

“TODOS QUEREMOS SER FINLANDIA”.LOS EFECTOS SECUNDARIOS DE PISA

Resumen: El presente artículo recoge algunas de las consideraciones que, sobre el marco de PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado) de la OCDE, han sido objeto de análisis por parte del Grupo de Investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga en el Proyecto I+D SEJ-2007-66967, dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez. En el desarrollo de dicha revisión, se abordó la temática de las competencias básicas como un mecanismo potencial para el desarrollo de las capacidades útiles para la vida de los individuos en la Sociedad del Conocimiento, específicamente competencias de segundo orden recogidas genéricamente en el constructo Aprender cómo Aprender. Se abordan estos análisis, sometiendo a discusión los aspectos más problemáticos.

Palabras clave: evaluación; PISA; competencias; educación.



“WANT TO BE ALL FINLAND”. SIDE EFFECTS OF PISA

Abstract: This article describes some of the considerations on the PISA (Program for International Student Assessment) of the OECD, have been reviewed by the Research Group HUM-311, University of Malaga in the Project R & D-SEJ 2007-66967, led by Professor D. Angel I. Pérez Gómez. In developing this review, addressed the issue of basic skills as a potential mechanism for the development of useful life skills of individuals in the knowledge society, second-order powers specifically listed in the generic construct Learn how to Learn. Addressing these analysis, questioning the most problematic aspects.

Keywords: Assessment; PISA; skills; education.



“TODOS QUEREMOS SER FINLANDIA”.LOS EFECTOS SECUNDARIOS DE PISA

Fecha de recepción: 16/07/2010; fecha de aceptación: 15/010/2010; fecha de publicación: 31/03/2011

Javier Barquín Ruiz
barquin@uma.es
Universidad de Málaga

Monsalud Gallardo Gil
monsalud@uma.es
Universidad de Málaga

Manuel Fernández Navas
mfernandez1@uma.es
Universidad de Málaga

Rafael Yus Ramos
rafayus@telefonica.net
Universidad de Málaga

M^a Pilar Sepúlveda Ruiz
mdsepulveda@uma.es
Universidad de Málaga

M^a José Serván Núñez
servan@uma.es
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El presente artículo recoge algunas de las consideraciones sobre el marco del Programa PISA de la OCDE, que ha sido objeto de análisis por parte del Grupo de Investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga, dentro del Proyecto I+D SEJ-2007-66967, dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez. En el desarrollo de dicha revisión se abordó la temática de las competencias básicas como un mecanismo potencial para el desarrollo de las capacidades útiles para la vida de los individuos en nuestra actual Sociedad del Conocimiento, específicamente competencias de segundo



orden recogidas genéricamente en el constructo “aprender cómo aprender” (Hargreaves, 2005). Precisamente, uno de los objetivos de este estudio era analizar el potencial de distintas evaluaciones diagnósticas para estimar el grado de adquisición de estas competencias. Entre este tipo de evaluaciones se procedió al estudio del Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, más conocido como Proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*), que tomó como base el Informe DeSeCo de la OCDE (2002), que también sirvió para el establecimiento de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, que a su vez fue recogida en la nueva reforma educativa española: la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, 2006). El carácter tecnológico y centralizado del proceso, sin embargo, suscitó incógnitas acerca del sentido y oportunidad de este tipo de eventos. En este artículo, presentamos una discusión, tratando de compartir con los interesados algunos aspectos que consideramos problemáticos.

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una revisión de la literatura especializada en estas cuestiones nos mostró la escasez de posicionamientos críticos sobre este tipo de pruebas. Tal pareciera que los países de la OCDE se han embarcado en un proceso de medición internacional de los *resultados* de los distintos sistemas educativos sin detenerse a reflexionar previamente sobre las cuestiones más básicas: ¿Por qué aceptamos PISA? ¿Qué persigue realmente PISA, y tras ella la OCDE? Entendemos que estas preguntas son previas a cualquier decisión que se tome posteriormente acerca de la oportunidad y validez de este tipo de pruebas internacionales.

Los trabajos sobre las pruebas PISA se han centrado más en el análisis de los resultados. Un grupo de investigaciones se centran en la importancia de las evaluaciones externas, y de ahí la necesidad de disponer de unos indicadores adecuados, todo lo cual avala el proyecto PISA (ej. Bottani, 2006). Otras se refieren a los problemas técnicos detectados en el propio diseño de las pruebas (ej. Bonnet, 2006; Sánchez y Rodicio, 2006). Pero pocas se han detenido a examinar los efectos de este tipo de pruebas a escala internacional sobre las políticas educativas a escala nacional (ej. Bonal y Tarabini, 2008). En el ámbito latinoamericano se han puesto objeciones a la traducción al contexto nacional de las pruebas (Solano-Flores; Contreras-Niño y Backhoff-Escudero, 2006) e incluso en Europa los procesos llevados a cabo en Francia y Alemania han provocado una serie de matices. Así, Urteaga (2010; 398) analiza la



desconfianza de los gestores franceses ante las pruebas de PISA y, en concreto, para Ciencias, señala:

“En el ámbito de la cultura científica, los resultados de los jóvenes franceses generan los mismos comentarios. Son superiores a la media cuando se trata de recoger unas informaciones en unos soportes habitualmente utilizados en la enseñanza científica (gráficos, tablas, croquis), pero inferiores cuando conviene movilizar unos conocimientos para explicar unos fenómenos de manera científica en unas situaciones de la vida corriente no abordados en clase [...]. Para los detractores franceses de las encuestas, el asunto está zanjado: si PISA se limitara a evaluar los viejos conocimientos, los resultados conseguidos por los alumnos franceses en matemáticas y en cultura científica serían mejores”.

