



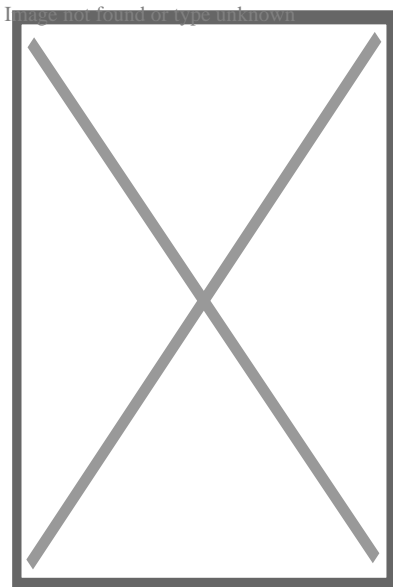
Qué debe hacer un país para mejorar los resultados de PISA

Descripción

Nuno Crato. Licenciado en Economía por la Universidad Técnica de Lisboa? y doctor en Matemáticas Aplicadas por la Universidad de Delaware. Ha impartido la docencia en la Universidad de las Azores, el Stevens Institute of Technology y el New Jersey Institute of Technology. Fue ministro de Educación y Ciencia; y de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior de Portugal entre 2011 y 2015.

Avance

El libro *Improving a Country's Education* recoge las lecciones extraídas por diez de los países que participaron en el informe PISA 2018, de la mano de otros tantos expertos. El editor del volumen, Nuno Crato, las sintetiza en el capítulo introductorio, del que reproducimos unos extractos. Comienza constatando un problema: el declive, ligero pero constante, de los resultados de los países de la OCDE en las oleadas de los informes PISA en lectura, matemáticas y ciencias. Aunque es difícil traducir las puntuaciones PISA en cursos escolares, señala que la diferencia entre las puntuaciones medias de matemáticas en 2003 y 2012 equivalen a cerca de un cuarto de curso perdido. Y destaca la necesidad de cumplir los objetivos marcados por la Unión Europea para mejorar el rendimiento educativo. Hasta ahora no ha sido así. En 2009, el Consejo Europeo estableció en el 15 % el límite de jóvenes de quince años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. Sin embargo, el porcentaje llegó al 21,7%, 22,4% y 21,6% respectivamente. Lo cual dibuja un horizonte preocupante. ¿Cómo revertir esa tendencia?



Nuno Crato (editor):
«Improving a Country's
Education». Springer, 2021

A la hora de medir el rendimiento, tan necesarios son los exámenes de alto impacto o reválidas —cuyos resultados tienen repercusiones directas en el futuro profesional de los alumnos— como los de bajo impacto, indica Crato, ya que ambas sirven para calibrar el funcionamiento del sistema educativo. El sistema de Estonia, por ejemplo, dispone, en distintos cursos, de reválidas y evaluaciones, y estas últimas sirven «para detectar a tiempo» a los alumnos con dificultades, y ofrecerles apoyo, de suerte que «la repetición de curso no es una práctica común». En el caso portugués, la introducción de reválidas se tradujo en mejora de los resultados de PISA. En tanto que en el de España la falta de un sistema estandarizado de exámenes ralentiza la detección de alumnos con lagunas y coincide con un grado de repetición muy elevado.

Además, diversas variables influyen en el rendimiento del estudiante, que recogía un informe PISA anterior (2015), como su perfil socioeconómico, o el de su centro escolar, pero una de las más importantes es el papel del profesor, y si la propuesta pedagógica gravita sobre el docente (clases magistrales, clases orientadas a objetivos curriculares, etc.) o sobre el alumno (participación activa, aprendizaje basado en la indagación, etc.). A la vista de los resultados, parece más eficaz la primera. Lo demuestra Estonia que, con un enfoque pragmático, combina el equilibrio entre la tradición y la innovación y un plan de estudios exigente. Nada de esto es posible sin unos docentes debidamente formados, seleccionados y promocionados. El caso de Finlandia ilustra la relación causa-efecto entre la calidad de los estudios de magisterio y el éxito educativo.

Particular incidencia en los resultados tiene el peso de las competencias (o capacidad de desplegar componentes cognitivos y sociales para resolver problemas prácticos) en el plan de estudios. Estas han cobrado últimamente protagonismo frente a los conocimientos, hasta el punto de que algunos sugieren que deberían ser el principal objetivo. Lo cual, señala Nuno Crato, es una actualización del utilitarismo decimonónico de Herbert Spencer combinada con la importación a las aulas del concepto de competencia de la literatura empresarial. Sin negar la importancia de relacionar materias y conceptos con los problemas de la vida real, el autor constata un hecho de la experiencia: los países

que hicieron de las competencias el hilo conductor del diseño curricular se enfrentan ahora a graves problemas educativos; y al revés, los que mantuvieron planes de estudio bien organizados y basados en el conocimiento están obteniendo excelentes resultados en las pruebas PISA, por ejemplo varios países asiáticos, punteros en educación.

