

El informe PISA y la política educativa en España

Álvaro Marchesi

Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

El artículo selecciona y analiza los principales datos del estudio PISA 2003 y a partir de ellos se establecen ocho prioridades para la política educativa española: generar confianza en la educación, lograr una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos, mejorar los métodos de enseñanza de los profesores y reforzar su moral, establecer un tiempo de lectura en el currículo, mantener la equidad educativa, extender los procesos de evaluación, evitar los itinerarios que segreguen y las repeticiones de curso, y prestar especial atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

Palabras clave: PISA 2003, esfuerzo colectivo, políticas educativas, España, implicación familiar, alumnos con necesidades especiales.

Abstract. *PISA Report and Educational Policies in Spain*

This paper selects and analyses the main data of the 2003 PISA study. Taking into account these data, eight priorities for the Spanish educational policy are established: provide confidence on education, get families to be more involved in their children's education, improve teachers' teaching practices as well as keeping them in high spirits, set up a specific time devoted to the reading skill in the curriculum, guarantee education equity, extend the evaluation practices, avoid those pathways which cause segregation and which make students repeat the same school year, and finally, draw special attention to both teaching and learning practices in the classroom.

Key words: PISA 2003, collective effort, educational policies, Spain, family involvement, special needs students.

INTRODUCCIÓN

Hay que reconocer que la publicación del informe PISA provoca un enorme impacto en la opinión pública. Pocos textos educativos generan tanta expectación, ocupan tantas páginas en los medios de comunicación y son una referencia continua en los debates educativos. Los resultados directos de los conocimientos de los alumnos de cada país se convierten casi en un dogma de fe. El resto de las informaciones contenidas en el informe pasan a un segundo plano y se perciben más como interpretaciones interesadas que como datos igualmente contrastados. En estos efectos se pueden resumir la grandeza y las limitaciones del informe PISA: su capacidad, por una parte, para situar el funcionamiento de

la educación entre los principales debates de la sociedad pero su dificultad, por otra, para mostrar que educar no puede reducirse a los logros académicos de los alumnos y que éstos deben interpretarse de forma contextualizada.

El objetivo de estas líneas no es valorar el informe PISA ni siquiera comentar sus principales resultados. En este número monográfico hay ya suficientes artículos de reconocidos expertos en educación que presentan una información completa y fundamentada. Mi tarea va ser más limitada: seleccionar los datos más relevantes, interpretarlos en función de las características del sistema educativo español y apuntar las orientaciones que considero más adecuadas para la política educativa de los próximos años. De hecho, en cada capítulo del informe existe una reflexión final sobre este tema a partir de los datos contenidos en él.

En el momento de escribir este texto siento no disponer de un análisis más completo de los datos de España, similar al realizado en el de PISA 2000 por Ramón Pajares. Esta limitación me obliga a basar mis conclusiones en los datos y en los análisis presentes en el propio informe, en el que, lógicamente, la situación de España no es el foco principal de la elaboración estadística. El lector debe tener en cuenta este condicionante que tal vez me obligue en el futuro a hacer algunas correcciones o matizaciones a lo aquí expuesto.

He considerado oportuno organizar el texto en torno a las propuestas, ocho, que deberían marcar la agenda de la política educativa de las administraciones educativas en los próximos años a partir de las informaciones de PISA. En cada una de las propuestas incluyo los datos que he tenido en cuenta para realizarla. En ocasiones incorporo también información adicional para confirmar lo expuesto.

GENERAR ILUSIÓN Y CONFIANZA EN LA EDUCACIÓN

Los datos del informe PISA transmiten principalmente una sensación de desmotivación de los principales agentes educativos y una falta de confianza de la sociedad en las posibilidades de su sistema escolar. Hay algunas informaciones positivas, sin duda, como el sentido de pertenencia de nuestros alumnos a los centros docentes y las buenas relaciones entre profesores y alumnos, pero la mayoría de ellas expresan un escaso compromiso de la comunidad educativa con los objetivos educativos y un insuficiente funcionamiento de las instituciones responsables del aprendizaje de los alumnos. En la interiorización de este negativo sentimiento colectivo se encuentra, a mi juicio, el principal problema de la educación española. Veamos, primero, los datos en los que me baso para sostener esta tesis, lo que me permitirá bucear después en el origen del problema y apuntar finalmente algunas líneas de la política educativa que pueden contribuir a mejorar la situación.

Los resultados obtenidos por los alumnos españoles son en sí mismos una primera constatación de que el sistema educativo funciona sólo de forma regular:

no bien, ni de grado medio, mediano, ni muy bueno ni muy malo, uniforme o, previsible. Como he sostenido en otro texto (Marchesi, 2004), el problema que manifiestan los resultados es que nada contribuye a ir más allá de lo esperado. El informe PISA señala que los alumnos españoles obtienen los resultados que se esperaban de acuerdo con su nivel económico y social así como con su gasto educativo. Pero esa misma constatación pone de manifiesto que ninguno de los otros factores que influyen también en el funcionamiento de la educación y en los aprendizajes de los alumnos, como la legislación vigente, la organización de los centros, el tipo de metodología que emplean los docentes, la participación de las familias, la dedicación de los profesores o el interés de los alumnos, actúan de forma lo suficientemente eficaz como para alcanzar unos resultados mejores de lo que nos corresponde por riqueza, gasto educativo y nivel sociocultural. Hay países, sin embargo, en los que la conjunción positiva de alguno de estos factores, o de la mayoría de ellos, les lleva a ir más allá de lo esperado; otros se mantienen dentro de sus límites, como es nuestro caso; y unos terceros, ni siquiera llegan a ellos. En nuestro país, todo parece que funciona regular, como regular es nuestro nivel sociocultural y nuestro gasto público, por lo que regulares son los resultados de nuestros alumnos.