Para Urteaga los resultados medios están sesgados por el factor de repetidores y el aumento de resultados más bajos de los esperados en proporciones más altas. Parte del alumnado francés obtiene resultados brillantes, pero una gran mayoría no y eso “rebaja” la media. Con lo cual sirve para denunciar la ineficacia del sistema para una gran parte de la población escolar. Los resultados de PISA admiten muchas lecturas y obligan a distintos tipos de análisis para llegar a afirmaciones razonables.

En Alemania, también han surgido voces discrepantes; Bos & Schwippert (2009) indican que ni la tradición de investigación ni la escolar alemana es similar al tipo de pruebas que se aplican en PISA. Se reconoce que los cuestionarios utilizados son limitados, cortos y “resumidos” y que se aplican con un sesgo de tiempo de respuesta reducido. Aparte de señalar que debe mejorarse en la presentación de los informes. Incluso comentan que algunos resultados “relacionados”, como los mejores resultados obtenidos en clases grandes y profesores con poco salario, necesitan unos análisis estadísticos mejores para no “aconsejar” que se reduzca el salario a los docentes o ampliar el tamaño de las aulas, si quieren conseguir progresos en las escuelas.

2.- EL PROYECTO PISA SEGÚN LA OCDE

Previamente al análisis de estas cuestiones básicas, es conveniente recordar el origen e intenciones que en su día se explicitaron sobre el proyecto PISA. En este sentido, los documentos oficiales señalan que el Proyecto PISA es el resultado de la aplicación de la estrategia de actuación desarrollada por la llamada Red A, encargada del área de los resultados educativos, del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (Proyecto INES). El proyecto INES (*International Indicators of Education Systems*) del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI), dependiente de la OCDE, tiene como objetivo la producción de indicadores educativos



sobre los sistemas de sus países miembros que incluyen indicadores comparativos internacionales del rendimiento escolar de los alumnos.

De este modo, los objetivos básicos del proyecto son, en primer lugar, proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional en el que examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos, definir los límites en los que se pueden desarrollar, comparar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y compartir las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas educativos y, en segundo lugar, producir indicadores que aporten información útil sobre los sistemas educativos.

Así pues, según Gil Escudero (1997), un componente esencial del proyecto INES era la provisión de información sobre el rendimiento académico de los alumnos, dado que los responsables de las políticas educativas deseaban tener información sobre las destrezas y conocimientos de sus estudiantes y sobre cómo son sus niveles de rendimiento en comparación con los estudiantes de otros países. Además, quieren conocer qué factores contribuyen a que los estudiantes alcancen determinados logros académicos y qué medidas pueden tomar para mejorar su sistema educativo para intentar asegurar, en última instancia, que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para tener éxito en el mundo del trabajo. Por otro lado, se afirma que contribuyen a la tarea de rendir cuentas a los ciudadanos sobre el estado y la gestión de la educación. Asimismo, se dice que proporcionan una base para la toma de decisiones políticas, para supervisar con un mecanismo común los sistemas educativos descentralizados y para fundamentar las reformas educativas y la mejora de las escuelas, especialmente en aquellos casos en que las escuelas o los sistemas educativos con recursos similares logran resultados muy diferentes.

De estas declaraciones se podría entender, en una primera aproximación, que el proyecto PISA se sitúa en el contexto de los sistemas de evaluación externa destinados a la rendición de cuentas. No está tan claro que este tipo de pruebas tenga un efecto inmediato sobre la calidad de los sistemas educativos, por cuanto la evaluación está lejos de plantearse como una evaluación educativa o formativa y además su diseño y conclusiones no permiten detectar los fallos del sistema a un nivel de detalle suficiente para poder intervenir. De hecho, en los documentos oficiales de PISA se afirma que “no se pretende medir lo que los alumnos han aprendido”. Pero lo cierto es que la proyección internacional que tienen estas pruebas y el efecto revulsivo que provoca, vía medios de comunicación, sobre los Gobiernos de distintos países, son reales y



evidentes, a pesar de que desde PISA se reitera que “su intención no es evaluar sistemas educativos”. Sencillamente dicen tratar de medir resultados o desempeños, los *outs* seleccionados por PISA a partir de los *inputs* realizados por sistemas educativos distintos. Nada sobre lo que ocurre entre ambos extremos, es decir, un modelo de caja negra.