A modo de resumen, Nuno Crato destaca diez conclusiones para lograr que un país mejore los conocimientos y destrezas de sus estudiantes, reflejados en los informes de PISA. Son éstas:

- Es necesario un plan de estudios con objetivos educativos claros;
- el plan debe ser ambicioso y exigente;
- regido por criterios de coherencia;
- se debe potenciar el nivel del estudiante, sin dejar de prestar atención a los que tienen bajo rendimiento;
- la pedagogía es importante: debe lograrse el equilibrio entre la innovación de nuevos enfoques y los métodos básicos de eficacia demostrada;
- es crucial la evaluación, frecuente y fiable, verificando los objetivos de aprendizaje y disponiendo de un sistema independiente de exámenes;
- es imprescindible cuidar la formación de los docentes, mediadores y agentes esenciales del sistema educativo;
- es preciso informar a la opinión pública, para que la sociedad se involucre en la apuesta por mejorar el rendimiento educativo;
- lo esencial, en cualquier caso, es el progreso de los estudiantes, empezando por su desarrollo cognitivo, e incluyendo sus destrezas y aptitudes;
- y, finalmente, las políticas educativas no deben valorarse tanto por sus intenciones, como por los resultados de los estudiantes.

Artículo

H

asta la fecha no ha habido un estudio ILSA [evaluaciones internacionales a gran escala] más prolongado y exhaustivo que el informe PISA 2018. Como muestra representativa de los 31 millones de jóvenes de quince años residentes en los 79 países participantes, se eligieron a 710.000 alumnos para que realizaran un examen de dos horas de duración. En esta ocasión, el formato utilizado por la mayoría fue el electrónico. El campo principal de estudio era la aptitud lectora, si bien también se evaluaron los otros dos: matemáticas y ciencias.

Tomando como referencia el primer ciclo en el que cada campo protagonizó el estudio, PISA estableció un baremo de puntuación inicial a partir de los resultados obtenidos por los países de la

OCDE que participaron en dichas evaluaciones iniciales, con los que calculó una distribución gaussiana aproximada para una media de 500 con una desviación estándar de 100 puntos por cada campo. En la actualidad, el promedio de puntuación de la OCDE es de 487, 489 y 489 en lectura, matemáticas y ciencias, respectivamente. Los resultados de los países de la OCDE han experimentado un declive ligero pero constante desde 2009, como puede comprobarse en la Imagen 1, si bien, en el caso de las matemáticas, se aprecia ya desde 2003.

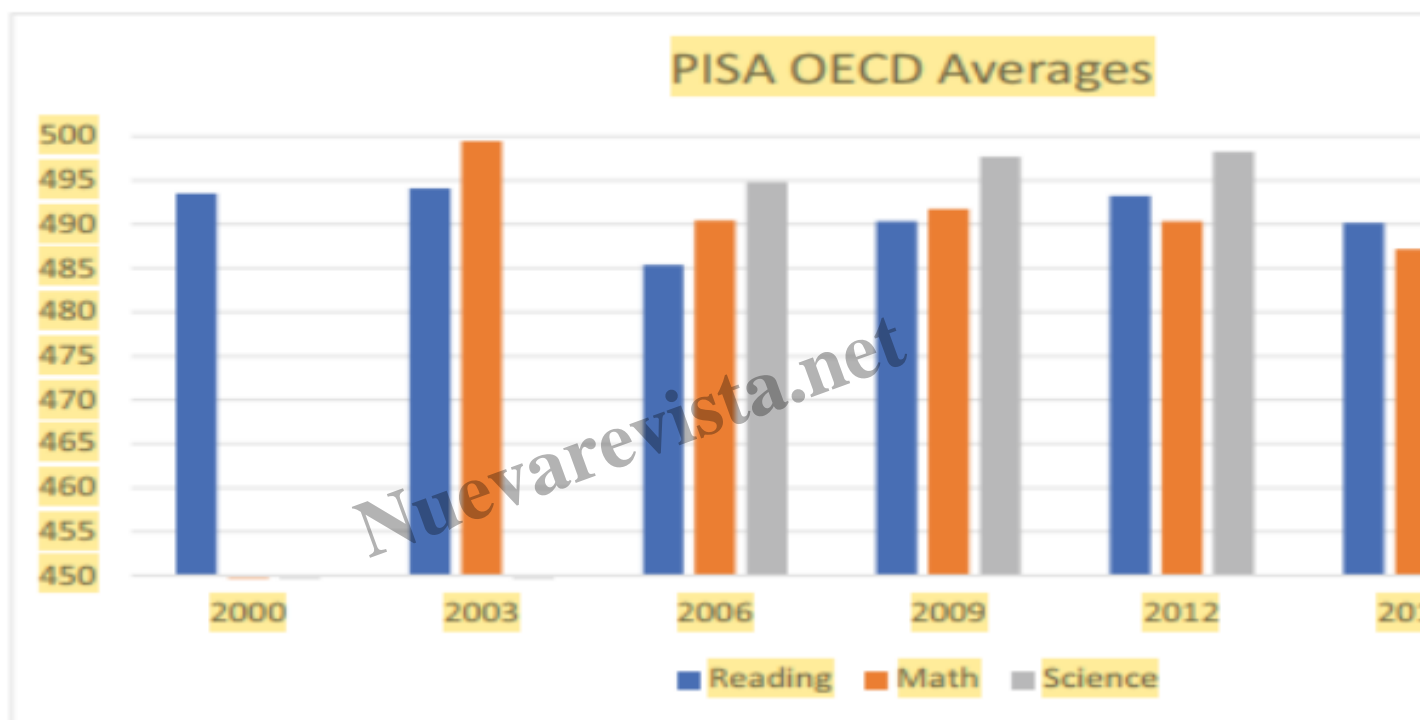


Imagen 1. Evolución de los resultados PISA en los países de la OCDE. Las medias PISA en la OCDE abarcan los resultados de los países que han participado en todas las oleadas del informe. Fuentes: informes OECD IDE, con recálculo de datos actualizado: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/idepisa/report.aspx>

Tal y como **Montserrat Gomedio señala en su capítulo sobre España** —dentro este mismo libro—, los hechos son preocupantes.

