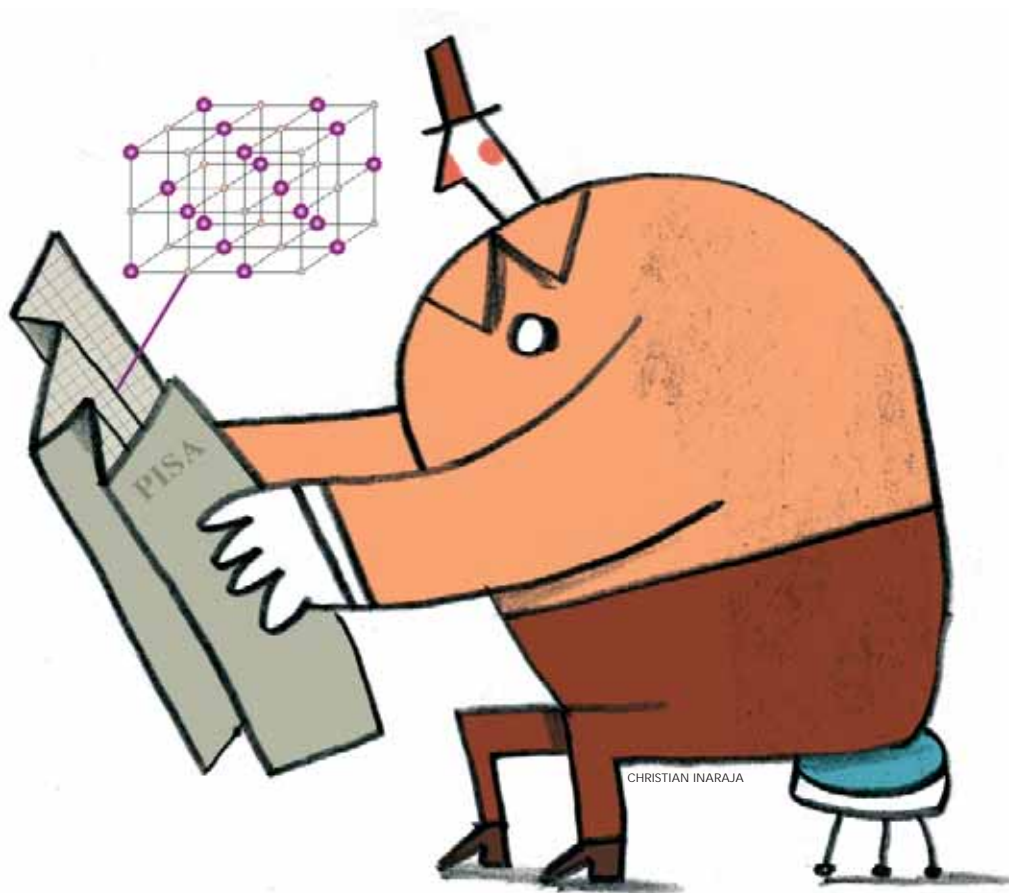


Lo que descubren y encubren los informes: PISA como ejemplo



Las pruebas PISA no dicen nada más de lo que pueden decir; y esto no anula su valor pero nos ha de prevenir de no ir más allá de sus límites. El autor hace un repaso a algunas de estas limitaciones y a los mensajes ocultos que encierran los informes y que, en definitiva, pueden traducirse en un sesgo pedagógico importante.

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN
Universitat de València.

Cada tres años, desde el 2000, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) nos ofrece a los países que participan en el Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) un retrato de cómo estamos de "salud educativa", espejo en el que mirarse para saber cuántos vienen detrás o lo que a uno le falta para llegar a la cima de los mejores. ¿Quién no utiliza a los otros para valorarse a sí mismo?

Este informe es complementario de otro, también de aquella organización, que se edita anualmente –*Education at a glance*–, en el que se reflejan los datos correspondientes a los aspectos estructurales macro de la situación de la educación en cada país y las características de sus sistemas educativos. De hecho, los aspectos que considera PISA –los rendimientos básicos de los alumnos y alumnas que tienen 15 años– se añaden a todos esos anteriores para comparar las condiciones de la educación en los países miembros y asociados de la OCDE.

Estos informes tienen un valor fundamental y democrático: el de poder fundamentar las opiniones y decisiones de los ciudadanos, difundiendo datos para crear conciencia entre los agentes implicados en la educación, de modo que puedan compartir determinados diagnósticos acerca de las características y condiciones del sistema educativo y sus problemas.