Esta primera constatación, de carácter global, se ve confirmada cuando se analizan algunas respuestas que alumnos o directores dan ante determinadas preguntas. Cinco de ellas son especialmente relevantes para confirmar la tesis que mantengo. Las tres primeras se formularon a los alumnos de la siguiente manera:

¿“Me apetecen las clases de Matemáticas?”; ¿“Simplemente las Matemáticas no se me dan bien?” y ¿“El profesor presta ayuda adicional cuando los alumnos la necesitan?”. Las dos últimas preguntas se plantearon a los directores de los centros participantes: “la moral de los profesores del centro es alta” y “los estudiantes se esfuerzan al máximo para aprender lo más posible”.

En la tabla I aparece el porcentaje de respuestas de alumnos y directores de los países participantes. Como se puede comprobar, los alumnos y los directores españoles son especialmente críticos en todas las cuestiones planteadas ya que sus valoraciones están en todos los casos claramente por debajo de la media de la OCDE y por debajo también de la mayoría de los países de la Unión Europea. Hay que señalar que estos datos no tienen especial incidencia en los resultados que obtienen los alumnos en Matemáticas. Incluso es preciso apuntar que al existir respuestas más positivas en preguntas de la misma dimensión, sus potenciales efectos negativos pueden neutralizarse. Sin embargo, lo que pretendo destacar es que la sensación que todas ellas transmiten: a los alumnos españoles es que no les gusta estudiar Matemáticas, no se sienten competentes y consideran que sus profesores no se esfuerzan por prestarles una ayuda adicional cuando lo necesitan; a su vez, los directores creen que la moral de sus profesores es más baja que la de la mayoría de los demás países participantes y que los estudiantes españoles se esfuerzan muy poco.

Estos datos sugieren que los profesores no confían en sus alumnos ni éstos en sus propias capacidades ni en la ayuda que les pueden prestar sus profesores cuando tienen dificultades. Todo ello conduce a una mayor desmoralización de los docentes en comparación con los de los demás países y a una falta de motivación y de autoestima de los alumnos. El resultado es un círculo negativo en donde las reducidas expectativas de unos y de otros se alimentan mutuamente y se ven reforzadas por los resultados que los alumnos obtienen y por los datos de informes como éste que comentamos.

Pero no son sólo los alumnos y sus profesores los que manifiestan esta desconfianza en sus propias fuerzas y en las posibilidades de la educación. También los poderes públicos se sitúan en la misma orientación, según se desprende de los datos sobre el gasto educativo. El gasto público en educación en España se encuentra por debajo de la media de los países de la OCDE y por debajo también de los países de la Unión Europea. Aunque la relación entre el gasto público en educación y el rendimiento en Matemáticas no es muy elevada, el gasto por alumno explica el 15% de la variación del rendimiento medio entre países de la OCDE (el 12,7% si se incluyen los países asociados). En el primer caso, España obtiene unos resultados significativamente inferiores a los que cabría predecir en función de su gasto por alumno. En el segundo caso, España estaría ligeramente por encima de la predicción.

El dato más importante, sin embargo, no se encuentra en la relación entre gasto público y rendimiento en Matemáticas, sino en la constatación de que el gasto público en educación ha descendido en los últimos años a pesar del desarrollo económico experimentado durante esos años: del 4,9% del PIB en 1993 al 4,4% en 2004. Ante los problemas y las insuficiencias existentes, apenas se manifiesta esfuerzo por incrementar el gasto en educación.

Estamos viviendo un largo proceso que posiblemente comenzó en 1993. En los años anteriores, sin embargo, la presentación del Libro Blanco sobre la reforma educativa junto con los currículos de cada una de las etapas educativas así como la aprobación de la LOGSE en 1990 y los incrementos presupuestarios durante esos años generaron una dinámica positiva en la mayoría de la sociedad y en la comunidad educativa. El año 1993 marcó tal vez el comienzo del fin de las ilusiones. En primer lugar, el Partido Socialista, proponente de la ley, vivió unos años turbulentos de gobierno. Su debilidad fue utilizada por el Partido Popular para descalificar de forma rotunda y permanente la viabilidad de la ley y para crear un ambiente de desconfianza en su desarrollo y la necesidad de una rectificación radical. En segundo lugar, la crisis económica redujo las necesarias inversiones educativas, lo que se tradujo en una creciente desconfianza hacia las posibilidades de aplicar la ley de forma rigurosa. En tercer lugar, las propias dificultades de aplicación de la normativa aprobada, el incremento de los problemas por los cambios tecnológicos y sociales y las insuficiencias de la propia ley contribuyeron a que el clima social fuera mayoritariamente pesimista o, al menos, que se incrementara la desconfianza hacia las ventajas de la ley educativa en vigor.

TABLA I

Porcentaje de alumnos que están de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones sobre el gusto por las Matemáticas, la habilidad matemática y el apoyo recibido por los profesores, y porcentaje de alumnos en centros cuyos directores están de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones acerca de la moral de los profesores y del esfuerzo de los estudiantes

Países	Me apetece las clases de Matemáticas	Simplemente las Matemáticas no se me dan bien	El profesor presta ayuda adicional cuando los alumnos lo necesitan	La moral de los profesores es alta	Los estudiantes se esfuerzan al máximo para aprender lo más posible
Alemania	40	36	59	97	40
Australia	37	32	78	90	85
Austria	31	36	59	98	72
Bélgica	23	38	65	87	68
Brasil	47	51	71	90	66
Canadá	34	34	80	88	90
Corea	22	62	56	80	70
Dinamarca	47	30	68	99	84
EEUU	40	36	78	88	84
España	20	51	48	79	35
Eslovaquia	34	44	58	98	35
Finlandia	20	40	77	98	64
Francia	24	39	63	—	—
Grecia	27	43	62	87	60
Holanda	20	38	66	98	67
Hongkong	45	57	67	86	57
Hungría	24	45	64	96	51
Indonesia	65	68	66	98	94
Irlanda	32	38	62	88	84
Islandia	24	46	69	99	73
Italia	28	50	49	75	67
Japón	26	53	62	90	67
Letonia	22	39	72	99	39
Liechtenst.	41	35	72	—	—
Luxemburg	30	38	61	92	45
Macao	35	50	57	82	55
México	50	48	68	91	83

(continúa)

