



Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

c i d e

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

investigamos

Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA

Ferran Ferrer Julià (coord.)

Margarita Massot Verdú

Gerard Ferrer Esteban



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide

Colección Investigamos Nº 2



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-208-3

ISBN: 84-369-4248-5

Depósito Legal: M-44.154-2006

Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro, *Arquitecturas 3*

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados

Diseño de la maqueta: Charo Villa

Impresión: OMAGRAF, S.L. - Madrid

<http://publicaciones.administracion.es>



Índice

Presentación	7
Primera parte: El proyecto PISA 2000	13
Capítulo 1. El proyecto PISA: aproximación a su contenido y resultados.....	15
1. Visión general del proyecto PISA. Características políticas y técnico-pedagógicas	16
1.1. Enfoque general del proyecto PISA	16
1.2. ¿Qué evalúa el proyecto PISA?	20
1.3. ¿Cómo evalúa el proyecto PISA?	23
1.4. ¿Para qué evaluar mediante el proyecto PISA?	24
2. Resultados del proyecto PISA por temas	25
2.1. Resultados en comprensión lectora	25
2.2. Resultados en cultura matemática	28
2.3. Resultados en cultura científica.....	29
2.4. Relaciones entre gasto en educación y resultados	29
2.5. Relaciones entre género y resultados.....	30
2.6. Relaciones entre el proceso de aprendizaje de los y las jóvenes y sus resultados.....	31
2.7. Relaciones entre el entorno familiar del estudiante y sus resultados.....	34
2.8. El entorno escolar del aprendizaje y la organización de la enseñanza y sus relaciones con los resultados obtenidos por los y las estudiantes	39
2.9. Consecuencias de los resultados del proyecto para la política educativa.....	43

3. Informes complementarios al proyecto PISA	47
3.1. Primer informe: «La lectura, motor de cambio»	47
3.2. Segundo informe: “Los y las estudiantes, aprendices para la vida”	50
3.3. Tercer informe: «El compromiso del estudiante con la escuela»	55
Bibliografía	61
Segunda parte: Percepciones y opiniones sobre los resultados del proyecto PISA.....	63
Capítulo 2. El proyecto PISA en la prensa escrita española.....	65
1. Metodología.....	65
2. Análisis cuantitativo de los artículos.....	66
3. Análisis cualitativo de los artículos.....	71
3.1. Análisis de los titulares	71
3.2. Análisis de contenido	74
Capítulo 3. El proyecto PISA en la literatura pedagógica.....	85
1. Metodología.....	85
2. Análisis cuantitativo de los artículos	86
3. Análisis cualitativo de los artículos.....	93
3.1. Análisis de los titulares	93
3.2. Análisis del contenido de los artículos.....	97
Capítulo 4. El proyecto PISA y la comunidad educativa	111
1. Presentación y objetivos.....	111
2. Metodología.....	112
2.1. Elaboración de los cuestionarios.....	112
2.2. Organización de los seminarios.....	113
3. Resultado del proceso: la visión del proyecto PISA por parte de los y las representantes de la comunidad educativa..	116
3.1. Apuntes preliminares: sobre las percepciones y opiniones previas.....	117
3.2. Sobre el proyecto PISA y su metodología de estudio.....	129
3.3. Sobre los resultados del proyecto PISA	136
3.4. Sobre la utilización del proyecto PISA en España.....	146
3.5. Sobre las intenciones y propuestas de los y las representantes de la comunidad educativa mirando hacia el proyecto PISA 2003.....	151

Capítulo 5. Conclusiones generales y propuestas	155
1. Conclusiones por capítulos	156
1.1. El proyecto PISA en la prensa escrita española	156
1.2. El proyecto PISA en la literatura pedagógica	157
1.3. El proyecto PISA y la comunidad educativa.....	157
2. Conclusiones generales del estudio	159
2.1. Visión general de las organizaciones representantes de la comunidad educativa del proyecto PISA 2000	159
2.2. Razones que fundamentan las percepciones y opiniones de las organizaciones representantes de la comunidad educativa	161
2.3. Posiciones y aprendizajes de las organizaciones representantes de la comunidad educativa en vistas al proyecto PISA 2003.....	164
3. Propuestas para la gestión de los resultados del estudio PISA en próximas ediciones.....	165
Anexos.....	169
Anexo 1: Resumen del proyecto PISA	169
Anexo 2: Modelo de cuestionario	175
Anexo 3: Carta de convocatoria para los seminarios	178
Anexo 4: Relación de los participantes en los seminarios	182



Presentación

El *Programme for International Student Assessment* (PISA), diseñado y llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), constituye uno de los programas de evaluación internacional con un mayor impacto en las políticas educativas de una buena parte de los países desarrollados.

Si bien es un proyecto que ha generado puntos de vista opuestos sobre el valor de este tipo de estudios y ha puesto en el centro del debate pedagógico cuestiones sobre el tipo de resultados escolares que deberían medir estas pruebas, por otro lado, conviene subrayar que es un estudio al que se ha concedido un alto rigor metodológico y una considerable validez en el ámbito internacional.

Es por esta última razón que la relevancia del proyecto PISA va en dos direcciones. Por una parte, se está constituyendo como una de las fuentes de referencia más importantes e influyentes para la elaboración de políticas educativas gubernamentales. En este sentido cabe decir que las recomendaciones derivadas de este tipo de investigaciones son una gran ayuda para el diseño de las políticas propias de los países que encuentran así el soporte externo para la implantación de muchas de las reformas que se llevan a cabo.

Por otra parte, estas investigaciones también tienen como objetivo difundir sus resultados entre los distintos estamentos de la comunidad educativa de una forma clara y asequible con el objetivo de generar debates que contribuyan a la mejora de la calidad educativa. Es también en este punto que el PISA asume un papel muy valioso: los resultados pueden ofrecer orientaciones que enriquezcan el debate pedagógico en el marco de la comunidad educativa y que se traduzcan en recomendaciones que se desarrollen en el contexto práctico de los centros escolares.