Pero dado los efectos políticos que provoca, en gran parte producidos por el efecto *ranking* o comparación internacional de resultados, dudamos de la asepsia de estas intenciones y nos preguntamos acerca del alcance real de este tipo de pruebas internacionales y si realmente persiguen lo que explícitamente declaran como justificación. Ante esta situación nos preguntamos hasta qué punto un organismo internacional puede o debe intervenir, a través de pruebas de este tipo, a modular o sesgar en una determinada dirección (ej. hacia las destrezas más vinculadas al mundo de la producción) los sistemas educativos de distintos países, y hasta qué punto es deseable que de ello se derive una tendencia a la homogeneización de la educación como pilar básico para el desarrollo cultural de un país, en el contexto de globalización económica y cultural en el que nos situamos actualmente. Como sostiene Torres Santomé (2008; 167):

“Ahora el sometimiento al mercado laboral, y por supuesto aceptando sin rechistar como único modelo el capitalista, es el único criterio para la selección de los módulos y bloques de contenido. Se busca sólo el conocimiento práctico, con aplicación inmediata en el mundo de la producción, de modo que rápidamente se pueda cuantificar su valor en función de los resultados económicos a que da lugar”. Aparece así una cierta congruencia entre las políticas curriculares y las macro evaluaciones del sistema.

3.- SOBRE EL SENTIDO DE PISA COMO EVALUACIÓN EXTERNA

En su sentido más básico, el proyecto PISA forma parte de una larga tradición cientifista que han incorporado las ciencias sociales, consistente en tratar de “medir” procesos estrictamente sociales como la educación y a partir de aquí tomar decisiones arropadas por el halo de “objetividad” que siempre dan los números. De aquí se deriva la noción de evaluación, con su multitud de variantes, entre las cuales se encuentran las evaluaciones externas del tipo PISA.

Desde la lógica de la *institucionalización* de la actividad humana y de la regulación que asiste a los Estados modernos, parece lógico que ciertas empresas sobre la base de técnicas estandarizadas provean información sobre la marcha de los sistemas.



Esos procesos macros traen como consecuencia afirmaciones generales e índices de apartados del sistema educativo ubicados en una escala graduada que sanciona las fortalezas y debilidades de los grupos de alumnos/as de cada país implicado.

PISA es una manifestación más de las tecnologías de la información donde confluyen la estadística, los supuestos metodológicos de la investigación aceptados por la comunidad internacional, la ideología que subyace en la interpretación del fenómeno escolar del aprendizaje o, mejor dicho, de los pretendidos resultados de los procesos de enseñanza y el interés político por pertenecer a una red mundial de “evaluación” de la educación (entre otros asuntos). Y, como es lógico, el proceso no es gratis.

Desde esa perspectiva, cumple con sus funciones informativas y clasificatorias, ya que su legalidad reside en el rediseño permanente del proyecto, la participación de expertos, el continuo refinado de sus instrumentos, etc. Parte de la academia no está de acuerdo con determinados aspectos de PISA, tanto de la interpretación de resultados como de los procesos, pero no podemos evitar que PISA se haya convertido en una referencia para unos y otros. Por ejemplo, en el debate sobre el estado de la nación en España (mayo, 2009), se ha aludido a PISA y no será la última vez. Una macro evaluación está sujeta a todo tipo de críticas; se supone que el equipo de PISA ha tratado de reducirlas, pero resulta imposible porque entran en juego desde el diseño hasta los contenidos y la comunidad académica no es un grupo homogéneo en cuanto visiones técnicas e ideológicas. Como tal, el debate está servido.

Desde instancias externas a la escuela, el sistema absorbe cada cierto tiempo determinados discursos (ya de la psicología, ya de estudios sobre organizaciones y mundo empresarial); el último se llama *competencias*. Y obliga a reestructurar, en un proceso de „arriba-abajo“, el discurso propio „de la escuela“ para adaptarlo a las nuevas demandas, que no suelen seguir, como decimos, los procesos producidos en el aula ni el diseño de la enseñanza que adopta el docente. Con lo cual, se intentan medir resultados que no están ni en la mente pedagógica del docente ni en sus prácticas de enseñanza habituales. Los docentes no han preparado a sus alumnos/as para responder a PISA y el equipo de expertos ha preparado unas pruebas de papel y lápiz sobre el “papel” de unas competencias que figuran en los diseños oficiales, no en la vida real de muchas escuelas.

Los expertos trabajan con realidades formales definidas, pero en España hemos tenido varias reformas según se han producido cambios en el Gobierno, provocando una



avalancha de decretos y medidas que difícilmente el sistema puede asimilar y mucho menos los docentes. Así que, sobre una realidad que cambia lentamente, se aplican instrumentos basados en normativas presentes en los despachos y alejadas del día a día en las aulas.

Asimismo, la lógica de la evaluación basada en pruebas de papel y lápiz que debe corregir un docente no experto obliga a simplificar todo el proceso. De un lado, debe evitarse el sesgo cultural, con lo cual se precisan bien pruebas “universales”, bien adaptaciones al contexto o a los contenidos escolares de cada país que a su vez pueden estar sesgados por los libros de texto o de consulta. Adecuar este apartado se nos antoja imposible por lo que es lógica una cierta inadecuación.