Aunque resulta difícil traducir las puntuaciones PISA en cursos escolares para poder contar con una magnitud de referencia con la que valorar la repercusión de estas fluctuaciones, diversos estudios sugieren que una diferencia de 40 puntos equivaldría aproximadamente al salto de un curso a otro. Es un cálculo a partir de la media de varios países (OECD 2019, pp.44). Si se utiliza como referencia, pueden apreciarse cambios notorios de una oleada a otra, incluso si solo se tienen en consideración los países miembros de la OCDE. Por ejemplo, la diferencia entre las puntuaciones medias de matemáticas en 2003 y 2012 equivalen a cerca de un cuarto de curso perdido. [...]

En 2009 el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación estableció como objetivo que «para 2020, el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15 %» (Consejo Europeo 2009, C119/2-10). Los organismos europeos definen de facto al estudiante con bajo rendimiento como aquel que obtiene una puntuación inferior al nivel 2 en la escala PISA. El objetivo propuesto por Europa, no obstante, está lejos de cumplirse y no parece que la situación vaya a mejorar en un futuro cercano: **el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en la Unión Europea ha seguido aumentando poco a poco, y en 2018 llegó al 21,7%, 22,4% y 21,6% en lectura, matemáticas y ciencias, respectivamente.**

En 2015 las Naciones Unidas señalaron, dentro de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030, que todos los niños deberían alcanzar unas «habilidades básicas» de lectura y matemáticas al final de la escuela secundaria (United Nations Statistics Division 2019, goal 4.1.1.). Como señala el informe Pisa 2018, estas habilidades básicas se corresponden con el nivel 2 (OECD 2019, p.105).

Exámenes y evaluaciones

A la hora de medir el rendimiento tan necesarias son los exámenes de alto impacto o reválidas —cuyos resultados tienen repercusiones directas en el futuro profesional de los alumnos— como los de bajo impacto, ya que ambos sirven para calibrar el funcionamiento del sistema educativo. Los de alto impacto contribuyen a estimular el progreso del estudiante y potencian la transparencia y eficiencia del sistema educativo; y el valor de los de bajo impacto reside en que permiten al alumno conocer sus progresos. Según investigaciones recientes recogidos en este libro, **los exámenes estandarizados permiten mejorar el rendimiento educativo de cada país, con particular relevancia en el caso de los sistemas de evaluación que tienen «implicaciones importantes» en el futuro de los alumnos.** [...] Por consiguiente, «bonificar tanto a los centros escolares como a los alumnos por obtener mejores resultados da como resultado un mayor aprendizaje [...]». Lo más interesante de estos hallazgos es la constatación de que las evaluaciones y la responsabilidad adquieren mayor importancia en el caso de los sistemas educativos con bajo rendimiento (Bergbauer et al.2019).

Casi todos los colaboradores del presente volumen abordan la cuestión de las evaluaciones, y sus aproximaciones resultan de gran interés.

En el capítulo sobre **Estonia, Gunda Tire** ahonda en el sistema de evaluación que se estableció en su país en 1997, en el que se realizan evaluaciones en el 3º y 6º curso de educación básica, y reválidas en el 9º y el 12º. También explica que el modelo estonio se sirve de las evaluaciones para detectar «a tiempo» a los alumnos con dificultades, de tal forma que se les puede ofrecer apoyo «mientras siguen con compañeros en su misma franja de edad». Por consiguiente, «la repetición de curso no es una práctica común». También incide en el hecho de que, con este sistema, «los peores alumnos de Estonia» tienen resultados «mejores que alumnos de muchos otros países que provienen de entornos con un poder adquisitivo en el 25% superior de la media nacional.» [...]

En el capítulo sobre **Portugal, João Marôco** señala el impacto que tuvo la introducción de reválidas en matemáticas y lengua portuguesa y la mejora consiguiente en los resultados PISA. También incide en el hecho de que la eliminación de las reválidas en el 4º y 6º curso podría ser perjudicial en los

resultados, incluso en evaluaciones de bajo impacto como PISA.

También resulta muy estimulante el debate en torno a la repetición de curso y las evaluaciones que se plantea en el capítulo sobre **España**. **Montserrat Gomedio** explica que la falta de un sistema estandarizado de exámenes ralentiza la detección de alumnos con lagunas y coincide con un grado de repetición muy elevado (36% en comparación con la media del 13% de la OCDE). La autora concluye que el sistema implantado en 1990, que carece de un sistema de evaluación fiable y uniforme, a pesar de **«diseñarse, en teoría, para promover la igualdad, dio lugar al peor tipo posible de desigualdad: la expulsión de estudiantes de un sistema educativo ciego a su rendimiento e insensible a sus necesidades.»**

Una idea similar se plantea en el capítulo sobre **Estados Unidos**. **Eric Hanushek** incide en que se han producido importantes cambios en las políticas estadounidenses, pero que no han logrado ni una mejora de los resultados medios, ni una reducción consistente de las brechas en los logros académicos. Muchos de los programas creados para mejorar el sistema educativo recibían financiación que no estaba asignada a objetivos específicos, y no se les exigía ninguna evaluación de impacto.