En España estamos algo lejos de reconocer y de guiarnos por esos principios. Los sucesivos informes PISA (2000, 2003, 2006 y 2009) han sido objetos de muy desigual atención. En nuestro caso, los dos primeros informes del 2000 y 2003 despertaron poco interés, no porque no lo tuvieran intrínsecamente o porque faltase sensibilidad por un conocimiento más detallado del sistema educativo. Creo que fue consecuencia de la utilización política que se ha hecho de esos informes. Los dos primeros coinciden en el tiempo con los gobiernos de José María Aznar y, más concretamente, con los ministerios de Mariano Rajoy (1999-2000) y Pilar del Castillo (2000 a 2004). Los dos informes siguientes, con los gobiernos de Rodríguez Zapatero. El debate entre nosotros se ha planteado desde la polarización de las posiciones, lo cual motiva el no poder abordar y discutir los defectos de nuestro sistema, no siendo posible compartir siquiera un diagnóstico.

Los datos de las evaluaciones del sistema educativo podrían dar lugar a políticas concertadas con continuidad, si se admitiera que la *calidad* de los sistemas no se debe tanto, como se dice y se cree, a las políticas puntuales de los gobiernos, sean del signo político que sean, sino a la prolongada influencia de otros factores, en los que pueden incidir las políticas, desde luego.

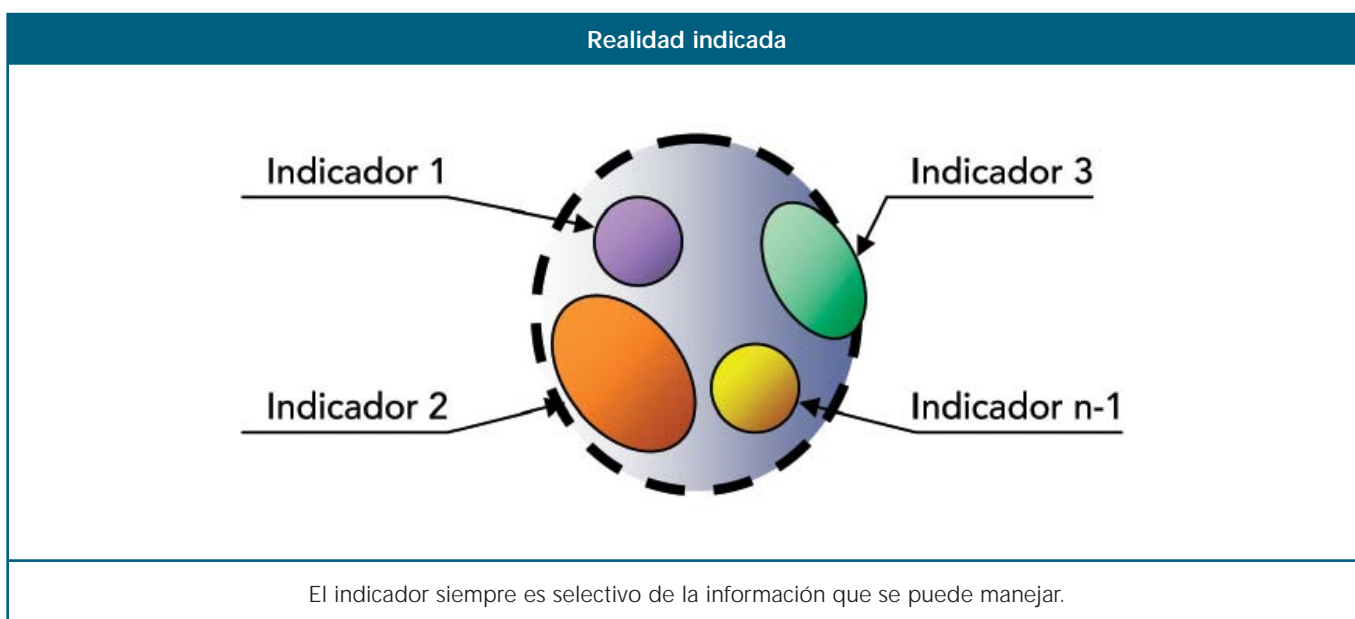
Sabemos que hay un déficit importante en lectura en España, que los índices de lectura de periódicos o de libros en la familia o en la escuela son bajos; que están poco dotadas las bibliotecas de aula y que antes que reivindicar una buena para el centro se reclamará una amplia cafetería. Conocemos que los resultados recientes de PISA muestran profundas brechas de desigualdad entre comunidades autónomas, que llegan a alcanzar hasta 109 puntos en lectura (en el conjunto de todas ellas, las puntuaciones oscilan entre 503 y 399 puntos). Podemos comprobar que esas diferencias son independientes del color político de los gobiernos, mientras que no lo son respecto del ambiente familiar... Tenemos datos acerca de la insuficiente dedicación a leer en las prácticas escolares. Conocemos la deficitaria situación de estos problemas y los retos en los planes de formación del profesorado... ¿Qué hacemos con el PISA? ¿Quién responde de todo y a todo esto? Esto parece importar menos.