Como tampoco se trata de basarse en el memorismo para evitar además contenidos no desarrollados en determinadas circunstancias, el texto de la prueba contiene la información base; como tal proceso va sustentado en varias tareas y lleva su tiempo contestarlas, debe evitar el cansancio del estudiante y procurar presentar pruebas no extensas en contenido y desarrollo. O sea, cumplir con los protocolos y evitar los sesgos que han puesto al descubierto las investigaciones sobre rendimiento escolar.

En resumen, todo se simplifica desde la abundancia de pruebas de respuestas cerradas (aunque sean múltiples las posibles opciones) hasta las tareas de validación que eviten interpretaciones en los evaluadores. Todo ello va en contra del pretendido objetivo de “medir competencias”, un concepto que invita tanto a una descripción “compleja” como a su manifestación en situaciones más allá del papel y lápiz.

Así que las pruebas se responden más bien con sentido común y con parte de conocimiento escolar, que es el conocimiento “común” de muchas generaciones que han pasado por la escuela de los países implicados en el PISA. Y, como la exposición a tales pruebas, en cierto modo, es un rito repetido desde que el niño se incorpora a la escuela (hacer un examen, un control, etc.), hay que refinar mucho la presentación de la información (textos, gráficos, etc.) para que sea efectiva en cuanto a su contenido, información relevante y claridad en la pregunta o demanda que debe resolver el alumno/a. Ello provoca que las habilidades implicadas tanto en la comprensión del enunciado como en su resolución no puedan ser muy complejas y sostiene la lógica de que una decena de pruebas simples ofrecen información de algo más complejo (¿una competencia?). El proceso de verificación y aplicación sigue las pautas indicadas para



cualquier diseño de investigación y respeta el canon de los estudios al uso, por lo que aparentemente los resultados deben ser aceptados como ecuanímenes.

En relación con esta discusión, conviene recordar que los objetivos explícitos de PISA vienen señalados en el documento marco (OCDE; 2007, 6), en el que se dice textualmente:

Lo que evalúa y lo que no evalúa PISA
PISA no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes. PISA se centra en el *reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años*. La adquisición de tales destrezas y conocimientos es fruto de numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares. PISA trata de recoger información sobre esas circunstancias para que las políticas que pudieran desprenderse del análisis de los resultados de la prueba atiendan a los diferentes factores involucrados.
Los resultados de la prueba describen el grado en el que se presentan las competencias estudiadas y permiten observar la *ubicación de los resultados de cada país* en el contexto internacional.

A la vista de esta declaración, no se entiende por qué el Ministerio de Educación y Ciencia de España es quien está implicado en este tema y no el de Cultura, por ejemplo. Y, aunque no se centre en contenidos escolares, el proceso de verificación del “saber” sigue afectado por la estructuración en ítems de mayor o menor complejidad, pero más próximos a las fórmulas clásicas de tests o exámenes convencionales.

El texto que edita la OCDE hace alusión a determinados ejemplos que luego no se observan en las pruebas liberadas, así como su atención en los problemas de la sociedad actual que tienen relación con la ciencia. La globalización de mensajes y temas que están presentes en la mayoría de los países y en sus medios de comunicación debieran ser los núcleos en los cuales se basan las pruebas y exigirían entonces otro tipo de expertos que aconsejaran sobre los mismos, aparte de estadísticos y pedagogos.

La perversión de los resultados queda al albur de la difusión en los medios de comunicación que vulgarizan, reducen y simplifican los informes repitiendo la mayoría una simple nota de “Agencias”, a la maniquea utilización en el área política y al debate reducido entre la comunidad académica que sigue enfrascada en la validez de los datos



y en la eficacia de los mismos para mejorar ya la educación ya la cultura general de los jóvenes de un país.

La presencia en diversos escenarios culturales obliga a evitar sesgos, determinados prejuicios en los contenidos y tener siempre presente el marco cultural y muy diverso a tenor de los países implicados (lo cual se traduce también en unos costos que rondan los 120.000 euros, que deben repartirse entre la OCDE y la empresa que aplica las pruebas en cada país).

En la formación del ciudadano que se intenta lograr a través del sistema educativo tal vez debiera empezar a flexibilizarse lo que se considera contenido “universal” a la luz de los problemas que ya no son de países, sino del mundo en que vivimos. De ahí que la “ciencia” y proyección social en cuanto que genera problemas y soluciones al mismo tiempo sea un espacio de reflexión por las consecuencias que actualmente provoca en la vida del planeta.