TABLA I

Porcentaje de alumnos que están de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones sobre el gusto por las Matemáticas, la habilidad matemática y el apoyo recibido por los profesores, y porcentaje de alumnos en centros cuyos directores están de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones acerca de la moral de los profesores y del esfuerzo de los estudiantes (continuación)

Noruega	29	45	60	98	69
N. Zelanda	41	33	77	89	95
Polonia	30	52	61	81	71
Portugal	27	53	73	71	60
Rep.Checa	30	38	75	96	51
Rusia	41	37	73	93	81
Serbia	20	37	49	87	65
Suecia	30	34	70	99	85
Suiza	41	34	73	94	77
Tailandia	66	68	77	89	95
Túnez	63	52	62	93	78
Turquía	50	59	74	82	64
Uruguay	51	46	51	98	53
Media OCDE	31	42	66	87	65

Fuente: OCDE: *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris, OCDE 2004, pp. 120, 134, 214, 225 y 227 en la versión española de OCDE-Santillana, 2005.

Hay que reconocer que el sistema educativo español está tratando de realizar en poco más de una década lo que otros países están llevando a la práctica desde hace cuarenta años y que la confluencia de los problemas multiplica las dificultades. La extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, el cambio de las etapas educativas y del currículo, y la integración de un creciente colectivo de alumnos inmigrantes que llaman a las puertas de los colegios en cualquier momento del año son tareas que la mayoría de los países de la Unión Europea iniciaron a finales de los años sesenta del siglo XX y que en España no han dado comienzo hasta la década de los años noventa de dicho siglo. Es comprensible que los profesores se sientan desbordados ante el esfuerzo que se les demanda en tan breve período de tiempo y que cunda el desánimo al percibir el escaso apoyo que reciben.

El resultado de este conjunto de circunstancias ha sido el creciente malestar, la falta de expectativas y la percepción de que no merece la pena hacer un esfuerzo si las reformas no van a tener la necesaria estabilidad. Los datos recogidos en una reciente encuesta a las familias de alumnos en edad escolar (FUHEM, 2005) confirman esta visión negativa del funcionamiento del sistema educativo: la mitad de los padres opinan que el sistema educativa funciona mal o muy mal y que ha empeorado en los últimos años. Además, el 62% considera que la educación española es peor que la de la mayoría de los países de la Unión Europea.

La opinión pública y la comunidad educativa asiste desconcertada y desesperanzada a la incapacidad de las fuerzas políticas y sociales de ponerse de acuerdo

sobre la educación y de transmitir un apoyo decidido a la mejora constante del sistema educativo. No es extraño, por ello, que la mayoría de los ciudadanos considere necesario que exista un acuerdo entre los grupos sociales, partidos e instituciones, aunque tengan que ceder en alguna de sus pretensiones, sobre los principales objetivos de la política educativa (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005). La ventaja principal de este acuerdo no estriba tanto en su contenido sino en el mensaje que puede transmitir a la sociedad española y a la comunidad educativa y en su capacidad de movilizar esfuerzos y recursos para conseguir los objetivos establecidos.

Un acuerdo de estas características debería articularse en torno a unos principios educativos básicos: el incremento del gasto educativo durante la próxima década; el papel de los ayuntamientos y la transferencia a ellos de la gestión de la Educación Infantil y Primaria; las medidas de apoyo a las familias; la implicación de la televisión en la acción educadora; la organización del sistema educativo; la formación inicial de los profesores y su carrera docente; la participación de la comunidad educativa; el apoyo a las familias; la atención preferente a los centros que escolarizan alumnos con mayores dificultades de aprendizaje; el modelo de evaluación del sistema educativo. No se trata, por tanto, de que todos pensemos lo mismo en educación, lo que no es posible ni deseable, sino de que exista un acuerdo de mínimos entre todos o al menos entre la mayoría que permita después a los gobiernos estatales y autonómicos desarrollarlo en función de su visión de la sociedad y de la educación. Un compromiso de estas características no es una tarea imposible si tenemos en cuenta que un acuerdo de similares características se alcanzó en 1997 entre todos los sectores sociales con el apoyo inestimable de la Fundación Encuentro.

En cualquier caso, el objetivo de adoptar iniciativas que comprometan a la mayoría de las instituciones y a los diferentes sectores sociales es una tarea urgente, pues sólo de esta forma se podrá recuperar la ilusión y la confianza de los ciudadanos en su sistema educativo.

LOGRAR UNA MAYOR IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

Los resultados del informe PISA muestran que el mal rendimiento en la escuela no se debe automáticamente a un entorno familiar desfavorecido, pero que las condiciones de la familia son uno de los factores más poderosos que influyen en el rendimiento de los alumnos y en el funcionamiento de los centros docentes.

Tres factores que analiza el informe PISA merecen destacarse ahora. El primero, referido al nivel educativo de los padres. La relación entre los logros educativos de las madres y el rendimiento escolar en Matemáticas es positivo e importante en todos los países. Un dato adquiere ahora una norme relevancia: el porcentaje de población entre 35 y 44 años que ha alcanzado al menos la Educación Secundaria Obligatoria. Conviene recordar que ésta es la población que previsiblemente tiene hijos de 15 años, los que han participado en el estudio. En España, sólo el 46% de la población española ha alcanzado este nivel mientras que la mayoría de los países desarrollados supera el 80%.

El segundo factor es el apoyo a la educación de sus hijos. Cuando los padres se comunican con sus hijos, se preocupan por sus estudios, tienen elevadas expectativas sobre sus posibilidades y están atentos a sus progresos y sus dificultades, las posibilidades de éxito en el colegio se incrementan. PISA 2000 comprobó la importante relación existente entre la participación de los padres y el progreso académicos de sus hijos.