Los mensajes ocultos de los informes como el PISA

Esos informes, en ocasiones, no nos sirven para lo que se dice que valen y sí valen para aquello que no se dice, por los efectos secundarios que tienen. Encaremos los informes PISA desde otros ángulos.

Todo texto no sólo transmite un mensaje más o menos evidente, sino que su estructura y formato constituyen una textura que es parte de su contenido. Texto y textura son asimilados por sus lectores, que lo hacen desde su peculiar contexto. El texto y la textura del PISA nos hace pensar que la información que recoge delimita un concepto restringido de educación, inevitablemente. No vamos a negar la importancia de un informe que cuenta con una autoridad notable, que implica un trabajo meritorio, que permite hacer investigación a partir de sus bases de datos, llamar la atención sobre la importancia de ser eficientes en el logro de unos resultados básicos... Pero a PISA, lo que es de PISA y nada más. No es un dogma, es mejorable, no es neutral, hay otros métodos de investigación, se mete en territorios muy discutibles,

Cuadro 1



no es fácil extraer de él consecuencias prácticas, descubre en muchos casos lo ya descubierto, propaga la idea de que en la educación sólo cuenta lo tangible, tiene un sesgo pedagógico, es una evaluación entre otras posibles y necesarias...

Los indicadores y la información que pueden dar en las evaluaciones externas.

Un "indicador" es algo que indica, que muestra o quiere significar algo con indicios y señales. Es decir, que no coincide, que no es lo mismo el indicador y lo indicado. Da lugar a la obtención de una información que quiere o pretende decir algo de una realidad de la que es un indicio. A medida que las realidades sobre las que queremos conocer algo son más complejas, se requerirán más indicadores para captar la realidad que se indica. Pero entonces es más difícil y costosa la obtención y elaboración de la información que tendremos que manejar.

Los indicadores para conocer los sistemas educativos se suelen referir por tradición, sobre todo en fases de expansión y crecimiento de los sistemas, a las "dimensiones" del sistema. Son fáciles de acordar y no es complicado establecerlos. Pero, ¿qué pensar cuando se ha estado expandiendo y alimentando a un sistema en el tiempo pasado si ahora un 30% de los jóvenes lo abandona antes de haber terminado la enseñanza secundaria completa? Este indicador se podría interpretar de diversas maneras, dando lugar a polémicas.

La inestabilidad cualitativa (de contenidos) y cuantitativa (su número) de los indicadores y su dispersión dificulta enormemente el conocimiento que pudieran brindar, especialmente el de la evolución diacrónica de la realidad. En España es difícil disponer de series fiables.

Vemos que existe un campo interesante para la investigación evaluativa no cubierto, que nos puede proveer de un conocimiento más preciso sobre la realidad. Por otro lado, como ya se dijo, al leer el texto en el contexto, surge la preocupación por la explotación de la información más allá de lo que permite. No se puede ceñir y reducir la mirada o los debates sobre la educación (la discusión de sus finalidades, conflictos, planes de mejora, su misión para los individuos, las familias o la sociedad) a los indicadores de PISA o a los del análisis más general que se hace en *Education at a glance*.

Por ejemplo, el indicador Comprensión Lectora que maneja el informe PISA es un indicador insuficiente e inevitablemente parcial para indicar todo lo que puede significar la competencia lingüística (comprensión oral y lectora, más expresión oral y escrita), todo lo que es el dominio del lenguaje o todo lo que se aprende o se puede aprender dentro del área curricular correspondiente. El informe PISA pretende evaluar el rendimiento de los alumnos en tres "zonas" de aprendizaje (lectura, matemáticas y ciencias) a partir del Informe del 2003. Todos sabemos que la educación comprende más aspectos, que en la práctica el tiempo de la escolaridad lo distribuimos en quehaceres más variados o que los fines de la educación abarcan más contenidos que los que comprenden esos tres indicadores. Si a algunos nos cuesta creer que el ser humano pueda ser comprendido o valorado por un número (algo que hacen los tests, por ejemplo), más difícil nos resulta creer que todo un sistema lo sea por las tres cifras (referidas a las tres zonas que hemos mencionado), con las que se califica a cada país, haciendo los "lectores" del texto extrapolaciones a todo el sistema educativo. No tenemos noticia acerca de si estas dinámicas se extienden a otros sistemas como el

sanitario, por ejemplo; si existe alguna organización que se preocupe en jerarquizar a los países por su grado de salud utilizando unos pocos números.