Los resultados del proyecto PISA han supuesto una fuerte convulsión en ciertos países que han observado que no había correspondencia entre su imagen de países desarrollados desde el punto de vista educativo y los resultados escolares del alumnado evaluado a través de este estudio. Ello generó debates intensos sobre la adecuación de los sistemas educativos, la gestión de los centros escolares, la práctica pedagógica del profesorado o las formas de aprendizaje del alumnado.

Pero a pesar de ello, en la comunidad educativa –entendida ésta como administración pública, titulares de centros escolares, padres y madres, estudiantes y profesorado– no se generaron este tipo de debates. En contraste con estos países en los que se produjeron importantes foros de discusión pública con ocasión de la aparición del estudio PISA, en España los resultados pasaron casi desapercibidos. De hecho, este trato fue paralelo al trato superficial que se hizo desde los medios de comunicación.

Objetivos

Por todo lo expuesto, desde el GAPEF (Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación) de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) se consideró necesario analizar el impacto real del informe PISA en la comunidad educativa española, y se aprovechó este hecho para promover su conocimiento y debate entre los agentes de nuestro sistema educativo. Para ello, se concretó una serie de objetivos que se han perseguido con el presente estudio:

1. Delimitar las principales aportaciones del estudio PISA tanto en lo referente a sus recomendaciones para las políticas educativas de los países como en los análisis relativos a los factores de éxito en el rendimiento escolar de los estudiantes.
2. Determinar las diferentes percepciones que tienen los distintos actores de la comunidad educativa sobre el estudio PISA.
3. Analizar el trato de los resultados del proyecto PISA por parte de la prensa escrita de información general y de la literatura pedagógica profesional.
4. Promover el conocimiento del estudio PISA entre la comunidad educativa y proporcionar las orientaciones necesarias para hacer correctas interpretaciones de los resultados derivados de los estudios internacionales sobre rendimiento escolar.

5. Hacer sugerencias para acercar las políticas educativas encaminadas a la mejora del rendimiento escolar a las demandas de la comunidad educativa

Metodología

La metodología seguida se ha adecuado a los objetivos planteados:

- ▶ En un primer momento, los resultados se fundamentaron en el análisis documental de los informes oficiales generados en el marco del proyecto PISA 2000.
- ▶ En un segundo momento, se desarrolló un análisis cuantitativo y cualitativo del contenido de la prensa escrita de información general y de la literatura pedagógica específica del ámbito profesional.
- ▶ En un tercer momento, el estudio adoptó un carácter más empírico empleando técnicas cualitativas con personas informantes clave. Éstas se escogieron, básicamente, de acuerdo con su grado de representatividad de los diferentes colectivos que componen la comunidad educativa, así como de las distintas administraciones educativas que intervienen en nuestro sistema escolar.

Para llevar a cabo las diferentes tareas, el análisis se ha basado en distintas fuentes de información, según los requerimientos propios de cada fase del estudio. El primer momento del proceso se ha basado en las fuentes oficiales de la OCDE –informes completos y síntesis de éstos, generados en el marco del proyecto PISA 2000–. En el segundo momento del proceso, se ha analizado la prensa escrita de tipo general y las distintas revistas profesionales –literatura pedagógica– con artículos relativos al PISA.

Por último, el desarrollo metodológico del estudio se ha llevado a cabo a lo largo de cinco fases. Estas fases corresponden a cada uno de los capítulos del presente informe, con los cuales se estructura su contenido:

Capítulo I. El proyecto PISA: aproximación a su contenido y resultados, correspondiente a la primera fase. Durante esta fase se han abordado varios subtemas: las conclusiones fundamentales del estudio PISA con relación a los principales resultados y los distintos factores asociados; las orientaciones y recomendaciones que derivan de las conclusiones del mismo estudio; y los principales análisis desarrollados por investigadores que han publicado informes complementarios sobre el estudio PISA.

Los resultados de esta fase han sido: un amplio resumen del proyecto PISA, de sus resultados y de sus informes complementarios y un documento de síntesis del proyecto PISA que ha servido de soporte a los seminarios organizados con las distintas organizaciones representantes de la comunidad educativa.

Capítulo II. El proyecto PISA en la prensa escrita, correspondiente a la segunda fase. Un elemento muy importante en la construcción de una imagen y de un conocimiento sobre el estudio PISA lo constituyen los medios de comunicación. A partir del propio material aportado por el estudio PISA al respecto entre el año 2000 y 2001, así como de los artículos aparecidos en los principales medios de comunicación escrita en nuestro país con posterioridad a esta fecha, se han analizado cuantitativa y cualitativamente sus contenidos con el fin de mostrar sus mensajes implícitos y explícitos. El resultado de esta fase ha sido un informe en el que se recoge el análisis del contenido de la prensa escrita española sobre el proyecto PISA.

Capítulo III. El proyecto PISA en la literatura pedagógica, correspondiente a la tercera fase. La literatura pedagógica aquí referida no es la del ámbito académico, sino la del ámbito profesional. Se entiende que esta literatura pedagógica debería profundizar en la información sobre el proyecto PISA aportada por los medios de información general. Para comprobarlo, y en la misma línea de la segunda fase, se han analizado cuantitativa y cualitativamente los contenidos de los artículos sobre el proyecto PISA aparecidos en la literatura educativa especializada desde el año 2001 hasta la actualidad. El resultado de esta fase ha sido un informe en el que se recoge el análisis del contenido de la literatura pedagógica sobre el PISA.

Capítulo IV. El proyecto PISA y la comunidad educativa, correspondiente a la cuarta fase. En esta fase, se ha consultado a los principales estamentos representantes de la comunidad educativa con el fin de conocer su percepción y opinión sobre el estudio PISA y sobre sus resultados. Para ello se ha contactado con personas representativas de las asociaciones de madres y padres, de estudiantes, de profesorado y de centros escolares, así como de las diferentes administraciones educativas. Para recabar la información para el análisis de las percepciones y opiniones se han desarrollado dos estrategias metodológicas: un cuestionario y dos seminarios informativos para el debate. Este apartado ha concluido con un documento en el que se detalla el análisis de toda la información generada. En adelante, siempre que el texto se refiera a la comunidad educativa, se quiere expresar organizaciones representantes de la comunidad educativa.