Planes de estudio, pedagogía y objetivos de aprendizaje

Algunos de los resultados presentes en los informes PISA 2015 dejaron atónitos a muchos asesores políticos y legisladores, pero también muy complacidos a numerosos científicos cognitivos, cuando revelaron la relación existente entre determinadas prácticas pedagógicas y los resultados obtenidos en las asignaturas de ciencias. Es una lástima que el PISA 2018, al tener como principal campo de estudio la lectura, no incluya también gráficas similares.

Los resultados iniciales, que se resumen en la Imagen 2 (extraída del informe PISA de la OCDE) mostraban la ya más que constatada relación entre el rendimiento del estudiante y una serie de variables de su vida cotidiana, como su perfil socioeconómico, el perfil socioeconómico de su centro escolar, la lengua que se habla en su entorno familiar, repeticiones previas, absentismo o género. Ninguna de estas relaciones, por tanto, aportaba ningún dato inesperado.

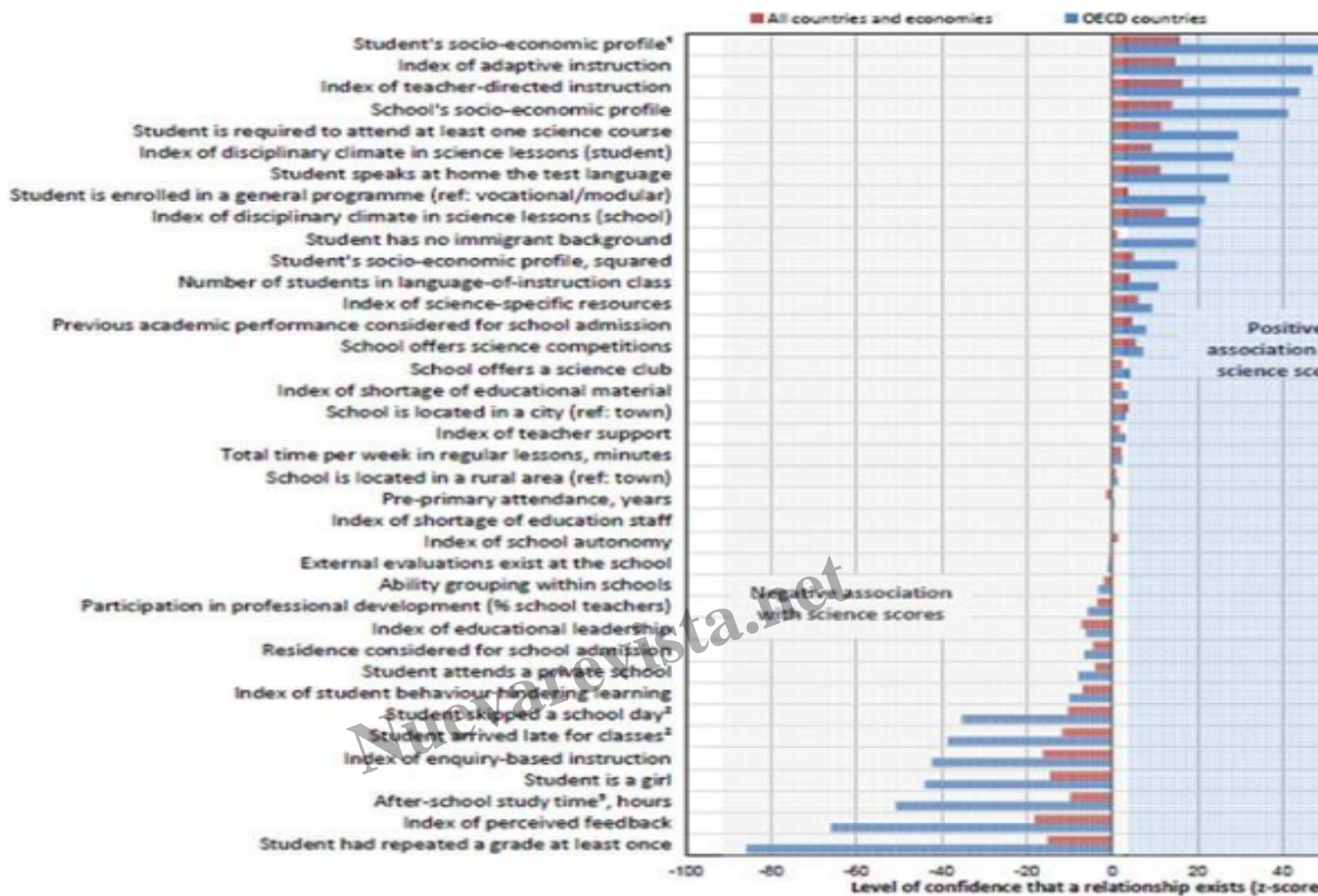


Imagen 2. Factores asociados al rendimiento en ciencias. Fuente: OECD, PISA 2015 Database. Imagen II.7.2 de OECD (2016).