En resumen, *sensu stricto* y según afirma PISA en la referencia citada, parece que estas pruebas se ocupan únicamente de las destrezas y conocimientos de los adolescentes, aceptando que forman parte de una situación que va más allá del marco escolar. Además, PISA va destinado a los Gobiernos, no a los Ministerios de Educación que, a la postre, son los “cabezas de turco” de los resultados. Como dice Acevedo (2005): “Durante los últimos 40 años se han realizado diversos estudios, la mayoría de ellos dirigidos por la IEA –como el TIMSS– y por la International Assessment of Educational Progress (IAEP) del Educational Testing Service (ETS). No obstante, estas otras evaluaciones se han centrado en resultados directamente relacionados con el currículo y, por tanto, sólo en aquellas partes de éste que son comunes a todos los países participantes. Por el contrario, el objetivo general del proyecto PISA es conocer la preparación de los estudiantes de 15 años de edad para afrontar los retos cotidianos de la vida adulta. Como PISA no es un proyecto rigurosamente vinculado al currículo, se facilita la comparación de resultados entre países, con independencia de la organización de las enseñanzas que éstos tengan” (p. 291). Sin embargo, una vez conocidos los resultados, las miradas se dirigen hacia la estructura educativa sin cuestionar qué otros factores o situaciones dan lugar a los índices que arrojan las estadísticas y que van más allá de lo meramente educativo.



4.- ALGUNOS EFECTOS INDESEABLES DEL PROYECTO PISA

Llegados a este punto, y admitiendo la lógica de la evaluación, nos preguntamos hasta qué punto una agencia internacional, aunque represente a un club de países que voluntariamente participan en ella con “expertos” de cada país que toman decisiones desvinculadas de las políticas nacionales, puede y debe ejercer una presión sobre las políticas educativas de una nación. Hasta qué punto esta dinámica no es más que el reflejo de la globalización económica, que encuentra en la educación una vuelta de tuerca para ajustar mejor la fuerza de trabajo a los intereses económicos del club que domina la OCDE, una institución a la que pertenecemos voluntariamente, pero que no olvidemos que sus intereses son esencialmente económicos. Es decir, PISA podría representar un mecanismo de estímulo de la globalización económica a partir de una globalización cultural. A nuestro juicio, no es casual la introducción de la noción de “competencia”, vinculada clásicamente al desempeño laboral. Como tampoco lo es que las únicas competencias que se están evaluando sean las que más directamente se vinculan al desarrollo de procesos de carácter económico, minusvalorando aquellas que pueden representar una formación integral, humanista y crítica de la ciudadanía. Incluso en estas pruebas no es casual que los tests eludan las cuestiones de valor, la competencia para abordar los conflictos sociales y personales.

Lejos de ser meras hipótesis, los efectos de esta agencia internacional sobre las políticas educativas de distintos países ya se están produciendo. De hecho, la Unión Europea abrazó sin mucha discusión, a través de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, un nuevo catálogo de estándares educativos: las competencias clave -por cierto, alejadas de la concepción compleja de las mismas que emitiera el informe DeSeCo de la OCDE-. La definición de la agenda de Lisboa en el ámbito educativo también promovió establecer objetivos de armonización de los sistemas de enseñanza europeos y orientó políticas hacia consecuciones sucesivas de mejoras de los indicadores socio-económicos (ej. abandono temprano del sistema, el gasto por alumno o el número de licenciados en tecnología).

En este contexto de política educativa europea, con el trasfondo de la presión del efecto político del *ranking* producido por los últimos resultados de PISA, en España se promovió la inclusión de estos estándares en la nueva ley de educación de España (LOE, 2006), sin el necesario filtro de la comunidad académica y educativa. Ésta es solo una muestra de los efectos de PISA a escala de políticas educativas nacionales. Así,



como refiere Schleicher (2006), los resultados de PISA 2000 provocaron un intenso debate en muchos países. Veamos un par de ejemplos:

- Una respuesta inmediata del Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación fue encargar un estudio multilateral, dirigido por Eckhard Klieme, quien reclutó colaboradores en países con los que Alemania deseaba una comparación más detallada, esto es, Canadá, Inglaterra, Finlandia, Francia, los Países Bajos y Suecia. Su estudio conecta los resultados de PISA 2000 con pruebas cualitativas en mediciones tales como estrategias para la reforma e innovación educativa; cuestiones de administración y asignación de recursos; enfoques nacionales para la determinación de estándares, evaluación y seguimiento del sistema; la organización de sistemas de apoyo; el desarrollo profesional de los profesores; y enfoques para tratar las diferencias socioeconómicas en los contextos de los alumnos (OECD, 2004e).
- Dinamarca estaba asimismo decepcionada con sus resultados en PISA 2000 porque, respecto al rendimiento, se encontraba tan sólo en la media de la OCDE, a pesar de haber gastado por cada alumno de 15 años más que cualquier otro país (salvo dos), y ciertamente más que muchos otros que habían obtenido resultados mucho mejores. Dinamarca invitó a la OCDE a realizar una revisión general de su política bajo los auspicios de su programa de revisiones de políticas educativas nacionales. En dicha crítica, llevada a cabo por un grupo de expertos, se concluyó que el sistema carecía de cultura de evaluación, y se señaló que el nivel general de satisfacción con el sistema dentro del país había sido socavado no sólo, y de forma más sustancial, por los resultados de PISA 2000, sino que ya había sido confirmado por comparaciones internacionales anteriores (OECD, 2004a). Tras discutir el informe con el grupo de expertos y el Comité de Educación de la OCDE, el ministro danés indicó que el Gobierno llevaría a la práctica las reformas propuestas.