El tercer factor que pretendo resaltar es la relación entre los factores socioeconómicos y los factores de ambiente escolar. Los datos del informe PISA ponen de relieve que en España la influencia conjunta del entorno socioeconómico y del ambiente escolar es mayor que la media de la OCDE. Mientras que el efecto neto del ambiente escolar sobre el rendimiento de los estudiantes explica algo menos del 7%, cuando también se considera el contexto socioeconómico de los estudiantes y de los centros, el efecto bruto resultante se incrementa hasta un 29%. Esta relación indica que los centros de contextos socioeconómicos bajos tienen más dificultades para conseguir un ambiente escolar orientado hacia el aprendizaje. Tal vez los profesores en estos centros se sientan más desmotivados, sean menos estables o tengan menos expectativas hacia sus alumnos y hacia sus centros. O posiblemente los padres en estos centros tengan menos habilidades para participar en las actividades del colegio, para seguir los estudios de sus hijos o para ofrecerles un capital cultural enriquecido.

La conclusión de estos datos es que el apoyo a las familias para que colaboren en la educación de sus hijos, especialmente a aquéllas con hijos con dificultades de aprendizaje o que viven en contextos desfavorecidos, debería ser uno de los objetivos principales de la política educativa. Un objetivo prioritario que, por cierto, destacan también los ciudadanos españoles. En la reciente encuesta del CIS a la que acabo de hacer referencia, la medida para mejorar la calidad de la enseñanza que recibe mayor apoyo entre los encuestados es fomentar la implicación de las familias en la educación de sus hijos.

Hay que reconocer, no obstante, que es bastante sencillo establecer este principio, pero muy complicado llevarlo a la práctica. Dos iniciativas pueden ayudar a la reflexión y a la acción. La primera, de carácter general, se incluyó en una ley presentada por el Partido Socialista cuando estaba en la oposición. En ella se establecía la posibilidad de que los padres con hijos con graves dificultades de aprendizaje tuvieran un tiempo laboral retribuido para poder realizar tareas de apoyo o recibir asesoramiento de los profesores o profesionales que se determinara. La propuesta generó una amplia polémica pero, desde mi punto de vista, fue acertada. La razón de su acierto estriba en que, más allá de la manera de concretarla, se lanzaba el mensaje de que los poderes públicos consideraban fundamental la colaboración de los padres en la educación de sus hijos y estaban dispuestos a ayudar a aquellas familias cuyos hijos tuvieran serias dificultades escolares.

La segunda propuesta está orientada al trabajo de los profesores con los padres. Se debería regular que los tutores de los alumnos mantuvieran al menos tres entrevistas con los padres durante el curso escolar. El resultado de esta conversación y los principales acuerdos adoptados quedarían reflejados en una

breve acta firmada por el tutor y los padres, un acta que se revisaría y actualizaría en la reunión siguiente. Para realizar esta tarea, los tutores tendrían reconocido este tiempo de dedicación a los padres dentro de su horario lectivo.

PRECISAR LOS OBJETIVOS, MEJORAR LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES Y REFORZAR SU MORAL

La mayoría de los datos a los que he hecho referencia anteriormente –bajos resultados de los alumnos, reducido interés, baja autoestima, falta de moral de los profesores, apoyo insuficiente, desconfianza de los padres en el funcionamiento de la educación– indican que algo funciona mal en nuestro sistema educativo. Hay un dato que refuerza aún más esta conclusión: el limitado porcentaje de alumnos (1%) que se sitúan en el nivel más alto de rendimiento. El promedio de la OCDE es el 4% y en algunos países como Bélgica el porcentaje llega hasta el 9% de los alumnos. ¿Por qué no tenemos en España alumnos brillantes? Ni siquiera en aquellos centros con buen entorno socioeconómico, padres de alto estatus cultural, buenas instalaciones, etc. los alumnos consiguen situarse en el nivel más alto.

La interpretación más plausible es que los objetivos de la enseñanza no son los más adecuados y que la forma de enseñar de los profesores no favorece el interés de los alumnos ni se ajusta a las competencias que se miden en el informe PISA. La consecuencia de todo ello, lo que a su vez refuerza la espiral negativa, es que la moral de los profesores se resiente.

Posiblemente en el origen de estos problemas se encuentra la amplia tradición académica de la Educación Secundaria Obligatoria en España, las dificultades de los profesores para adaptarse en poco tiempo a cambios tan acelerados (conviene recordar que los profesores españoles están haciendo frente en poco más de cinco años a la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años y a los cambios tecnológicos y sociales que ese están produciendo, lo que no sucede en casi ningún otro país participante en PISA), la insuficiente, por no decir desastrosa, formación inicial de los profesores de secundaria, el trasnochado sistema de selección del profesorado en los centros públicos y la ausencia de una carrera profesional. Sería preciso abordar con rigor estos temas para conseguir mejorar la calidad de la educación. En las próximas líneas apunto algunas sugerencias para conseguirlo.

La primera sugerencia está en definir con amplitud y equilibrio lo que queremos que aprendan los alumnos. Las exigencias de aprendizaje son tan amplias que existe el riesgo de que los contenidos de la enseñanza se amplíen de forma ilimitada. Esto fue lo que ocurrió en la última definición del currículo en España. Las consecuencias fueron unos programas sobrecargados, un tiempo escaso para la reflexión y pocas opciones para relacionar unas materias con otras. Creo que el énfasis principal de la enseñanza debería estar en la adquisición por todos los alumnos de determinadas competencias básicas: lectura, búsqueda de información, trabajo en equipo, solución de problemas, alfabetización informática, comprensión del cambio social, histórico y cultural, formación de un pensamiento científico y crítico, bienestar social y emocional, valores democráticos y solidarios, expresión y creatividad.

Hay que optar por la profundidad y la interrelación de los conocimientos, lo cual exige limitación de los contenidos frente a su extensión desmesurada, la separación y la superficialidad. El nuevo currículo que el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas han de elaborar debería situarse en esta perspectiva.