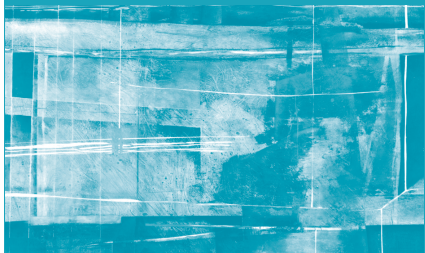
Capítulo V. Conclusiones generales y propuestas, correspondiente a la quinta fase. En esta última fase se han redactado las conclusiones de acuerdo con los resultados obtenidos en las fases precedentes, añadiendo propuestas de mejora para la futura gestión, análisis y difusión de los resultados de los estudios internacionales, concretamente los del proyecto PISA 2003.

Por último, queremos hacer constar nuestro agradecimiento a una serie de organizaciones e instituciones que han permitido llevar a buen término este informe. En primer lugar, al CIDE, que financió el estudio y proporcionó el apoyo necesario para su realización. En segundo lugar, a la Fundació Jaume Bofill, que gestionó el proyecto y dio un soporte imprescindible en la organización del debate sobre el PISA en Barcelona. En tercer lugar, la Fundació Santa María, que acogió el debate con la comunidad educativa llevado a cabo en Madrid.

Finalmente, cabe mencionar a las personas sin las cuales tampoco hubiera sido posible este estudio. Nuestro agradecimiento a Sonia Fajardo, Mercedes Muñoz-Repiso, Mercè Chacón, Chema González, Joaquín Cerezo y Esther Bellvís.

Ferran Ferrer Julià (coord.)
Margarida Massot Verdú
Gerard Ferrer Esteban

Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación.
Universitat Autònoma de Barcelona



investigamos



Primera parte: El proyecto PISA 2000



Capítulo 1.

El proyecto PISA: aproximación a su contenido y resultados

Este primer capítulo del informe recoge los aspectos fundamentales del proyecto PISA a partir de la lectura y selección de la información e ideas básicas aparecidas hasta el momento en los informes oficiales elaborados bajo los auspicios de la OCDE¹.

Su objetivo es adentrarse en un conocimiento más profundo del que se ha tenido hasta el momento en España sobre tan importante estudio. Igualmente ha sido un instrumento imprescindible para preparar los seminarios de formación y debate que sobre éste se organizaron en Madrid y Barcelona con representantes destacados de la comunidad educativa. Éstos serán el punto de partida para conocer su opinión sobre los resultados del proyecto PISA.

¹ Estos informes son:

1. OCDE (2000), *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. MEC/INCE. Madrid. Documento electrónico.
2. OCDE (2001), *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA*. MEC/INCE. Madrid. Documento electrónico.
3. OCDE (2001), *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. OCDE. Documento electrónico.
4. OCDE/UNESCO (2002), *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000. Resumen Ejecutivo*. OCDE/UNESCO. Documento electrónico.
5. OECD (2002), *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Executive summary*. OECD. Documento electrónico.
6. Willms, J. D. (2003), *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.
7. Artelt, C.; Baumert, J.; McElvany, N. J.; Peschar, J. (2003), *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.
8. Kirsch, I.; Jong, J.; Lafontaine, D.; McQueen, J.; Mendelovits, J.; Monseur, C. (2003), *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. OCDE. Documento electrónico.

No pretende, por tanto, ser un documento de reflexión y análisis sobre este proyecto internacional sino más bien ser un instrumento, un documento descriptivo que facilite su lectura y proporcione los elementos clave que permitan comprenderlo en toda su complejidad. Se trata, igualmente, de alejarse de la simplicidad con que ha sido tratado en demasiadas ocasiones en los medios de comunicación.

Como ocurre en cualquier selección de un volumen de información tan abundante como la que ha suscitado el estudio PISA, existe un cierto riesgo de subjetividad en su tratamiento. No obstante, se ha procurado seguir el rastro de los informes oficiales de la OCDE procurando destacar sólo aquello que señalaban como más pertinente.

Se debe apuntar igualmente que no se pretende abordar los aspectos más didácticos del tratamiento evaluativo de las materias estudiadas sino profundizar, por el contrario, en aquellos elementos más vinculados a la política educativa.

La estructura de este capítulo será como sigue. En primer lugar, se describen los aspectos de carácter más técnico-pedagógico que configuraron el diseño y la puesta en marcha de tan ambicioso proyecto, sin olvidar aquellos elementos de tipo más político que permitieron hacerlo realidad en el marco de la OCDE. En segundo lugar, se revelan sus resultados más relevantes desde la perspectiva internacional, de los cuales los medios de comunicación y la literatura pedagógica en general sólo recogieron de manera muy somera los hallazgos más destacados. En tercer y último lugar, se profundiza en los tres informes complementarios que han aparecido desde el mes de diciembre de 2001 hasta noviembre de 2004, publicados por la propia OCDE, y que ahondan en aspectos concretos de los resultados del proyecto.

1. Visión general del proyecto PISA. Características políticas y técnico-pedagógicas

1.1. Enfoque general del proyecto PISA

El *Programme for International Student Assessment* (PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) es un proyecto propuesto y aprobado por los gobiernos de los países miembros de la OCDE. En él se pretende hacer un seguimiento de los resultados de sus sistemas educativos –medidos con base en la evaluación del rendimiento de las y los estudiantes– mediante

la comparación internacional entre los países participantes, y durante un período de tiempo concreto (cada tres años). Con este proyecto se persigue proporcionar orientaciones útiles para la política educativa de los distintos países en los próximos años.

El diseño y la implantación de las evaluaciones se llevan a cabo bajo la dirección del Secretariado de la OCDE, con la ayuda y el soporte técnico de un consorcio internacional encabezado por el Australian Council for *Educational Research* (ACER, Consejo Australiano de Investigación Educativa). Sin embargo, cada país aporta sus propios expertos que participan en este proceso con el fin de garantizar que los instrumentos son válidos internacionalmente y que, además, tienen en cuenta los contextos culturales y educativos de los países participantes en el proyecto. Para ello se aplican los mecanismos necesarios para garantizar la calidad de la traducción de los instrumentos, del muestreo realizado y del proceso de recolección de los datos. Con ello, se persigue que los resultados obtenidos por el proyecto PISA tengan un alto grado de validez y fiabilidad en cada uno de los contextos en los que se aplican, sin perder la potencialidad que supone la comparación internacional entre países.