Éstos son sólo un par de ejemplos bien documentados, pues hay muchos otros casos que demuestran la poderosa influencia de esta agencia sobre las políticas educativas de las naciones evaluadas, incluido nuestro país, donde los nuevos estándares educativos son evaluados sistemáticamente todos los años a través de las llamadas Pruebas de Evaluación de Diagnóstico, aun a pesar de que ni el currículum ni la formación del profesorado estén todavía en sintonía con dichos estándares. Sin embargo, la inquietud que genera este tipo de pruebas más locales, en la imagen de los



centros escolares, sí ha provocado reacciones en la comunidad educativa, pero lamentablemente no tanto en la dirección de la mejora cualitativa de la enseñanza como en el adiestramiento del alumnado para mejorar los resultados de las pruebas, un tipo de reacción muy conocido en la literatura pedagógica como “educación para la prueba”, en la que los criterios de programación curricular van dirigidos más hacia el éxito en la prueba que a la formación integral del alumnado.

Otra manifestación del efecto *ranking* de PISA ha sido el encumbramiento de algunos sistemas educativos por sus excelentes resultados en estas pruebas, como sucedió con Finlandia. Numerosas delegaciones nacionales y regionales visitan hoy las escuelas finlandesas, en lo que algunos llaman “turismo educativo”, en busca de las mejores recetas de excelencia educativa e intentan descubrir los factores organizativos que explican su éxito. Pero en ello hay más una motivación por conocer los factores que conducen a la consecución de buenos resultados en PISA, que un interés por conocer los factores que conducen a una nación a tener un sistema educativo excelente. Dicho de otro modo, se da por sentado que un sistema educativo que da buenos resultados en las pruebas de PISA es un sistema educativo de calidad en todos los sentidos. Nada se juzga sobre los aspectos culturales y sociales que rodean a los sistemas, la clave, se piensa, debe estar en lo que se hace en las escuelas. Si de ahí se obtienen “recetas” para lograr elevar nuestro *ranking*, sin tener en cuenta otros factores sociales y culturales, estamos sucumbiendo a un proceso de globalización cultural bajo criterios tecnocráticos. El lema sería “Todos queremos ser Finlandia”, o tal vez, “Todos queremos conseguir los resultados de ese país”.

Como indican Petegem & Vanhoof (2005), la presencia de indicadores y listados donde aparecen clasificados los resultados y, por ende, los países y las escuelas participantes dan lugar a comparaciones poco útiles para la política micro, en la cual las medidas a aplicar son para casos muy concretos: “Tal comparación no es, sin embargo, simple. Hay que comparar lo mismo. Esto implica que gran parte de la atención debe darse a la comparabilidad de los indicadores. Como hemos mencionado anteriormente: la información que se basa en comparaciones pobres probablemente causará más daño que la falta de información. La falta de comparabilidad, no obstante, no es el único elemento que pudiera poner en peligro el uso exitoso de los indicadores. Recordemos el énfasis que se ha puesto en los aspectos técnicos como la validez y fiabilidad de los indicadores y lo erróneo que resulta la clasificación de las escuelas. Otra característica fundamental de los modelos de retroalimentación debiera ser el apoyo a las escuelas individuales. Este apoyo tiene que asegurarse de la correcta interpretación de los



indicadores y el uso adecuado de la retroalimentación para evaluar su propio desempeño”. Las necesidades, orientaciones o estrategias adaptadas al contexto no suelen proceder de este tipo de evaluación.

Estas reflexiones son coincidentes con las aportadas por Bonal y Tarabini (2008), quienes destacan dos conjuntos de efectos de este tipo de evaluaciones externas internacionales: la función de legitimación política y el impacto en la orientación del contenido de las reformas. De este modo, señalan los autores, las evaluaciones externas son utilizadas como recurso de *legitimación* de determinadas decisiones, como se desprende de las reacciones políticas en países cuyo discurso oficial tiende a subrayar las ventajas de la internacionalización y la globalización como incentivo de desarrollo económico y social. En España, prosiguen los autores, “se ha recurrido a la referencia europea para justificar determinadas decisiones de reforma educativa”. Y como prueba de ello señalan el proceso de aprobación y debate de la LOGSE y, especialmente, en el proceso de debate de la LOCE cuando algunas fuerzas políticas hicieron uso de los datos de PISA para legitimar la orientación de determinadas decisiones (como la introducción de itinerarios educativos en la enseñanza secundaria obligatoria). De este modo, concluyen que “ante la ausencia de mecanismos que comprueben la rigurosidad de ciertas afirmaciones, el recurso a la evaluación externa sirve de pretexto para justificar ciertas agendas políticas. El apoyarse en informes de la Comisión Europea, la OCDE o el Banco Mundial puede actuar como estrategia de legitimación política y de amortiguación de determinadas críticas a la política educativa gubernamental”.