La segunda sugerencia está estrechamente relacionada con la anterior: es necesario que los profesores estén formados para trabajar en la consecución de estos objetivos, para lograr que los alumnos se interesen por aprender la materia que imparten, para conectarlo con sus experiencias y para favorecer tanto la ampliación de los conocimientos de todos sus alumnos como su desarrollo afectivo, social y moral. La realidad del año 2005 es que 15 años después de aprobada la LOGSE, la gran mayoría de los programas de formación inicial poco tienen que ver con las competencias que los profesores necesitan. Haría falta un nuevo modelo que conectara los aprendizajes teóricos con el saber reflexionado a través de la práctica de la enseñanza. Un nuevo modelo que sirviera también para lograr que la selección de los profesores valorara principalmente las competencias exigidas. Hoy, sólo se tiene en cuenta si el aspirante a profesor domina un tema y sabe exponerlo. Una valoración muy reducida de las funciones docentes, que además sólo pone de manifiesto algo que la mayoría de los licenciados deberían saber: los temas de enseñanza para los alumnos de secundaria.

Por estas razones, un nuevo sistema que conecte la formación inicial y la selección de los profesores parece necesario. La propuesta que sugiero está basada en un modelo en tres fases. La primera fase sería el postgrado que los nuevos planes de estudio contemplan para la preparación inicial del profesor de secundaria. La segunda fase sería la prueba selectiva inicial para los aspirantes a profesor. Hasta aquí, pocos cambios significativos en relación con la situación actual. En la tercera fase se encuentra la novedad de la propuesta. Aquellos aspirantes que hayan superado la segunda fase, tendrán que participar en un curso teórico-práctico de carácter selectivo de uno o dos años de duración. Trabajarían en un centro docente durante la mitad de la jornada laboral bajo la supervisión de otro profesor experimentado y durante la otra mitad deberían participar en un curso formativo. Su actividad teórico-práctica sería evaluada en las condiciones que se determinaran y a su término culminaría el proceso formativo-selectivo inicial.

La última sugerencia tiene que ver con la carrera docente. Es preciso una nueva regulación de la profesión docente que asegure un desarrollo profesional basado en la formación, la valoración de la práctica docente, la innovación, la dedicación a los alumnos y el trabajo en equipo. Pero este nuevo sistema de promoción profesional debe incorporar también una ética profesional que sea respetada por todos y exigida por los propios representantes de los profesores.

ESTABLECER UN TIEMPO DIARIO DE LECTURA Y CONSEGUIR QUE LOS CENTROS DOCENTES SE CONVIERTAN EN COMUNIDADES DE LECTORES

Uno de los datos más impactantes del estudio PISA es que los resultados en lectura de los alumnos españoles en 2003 son significativamente inferiores a los del

año 2000. Poco hay que comentar. La solución ante este grave retroceso pasa por comprometer al conjunto de los profesores en la lectura de los alumnos. Y para que este objetivo no se quede en un buen deseo pedagógico, es necesario establecer un tiempo semanal de lectura en todas o la mayoría de las materias curriculares.

No se trata sólo, por tanto, de que los alumnos lean literatura durante el tiempo escolar, lo que ya sería un logro importante. La propuesta supone que la mayoría de las materias curriculares disponga de un tiempo semanal que se dedica a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos, científicos, etc. La consecuencia es que los alumnos leerán unos días sobre arte, otros literatura, otros sobre música, otros sobre geografía o historia, otros sobre ciencias. Deberían ser lecturas planificadas cuando se diseñara la asignatura correspondiente y en relación con los objetivos de aprendizaje que en ella se estableciesen. Esta exigencia va a suponer un cambio importante en la forma de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos. Será preciso seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y organizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del departamento correspondiente. La hora de lectura diaria será, creo, beneficiosa para los alumnos, que se sentirán más interesados por la materia concreta. Pero será también un estímulo para los profesores, que deberán incluir la lectura de textos en su programación y constatarán, espero, una mayor motivación de sus alumnos. Estoy convencido de que el énfasis en la lectura puede ser uno de los instrumentos más poderosos para mejorar las capacidades de nuestros alumnos y, al mismo tiempo, para renovar los métodos de enseñanza de los profesores y para incrementar el interés de los estudiantes.

Hasta ahora he destacado la importancia de la lectura para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Pero sería, a pesar de su importancia, un objetivo limitado. El aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, el aprendizaje a través de la lectura, no debería quedar reducido a las relaciones profesor-alumno y al espacio del aula. La escuela debería convertirse en un espacio de aprendizaje y de lectura para todos los que de una u otra forma participan en ella: profesores, alumnos y padres. El objetivo de conseguir que los centros docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje y, de forma más específica, en comunidades de lectores, marcaría la agenda de una transformadora reforma educativa.

Para conseguir este objetivo, haría falta que la escuela valore la importancia de ayudar a los padres a que sean lectores y, además, a que sean lectores con sus hijos. Primero han de ser lectores. Es difícil que un niño sienta interés y aprecio por la lectura si no hay libros, ni revistas, ni periódicos en casa y sus padres apenas leen. Animar, facilitar, convencer a los padres de la importancia de que en la familia se valoren los libros y se dedique algún tiempo a la lectura es una tarea necesaria en la que no se debe escatimar esfuerzos desde la Educación Infantil. Asegurar el buen funcionamiento de la biblioteca escolar, cuidar las colecciones que pueden ser leídas por los padres, facilitar el préstamos de libros y la coordinación con otras bibliotecas públicas y propiciar encuentros de animación a la

lectura son condiciones necesarias para que el objetivo de comprometer a los padres con la lectura pueda cumplirse. La biblioteca escolar se configura, desde este planteamiento, como un instrumento imprescindible para que la escuela llegue a convertirse en una comunidad de lectores. Los artículos que la LOE dedica al apoyo de las bibliotecas escolares son un avance notable.

MANTENER LA EQUIDAD EDUCATIVA

El dato más positivo del sistema educativo español es el referido a la igualdad entre los centros. En el conjunto de los países de la OCDE, las diferencias en el rendimiento de los alumnos entre unos centros y otros representan el 34% de la varianza media entre alumnos. En España, la variabilidad entre centros educativos es de un 17%. Además, mientras que la varianza media de la OCDE entre colegios explicada por el índice de estatus económico, social y cultural de los estudiantes y de los colegios es del 17%, en España se sitúa en el 13,4%. Este indicador es utilizado habitualmente como un referente para determinar la equidad de un sistema educativo. Por ello, hay que reconocer que España se sitúa entre los países con un nivel de equidad más alto, algo que ya estaba en los datos de PISA 2000.