Las evaluaciones se centran en el alumnado de 15 años y los indicadores resultantes pretenden proporcionar una mejor comprensión de hasta qué punto “los sistemas educativos de los países participantes preparan a sus alumnos y alumnas para que sean capaces de continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas y para que desarrollen un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos” (OCDE, 2000: 15).

Según se señala en el propio proyecto, los objetivos son los siguientes:

- ▶ Comparar el funcionamiento de los diferentes sistemas educativos a partir de sus resultados académicos.
- ▶ Sustentar e impulsar reformas de mejora de los sistemas educativos (y de los propios centros educativos) a partir de los resultados observados.
- ▶ Proporcionar “una mejor evaluación y seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos a nivel nacional” (OCDE, 2000: 16).

1.1.1. El “enfoque” de PISA

Las características más relevantes del estudio, que lo distinguen de otros estudios comparativos internacionales similares, son las siguientes:

- ▶ Su orientación normativa: se diseña el proceso de tal manera que permita que los gobiernos puedan extraer conclusiones útiles para sus políticas educativas.
- ▶ Su enfoque aplicado: se diseñan los instrumentos de evaluación con el objetivo de que los y las estudiantes demuestren en sus respuestas si tienen o no el conocimiento y las aptitudes necesarias y relevantes para la vida cotidiana en tres áreas de contenido: lectura, matemáticas y ciencias.
- ▶ Su amplia cobertura geográfica: se procura incorporar países más allá de aquellos que son miembros de la OCDE. En este momento se cuenta con la participación de 45 países, que representan una tercera parte de la población mundial y la tendencia en las próximas ediciones del proyecto PISA es incrementar el número de países.
- ▶ Su regularidad en la aplicación: existe el compromiso de repetir el estudio en ciclos de tres años.
- ▶ Su naturaleza participativa y colaborativa: los gobiernos de los países que colaboran guían el proyecto conjuntamente con prestigiosas instituciones internacionales en el ámbito de la evaluación, que les proporcionan el soporte técnico-científico necesario. Se trata de una colaboración muy interesante entre el ámbito técnico-pedagógico de la investigación y el ámbito de las políticas educativas.
- ▶ Su rigurosidad metodológica: hay un sólido marco teórico conceptual de evaluación, previo a la construcción de los instrumentos de evaluación, que sustenta el proyecto.

1.1.2. Los ciclos de evaluación del PISA

Las evaluaciones de las tres áreas (lectura, matemáticas y ciencias) se llevan a cabo en ciclos de tres años, y se publican los primeros resultados en el año posterior a la aplicación de los instrumentos. En cada ciclo se analiza en profundidad un área “principal”. Ésta ocupa aproximadamente dos tercios del tiempo que las y los estudiantes emplean en su conjunto a responder a todos los cuestionarios que se les plantean; el resto del tiempo lo emplean en responder a las preguntas de las otras dos áreas. Las áreas principales por ciclos son las siguientes: lectura en el año 2000, matemáticas en el 2003, ciencias en el 2006, y lectura –de nuevo– en el 2009.

1.1.3. Países y alumnado participantes

En el año 2000 se aplicaron los instrumentos en 32 países, de los cuales 28 eran miembros de la OCDE. En cada país se evaluó, aproximadamente, a entre 4.500 y 10.000 estudiantes. En total, el tamaño de la muestra para el año 2000 fue de 265.000 estudiantes, que representaban a cerca de 17 millones de jóvenes de 15 años matriculados en las escuelas de los países participantes.

Los países que participaron en este proyecto del año 2000 fueron: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Letonia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rusia, Suecia y Suiza.

Con posterioridad, en el año 2001, se aplicó la misma evaluación a otros 11 países que no eran miembros de la OCDE y que quisieron incorporarse al proyecto PISA. En este último caso recibieron, igualmente, el soporte de la UNESCO².

Es importante resaltar que el proyecto PISA se aplica a jóvenes escolarizados de 15 años. Ello supone que no se tengan en cuenta, por lo tanto, a aquellos y aquellas jóvenes de esta edad que pudieran estar al margen del sistema escolar. A pesar de esta significativa limitación –más relevante en unos países que en otros–, la razón fundamental aducida por la propia OCDE para esta elección es la siguiente:

Aunque la mayor parte de los y las jóvenes de los países de la OCDE continúa su educación después de los 15 años, esta edad se sitúa generalmente cerca del final del periodo de escolarización obligatoria en el que el alumnado sigue, por lo general, un currículo básico común. En este punto de la formación, resulta útil determinar el grado en que el alumnado ha adquirido el conocimiento y las destrezas necesarias que les ayudarán en el futuro a desenvolverse en la vida, además de poder escoger los itinerarios formativos a que tendrán opción con posterioridad (OCDE, 2000: 22).

² Siempre que no se señale lo contrario en este texto, se hará referencia al proyecto de PISA 2000. Cuando sea preciso referirse a los resultados del conjunto de este ciclo (años 2000 y 2001) se explicitará mediante la referencia PISA 2002 (que fue cuando se publicaron los resultados de este último ciclo).

1.2. ¿Qué evalúa el proyecto PISA?

PISA aborda una nueva manera de analizar los resultados de las y los estudiantes. Así, evalúa su capacidad para usar sus conocimientos y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida diaria, en lugar de examinar simplemente lo bien o mal que dominan aspectos específicos del currículum escolar (OECD, 2002: 2). No se pretende pues evaluar en sí mismo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una determinada área científica de conocimientos impartida en los centros escolares, sino más bien unos objetivos subyacentes a ésta que se requieren para la vida cotidiana.

