

ALGUNAS CLAVES PARA EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PISA

*Antonio Asegurado Garrido
Inspector de Educación
Presidente de USIE Andalucía*

Como el llamativo fenómeno de la “luna azul”, cada tres años podemos asistir a la publicación de resultados del conocido Informe PISA. Y como ocurre con el primero, durante unos días (semanas, en el mejor de los casos) podemos observar una masiva atención a los mismos, así como todo tipo de comentarios y opiniones en la prensa y en las charlas de café.

Quienes nos dedicamos profesionalmente a la educación y la vivimos cada día nos enfrentamos a este fenómeno con una mezcla de sorpresa y decepción. Sorpresa, porque no terminamos de entender que a un examen puntual de unos pocos resultados educativos, por importante que sea, se le preste más atención que a los muchos estudios, análisis, informes y conclusiones que, día a día, surgen de instituciones como la inspección educativa. Decepción, porque lo que más parece preocupar no es un análisis sereno de los datos, sino conocer la posición del país o de cada comunidad autónoma en una especie de *ranking* de buenos y malos, así como utilizarlos en una especie de lucha entre posiciones ideológicas y políticas.

Para nosotros, programas como PISA (o como TIMMS, de corte similar, pero centrado en la competencia en ciencias y matemáticas en Primaria) tienen indudable interés, ya que aportan ciertos datos comparativos, pero son solo una fuente más de información. Y no la más importante, ya que observan una parte muy limitada de una realidad educativa cuyo conocimiento no puede surgir sino del contacto directo y diario con centros, profesorado, equipos directivos, alumnado, familias... La educación es mucho más en rendimiento en ciertas competencias.

Dicho de otro modo, desde nuestra perspectiva estudios como el programa PISA solo son útiles bajo, al menos, dos condiciones. **La primera** es considerarlos de forma contextualizada, pues, del mismo modo que no se puede concluir que Nico Rosberg sea mejor piloto de Fórmula 1 que Fernando Alonso por sus resultados en el campeonato, sin tener en cuenta el vehículo que ha conducido cada uno, los equipos con los que han contado... el lugar de un sistema educativo en un *ranking* como PISA dice poco fuera de contexto.

La segunda, que es más importante atender a la serie histórica que al dato puntual de cada edición del programa. Por ejemplo, es interesante saber que la media de Portugal en la actual edición de PISA, en ciencias, ha sido de 501 puntos, frente a los 492 de España, pero lo es mucho más saber que en 2006 la de Portugal fue de 474, frente a los 488 de España: dos evoluciones muy diferentes.

Si adoptamos esta perspectiva, PISA nos aporta pistas relevantes para la mejora de nuestro sistema educativo, coincidentes con otras fuentes de análisis, entre las que creemos que merece la pena destacar, al menos algunas.

En primer lugar, que el sistema educativo español, en general, y el andaluz en particular, llevan al menos dos décadas estancados en el rendimiento del alumnado en competencias básicas: más allá de pequeñas variaciones al alza o a la baja en sucesivas ediciones, llama la atención de que la puntuación media obtenida por nuestros alumnos y alumnas en 2000 y en 2015 son prácticamente las mismas (oscilaciones de +3 puntos en competencia lectora, de +2 puntos en competencia científica y de +10 en competencia matemática).

En un país donde la legislación educativa ha dado lugar a tantos enfrentamientos, estos resultados muestran con claridad que la educación real transcurre al margen de los boletines oficiales. Desde luego, bastaría con observar las diferencias en resultados de unas comunidades autónomas con respecto a otras y de unos centros con respecto a otros, dentro de la misma comunidad, para concluir la absoluta inoperancia de nuestras leyes educativas, pero PISA lo pone negro sobre blanco. Tanto, que Andreas Schleicher, máximo responsable de PISA, ha declarado que uno de nuestros problemas es que España se ha centrado en legislar, en lugar de atender a lo que realmente afecta a la calidad de la enseñanza.

Con respecto a cuáles sean esos factores, no hay sorpresa para quienes vivimos el día a día de las escuelas, colegios e institutos: contar con un profesorado con altos estándares profesionales, motivado por una carrera docente atractiva, con expectativas altas y claras, capacidad para flexibilizar la enseñanza según las necesidades de su alumnado; autonomía pedagógica y trabajo en equipo; una adecuada gestión de los tiempos de aprendizaje...

En resumen, factores vinculados directamente a la práctica educativa en los centros y aulas, que actúan al margen de cuáles sean los currículos oficiales y que, una vez asegurados unos mínimos, resultan más importantes que los propios recursos.