Enfoque centrado en el alumno o en el profesor

Sin embargo, el estudio PISA 2015 introdujo otras variables adicionales, que habitualmente se suelen asociar a uno u otro de dos enfoques pedagógicos bien diferenciados: el centrado en el alumno, o el centrado en el docente. Se trata de un tipo de designación con una fuerte carga ideológica que ha generado una desafortunada dicotomía. En la actualidad, son muchos los pedagogos que abordan esta diferenciación desde el pragmatismo y utilizan estos términos para designar una larga lista de propuestas pedagógicas como «**centradas en el alumno**» (**participación activa, aprendizaje basado en la indagación, etc.**) o «**centradas en el docente**» (**clases magistrales, clases orientadas a objetivos curriculares, etc.**). No se trata de un uso fidedigno respecto a la distinción a la que originariamente hacía referencia, y tiende a generar eclecticismo.

Durante las últimas dos o tres décadas, los científicos cognitivos, o más concretamente los psicólogos experimentales, han seguido manteniendo vivo el debate. Basándose en una larga lista de observaciones, experimentos y argumentos científicos, John Anderson, John Sweller, Paul Kirschner, David Willingham y otros muchos han defendido la idea de que una formación estructurada y organizada es un ingrediente esencial y básico del éxito escolar, y que, a lo largo de las diferentes etapas, cabe la posibilidad de que se haga necesario alternar entre diferentes enfoques. Para los principiantes en una materia, es fundamental recibir instrucciones claras, mientras que, para los más avanzados, disfrutar de más autonomía y de la posibilidad de enfrentarse a desafíos suele resultar más beneficioso. Plantear la docencia desde una confrontación entre lo «**alumnocéntrico**» y lo «**docentecéntrico**» no constituye precisamente el marco más propicio para identificar las medidas educativas de mayor eficacia.

Sin embargo, algunas de las correlaciones presentes en la Imagen 2 inclinan la balanza de manera contundente en favor de la docencia centrada en el maestro. **Queda patente que el grado de enseñanza centrada en el maestro guarda una correlación positiva con los resultados académicos en ciencias, en directa oposición respecto a lo que ocurre con la enseñanza centrada en el alumno.** Esto pone en entredicho muchos de los supuestos que se dan por sentados en el discurso contemporáneo. También resulta interesante comprobar que la carencia de medios o de personal no parece ejercer ningún efecto en los resultados estudiantiles.

La Imagen 3 confirma y desarrolla algunos de estos resultados. No deja de ser llamativo que las explicaciones sobre la forma en que los conceptos científicos pueden manifestarse en diferentes fenómenos cobren más importancia que las explicaciones sobre la relevancia de los conceptos científicos en la vida cotidiana.

Aunque pueda resultar contradictorio, en realidad es un argumento muy poderoso que refuerza el valor del conocimiento por sí mismo, incluso sin justificación utilitaria. Los estudios indican que demostrarles a los alumnos las aplicaciones prácticas de aquello que aprenden no implica necesariamente que esto les motive a intentar mejorar sus resultados. Es el conocimiento en sí lo que genera la curiosidad y el deseo de saber más.

Esa misma gráfica muestra que **las explicaciones de los docentes favorecen los buenos resultados, mientras que dejar en manos de los alumnos el diseño de sus propios experimentos, investigaciones y debates en clase en realidad los obstaculiza.**