En las tres materias evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias) se pone un énfasis especial en los tres ámbitos siguientes:

- ▶ El contenido del conocimiento que los y las estudiantes necesitan adquirir en cada área; por ejemplo, la comprensión de conceptos científicos.
- ▶ Los procesos que se necesitan llevar a cabo; por ejemplo, obtener información escrita a partir de un texto.
- ▶ Los contextos en los cuales se aplican los conocimientos y aptitudes; por ejemplo, la comprensión de los asuntos internacionales (OCDE, 2001b: 20).

1.2.1. ¿Qué se entiende por comprensión lectora en PISA?

En el proyecto PISA, la comprensión lectora se entiende como aquella capacidad para:

1. Recoger información específica.
2. Comprender lo que se ha leído.
3. Reflejar y evaluar lo que se ha leído de la mejor manera posible (OECD, 2002: 4).

Para ello el propio proyecto determina diferentes dimensiones de la comprensión lectora que habrían de ser evaluadas (OCDE, 2001c: 22-23):

- ▶ El tipo de texto: se analizan tanto textos continuos (narrativos, descriptivos o argumentativos) como textos discontinuos (listas, formularios, gráficos o diagramas).

- ▶ El tipo de tarea planteada: se formulan cuestiones que pretenden desarrollar tareas distintas, como encontrar información, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar, argumentar.
- ▶ El contexto en el cual el texto está escrito: se presentan textos de uso privado (una novela, una carta, una biografía) así como otros que tienen un uso público (por ejemplo, documentos oficiales).

1.2.2. ¿Qué se entiende por cultura matemática en PISA?

En el proyecto PISA, la cultura matemática evalúa para averiguar la capacidad de las y los estudiantes en:

- ▶ Reconocer y comprender aquellos problemas matemáticos que están presentes en la vida cotidiana.
- ▶ Traducir estos problemas al contexto matemático.
- ▶ Emplear los conocimientos y los procesos matemáticos para saber resolver problemas.
- ▶ Comprender los resultados obtenidos en el contexto del problema original.
- ▶ Saber reflejar los métodos aplicados.
- ▶ Plantear y saber comunicar los resultados (OECD, 2002: 11).

Para llevar a cabo esta tarea las pruebas aplicadas en el proyecto PISA contemplan diversas dimensiones de la cultura matemática (OCDE, 2001c: 24-25):

- ▶ El contenido matemático: los conceptos, la cantidad, el espacio y las formas, las variaciones y relaciones, la incertidumbre³.
- ▶ Los procesos matemáticos: éstos se han dividido de acuerdo a tres tipos de competencias: la reproducción de cálculos simples; la relación de ideas para resolver un problema; y la reflexión o la capacidad de razonamiento matemático que permite la generalización y la comprensión en profundidad del fenómeno analizado.

³ Cabe precisar que no todos estos tipos de contenidos se han evaluado en el ciclo PISA 2000.

- ▶ Los contextos en los cuales las matemáticas pueden ser empleadas: en la vida privada, en la vida escolar, en el trabajo y en el deporte, en el ámbito local y en la sociedad, y en el mundo de la ciencia.

1.2.3. ¿Qué se entiende por cultura científica en PISA?

La cultura científica en el proyecto PISA pretende evaluar la capacidad de los y las estudiantes para:

- ▶ Utilizar los conocimientos científicos.
- ▶ Reconocer preguntas relacionadas con las ciencias.
- ▶ Identificar las cuestiones básicas que se resuelven en las investigaciones científicas.
- ▶ Relacionar los datos científicos obtenidos con las afirmaciones y las conclusiones a las cuales se llegan.
- ▶ Comunicar todos estos aspectos a la comunidad científica (OECD, 2002: 13).

El proyecto PISA entiende que la cultura científica debe ser evaluada desde diferentes dimensiones; a saber (OCDE, 2001c: 25-26):

- ▶ Los conceptos científicos: aquellos vinculados a las diferentes ciencias como la física, la química, la biología y las ciencias naturales y espaciales. Para ello agruparon las cuestiones en torno a tres temas transdisciplinarios como son: la biodiversidad, las fuerzas del movimiento y el cambio fisiológico.
- ▶ Los procesos científicos: se subdividieron de acuerdo a cinco subprocesos: detectar cuestiones científicas, identificar las pruebas que se necesitan llevar a cabo, establecer conclusiones, comunicar estas conclusiones y comprender en su globalidad los conceptos científicos.
- ▶ Las “situaciones científicas” y sus campos de aplicación: éstas se refirieron siempre a cuestiones vinculadas a la vida cotidiana (y no de laboratorio). Con este fin se agruparon en tres grandes ámbitos: las ciencias de la vida y de la salud, las ciencias de la Tierra y el medio ambiente, y las ciencias en la tecnología.

1.3. ¿Cómo evalúa el proyecto PISA?

El proyecto PISA evaluó los conocimientos y aptitudes de los y las estudiantes a partir de cuestionarios fiables y válidos para su medición. En ellos se combinaron preguntas cerradas de opción múltiple con preguntas abiertas que requerían la construcción de la respuesta por parte del alumno⁴. No obstante, el objetivo es que en las próximas ediciones de este proyecto este tipo de preguntas vaya ganando terreno con el fin de poder medir destrezas más complejas de orden superior.

Las preguntas se agrupaban por bloques referidos a un mismo texto o tema, con el fin de poder profundizar más en el nivel de aprendizaje de los y las estudiantes (OCDE, 2000: 18-19).

Las respuestas a estos cuestionarios se transformaron en escalas continuas con el fin de evitar lecturas dicotómicas sobre las aptitudes de las y los estudiantes: unos han adquirido estas aptitudes y otros no. De esta manera, la escala tenía una puntuación media de 500 puntos, agrupándose dos terceras partes de los estudiantes que respondieron a los tests entre los 400 y 600 puntos. Además se determinaron cinco niveles de rendimiento ante las distintas competencias evaluadas: el nivel 5 correspondía al nivel más alto y el nivel 1 al más bajo (OECD, 2002: 3).