Y esta es otra cuestión a destacar de los resultados de PISA, coincidente con otras muchas fuentes: cuando los recursos personales y materiales son escasos, resulta realmente difícil mejorar los resultados educativos, pero una vez que se cuenta con unos mínimos son otros los factores que marcan la diferencia. Algo que se hace evidente al observar la relación entre inversión y rendimiento tanto a nivel internacional como, en nuestro país, a nivel de comunidades autónomas, ya que son muchos los países (y comunidades) cuyos rendimientos se encuentran por encima o por debajo de lo esperable según su inversión.

Debe añadirse, sin embargo, que la inversión juega un papel diferente en función del estatus socioeconómico y cultural del alumnado. En parte, porque el propio nivel de formación de las familias (que influye en cuestiones como las expectativas de logro, grado de ayuda que se puede ofrecer a las hijas e hijos, etc.) depende en gran medida de ese estatus y, en parte, porque la inversión real en educación por alumno no es solo la aportada por el sistema escolar, sino el resultado de esta y de la inversión familiar.

No puede extrañar, por ello, que sea en el alumnado en situación de desventaja en quien más se centre el bajo rendimiento: como expresamente se señala en el análisis de PISA que ofrece la OCDE, aunque los centros privados muestran mejores resultados académicos que los públicos, cuando se tiene en cuenta el estatus socioeconómico esta situación se invierte, siendo superior el rendimiento de los centros públicos.

En pocas palabras, podemos decir que los datos globales de PISA nos muestran que las diferencias en rendimiento, al menos en lo que se refiere a las competencias que examina, se explican por la interacción entre una serie de factores entre los que destacan la disponibilidad de unos recursos básicos (que la propia escuela debe aportar a quien carece de ellos por su situación social y familiar); las expectativas, cualificación, autonomía y colaboración de los docentes; y unas prácticas educativas que maximicen el aprendizaje.

Si descendemos algo más al detalle, vemos además que en el caso concreto de nuestro país resulta crucial para explicar los resultados atender a la falta de efectividad de nuestros centros y profesionales a la hora de planificar y llevar a cabo una enseñanza flexible y adaptada a la diversidad, pues resulta difícil explicar de otro modo tanto el menor porcentaje de alumnado con un rendimiento *excelente*, como el exceso de alumnado con situaciones de *fracaso académico* que se cronifica.

Dicho de otro modo, nuestro sistema ha desarrollado unas prácticas que se muestran bastante eficaces con un “alumnado medio”, si se nos permite la expresión, pero altamente ineficientes cuando se trata de dar una respuesta adecuada a quienes se sitúan por encima o por debajo de esos niveles promedio. Lo que podríamos definir como un déficit de su capacidad de respuesta a la diversidad, del que la expresión más llamativa es el 31% de alumnas y alumnos participantes en PISA que ha repetido uno o más cursos a los 15 años (frente al 11º de promedio de la OCDE).

Ante esta situación no parece que tengan demasiado sentido declaraciones oídas en estos días, ya sea expresando alegría por una mejora de resultado con respecto a la edición anterior de PISA que, básicamente, se ha debido a una bajada de las medias en el conjunto de la OCDE, ya sea queriendo justificar lo que es un claro fracaso en función del trasfondo socioeconómico e histórico de la comunidad (ahí está para rebatir este argumento la espectacular mejora de Portugal, en plena crisis económica).

Por más que, en una situación compleja, cada cual puede poner el acento en lo que crea oportuno para restarse responsabilidad o atribuirse mérito, estas son actitudes que no conducen sino a perpetuar un estado de cosas que no podemos seguir permitiendo por más tiempo: mejorar es posible, incluso con los recursos escasos de que disponemos, y las líneas básicas a seguir son claras. Lo que es crucial para el aprendizaje es lo que ocurre dentro del aula, donde pervive cierto inmovilismo del profesorado respecto a la adopción de nuevos planteamientos pedagógicos. Es necesario poner en marcha periódicas evaluaciones de la función docente, para incidir en la práctica del aula, al tiempo que hay que ofrecer a los docentes un plan de trabajo sencillo (sin la complicada ingeniería curricular de los estándares de aprendizajes evaluables, o los inventados indicadores de evaluación en Andalucía para Primaria), así como dotar de mayor estabilidad a los equipos docentes.

Líneas claras, pues, solo falta que nos decidamos a ello y que lo afrontemos como una tarea colectiva. A nuestro juicio, ese es el reto.

