

La inutilidad de PISA para las escuelas

Julio Carabaña

Madrid, Los Libros de la Catarata, 2015 224 pp. 17,50 €

Aprender para vivir

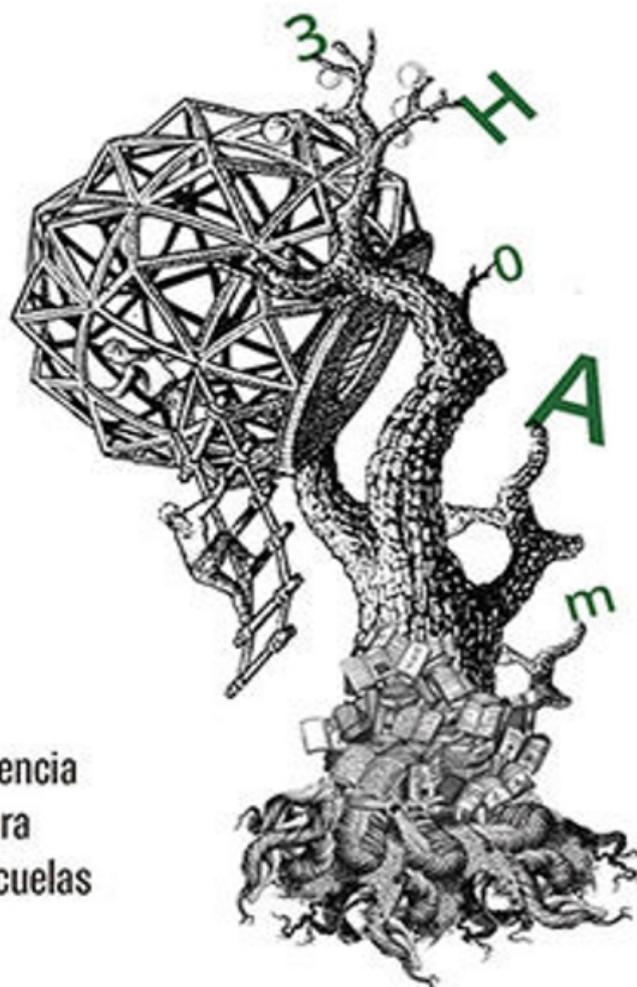
Caterina Calsamiglia

28 marzo, 2016

JULIO CARABAÑA

LA INUTILIDAD DE PISA

PARA LAS ESCUELAS



“La demostración
de la completa ausencia
de valor de PISA para
la mejora de las escuelas
y la enseñanza.”

El autor analiza en este libro hasta qué punto los reconocidos y tan ansiados informes PISA son útiles para evaluar si las escuelas de un país consiguen sus objetivos. Abre con ello varios temas de debate extremadamente relevantes que nos llevan a la reflexión imprescindible de definir cuáles son los objetivos de la educación formal y los indicadores que nos permiten certificar si cumplimos los objetivos perseguidos. Julio Carabaña destaca, asimismo, el papel transmisor de la escuela, cuya principal meta debe ser que el alumno haga suyos unos conocimientos específicos en Lengua, Matemáticas o Sociales: «Tendrán o no valor para la vida, pero la mayor parte de las escuelas quieren enseñar geografía, física de Newton, química orgánica, habilidad musical e incluso natación [...]. Todo esto puede medirse con pruebas».

El libro realiza un análisis exhaustivo del origen y la motivación que subyace tras el informe de PISA para argumentar que los aspectos que miden dichas pruebas no son responsabilidad de las escuelas. En el examen de las pruebas existentes para certificar la evolución cognitiva de los individuos a nivel internacional, el autor distingue entre pruebas de aptitud y pruebas de rendimiento. Las primeras miden la capacidad del alumno para aprender, mientras que las segundas miden los conocimientos adquiridos. PISA se centra en las primeras, por lo que –afirma el autor– resultan inútiles para evaluar a las escuelas, dado que su papel es principalmente el de transmitir los contenidos del currículo. Carabaña argumenta que las aptitudes no reflejan la labor de las escuelas, sino las características de los individuos, que son fruto básicamente de sus genes y entornos sociales. En este sentido, estoy totalmente de acuerdo con que PISA no es adecuado para certificar la adquisición de los contenidos curriculares, y así lo establece también la propia OCDE cuando presenta la prueba en su web: «PISA es único porque desarrolla pruebas que no están directamente vinculadas al currículo escolar. Las pruebas están diseñadas para evaluar el grado en que los alumnos que terminan la enseñanza obligatoria pueden aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida real y están equipados para la participación plena en la sociedad».