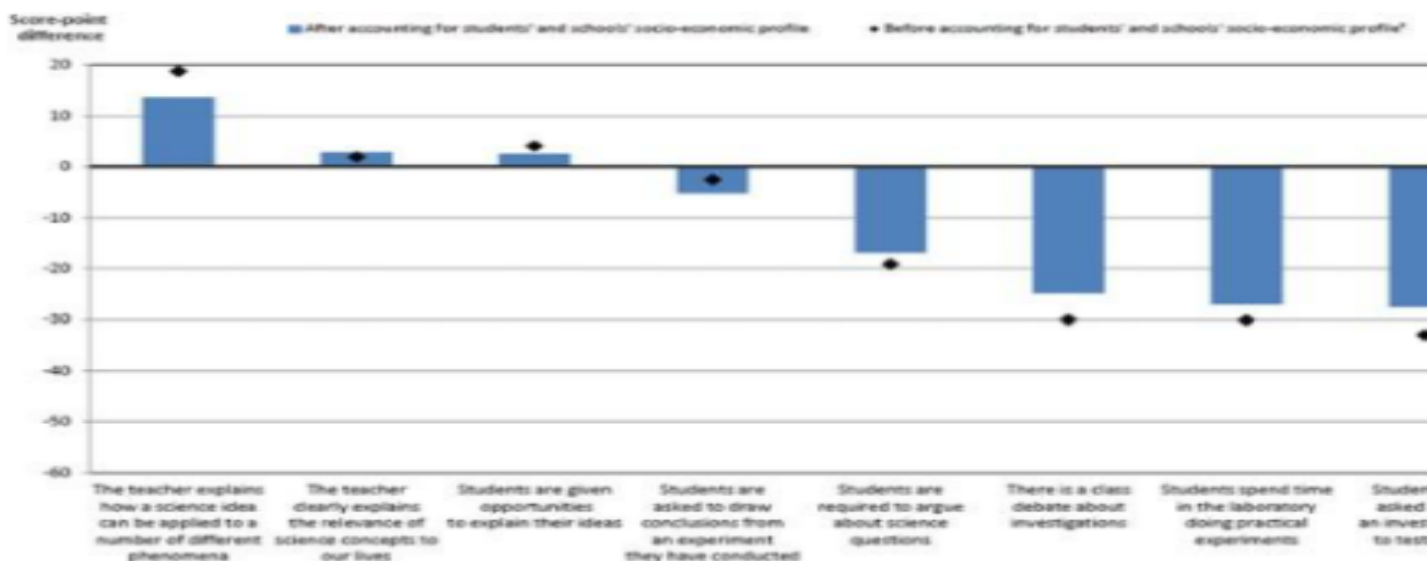


Imagen 3. Prácticas docentes basadas en la indagación y su relación con los resultados en ciencias. El perfil socioeconómico se mide en base al índice de nivel económico, social y cultural definido por PISA. Todas las diferencias tienen importancia estadística. Fuente: OECD, PISA 2015 Database. Tabla II.2.28, Imagen II.2.20 de OECD (2016).

Es algo sorprendente en todos los aspectos. Los partidarios de la denominada enseñanza reflexiva, o enseñanza por indagación, se niegan a aceptar estas cifras (véase Sjøberg 2018). Quienes defienden una metodología basada en la psicología del aprendizaje, por su parte, no niegan la importancia pedagógica de la experimentación de primera mano, o de las actividades de investigación que exigen una implicación activa del alumno. A nivel personal, mi teoría es la siguiente: hay una relación entre las clases dirigidas por el docente y un profesorado experimentado y seguro que ha recibido una formación de calidad. El predominio de la indagación libre se vincula a una docencia desorganizada y a unos profesores carentes de las necesarias coherencia y confianza en sus propios conocimientos. No tiene por qué ser así, pero es lo que dicen las estadísticas.

Es una lástima que no contemos con estudios similares en el informe PISA 2018. Sin embargo, es importante saber qué tipo de enfoque docente predomina en cada país y de qué manera evalúan nuestros expertos su influencia en los resultados nacionales.

La mayoría de los participantes de esta obra ha adoptado un enfoque pragmático. Al leer el capítulo sobre Estonia, resulta particularmente satisfactorio constatar la importancia que ha tenido la reforma realizada en 1996 a su plan de estudios nacional, que no se limitó a centrarse en «una detallada descripción de lo que los maestros debían enseñar en sus clases», sino que además hizo también hincapié en «lo que los alumnos debían saber y ser capaces de hacer». Se trata de un plan orientado a los «objetivos de aprendizaje», en el que se detallan «conocimientos, destrezas, aptitudes y valores». A pesar de este carácter integral, no obstante, toma el conocimiento como punto de partida: algo en lo que nunca se podrá insistir lo suficiente.

Un año después de esa reforma, Estonia implantó también un nuevo sistema de evaluación. Le

seguiría en 2014 una nueva estrategia orientada a ampliar las destrezas de aprendizaje, potenciar las aptitudes profesionales y formar al profesorado.

Al tratar la cuestión de los estilos de enseñanza, Gunda Tire reconoce que los maestros estonios no recurren con tanta frecuencia al enfoque centrado en el alumno como los de otros países de la OCDE, pero también apunta a «un delicado equilibrio entre la tradición y la innovación», un equilibrio que, en este caso, ha funcionado muy bien.

¿Cuál es, por tanto, el secreto del éxito de Estonia? **Gunda Tire enfatiza la idea de que su «compromiso con la educación», unido a «un plan de estudios muy exigente» y a «la calidad de los exámenes diseñados directamente sobre el plan», son los ingredientes fundamentales.**

En relación a **Polonia, Maciej Jakubowski** recalca la importancia que han tenido en su país los cambios curriculares. Al describir el nuevo plan de estudios establecido en 2008, hace hincapié en los «resultados académicos» y en la necesidad de disponer de «requisitos detallados que describan el conocimiento y las destrezas específicas que los alumnos deben dominar». A continuación, señala el papel esencial de contar con «evaluaciones centralizadas».

Jakubowski también opina que algunos de los denominados «métodos pedagógicos innovadores son cuestionables», en referencia a las recomendaciones sobre la adquisición de «destrezas del siglo XXI». **Concluye con una alabanza al «equilibrio entre la innovación y la docencia tradicional.»**

Tim Oates [Reino Unido] va un paso más allá y afirma que la reiterada insistencia en condenar la memorización en el aprendizaje no va sino en detrimento de los alumnos. Para él, cierto grado de memorización es necesario, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para retener el conocimiento a largo plazo, de tal forma que permanezca accesible y disponible cuando se le necesite en la resolución de problemas más complejos y avanzados.

La aportación más interesante de Oates, no obstante, es cuando describe el plan de estudios como un punto de referencia fundamental. **Aboga por una «coherencia curricular» que garantice una coordinación cuidadosa y deliberada de la enseñanza, la evaluación, los baremos y las materias impartidas.** Con ello se establece un punto de partida para los baremos, la responsabilidad de centros y maestros, el desarrollo profesional, práctico e institucional, y todos los demás aspectos del sistema educativo.