El segundo efecto de este tipo de evaluaciones, de acuerdo con Bonal y Tarabini (2008), es el *impacto sobre el contenido* específico que pueden tomar las medidas de política educativa nacional. Las motivaciones pueden ser muy diferentes, desde las limitaciones en la capacidad técnica de determinados equipos gubernamentales que recurren al conocimiento experto de organismos internacionales, hasta la búsqueda de mecanismos que sitúen al sistema educativo nacional en una posición mejor en las clasificaciones o *rankings* de rendimiento educativo. Esta influencia, según los autores, suele *plasmarse en el establecimiento de determinadas prioridades de intervención política que no sean precisamente las que el propio gobierno dispuso en su momento en el programa educativo o las que más necesarias desde un punto de vista social*. De este modo, la evaluación externa puede ejercer una influencia doble sobre la política educativa nacional: *por una parte, puede influir definiendo con una orientación determinada los problemas educativos de un estado o comunidad; por otra, puede*



establecer relaciones causales explícitas o implícitas sobre los factores que explican el comportamiento de un resultado o indicador.

El mejor ejemplo de estos impactos lo encontramos en el programa PISA de la OCDE, en el que el conocimiento matemático, lingüístico, científico y la comprensión lectora son los ámbitos de referencia de las pruebas. Asimismo, los cuestionarios PISA recogen información acerca de las condiciones sociales y culturales de la familia del alumno y del centro, e información relativa a las características pedagógicas del centro, etc. Sin duda, se trata de instrumentos que implican una selección determinada de ámbitos de análisis y de preguntas. Como dicen Bonal y Tarabini (2008), uno puede preguntarse, por ejemplo, por qué PISA no incluye el conocimiento artístico o las habilidades que puede proporcionar para la resolución de problemas. Asimismo, es obvio que pueden considerarse omisiones de aspectos que pueden ser importantes para comprender el rendimiento educativo del alumnado y que no se incluyen en el análisis. Por ejemplo, sabemos que las relaciones en el grupo de pares son fundamentales para comprender qué hace o no hace un chico de 15 años en la escuela. Sin embargo, nada de eso se trata en el informe PISA. Coincidimos con estos autores en que la selección de áreas de conocimiento no es un hecho neutral, sino que obedece a motivaciones no explícitas y que en todo caso deberían haber sido contrastadas con los objetivos básicos de la educación de un país, pues entre estos objetivos no figura únicamente ser competentes en tres áreas de conocimiento, por mucha vinculación que tenga con el sistema productivo.

En otros casos determinadas variables que pretenden ser predictivas no muestran relaciones significativas. Santín (2006) analiza cómo el número de profesores o de ordenadores que tiene una escuela no presentan ninguna influencia en varias pruebas de conocimiento o cómo ciertas tareas colaborativas pueden facilitar un mejor desempeño en lectura o cómo la variable sexo incide en lectura y matemáticas. En corto, que las explicaciones sobre los resultados exigen estar más atentos a la “letra pequeña”.

Por otra parte, PISA ha situado la excelencia educativa como objetivo político prioritario de los sistemas educativos, muy por delante del objetivo de la equidad, por ejemplo. Al centrar un volumen importante de variables de análisis en el terreno de la organización escolar y la pedagogía, PISA comporta que políticamente se construyan relaciones causales que sitúan en la organización escolar o en la motivación del profesorado los principales elementos a corregir si se pretende aumentar el rendimiento educativo del alumnado (sin atender, por ejemplo, al nivel de segregación escolar de los



grupos sociales o a las posibilidades de formación complementaria en función del origen social (Bonal y Tarabini, 2008). La consecuencia de todo ello es la globalización cultural, un requisito de excelencia para la globalización económica en marcha.

