

Reseñas

Explorando los límites de PISA

Álvaro Choi de Mendizábal¹

Carabaña, Julio (2015): *La inutilidad de PISA para las escuelas*. (Madrid, Catarata) ISBN: 978-84-9097-023-2, 240 pp

El desarrollo de evaluaciones internacionales por parte de instituciones como *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), desde la década de 1990, o la OCDE, desde la década de 2000, constituyó una revolución en el ámbito educativo. Dentro de estas evaluaciones, el *Programme for the International Student Assessment* (PISA) de la OCDE es la que ha tenido un mayor impacto en España. De hecho, España se halla, junto a Alemania y Finlandia, entre los países en los que el PISA *shock* ha sido más notorio. Basta con navegar unos minutos en cualquier buscador de la red para recopilar estudios, opiniones y comentarios por parte de académicos, periodistas y políticos respecto al rendimiento de los alumnos españoles en PISA. Buena parte de dichos materiales suele centrarse, por cierto, en la posición discreta de España en el *ranking* internacional. La prueba más evidente de la permeabilidad del sistema educativo español a PISA es su mención explícita en el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. En dicho texto, PISA se utiliza como instrumento para la justificación de las reformas introducidas por dicha norma. Pese a ser una rica fuente de información, múltiples autores han denunciado los posibles efectos perversos de PISA sobre los sistemas educativos. Valgan como ejemplo Andrews et al. (2014) o Choi y Jerrim (2015).

En este contexto, Julio Carabaña presenta un libro de título provocativo en el que plantea una reflexión acerca de qué conocimientos y competencias mide realmente PISA, qué lecciones pueden derivarse de su análisis y, sobre todo, qué no puede –o, al menos, no debería– decirse en nombre de PISA. La estructura del trabajo responde a dichos objetivos.

Los 12 capítulos de *La inutilidad de PISA para las escuelas* se dividen en tres partes. La primera repasa qué es PISA y sus antecedentes. En la segunda, el autor analiza detalladamente las diversas competencias medidas por PISA. En estos capítulos se desarrolla el argumento principal para sostener la inutilidad de PISA para los docentes y las escuelas: la generalidad de los conocimientos medidos. Finalmente, la tercera parte plantea las implicaciones de dicha generalidad de cara al diseño de políticas a nivel de escuela y de profesorado.

¹ Universidad de Barcelona e Institut d'Economia de Barcelona, alvarochoi@ub.edu

El profesor Carabaña plantea como hipótesis de partida la **conjetura de Jencks**, según la cual las evaluaciones internacionales –Jencks basaba su análisis en los resultados del Informe Coleman– son incapaces de diferenciar entre la capacidad (que no depende del proceso educativo) y el conocimiento del alumno. Cabría plantearse aquí, seguramente, si una evaluación, por más específica que sea, puede diferenciar totalmente entre ambos. El libro realiza este ejercicio, en sus páginas finales, presentando ejemplos interesantes aunque no concluyentes acerca del efecto de la especificidad de la prueba sobre la variabilidad de resultados entre centros.

En todo caso, tras un minucioso análisis de los ítems a través de los cuales PISA mide las competencias, el estudio argumenta que buena parte de aquéllos se refiere a habilidades que no forman parte habitual de los currículos escolares y que, por tanto, miden competencias generales. El autor presenta la elevada correlación entre las diversas competencias evaluadas por PISA como prueba de su tesis, es decir, que todas ellas miden conocimientos muy parecidos y que éstos no dependen de la experiencia escolar ni de la labor docente. Tal y como planteaban Coleman *et al.* (1966), la función de producción educativa combina variables a nivel individual, familiar, social y escolar, resultando compleja su separación. No debería extrañar, por ello, que exista una fuerte correlación entre las competencias medidas por PISA, ya que una serie de variables extraescolares están afectando a todas las competencias. Llegados a este punto, el lector puede echar de menos una discusión acerca de cuestiones como el hecho de que los chicos obtienen resultados significativamente mejores que las chicas en la competencia matemática, obteniéndose el resultado opuesto cuando la competencia evaluada es la lectora (véase Machin y Pekkarinen, 2008, por ejemplo), o la también elevada correlación existente entre los resultados obtenidos en TIMSS o PIRLS –dos pruebas, a diferencia de PISA, centradas en contenidos curriculares– y las pruebas de PISA (Jerrim y Choi, 2014). De hecho, en países como el Reino Unido, en los que resulta posible comparar los resultados obtenidos por los alumnos en PISA y en sus propias evaluaciones nacionales, la correlación entre los resultados también resulta muy elevada.