¿A qué puede ser debido esta positiva situación positiva? Posiblemente a la tradición integradora en el sistema educativo español desde la Ley General de Educación, ampliada y reforzada después en la LOGSE, o a las menores desigualdades sociales en comparación con la mayoría de los países participantes en el estudio o al sistema de admisión de alumnos establecido para los centros sostenidos con fondos públicos o una mezcla favorable de todos estos factores. Como señala el informe PISA, también puede atribuirse parte de esta varianza, en este caso reducida, a las políticas y prácticas de las administraciones educativas y de los profesores.

Sin embargo, existen algunos riesgos que pueden incrementar las desigualdades entre los centros. El más importante tiene que ver con la creciente presencia de inmigrantes en los colegios españoles y con su desigual distribución entre los centros. El informe PISA analizó también la influencia de los alumnos inmigrantes en los resultados obtenidos. En los países en los que los alumnos de primera generación (nacidos en el país, pero de padres nacidos en el extranjero) representan, al menos, el 3% de los alumnos evaluados en PISA 2003, una comparación entre el rendimiento en Matemáticas de estos alumnos y el de los alumnos nativos suele mostrar diferencias amplias y estadísticamente significativas. Además, y como es lógico suponer, los alumnos no nativos (nacidos en el extranjero) tienden a ir todavía más retrasados respecto a los nativos que los alumnos de primera generación. La razón principal de estos retrasos hay que encontrarlas en las desfavorables condiciones de educativas y socioeconómicas de las familias inmigrantes.

Una de las consecuencias que provoca la escolarización de los alumnos inmigrantes en determinados centros es la petición de plaza escolar de un amplio sector de familias autóctonas en aquellos centros en los que la presencia del alumnado inmigrante es minoritaria. Este proceso va a incrementarse previsiblemente en el futuro y puede conducir a ampliar las diferencias entre los centros.

Es preciso que las administraciones educativas se enfrenten con decisión a estos riesgos y eviten que este proceso se amplíe y se consolide. Para ello es necesario que impulsen con determinación tres iniciativas: la primera, asegurar un proceso de admisión de alumnos equitativo en todos los centros sostenidos con fondos públicos; la segunda, establecer mecanismos para que todos los centros sostenidos con fondos públicos de la misma zona asuman de forma similar la escolarización de los alumnos con mayores problemas de aprendizaje; la tercera, garantizar mejores condiciones de estudio y de trabajo para los alumnos y sus profesores y desarrollar programas innovadores (informática, bilingüismo, instalaciones deportivas, actividades extraescolares, etc.) en aquellos centros que tienen un número significativo de alumnos con dificultades. Cuando los centros son atractivos para las familias por la calidad de la enseñanza que ofrecen, es más fácil vencer la resistencia por la composición social de su alumnado.

EXTENDER LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS Y DE LOS ALUMNOS PARA PREVENIR Y AYUDAR A LOS ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Hay dos datos en el informe PISA que conviene destacar. El primero de ellos, al que ya se hizo mención en las páginas anteriores, se refiere al bajo porcentaje de alumnos que responden de forma afirmativa a la pregunta «¿el profesor presta ayuda adicional cuando los alumnos la necesitan?» España ocupa, como se recoge en la tabla I, el último lugar entre los países participantes en las respuestas positivas de los alumnos. Los alumnos perciben, por tanto, que sus profesores de Matemáticas no se preocupan lo suficiente por aquellos alumnos que manifiestan dificultades de aprendizaje. La consecuencia previsible es que los alumnos con problemas no dispondrán del apoyo necesario y tenderán a retrasarse en sus aprendizajes.

El segundo dato parece confirmar esta interpretación. La comparación que se realiza entre PISA 2003 y PISA 2000 en Lectura y en Ciencias es que los alumnos españoles de los percentiles bajos obtienen resultados peores en el año 2003 que en el año 2000. Es decir, los alumnos con más dificultades de aprendizaje obtienen ahora resultados inferiores a los de hace tres años, mientras que no hay diferencias entre los alumnos con resultados medios o por encima de la media. Los buenos alumnos aprenden con normalidad mientras que los peores alumnos tienen un mayor retraso.

En las páginas anteriores he comentado el escaso porcentaje de alumnos con resultados excelentes y la necesidad de analizar los objetivos educativos y la forma de enseñar de los profesores para mejorarlos. Ahora, por el contrario, el problema se manifiesta en los alumnos con más dificultades de aprendizaje. La meta que había que plantearse es evitar que los alumnos se retrasen en la Educación Primaria y poner los medios adecuados para lograrlo.

Para conseguir este objetivo, las evaluaciones contextualizadas y formativas de los centros pueden ser un buen instrumento. Sería necesario que las administraciones educativas realizaran evaluaciones de los centros al final del primero o del

segundo ciclo de la Educación Primaria y se comprometieran a proporcionar los recursos, los maestros de apoyo y los cambios necesarios en aquellos centros con un determinado porcentaje de alumnos con retraso en sus aprendizajes. Como se establece en la legislación actual, los resultados de estas evaluaciones deberán ser conocidas por cada comunidad educativa pero en ningún caso deberán hacerse públicas ni ser utilizadas para clasificar los centros. La administración educativa debería negociar y acordar con cada centro cómo se van a utilizar las ayudas proporcionadas con el fin de conseguir que en los próximos años se reduzca el número de alumnos con retrasos de aprendizaje.

NO CREAR ITINERARIOS EDUCATIVOS NI FAVORECER LAS REPETICIONES DE CURSO

El informe PISA analiza dos de los temas que han suscitado mayor controversia en la reforma educativa contemplada en la LOCE: la posibilidad de establecer itinerarios diferenciados para los alumnos y las repercusiones de la repetición de curso para el progreso de sus aprendizajes. Las conclusiones del informe PISA sobre estos temas manifiestan una posición desfavorable tanto ante las repeticiones de curso como ante los itinerarios, más firme en el primer caso y más matizada en el segundo. Recojo de forma literal los párrafos más significativos del informe de 2003 sobre estas dos cuestiones.