1.3.1. Cuestionarios básicos

No obstante, además de los cuestionarios para evaluar la preparación de los y las estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, se pasaron también unos cuestionarios al alumnado y equipo directivo del centro escolar. A los primeros se les solicitaba información sobre su entorno familiar, social, sus hábitos de aprendizaje..., mientras que a los segundos se les requería información sobre el centro escolar. El objetivo de este tipo de cuestionarios era sobre todo obtener información sobre el contexto familiar en el cual se desenvuelven los procesos de aprendizaje así como las características contextuales de tipo escolar (aula y centro, primordialmente) que pueden explicar los resultados obtenidos por las y los estudiantes. De esta manera, se perseguía identificar qué factores estaban asociados con los mejores y peores resultados.

Igualmente, y de manera optativa, los y las estudiantes respondieron a otro cuestionario sobre cómo regulaban su propio aprendizaje: tiempo de

⁴ Más de la mitad fueron de este tipo (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003).

dedicación, preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje, motivación... El objetivo era, igualmente, poner en relación este tipo de datos con los resultados obtenidos en las tres materias evaluadas mediante tests. En este cuestionario participaron sólo 25 países (OCDE, 2001b: 17).

En consecuencia, los indicadores resultantes del proyecto PISA van más allá de lo estrictamente escolar, más allá de conocer el grado de rendimiento de las y los estudiantes de un país en una materia concreta u otra; se pretende conocer en cada país, así como en el conjunto de los países, cuáles son las variables explicativas del rendimiento de los y las estudiantes de acuerdo a contextos culturales, económicos, sociales y educativos concretos, específicos del lugar en que éstos desarrollan su proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de sus resultados para la política educativa de cada país.

1.4. ¿Para qué evaluar mediante el proyecto PISA?

Mucho se ha escrito sobre lo que proporciona la evaluación de resultados del proyecto PISA. A modo de síntesis, sin embargo, se puede señalar lo siguiente:

- a) Los resultados de PISA no sólo incorporan los aprendizajes producto del proceso escolar que se dan en el aula sino también aquellos otros provenientes del entorno escolar del centro al que asiste el alumno así como del entorno educativo familiar. En consecuencia se puede afirmar que el proyecto PISA difiere de manera significativa de los resultados de otros proyectos que centran la evaluación de los resultados sobre los planes de estudio impartidos en los centros escolares (OCDE, 2001b: 28).
- b) Este proyecto permite igualmente situar al alumnado y a los países en un determinado nivel de competencia (de valores de uno a cinco) para cada una de las materias y conocimientos y aptitudes medidas. Como bien se señala en el informe:

“(...) es posible determinar aquello que el alumnado, situado en un nivel determinado de cada escala, sabe y puede hacer, y que lo diferencia de los alumnos y alumnas que están por debajo” (OCDE, 2000: 29).
- c) El propio informe destaca que en este proyecto, junto “con otra información proveniente de otros programas e instrumentos de la OCDE”, será posible:

- Comparar las diferencias en cuanto a los resultados de alumnado inmerso en distintos sistemas educativos y con distintos entornos académicos.
 - Comparar las diferencias en cuanto a los resultados de alumnados que estudien en distintos contenidos curriculares y sigan distintos procesos pedagógicos.
 - Considerar las relaciones entre el rendimiento del alumnado y los factores académicos tales como el tamaño de sus centros educativos y los recursos, así como las diferencias entre países en este tipo de relaciones.
 - Examinar las diferencias entre países en cuanto al grado en que los centros educativos moderan o incrementan los efectos de los factores asociados al alumnado que influyen en su nivel de rendimiento (OCDE, 2000: 30-31).
- d) Es obvio, igualmente, que el proyecto permitirá considerar las diferencias de rendimiento entre los y las estudiantes en el interior de cada país, lectura que por otra parte los países no deberían olvidar con el fin de conocer mejor su propia realidad.
- e) Por último, se puede afirmar que los resultados del PISA permiten orientar las políticas educativas de los distintos países participantes a partir de la observación de sus deficiencias y potencialidades y la indagación de explicaciones a éstas mediante la comparación con otros sistemas educativos. Todo ello supone un soporte muy útil para la toma de decisiones en la política educativa de cada uno de los países.

2. Resultados del proyecto PISA por temas

2.1. Resultados en comprensión lectora

Tener un alto nivel de capacidad lectora continúa siendo hasta el momento un elemento clave de desarrollo en nuestras sociedades. Su vinculación, por ejemplo, con el empleo es una constante que se pone de manifiesto en muchas investigaciones llevadas a cabo sobre esta cuestión. Un buen ejemplo de referencia son los resultados del IALS, programa llevado a cabo por la OCDE. En el marco de este programa, cabe destacar dos conclusiones que

el propio proyecto PISA incorpora como argumentos que sustentan la importancia del tema que le ocupa:

- a) Las personas con mayores niveles de aptitud para la lectura tienen mayor probabilidad de encontrar empleo y de recibir mayores salarios promedio que quienes tienen menores niveles de aptitudes (OCDE, 2001b, p. 21).
- b) Una persona con cualificación media tiene dos oportunidades sobre cinco de tener un empleo de alto rango si su nivel de aptitud para lectura es de 200 (extremo bajo de la escala del IALS) y cuatro oportunidades sobre cinco si su nivel es de 400 (calificación alta en la escala del IALS).

Una vez puesta de manifiesto la importancia del tema, se presentan los resultados, no sin antes hacer alguna precisión sobre la significación que tienen algunos de los valores que se muestran a continuación. Así, se debe tener presente que en la escala continua empleada para medir la competencia en comprensión lectora, los niveles empleados tienen el siguiente significado:

- ▶ El Nivel 1 indica que las y los estudiantes tienen dificultades para utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas.
- ▶ El Nivel 5 indica que los y las estudiantes pueden manejar la información que se presenta en textos con los que no están familiarizados, muestran una comprensión detallada de textos complejos y deducen qué información es relevante para la tarea, evalúan críticamente y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que puedan ser contrarios a las expectativas (OCDE/UNESCO, 2002: 5).