El libro prosigue con la exposición de las consecuencias de las escasas diferencias entre las competencias evaluadas. Éstas, al no ser desarrolladas principalmente en el ámbito escolar, llevan a una reducida variabilidad de resultados entre centros. Ello limita la posibilidad de realizar recomendaciones a nivel de escuela. A partir de este planteamiento, se discute la cuestión acerca de qué enseña PISA y, a modo ilustrativo, se expone de forma crítica la evidencia obtenida a partir de los datos de PISA acerca de los efectos de los recursos escolares (materiales y humanos), prácticas pedagógicas (repetición de curso, disciplina y agrupación de alumnos) y, finalmente, organización escolar (titularidad de centro y autonomía). Se señalan atinadamente algunos de los excesos cometidos “en nombre de PISA”, enfatizándose la dificultad para el establecimiento de relaciones de causalidad entre prácticas educativas y rendimiento académico a partir de dicha evaluación. Esta limitación, vinculada sobre todo a la naturaleza de los datos –de corte transversal–, así como al objetivo principal de PISA –la evaluación de sistemas educativos a nivel de país, no de escuela–, resulta incontestable. No así, algunas afirmaciones vertidas en la parte final del libro que quizás podrían matizarse. Así, a modo de ejemplo, se afirma que *resulta patético que en sus apuros PISA haya llegado a insinuar que los alumnos no repiten curso por sus malos resultados, sino que tienen malos resultados porque repiten* (p. 212). En este sentido, la literatura reciente expone que los alumnos que repiten curso no obtienen un peor rendimiento solamente por su modesto rendimiento previo, sino también por los propios efectos negativos de la repetición (Jacob, B. A. y Lefgren, 2009; Manacorda, 2012).

Este estudio supone pues una llamada a la prudencia a aquellas personas que, de una u otra forma, trabajan con PISA. Subraya debilidades –y fortalezas–, asociadas todas ellas en mayor o menor medida al propio objetivo principal de este programa de la OCDE: la evaluación de sistemas educativos a nivel com-

parado. El propio autor lo resume de la siguiente manera: *La utilidad de PISA no está, por tanto, en confirmar los resultados de la investigación anterior sobre la dificultad de encontrar rasgos asociados al éxito de las escuelas: más bien, reside en haber extendido la investigación a muchos más sistemas escolares y haber encontrado que, además de pocos y flojos, los factores influyentes varían mucho de unos países a otros* (p.157). Efectivamente, PISA se diseñó para el análisis comparado de sistemas educativos, no de escuelas, de ahí sus limitaciones para estudiar la organización y funcionamiento de aquéllas. Conocedora de dichas limitaciones, la propia OCDE ha desarrollado otras evaluaciones, como TALIS, con la intención de mejorar la comprensión de los procesos escolares.

Julio Carabaña invita al lector, en definitiva, a reflexionar acerca de los límites de PISA y de las evaluaciones internacionales para la elaboración de recomendaciones de política educativa obligándole, además, a posicionarse. Y lo hace en un momento especialmente pertinente por, al menos, dos motivos. En primer lugar, a nivel internacional, la celebración del cincuentenario de la publicación del Informe Coleman. Y, en segundo lugar, en clave nacional, la posible reforma a corto-medio plazo de la LOMCE. En suma, se trata de un libro que seguramente no dejará indiferente a ningún lector.

Referencias bibliográficas

Andrews *et al.* (2014): OECD and PISA Tests are Damaging Education Worldwide-Academics *The Guardian*, 6 de mayo de 2014. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/>

Choi, Á. y Jerrim, J. (2016): The Use (and Misuse) of PISA in Guiding Policy Reform: The Case of Spain. *Comparative Education*. DOI: 10.1080/03050068.2016.1142739

Coleman, J. S. *et al.* (1966): *Equality of Educational Opportunity* (Washington DC, US Governing Printing Office).

Jacob, B. A. y Lefgren, L. (2009): The Effect of Grade Retention on High School Completion *Applied Economics*, 1 (3) 33-58.

Jerrim, J. y Choi, Á. (2014): The Mathematics Skills of School Children: How does England Compare to East Asian Jurisdictions? *Journal of Education Policy*, 29 (3) 349-376.

Machin, S. y Pekkarinen, T. (2008): Global Sex Differences in Score Variability *Science*, 322, 1331-1332.

Manacorda, M. (2012): The Cost of Grade Retention *The Review of Economics and Statistics*, 94 (2), 596-606.