Los resultados sugieren que los países con altas proporciones de estudiantes que han repetido un curso en el nivel superior de educación secundaria al menos una vez tienden a tener peor rendimiento (con una relación correspondiente a un 16 por ciento de la varianza). Es más, la frecuencia de repetición de curso en el nivel superior de la educación secundaria también es responsable del 34 por ciento de variación media de la OCDE entre los estudiantes y el 43 por ciento de la variación media de la OCDE correspondiente a los centros de enseñanza.

Como resultado, tanto la variación global en el rendimiento del estudiante como las diferencias de rendimiento entre centros tienden a ser mayores en aquellos países con una diferenciación explícita entre tipos de centros y de programas a una edad temprana.

No existe una explicación directa de estos resultados. No hay una razón intrínseca de la causa por la cual una diferenciación institucional deba conducir necesariamente a una mayor variación en el rendimiento de los estudiantes, o incluso a una mayor selectividad social. Si enseñar a grupos homogéneos de alumnos fuera más eficaz que la enseñanza a grupos heterogéneos, la diferenciación debería incrementar el nivel total de rendimiento de los estudiantes más que la dispersión de las puntuaciones. Sin embargo, en entornos homogéneos, aunque los alumnos con mayor rendimiento pueden beneficiarse de un mayor grado de oportunidades de aprendizaje mutuo, y estimularse unos a otros para mejorar el rendimiento, los alumnos con menor rendimiento pueden no tener la posibilidad de acceder a ayudas y modelos eficaces.

También puede ocurrir que en los sistemas altamente diferenciados sea más fácil derivar a los estudiantes que no alcanzan ciertos estándares de rendimiento hacia

otros centros de enseñanza o a programas o cursos con menores expectativas de rendimiento, en vez de invertir esfuerzos para aumentar su rendimiento. Finalmente, podría darse el caso de que un entorno de aprendizaje donde se dé una mayor variedad de capacidades de los estudiantes y de entornos socioeconómicos pueda estimular a los profesores a emplear enfoques que impliquen un mayor grado de atención individual a los alumnos (pap. 265 a 268 de la versión castellana).

El informe destaca y valora los cambios que se han producido en un país, Polonia, al comparar sus resultados en PISA 2000 y PISA 2003. Una valoración poco frecuente en los análisis y comentarios de la OCDE. El informe señala que las medidas emprendidas en Polonia desde el año 1999 para avanzar hacia un sistema educativo más integrado, como consecuencia de las cuales la diferenciación institucional se hace hoy, sobre todo, a partir de los 15 años, pueden haber contribuido a la espectacular reducción observada en la variación de rendimiento escolar de los alumnos entre unos centros y otros.

He señalado que el texto de la OCDE supone una oposición matizada al establecimiento de los itinerarios. La oposición está recogida en los párrafos anteriores. Sin embargo, es una oposición suave y con matices debido a dos razones: primera, porque, como señala el propio texto, aunque existe una tendencia a que se produzca un rendimiento peor en los sistemas educativos estratificados, esta tendencia es pequeña y no es estadísticamente significativa; segunda, porque la diferenciación institucional de los países analizados en el estudio PISA se realiza a una edad más temprana y con mayor rigidez que la contemplada en la LOCE.

Los itinerarios y las repeticiones de curso son, desde mi punto de vista, medidas que apenas sirven para mejorar la calidad de la enseñanza y para ayudar a los alumnos. Por el contrario, pueden incrementar su desmotivación, su falta de confianza y de autoestima y, desde otra perspectiva, la diferenciación social del alumnado. Las propuestas que contempla la LOE dirigidas a la prevención de los problemas, al mayor control y sentido educativo de las repeticiones de curso y a una mayor flexibilidad organizativa en los últimos años de la ESO son adecuadas a los problemas detectados y coherentes con las orientaciones que se desprenden del informe PISA.

PRESTAR ESPECIAL ATENCIÓN A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE EN EL AULA DE TODOS LOS ALUMNOS PERO CUIDAR DE FORMA ESPECÍFICA EL AMBIENTE ESCOLAR DE LOS CENTROS QUE ESTÁN EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS

El informe PISA plantea cuatro diferentes alternativas para la política educativa en función de los resultados obtenidos por cada país y de las diferencias encontradas entre los centros de enseñanza: ayuda orientada a los alumnos con bajo rendimiento independientemente del entorno socioeconómico, ayuda orientada a alumnos de entornos más desfavorecidos, aumento del rendimiento de todos los alumnos, y creación de estructuras escolares más inclusivas que reduzcan la segregación. Todas ellas son, sin duda, importantes, y no es fácil elegir una frente a las otras. Pero si tuviéramos que dar prioridad a alguna de ellas, ¿cuál seleccionaríamos?

Conviene en primer lugar recordar de nuevo los tres datos más significativos del informe a este respecto: en primer lugar, los alumnos españoles tienen unos resultados promedio inferiores a la media de la OCDE; en segundo lugar, las diferencias entre los centros son reducidas, lo que indica un menor impacto del entorno socioeconómico en los resultados de los alumnos; y en tercer lugar, la influencia conjunta del entorno socioeconómico y el ambiente escolar es bastante mayor que la media de los países de la OCDE. A partir de estas premisas, dos estrategias parecen las más útiles: prestar especial atención al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de todos los alumnos y cuidar el ambiente escolar de aquellos centros situados en contextos desfavorecidos. Veamos brevemente cada una de ellas.

La primera tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos. El informe PISA sugiere que el cambio principal que debería provocarse para mejorar los resultados de nuestros alumnos está en las aulas y no tanto en el funcionamiento de las escuelas. La precisión de los objetivos y contenidos de aprendizaje, la distribución del tiempo de enseñanza, el cambio metodológico, el apoyo a los alumnos, la formación de los profesores y la evaluación del progreso educativo de los alumnos debería estar entre las principales tareas que sería preciso acometer. Frente a esta clara orientación del informe PISA, existe el riesgo de que dediquemos nuestro esfuerzo principal a discutir sobre la religión en las escuelas, sobre el sistema de elección del director o sobre el porcentaje del currículo que debe de ser común en todas las escuelas españolas, todos ellos temas importantes, sin duda, pero que no deberían eclipsar los problemas existentes en las aulas.