Nada de esto es posible si los docentes no son capaces de proporcionar una educación de calidad a sus alumnos. Los estudios de magisterio, así como la selección, desarrollo y promoción profesional de los docentes, son aspectos esenciales de un sistema escolar. Aunque este tema no se tratará en profundidad en el presente volumen, merece la pena mencionar que la calidad de los estudios de magisterio en Finlandia, tal y como señala Arto Ahonen en el capítulo sobre su país, es uno de los factores fundamentales que suelen destacarse para explicar el éxito finés.

La calidad y experiencia de los maestros son temas que se tratan también en el capítulo sobre Chile, en el que Ema Lagos y Vitoria Martínez explican que no existe una distribución uniforme de maestros veteranos por todo el territorio nacional: en los centros con menos recursos, la proporción de docentes con menos de cinco años de experiencia es mucho mayor. Sue Tomson aporta cifras sobre la situación de los profesores y revela una situación preocupante: en Australia, los centros con menos recursos tienen una proporción mucho mayor de personal docente poco cualificado, con tendencia al

absentismo y mal preparados que en las escuelas con más recursos.

Conocimiento frente a competencias

No existe en el entorno educativo una palabra de significado más ambiguo que «competencias». En los informes PISA, se suele utilizar como un término de conveniencia para abarcar un conglomerado de conocimientos, destrezas, aptitudes y valores, además de la capacidad para resolver problemas aplicados. En cierta bibliografía pedagógica, no obstante, «competencia» se utiliza para designar el objetivo educativo principal, en oposición al concepto global de objetivos educativos como elementos de importancia similar.

Es un planteamiento que valora, sobre todo, la capacidad para desplegar componentes cognitivos y sociales y aplicarlos a la resolución de problemas prácticos de tal manera que el individuo sea productivo. Se denomina competencia a esa capacidad de despliegue, que desplaza al conocimiento como punto de partida del plan de estudios. **Hay quienes incluso sugieren que dar preponderancia al conocimiento va en detrimento de la capacidad para cooperar, desarrollar pensamiento crítico y ser productivo para el conjunto de la sociedad.** El principal objetivo del plan de estudios debería ser, por tanto, la aplicación práctica del conocimiento.

Aunque se suele presentar como un enfoque novedoso y del siglo XXI, en realidad no deja de ser una moderna revisión de las perspectivas utilitarias decimonónicas de **Herbert Spencer** (1820-1903) y otros, combinado con la pretensión de importar al terreno de la educación el concepto de competencias tal y como viene viéndose en la literatura empresarial desde el último cuarto del siglo XX.

Actualmente, todo el mundo reconoce la necesidad de que los alumnos profundicen más que la mera memorización y la simple comprensión de las asignaturas curriculares. Los centros prestan una mayor atención a la aplicación del conocimiento, a la capacidad para aplicar conceptos abstractos para resolver problemas de la vida real, para desarrollar la capacidad de relacionar materias y conceptos, para participar de manera activa en las preguntas y resolución de dudas, y para transferir el conocimiento a nuevos contextos. Así pues, la cuestión no es si la aplicación del conocimiento es importante, sino si la aplicación debe ser el único objetivo para perseguir, y si el propio conocimiento no tiene ningún valor en sí mismo.

No deja de ser paradójico que aquellas naciones en las que en seguida se adoptó esa idea de las competencias como concepto unificador para el diseño curricular se enfrenten ahora a graves problemas educativos. Otras comenzaron a tener peores resultados tras renunciar a su antaño estricto plan de estudios en favor de un rediseño en torno a las competencias. Por otra parte, existe también un conjunto de países mayoritariamente asiáticos que optó por desarrollar y mantener un plan de estudios secuencial, estricto, bien organizado y basado en el conocimiento, y que ahora están obteniendo excelentes resultados en las pruebas PISA.

La ciencia cognitiva moderna puede sernos de ayuda para interpretar estas aparentes paradojas. Para empezar, cualquier destreza se basa principalmente en un campo concreto. **Cualquier intento de desarrollar destrezas generales perfectamente transferibles sin haber establecido previamente una base de asignaturas básicas, activación de la memoria y conocimiento curricular será en vano.** En segundo lugar, interpretar, generalizar y aplicar conceptos es un propósito educativo de gran

valor, pero el conocimiento y las destrezas básicas son herramientas esenciales para lograr cualquiera de esas tres metas.

Los resultados de PISA en 2015 también resultan muy esclarecedores. Como hemos visto al comentar los datos de las Imágenes 2 y 3, para ser capaz de resolver problemas de ciencias aplicadas como los de las pruebas PISA, la enseñanza directa juega un papel fundamental.

En resumen, si queremos que nuestros alumnos tengan la habilidad de aplicar sus conocimientos de manera práctica, es necesario prestar atención no tanto a la aplicación en sí misma como a los conocimientos básicos.

Diez conclusiones derivadas de la experiencia de diez países

En suma, **¿qué es lo que hace que un país mejore sus puntuaciones PISA?** Optemos, mejor, por plantearnos una pregunta aparentemente idéntica, pero en realidad mucho más importante: ¿qué es lo que hace que un país mejore los conocimientos y destrezas de sus estudiantes?