En una primera lectura de resultados, se pueden destacar tres conclusiones relevantes referidas al proyecto PISA 2000 respecto a la comprensión lectora, y que provocan una honda preocupación desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades ante la educación:

- a) El equivalente alrededor de tres niveles de dominios, 219 puntos, separa al país de desempeño más alto (Finlandia) y al más bajo (Perú) en la escala combinada de aptitudes para la lectura (OCDE/UNESCO, 2002: 5).
- b) En el extremo más bajo de la escala, el 18 por ciento de los y las estudiantes en los países miembros de la OCDE se ubica en el Nivel 1 o

por debajo. En prácticamente todos los países, la mayoría son hombres, y muchos vienen de entornos familiares desfavorables y han nacido en el extranjero o tienen padre y madre extranjeros (...). Esto es especialmente importante dada la cantidad creciente de evidencias respecto a que la educación de adultos, y la formación más allá de la escuela, tienden a reforzar en vez de atenuar las diferencias de destrezas que resultan de un éxito desigual en la educación inicial. Ver cuadro 2.1. en el informe (OCDE/UNESCO, 2002: 5).

- c) Hay una separación inmensa entre el 10% de las y los estudiantes con un nivel muy elevado de lectura (“Nivel 5”), el 12% con el nivel más bajo de competencias en esta materia (“Nivel 1”) y el 6% incapaz de responder a las cuestiones más básicas del test de lectura (por debajo del “Nivel 1”) (OCDE, 2001b: 71).

Si se lleva a cabo un análisis más pormenorizado entre los países, aunque más allá de la casuística concreta de cada uno de ellos, se puede concluir lo siguiente de acuerdo también a las fuentes oficiales del propio proyecto PISA:

- a) Las diferencias de resultados promedio entre países en el ámbito de la aptitud para lectura son sustanciales, aunque las diferencias en el interior de los países aún son mayores (OCDE, 2001b: 71).
- b) Las diferencias también son ostensibles cuando se compara el porcentaje de estudiantes de cada país que obtiene el Nivel 5 de lectura. Ello indica el porcentaje de este grupo de población que tiene unas competencias muy elevadas en lectura.
- c) Igualmente las diferencias entre los países también son notables cuando se compara el porcentaje de alumnos y alumnas que alcanzan como máximo el Nivel 1 de lectura. Un porcentaje elevado en este indicador constituye un grave inconveniente para el desarrollo de un país.
- d) Otra posible comparación interesante es el porcentaje de estudiantes que hay entre el percentil 25 y el percentil 75 en las pruebas de comprensión lectora. Cuanto menor es este porcentaje, menores son las diferencias en el interior del país. Las comparaciones entre países muestran que el comportamiento de estos mismos es bien distinto entre unos y otros.
- e) Combinando los resultados promedios de los países junto al grado de dispersión de resultados en el interior del país se puede señalar que

obtener buenos puntajes promedios es perfectamente compatible con tener resultados homogéneos entre la población estudiantil. Así en el informe PISA 2002 se puede observar que cuatro de los siete países con las diferencias más pequeñas entre los percentiles 75 y 25, Finlandia, Hong Kong, Japón y Corea, están también entre los países con mejor puntuación media en comprensión lectora (OCDE/UNESCO, 2002: 7).

Esto muestra que unas amplias diferencias no son ni inevitables ni una precondition para que los países logren un resultado globalmente alto. Por el contrario, los resultados sugieren que políticas públicas pueden promover igualdad de oportunidades y unos resultados equitativos de aprendizaje para todos los estudiantes (OECD, 2002: 9).

- f)** Los bajos o mediocres resultados en ciertos países es debido a las enormes diferencias entre escuelas. En otros países, sin embargo, una parte significativa de estos pobres resultados pueden provenir de las diferencias que se producen en el interior de las escuelas; en algunos casos, igualmente, el reto consiste en lograr reducir las diferencias tanto entre las escuelas como en su interior (OCDE, 2001b: 73).
- g)** Las variaciones de resultados entre estudiantes pueden depender de múltiples factores. Pueden ser el resultado de los entornos socioeconómicos de estudiantes y escuelas, de los recursos humanos y financieros disponibles en los centros escolares, de las diferencias entre planes de estudios, y de la manera en que se organiza y proporciona la enseñanza (OCDE, 2001b: 72). Sin embargo, el impacto que tienen estos factores en las y los estudiantes puede variar en intensidad de un país a otro.

2.2. Resultados en cultura matemática

A continuación se apuntan algunas conclusiones relevantes, coincidentes con lo que se señala de manera oficial desde el propio proyecto PISA (OCDE/UNESCO, 2002: 8; OCDE, 2001b: 101):

- a)** Hay amplias diferencias entre los países respecto a la cultura matemática de sus estudiantes.
- b)** Los niveles de cultura matemática son, por lo general, bajos aunque hay países que logran buenos resultados con diferencias menores entre los y las estudiantes del propio país. Así, como en el caso de la

aptitud para la lectura, algunos países logran alcanzar altos niveles de competencia matemática sin grandes disparidades en el interior del país. Cinco de los siete países con las diferencias más pequeñas entre los percentiles 75 y 25 (Canadá, Finlandia, Islandia, Japón y Corea) obtienen una puntuación media que se encuentra, de un modo estadísticamente significativo, por encima del promedio de los países miembros de la OCDE.

- c) Las diferencias entre países con respecto a la preparación matemática de sus jóvenes de 15 años podría afectar la competitividad en el futuro.

2.3. Resultados en cultura científica

De los propios informes oficiales del proyecto PISA se desprenden como conclusiones más relevantes las siguientes (OCDE/UNESCO, 2002: 9; OCDE, 2001b: 101):

- a) Hay amplias diferencias entre los países respecto a la cultura científica de sus estudiantes.
- b) Los niveles de cultura científica son, por lo general, bajos aunque hay países que logran buenos resultados con diferencias menores entre los y las estudiantes del propio país. Al igual que con las aptitudes para las matemáticas, Hong Kong, China, Japón y Corea muestran las puntuaciones más altas en el ámbito científico.