La segunda estrategia se refiere al cuidado especial de aquellos centros con poblaciones desfavorecidas. En este caso, el objetivo no es sólo la atención específica al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, sino también el cuidado del ambiente escolar. En estos centros deberían aplicarse medidas concretas que crearan mejores condiciones para la enseñanza y contribuyeran, de esta forma, a elevar la moral y las expectativas de los profesores: menos alumnos por aula, dobles tutores para cada grupo de alumnos, ampliación de los profesores de apoyo y de los orientadores, programas de innovación relacionados con las nuevas tecnologías, con la música, con los idiomas o con el deporte, atención especial a las familias, desarrollo de proyectos de formación y ayuda para que los centros puedan formar redes de cooperación entre ellos.

Esta segunda estrategia pone de relieve que no hay respuestas satisfactorias iguales para todos los centros. Por ello, sería necesario que se negocien las soluciones entre cada centro y la administración educativa y se adquieran compromisos mutuos. Es positivo apostar por una mayor autonomía de los centros. Como señala Andreas Schleicher, responsable del informe PISA, en una entrevista en *El País* (7 de diciembre de 2004), no se trata de dejar a cada uno hacer lo que quiera, sino de marcar unos objetivos y dejar en manos del colegio la flexibilidad necesaria para lograrlos con los apoyos necesarios. Son los centros los que deben considerar las distintas alternativas posibles para conseguir una ense-

ñanza de mayor calidad para todos los alumnos. Los centros, con sus equipos directivos a la cabeza, deben valorar qué condiciones necesitan para mejorar la educación de sus alumnos: apoyos, estabilidad de los profesores, formación, recursos materiales, modos de organización, etc. A partir del análisis de sus objetivos y de sus necesidades, deben elaborar un proyecto realista y negociarlo con la administración educativa. El desarrollo de los acuerdos alcanzados debe evaluarse para comprobar el grado de cumplimiento y la posible revisión del mismo.

UN ÚLTIMO APUNTE: ¿CÓMO VALORAR LA LOGSE A PARTIR DE PISA 2003?

Hay que recordar que la LOGSE fue una ley con objetivos muy amplios y ambiciosos: extender la escolarización hasta los 16 años, establecer nuevas etapas educativas, incorporar a los alumnos de 12 y 13 años a los institutos de secundaria, diseñar un nuevo modelo de Formación Profesional e impulsar un amplio proceso de descentralización educativa. Hoy, 15 años después de aprobada la LOGSE, casi nadie en la sociedad española pone ya en cuestión estos objetivos. Sobre ellos, por fortuna, existe ya un acuerdo bastante generalizado. No se vislumbra en los próximos años una ley de esta envergadura. Su valor fue enorme, como lo fue la Ley General de Educación en 1970. Además, al amparo de la LOGSE se iniciaron los centros bilingües en 1995, los centros con especialización musical en el mismo año, la modificación del concurso de traslados para que equipos de profesores accedieran de forma colectiva a los nuevos centros, la apertura de los centros por las tardes y los fines de semana o la incorporación de voluntarios para colaborar con los profesores. Desgraciadamente, a partir del año 1996, con la victoria del Partido Popular, todo quedó bloqueado a la espera de un cambio radical de la LOGSE desde un modelo ideológico y educativo alternativo.

A pesar de esta firme defensa de la LOGSE, he de reconocer que la ley y su desarrollo no han sido capaces de mejorar significativamente el nivel de formación de los alumnos españoles, de ir más allá de lo que las condiciones culturales y presupuestarias predicen. Esta es la tarea que queda por desarrollar y a la que es necesario dedicar el máximo esfuerzo en los próximos años. Pero no se trata solamente, como he repetido en este texto, de realizar cambios en la ordenación escolar, por necesarios que estos sean. Es imprescindible una orientación más amplia y global del funcionamiento de la educación y de los factores que influyen en ella; es preciso abrir una perspectiva que desborde los límites de la escuela e incorpore en la acción educadora a la mayor parte de los sectores sociales. Se necesitan normas estatales y autonómicas que establezcan con claridad estos compromisos y que demuestren con acciones legales y presupuestarias que la educación es tarea de todos.

CONCLUSIÓN

Los datos del informe PISA, leídos desde la situación de la educación española, ponen de relieve la necesidad de impulsar políticas públicas que aseguren un mayor compromiso de la sociedad con la educación, que sean ambiciosas y que

se arriesguen a adentrarse en campos hasta ahora ajenos a la regulación o a la exigencia educativa. De esta forma, nuevos ámbitos de preocupación de los poderes públicos empezarán a estar relacionados con la educación: el tiempo y la actividad de la familia, las iniciativas de los medios de comunicación, los lugares de ocio, la acción directa de los ayuntamientos o la organización de bibliotecas y de «mediatecas» coordinadas y al servicio de los alumnos y de la ciudadanía. De esta forma, los ciudadanos comprenderán que la educación no es un tema que pueda delegarse sin más en las escuelas, por bien que éstas puedan llegar a funcionar, sino que entenderán y exigirán que se contribuya a mejorar la educación desde todos los ámbitos de la sociedad. Solo así, dentro de diez años, como consecuencia de este esfuerzo colectivo, comprometido y esperanzado, nuestros alumnos llegarán a situarse por encima de la media de los países participantes en nuevas comparaciones internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2005): «Barómetro de julio, Avance de resultados, en *Estudio* 2.616.
- FUHEM (2005): *La opinión de las familias sobre la calidad de la enseñanza*. Madrid, Fundación del Hogar del Empleado.
- MARCHESI, A. (2004): «El informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado», en *Aula*, 139, pp. 9-16.
- (2004): *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid, Alianza.
- PAJARES, R. (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid, MEC-INECSE.