En los capítulos siguientes indagamos en profundidad en esta cuestión. El conjunto de países presentes en ellos cuenta con gran diversidad de situaciones y contextos históricos diferentes, por lo que cada colaborador ha adoptado diferentes puntos de vista. Lo mismo ocurre con las distintas necesidades nacionales, por lo que las propuestas también variarán según el caso. Cualquier síntesis que se intente hacer será, de una forma u otra, arbitraria y personal, y nunca abarcará del todo la gran diversidad de perspectivas y riqueza de propuestas.

Una vez formulada la pertinente advertencia de que lo que a continuación se ofrece no pretende reflejar ninguna unanimidad por parte de los colaboradores, procedemos a enumerar los puntos principales.

En primer lugar, todo empieza con el plan de estudios. Es el acta fundacional de la educación. Puede ser nacional, federal, regional o establecerse tras un evento local. Puede ser más o menos detallado, puede traducirse posteriormente a baremos o incluirlos desde un principio, pero si carece de objetivos de aprendizaje claros, ningún sistema educativo podrá progresar.

En segundo lugar, el plan de estudios, o estructura curricular si se compone de diferentes módulos, debe ser ambicioso, exigente y establecer objetivos claros. Estos objetivos deben seguir una secuencia que cree cimientos sólidos para el progreso de los alumnos. El conocimiento es una base necesaria para el desarrollo de destrezas y valores.

En tercer lugar, hace falta un todo coherente que gire en torno a objetivos curriculares concretos. No tiene sentido que los instrumentos de evaluación se centren en cuantificar la consecución de determinados objetivos de aprendizaje, que los libros de texto hagan hincapié en otros, y que se bonifique a los centros por lograr otros más. Coherencia

En cuarto lugar, es necesario potenciar el nivel al tiempo que se mejoran los resultados de los alumnos con bajo rendimiento. Nunca podrá ser aceptable conseguir una media más alta a costa de permitir que una fracción importante de los alumnos no acaben adecuadamente preparados en lo académico y en lo personal, como tampoco lo será reducir las disparidades devaluando los resultados generales. En resumen: **un sistema exigente no es incompatible con prestar la adecuada atención a los estudiantes con bajo rendimiento.**

En quinto lugar, la pedagogía es importante. Es necesario hallar un equilibrio adecuado entre la innovación que conllevan los nuevos enfoques pedagógicos y tecnologías, y el interés por los métodos básicos de eficacia demostrada. Tan perjudicial es insistir en mensajes utópicos que obvian los pasos básicos del aprendizaje como obcecarse en una versión conformista de los progresos de los alumnos y negarnos a mejorar como docentes. **Los estudiantes no son pequeños expertos capaces de descubrir el mundo entero ellos solos, pero podrían llegar a serlo si se les guía mediante los imprescindibles pasos intermedios.**

En sexto lugar, la evaluación es crucial. PISA y otras herramientas ILSA son importantes, pero un sistema educativo solo puede progresar si se le realizan evaluaciones frecuentes y fiables, tanto formativas como sumativas, si se verifican los objetivos de aprendizaje del alumno, si dispone de un sistema independiente de exámenes.

En séptimo lugar, los docentes son mediadores y agentes esenciales del sistema educativo. Si la formación en magisterio tiene carencias es poco probable que pueda salvarse este escollo mediante la experiencia laboral. El proceso completo de formación en magisterio, el proceso de contratación, el desarrollo y promoción profesionales son cuestiones serias que muy pocos países han logrado abordar con éxito.

En octavo lugar, es importante informar e involucrar a la opinión pública. Los países que afirman que su participación en PISA y que contar con evaluaciones externas ha tenido consecuencias positivas en su sistema educativo son los mismos que han logrado implicar e informar al conjunto de la sociedad, lo que ha permitido que la presión popular y el apoyo público jugaran a su favor en la puesta en marcha de mejoras.

En noveno lugar, es necesario centrarse en lo esencial. Y lo esencial es el progreso de los estudiantes, empezando por su desarrollo cognitivo, pero incluyendo también sus destrezas, aptitudes y desarrollo general. A la vista de que la banalidad de los debates políticos, los intereses profesionales y los servicios informativos pueden hacer que el debate tome derroteros diferentes, es necesario priorizar un objetivo por encima de todos cuando se trata de educación: el progreso de los alumnos.

En décimo lugar, las políticas educativas **no deberían valorarse tanto por sus intenciones, como por los resultados** que obtengan los estudiantes.

Extractos de *Setting up the Scene: Lessons Learned from PISA 2018 Statistics and Other International Student Assessments*, firmado por Nuno Crato, primer capítulo del libro [Improving a Country's Education](#) (Springer, 2021), obra colectiva de la que Crato es editor. Reproducidos aquí con la autorización del autor.

Traducción de Patricia Losa Pedrero.

Foto: «El examen», (1862), de Albert Anker, óleo sobre tela. Museo de Bellas Artes de Berna. La foto se encuentra en dominio público en Wikimedia Commons y se puede consultar [aquí](#).

A continuación se puede ver el video de la sesión en la que Nuno Crato y Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, reflexionaron sobre los resultados de España en el informe PISA y las posibles soluciones para mejorarlos.

Fecha de creación

10/06/2024

Autor

Nuno Crato

Nuevarevista.net