La segunda consecuencia es que, si el indicador no representa a toda la realidad que se quiere indicar, entonces la elección y el uso de unos y no de otros es una opción que puede ser más o menos pertinente, acertada y justa. Se pueden elegir indicadores más o menos adecuados y relevantes y que sean justos con los individuos y con los grupos sociales o culturales. La Competencia Lectora es relevante, desde luego, porque se centra en la comprensión de los textos, pero ¿no lo sería también la riqueza de la expresión oral, la escritura o el número de libros que leen los alumnos en un año, por ejemplo, o el número y dotación de ejemplares en las bibliotecas escolares, así como el número de veces que se visitan éstas? ¿Por qué elegir la lectura y no la escritura? ¿Por qué elegir las ciencias y no el conocimiento de lo social? ¿Por qué la educación artística se soslaya? Eso parece que no son rendimientos del sistema. Parece que las "partes interesadas" (padres, alumnos, docentes, responsables del sistema educativo...) no necesitan información sobre todo lo que queda excluido.

El valor ideológico de un indicador se aprecia muy bien en la propuesta a la que se refiere el párrafo siguiente.

El Informe PISA incluirá en su próxima edición (2012) otra prueba más: la educación financiera, según noticia difundida por el periódico *El País*, gracias al acuerdo firmado entre la OCDE y el BBVA (Banco Bilbao Vizcaya). El banco español aportará 1,2 millones de euros para desarrollar los indicadores de la nueva evaluación, así como la posterior difusión de los resultados y la promoción de iniciativas para promocionar la educación financiera (http://www.elpais.com/articulo/sociedad/informe/PISA/incluire/examen/educacion/financiera/elpepusocedu/20110222elpepusoc_6/Tes). El responsable de la OCDE comenta: "Ayudar a los jóvenes a comprender los problemas financieros es importante para que las generaciones más jóvenes puedan hacer frente a cuestiones financieras complejas", explica la nota difundida por la organización internacional. "La OCDE y otras instituciones, como el BBVA, coinciden en que la educación financiera es un valor clave para la sociedad y las personas que la conforman." ¿Se tomarán en cuenta las informaciones que necesitan los consumidores para no ser pagadores de las codiciosas prácticas del sector financiero?

¿Qué delimita y quién define la práctica de la educación buena?

Las prácticas de evaluación externa de los sistemas educativos, como es el caso de PISA, definen cuál es el conocimiento valioso y la pedagogía "correcta"; y lo hacen con un grado de poder de determinación que depende de las consecuencias que tengan sus resultados. No tienen las mismas repercusiones según cuál sea su utilización:

a) El poder es débil si su función es, simplemente, la de realizar una prueba de diagnóstico general, como es, básicamente, el caso de las evaluaciones que son obligatorias en nuestro caso.

b) Su fuerza es también débil si los resultados se emplean para comparar sistemas nacionales, caso de PISA.

c) Influyen mucho más cuando sus resultados sirven para jerarquizar centros o para distribuir recursos –bien sea para "premiar a los buenos" o para compensar a los que obtienen peores resultados–, pues ambas modalidades existen. Esto es difícil de evitar si se dispone de los resultados por centros; más si la polí-

tica está orientada por las corrientes mercantilistas de competencia entre centros propias del neoliberalismo, que tanto fascina a la derecha española.

d) Un uso más comprometido es cuando, de la puntuación que obtienen los sujetos evaluados, se hace depender la obtención del paso de un nivel educativo a otro o la concesión del grado o titulación –como ocurre con las pruebas de *reválida*–. En este caso, la oferta de currículo y las prácticas de enseñanza-aprendizaje tenderán a ceñirse a lo que se exige, se incrementará la sensibilidad y demandas de las familias ante los centros, etc.

e) Quizá la utilización más “agresiva” de las evaluaciones externas tiene lugar cuando, a partir de los resultados que se obtengan, se modulan los salarios de los profesores y profesoras (el denominado “pago por resultados”, la concesión de sexenios...). Las consecuencias serían: presión sobre el profesorado, sobre la dirección de los centros, sobre el aprendizaje y ritmos de enseñanza, etc.