Mi inquietud al leer el texto surge de la definición de los objetivos de las escuelas y del tipo de certificación que necesitamos como sociedad para aprobar nuestro sistema educativo. El autor argumenta: «Podría igual ocurrir que las competencias transversales sean de la naturaleza que sólo se puedan alcanzar a través del estudio y el aprendizaje de información específica». De nuevo, estoy de acuerdo con él en que seguramente es necesaria la adquisición de conocimientos específicos, pero siempre y cuando mejoren las competencias de los niños para la vida. El autor parece mezclar dos aspectos que para mí son fundamentalmente distintos. El primero es definir el objetivo de nuestro sistema educativo, y estoy de acuerdo con el establecido por la OCDE. El segundo consiste en definir cuál es la mejor manera de conseguir que las escuelas contribuyan a dichos objetivos. Carabaña argumenta que las escuelas deberían centrarse en transmitir el currículo, y sostiene que no está demostrado que este modelo no ayude a adquirir las competencias establecidas por PISA, ya que seguramente estas competencias son un efecto secundario de este modelo escolar. Yo añadiría que, si así fuera, no deberíamos temer a PISA como termómetro de la labor escolar, porque en fin de cuentas está trabajando indirectamente en aquello que, como sociedad, creemos que es realmente necesario.

Creo estar totalmente de acuerdo con el autor cuando dice que es necesario construir evidencia sobre cuál es la mejor manera de conseguir los objetivos perseguidos. Quizás el modelo transmisor sea el

mejor para incrementar las competencias y, por tanto, quizá sí sea el modelo a seguir. Pero la evidencia parece no acompañar a esta hipótesis. A modo de ejemplo, el premio Nobel, James Heckman, en su libro *El mito de las pruebas de rendimiento*, documenta el caso del título GED (*General Education Development*) en Estados Unidos. GED es un programa comprimido que permite a personas adultas superar la educación secundaria en un período breve, entre seis meses y un año. Al final del curso, los alumnos se enfrentan a un examen que certifica que *conocen* el currículo requerido y se les concede el equivalente al graduado escolar. Heckman ha llevado a cabo un seguimiento riguroso de dichos individuos y destaca que la situación laboral no mejora para este subgrupo de la población una vez recibido el título de graduado escolar, argumentando con ello que *saberse* el currículo de secundaria no supone un valor añadido en sí mismo.

El sistema educativo universal se diseñó en su origen con el objetivo de transmitir conocimiento de forma ordenada y organizada a todos los niños. Era un modelo en el que el conocimiento pesaba más que el hacer o el ser. Como ya sostenía el Informe Delors o la LOGSE, este modelo ha quedado obsoleto y el modelo educativo mundial ya no tiene como objetivo la transmisión de unos contenidos académicos, sino el desarrollo de unas competencias para la vida. Como defiende el documento de la UNESCO presentado en 2015, *Replantear la Educación*, «el volumen de información de la que dispone un individuo actualmente en Internet es abrumador. El reto consiste en saberle enseñar a encontrar sentido a la inmensidad de información accesible, identificar fuentes creíbles, evaluar la veracidad, autenticidad y precisión de la información que leen, conectar el nuevo conocimiento con su aprendizaje previo, saber evaluar la importancia en relación con la información que ya tienen». El informe va un paso más allá y destaca que «nos hace falta una visión holística de la educación y el aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre aspectos *cognitivos, emocionales y éticos*». Por otro lado, la OCDE, en su reciente documento *The Nature of Learning*, destaca también que 1) el centro del aprendizaje es el alumno; 2) el aprendizaje es de naturaleza social; 3) las emociones y sus motivaciones son parte integral del aprendizaje; 4) el aprendizaje debe adaptarse a las diferencias que existen entre niños; y 5) el esfuerzo es fundamental para que se dé el aprendizaje.

Actualmente encontramos un desfase entre el discurso y la realidad. Hablamos de competencias y acabamos transformándolas en contenidos, en materias, tal como figuran en el horario escolar. Y seguimos anclados en un modelo en el que el profesor transmite conocimientos a un estudiante básicamente pasivo, que memoriza y repite en el momento del examen.