5.- CONCLUSIONES

De nuestra reflexión no debe concluirse que no estamos de acuerdo en la relevancia que potencialmente puede tener una evaluación externa bien diseñada para cualquier actividad humana, incluida la educación. Sin embargo, sus características deberían ser muy diferentes según el ámbito en que se aplica. Así, no puede tener el mismo formato una evaluación externa de un grupo-clase, cuyos resultados tienen un efecto retroalimentador formativo inmediato, que de un centro educativo o de todo un sistema educativo, en el que los aspectos curriculares están más alejados. Cada uno de estos ámbitos requiere unos parámetros diferenciados en los que, por supuesto, está el denominador común de los aprendizajes reales, pero con una relevancia diferente en cada contexto. Las pruebas PISA, por su carácter internacional, deberían centrarse en los indicadores generales de los sistemas educativos, lo que incluye las competencias básicas, pero otorgándoles un valor estadístico general, junto a las variables culturales y socio-económicas que a menudo son las que tienen mayor peso en las diferencias obtenidas. Sin embargo, en la práctica, la única lectura que se hace de las pruebas PISA son los resultados, exclusivamente en términos de dominio de competencias, a menudo muy diferentes de los obtenidos mediante las evaluaciones internas. Y aunque la discrepancia entre evaluación externa e interna puede ser relevante para poner de manifiesto aspectos no tenidos en cuenta a nivel doméstico, en la práctica se observa que las discrepancias se deben más a los efectos descontextualizadores del artefacto intercultural de toda prueba internacional, ya que este tipo de pruebas no tiene en cuenta la realidad cultural (ej. aspectos lingüísticos), social (ej. políticas inclusivas), curricular (ej. falta de adecuación de la prueba a la temporización de los contenidos) y actitudinal (ej. falta de relevancia para el alumnado del contenido de muchas de las tareas propuestas). Ciertamente, contemplado como herramienta evaluativa, PISA ha tenido el acierto, frente a otros intentos de evaluación internacional, de no utilizar como objeto de evaluación el conocimiento escolar, sino las competencias básicas. De este modo, se elimina parte del problema de los desfases curriculares entre países distintos, pero al mismo tiempo crea como retroalimentación un potencial efecto homogeneizador nada recomendable como principio a partir de lecturas simplistas. Por otra parte, PISA podría ser mucho más útil si profundizara en todas las variables que influyen en los resultados



de un sistema educativo e incluyera otras competencias de interés educativo que por ahora han sido relegadas a un segundo plano.

Luego más que demonizar el programa PISA estamos más inclinados en advertir sobre los potenciales efectos perversos de este tipo de evaluaciones descontextualizadas, especialmente por las lecturas sesgadas, acríticas y simplificadoras que puedan extraerse de los resultados. Como sostiene Terhart (2009; 15):

“La gerencia escolar, las escuelas y los profesores obtienen cada vez con mayor frecuencia opiniones diferenciadas acerca del estado del rendimiento y su efectividad. Este hecho genera un desconcierto y una negativa, una conducta que a la vista de la percepción tradicional propia de la administración pública general y de una tradición vocacional en el ámbito escolar es definitivamente comprensible. (...) Mientras este tipo de opiniones críticas sigan afluyendo únicamente en las listas o clasificaciones, sólo servirá para promover que disminuya el desarrollo de calidad. Asimismo debería darse por hecho que la comparación del rendimiento no puede captarse como algo de „toda la escuela“”.

Por todo ello, a nuestro juicio debería eliminarse ese efecto *ranking* que provoca a nivel político y periodístico este tipo de evaluaciones internacionales y aprovechar el caudal de información válida y sustancial que nos aporta para la mejora y progreso de nuestro sistema educativo. Sabemos que implica desde otro tipo de periodismo hasta otro tipo de dialéctica política, donde lo constructivo prevalezca sobre el rédito político de los “buenos o malos” resultados. Mientras tanto, el discurso y la participación de la academia en los procesos y la diseminación de resultados deben continuar aunando rigor, contraste y crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Díaz, J .A. (2005). TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (3), 282-301.
- (2007). Fundamentos y líneas de trabajo las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en el estudio PISA 2006. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (3), 394-416.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 16 (3), 15-19.



- Bonnet, G. (2006). Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿una nueva dimensión para PISA? *Revista de Educación*, extraordinario, 91-109.
- Bos, Wilfried & Schwippert, Knut.(2009). TIMSS, PISA, IGLU y demás: razón y sinrazón de los estudios internacionales de rendimiento escolar. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado*, 13 (2).
- Bottani, T. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, extraordinario, 75-90.
- Gil Escudero, G. (1997). *El Proyecto Internacional para la producción de Indicadores de Resultados Educativos (Proyecto PISA) de la OCDE*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. URL: www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: Qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, extraordinario, 195-226.
- Santín, D. (2006). *La medición de la eficiencia de las escuelas: una revisión crítica*. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 177-2, 57-82.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, extraordinario, 21-43.
- Solano-Flores, Guillermo; Contreras-Niño, Luis Ángel & Backhoff-Escudero, Eduardo. Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2).
- Terhart, Ewald (2009). ¿Cómo pueden utilizarse los resultados de estudios comparativos sobre el rendimiento de una manera consecuente para aumentar la



calidad de las escuelas? *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado*, 13 (2).

Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. Cómo ser competentes sin conocimientos. En Gimeno Sacristán, J. *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Urteaga, E. (2010). El debate en torno a las encuestas pisa en Francia. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información. TESI*, 11 (3), 389-405.

Van Petegem, P. & Vanhoof. J. (2005). Feedback of performance indicators: a tool for school improvement? Flemish case studies as a starting point for constructing a model for school feedback. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1). En:
http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/VanPetegemVanhoof.pdf

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Barquín Ruiz, J., Gallardo Gil, M., Fernández Navas, M., Yus Ramos, R., Sepúlveda Ruiz, M. P. y Serván Núñez, M. J. (2011). "Todos queremos ser Finlandia". Los efectos secundarios de Pisa, en Hernández Serrano, M. J. y Fuentes Agustí, M. (Coords.) *La red como recurso de información en educación*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 12, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 320-339 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7835/7861