Los efectos colaterales.

Todas estas utilizaciones están hoy vigentes en los sistemas educativos y en las políticas educativas, puestas al servicio –se dice– de la mejora de la calidad de la educación. Aunque el tipo de incidencia y la capacidad de incidir en la práctica son peculiares en cada caso, entendemos que todas esas modalidades de evaluación externa comparten supuestos comunes, como son los siguientes:

- Las calificaciones que dan los profesores no son tan válidas y fiables como las que proporcionan las pruebas externas. Desconfían de las evaluaciones y controles realizados dentro del marco normal de desarrollo del currículo y comprobación de los resultados de la enseñanza. Ocurre que los resultados de esas pruebas externas se convierten en indicadores maestros de la eficacia y calidad de la educación, mientras se dejan de lado los resultados de las evaluaciones internas corrientes del alumnado.

Es una paradoja que, por un lado, esos resultados académicos desconsiderados son el fruto de la enseñanza real y están relacionados con el currículo real, sirven para ubicar al estudiantes en el desarrollo del currículo y definen las responsabilidades del profesorado, los mecanismos de progresión y transiciones, la vida de los estudiantes, en suma. Por otro lado, sin embargo, se aceptan como base de otros indicadores también maestros, como el índice de idoneidad, el abandono temprano, la repetición de curso, las tasas de escolarización en distintos niveles o el porcentaje de graduación.

- Profesores responsabilizados de los resultados. Los profesores y profesoras deben responder con su trabajo a lo que se les demanda –resultados– y dedicarse menos a descubrir caminos o acomodar exigencias al alumnado o contextualizar la enseñanza. Tienen que ser efectivos y competitivos, pero no necesariamente reflexivos. ¿Dónde queda aquello del investigador en el aula, el trabajador crítico, el intelectual reflexivo y la importancia del conocimiento práctico o la autonomía profesional? Se sospecha del profesorado, como si se pensara que no se dedica ni exige a sus alumnos los contenidos básicos o no logra las competencias que se consideran imprescindibles e invierte su tiempo y energías en contenidos poco relevantes.

- La particularidad del individuo se pierde, el grupo la oculta. Las evaluaciones externas siempre se refieren a grandes muestras de sujetos, y ofrecen datos en términos de promedios, desviaciones de las tendencias centrales para mostrar diferencias, correlaciones entre variables, etc. Nos dan noticia de características del conjunto, pero no sabemos qué sujetos deben ser objeto de atención prioritaria para mejorar los resultados. Los niveles de cada país –en el caso de PISA– los determinan calificaciones heterogéneas obtenidas en las pruebas por todos los alumnos. En cada país, en cada una de las comunidades autónomas, en cada centro y en cada aula hay estudiantes “como los de Finlandia” y en Finlandia los hay de la calidad de los nuestros. ¿Cómo dis-



tribuir la ayuda compensatoria, por ejemplo? La necesidad de manejar la información de muchos individuos obliga a no poder disponer de mucha información de cada uno de ellos.

Las pruebas externas implican la selección de un tipo de aprendizaje y contienen un tipo de conocimiento. En tanto las consecuencias de las mismas sean importantes, tanto mayor poder ejemplarizante tendrán para el profesorado. Se sigue aquí aquel principio de "dime de qué te examinan y te diré qué deberás aprender". Si el principio funciona en el sentido negativo, ¿por qué no habría de funcionar de forma positiva? No deja de ser una curiosa, fácil, barata, manipuladora y perversa manera de entender la formación del profesorado.

Todas las prácticas de evaluación externa parten de un planteamiento ineludible, pero muy discutible por su insuficiencia. El universo de resultados que se debe considerar no sólo tiene que ser "objetivamente" observable, sino que también ha de poder ser procesado cuantitativamente y no que sea demasiado costosa la obtención de la información que hay que tomar de cada sujeto.

Apoyándose en un sentido de la objetividad positivista, al querer diagnosticar la valía de un sistema educativo, de un determinado aspecto del mismo, la calidad de un centro, etc., es preciso contar con datos que procedan de una misma prueba aplicada en iguales condiciones para todos, de forma que las informaciones que nos proporcionan sean homogéneas para poder ser procesadas.