Las escuelas deberían facilitar la creación de ecosistemas dentro de los cuales se fomente que los individuos sean autónomos, críticos, creativos y capaces. ¿Cumplen las escuelas actuales dicho objetivo? ¿Cómo podemos evaluar si una escuela o un sistema educativo lo alcanza? Seguramente PISA no lo consigue. Su énfasis en las competencias son mejores para evaluar el conocimiento real adquirido que no la capacidad de réplica de ciertas verdades o algoritmos matemáticos. Pero ambicionamos un sistema de evaluación que sea consistente con los objetivos que queremos exigir al sistema educativo, una ambición que la OCDE comparte pero que aún está lejos de poder conseguirse.

Me gustaría aprovechar la ocasión para repasar el origen y la función de la evaluación, analizar sus peligros y los retos que en estos momentos nos plantea. Antes quisiera hacer una pausa y analizar cuáles fueron las motivaciones que nos llevaron inicialmente a la necesidad de «medir» las

capacidades de los individuos en el contexto educativo. En su libro, Heckman explica que, en principio, las universidades más prestigiosas de Estados Unidos se alimentaban de los familiares y amigos con talento reconocido. Pero pronto descubrieron que su impacto iba a quedar limitado si no conseguían atraer talento de círculos más amplios de la sociedad. La gran limitación surgía de poder seleccionar el talento de forma eficaz y efectiva. Para ello encargaron la elaboración de exámenes o tests que pudieran realizarse de forma masiva y que permitieran llevar a cabo la selección deseada. Los creadores de dichas pruebas se dieron cuenta enseguida de que dichos exámenes no podrían nunca captar todos los aspectos relevantes de los individuos. De todas formas, concluyeron que era mejor tener un prueba imperfecta y perder a personajes de alto valor, o tener que filtrar otros mediante entrevistas, que no abandonar la ambición de seleccionar talento de un espectro social más amplio.

Estos exámenes, que inicialmente eran un filtro que permitía seleccionar talento, pronto se convirtieron en el objetivo principal de los estudiantes que querían acceder a la universidad. La transición de estas pruebas como proceso de selección al uso de las mismas por parte de familias y gobiernos para evaluar la capacidad de las escuelas para generar estudiantes capaces de ir a la universidad ha sido muy natural. Así pues, los estudiantes y las escuelas son evaluadas según unos exámenes reconocidamente incompletos si tenemos en cuenta las ricas y complejas dimensiones del individuo que debería trabajar una escuela. Los objetivos comunes entre estudiantes y escuelas han llevado de forma acelerada al *teaching to the test* que observamos en gran parte del mundo. El sistema educativo y todos sus agentes tienen como único objetivo responder a los mensurables. Ya cuando se diseñaron las pruebas, sus creadores reconocieron que obviaban aspectos fundamentales de los individuos, y ello por la sencilla razón de que dichos aspectos son difíciles de captar de forma cuidadosa y adecuada.

PISA, aunque realiza un gran esfuerzo para captar el conocimiento asimilado y unas capacidades que van más allá de la réplica y la memorística, queda lejos de poder evaluar la autonomía, la capacidad de relacionarse con el entorno, la persistencia, motivación, espíritu crítico o creatividad de un individuo. Y estos son seguramente los rasgos que todos deseamos que promuevan nuestras escuelas y sociedades. ¿Qué es lo que crea el desfase entre el discurso del preámbulo de las leyes como la LOGSE y los dictados de la OCDE o la UNESCO, y la realidad de nuestras escuelas? En el equilibrio actual, en el que los procesos de selección y evaluación se hacen a partir de indicadores limitados, va a ser muy complicado pedir a familias y escuelas que reenfoquen su labor y sus objetivos. Una parte importante de la culpa del desfase la tiene, por tanto, el sistema de evaluación del que disponemos actualmente, alejado aún de un sistema de evaluación completo en el que afloran las competencias y las características del individuo.

Existe evidencia en la Psicología y la Neurociencia que nos indica que ciertos rasgos de personalidad, para los que se han construido indicadores, son fundamentales para que el individuo pueda desarrollarse en la sociedad compleja en que nos movemos. ¿Por qué no pedirle al sistema educativo que las cultive? Y, en consecuencia, ¿por qué no desarrollar o adaptar indicadores más amplios de las capacidades de la persona y exigir que el sistema educativo y nuestra sociedad desarrolle todas ellas?

Caterina Calsamiglia es Research Professor del Centro de Estudios Monetarios y Financieros

(FEMCI) en Madrid y profesora afiliada de la Graduate School of Economics de Barcelona.