Ante la necesidad de dar cuenta de cómo es, o cómo se comporta, un número importante de casos individuales de un fenómeno complejo, como ocurre en educación, nos veremos obligados a reducir aspectos del objeto evaluado, a hacer una selección de la información a obtener. Para conocer algo de un grupo vasto de individuos, casos, rasgos..., hemos de recurrir a procedimientos que nos permitan acceder y conocer algo de cada uno de ellos, para, después, sintetizarlos y elaborar conclusiones sobre el conjunto. Evaluar un nivel de enseñanza, de un tipo de centros educativos y hasta de sistemas escolares radicados en contextos geográficos, sociales, económicos y culturales diferentes, exige manejar cantidades ingentes de información referida a la inevitable extensión de sujetos y sintetizarla después. La elaboración de información sobre muchos individuos conduce a una relativamente pobre comprensión de cada uno de ellos. El método obliga, y de los resultados de su aplicación depende la profundidad de conocimiento que nos brinde para entender la educación.

Al realizar una encuesta sobre la opinión política, por ejemplo, de una población amplia para conocer las tendencias de voto ante unas elecciones, debemos tener en consideración unas pocas variables muy concretas (¿a quién votó usted en las elecciones anteriores?, ¿qué cree usted que van a votar los demás? o, directamente, ¿a quién votará usted?). Es sabido que las encuestas aciertan y que se equivocan. Puede ocurrir que se haya seleccionado mal la muestra, pero también hay que considerar que la opinión mostrada puede esconder la que tienen realmente los encuestados, ya que en ocasiones no se vota a quien se cree que se debería votar. En muchos casos nos sorprenden los cambios de voto repentinos. Se sabe de la existencia de presiones en la familia, el trabajo o provenientes de grupos religiosos, de color diferente al dominante... Si queremos penetrar en lo que subyace al real estado de opinión necesitaríamos aplicar una encuesta o un cuestionario con tal número de variables que se-

ría costoso en recursos y en tiempo de aplicación y de elaboración de datos. O recurriríamos a la realización de entrevistas, que, si buscan una aceptable profundización en los temas, no pueden ser muy prolongadas, exhaustivas ni numerosas. Si lo que se pretende es explicar en términos de teoría política el comportamiento electoral de un grupo amplio, será necesario tener más información de otros tipos.

En fin, parece que el ámbito y la extensión de lo que pretendemos conocer nos aboca al uso de diferentes metodologías para poder obtener la información relevante, suficiente, fiable y válida. Y dicho al revés: el uso determinado de una técnica o procedimiento delimita la comprensión del objeto enfocado; es decir, la posible y legítima utilización de los datos.

Las conclusiones finales que extraemos de los resultados –ahora ya en el ámbito de la evaluación externa– no representan más que el valor que tienen, el que les permite el procedimiento seguido en su consecución. Las pruebas de PISA no dicen nada más que lo que pueden decir. Por ejemplo: no pueden decir nada de la capacidad de expresarse y comunicarse por escrito, porque ni pueden hacerlo técnicamente ni es viable por los recursos que serían necesarios. Con pruebas de "lápiz y papel" no es posible (y no será fácil cuando exista alguna posibilidad) abordar por procedimientos masivos los ámbitos donde intervienen la emoción, la sensibilidad estética, la individualidad que nos singulariza, la cultura cívica, la capacidad de poder mantener un argumento, el maravillarse de la grandeza del universo o de solidarizarse con otros, de convivir en grupos multirraciales...

Las pruebas PISA sobre amplias poblaciones inevitablemente dejan fuera de consideración mucho más de lo que contemplan. Lo cual no anula su valor, pero hemos de prevenirnos si se intenta hacer un uso de la información más allá de sus límites. De PISA podemos extraer la conclusión de que el nivel mostrado en superar una prueba de lectura es más bajo en un país que en otro y algunas relaciones entre esa variable dependiente con otras independientes: sexo, ambiente cultural, centros públicos versus privados... Y estas conclusiones no suelen decirnos mucho más de lo que ya es conocido.

para saber más

- ▶ **Autoría compartida (2006):** "PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos", en *Revista de Educación*, número extraordinario.
- ▶ **Autoría compartida (2008):** "Monográfico sobre PISA", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 381.
- ▶ **Gimeno Sacristán, José (2008):** "El informe PISA: el poder de un tipo de literatura en educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 381, 2008, pp. 52-55.
- ▶ **Gimeno Sacristán, José (2010):** "El currículum en la acción. Los resultados como legitimación del currículum", en José Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 311-332.
- ▶ **MEC (2010):** *Informe PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: OCDE (Informe español). www.educacion.es/cescs/actualidad/pisa-2009-informe-espanol.pdf