2.4. Relaciones entre gasto en educación y resultados

Las relaciones entre gasto en educación y resultados del sistema educativo han sido objeto de diversas controversias y polémicas en el entorno internacional, motivadas en muchas ocasiones por interpretaciones contradictorias sobre el carácter y alcance de estas relaciones. Ello ha permitido hacer un uso tendencioso de éstas y ha sido, en ocasiones, la gran excusa para hacer recortes importantes en el presupuesto educativo de algunos países. Así, el proyecto PISA extrae algunas conclusiones clarificadoras al respecto, como las siguientes (OCDE/UNESCO, 2002: 10):

- a) Cuando aumenta el gasto por alumno en las instituciones educativas, mejoran igualmente los resultados medios del país.

- b) No obstante la afirmación anterior, PISA no demuestra que exista una relación causal entre gasto en educación y mejores resultados académicos. De esta manera, se señala que por mucho que el gasto en instituciones educativas sea un requisito previo necesario para proporcionar una educación de alta calidad, no es suficiente para alcanzar altos niveles de resultados. Aunque PISA no proporciona una visión general sobre la naturaleza subyacente de la relación, los datos sugieren que otros factores, incluida la eficacia con la cual se utilizan los recursos, pueden jugar un papel decisivo.
- c) Un ejemplo de la situación apuntada se encuentra en Italia, país que gasta aproximadamente dos veces más por estudiante que Corea; mientras que Corea está entre los países con mejores resultados en las tres áreas evaluadas, Italia tiene un resultado por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE.

2.5. Relaciones entre género y resultados

En la gran mayoría de países se constata que en ciertos ámbitos de estudio de la enseñanza superior (por ejemplo en los estudios técnico-científicos) las diferencias de género son altas. Estudios internacionales han demostrado, también en muchos países, que las relativamente pequeñas diferencias de género en los primeros años de escolaridad a favor de los niños en matemáticas y ciencias, se consolidan y aumentan en los niveles de secundaria y superior del sistema educativo (OCDE/UNESCO, 2002: 11). El estudio PISA pretende poner de manifiesto estas diferencias en relación al género y apuntar algunas hipótesis sobre sus causas.

En una primera aproximación al tema se constatan algunas de carácter general:

- a) Los resultados del PISA señalan que en muchos países los hombres obtienen peores resultados en comprensión lectora. En cultura matemática, permanece una apreciable desventaja para las mujeres en alrededor de la mitad de los países, mientras que en cultura científica las diferencias de género tienden a equilibrarse.
- b) Algunos países demuestran que son evitables las significativas diferencias de género en las materias analizadas (OECD, 2002: 17). Así, “los resultados clarifican que algunos países proporcionan un entorno de aprendizaje que beneficia a ambos géneros equitativamente” (OCDE/UNESCO, 2002: 12).

El proyecto PISA, a partir de estos datos, intentó encontrar algunas claves que explicaran estas diferencias. De esta manera indagó sobre cuáles eran los intereses y el grado de dedicación de los y las estudiantes según el género. En concreto, los informes oficiales destacan tres conclusiones relevantes:

- a) Las mujeres tienden a expresar un gran interés por la lectura, mientras que los hombres lo muestran por las matemáticas (OECD, 2002: 17).
- b) La estrecha relación entre el interés por una asignatura y los resultados de aprendizaje supone que los distintos hábitos e intereses de los hombres y las mujeres jóvenes tienen importantes consecuencias para el aprendizaje (OCDE, 2001b: 147).
- c) Las diferencias de género en los resultados sobre lectura se reflejan rigurosamente en los hábitos lectores. Por ejemplo, en el informe PISA 2002 se señala que el 58 por ciento de los hombres y sólo el 33 por ciento de las mujeres leen únicamente para obtener la información que necesitan. Al mismo tiempo, el 49 por ciento de las mujeres y sólo el 30 por ciento de los hombres dicen que emplean al menos 30 minutos al día en leer por placer.

Igualmente, los resultados del PISA 2000 mostraron que prácticamente en todos los países las mujeres tenían unas expectativas profesionales más elevadas que los hombres, poniendo en cuestión algunas de las ideas preconcebidas que existen en nuestras sociedades respecto a este tema.

2.6. Relaciones entre el proceso de aprendizaje de los y las jóvenes y sus resultados

El proyecto PISA procura también analizar la manera en que los y las estudiantes aprenden y su posible repercusión sobre los resultados obtenidos en las materias evaluadas. Con este objetivo se estudian algunos factores propios del proceso de aprendizaje. A saber:

- ▶ Las estrategias de competitividad y de cooperación.
- ▶ La memorización.
- ▶ El control autónomo del aprendizaje.
- ▶ La dedicación y el placer hacia el aprendizaje.
- ▶ La dedicación y el placer hacia la lectura.

A continuación se presentan algunas de las conclusiones más destacadas por los propios informes oficiales respecto a este tema:

2.6.1. Las estrategias de competitividad y de cooperación

- a) Tanto las estrategias cooperativas como las competitivas dan lugar a un aprendizaje efectivo (OECD, 2002: 14). De esta manera PISA no concluye que el aprendizaje cooperativo sea mejor que el aprendizaje competitivo o viceversa en cuanto a los resultados de las áreas estudiadas se refiere (OCDE, 2001b: 129).
- b) PISA sugiere que ambas estrategias pueden emplearse de manera complementaria para fomentar mejores resultados (OCDE, 2001b: 129).

2.6.2. La memorización

“Los resultados muestran que los que dan más importancia a memorizar la información no siempre logran los mejores resultados, mientras que aquellos que procesan y elaboran lo que aprenden o amplían aquello que han aprendido tienden a obtener buenos resultados” (OCDE/UNESCO, 2002: 15; OECD, 2002: 14).

2.6.3. El control autónomo del aprendizaje

El proyecto PISA apunta conclusiones sobre el control de su aprendizaje que hacen los y las estudiantes evaluados en las distintas materias:

- a) PISA demuestra que los y las estudiantes que tienen un mayor control del aprendizaje autónomo obtienen mejores resultados.
- b) Las mujeres tienden a adoptar un control más autónomo del aprendizaje que los hombres.
- c) Las y los estudiantes que ejercen un control más autónomo del aprendizaje son estudiantes potenciales a lo largo de la vida (OCDE, 2001b: 129).

2.6.4. La dedicación y el placer hacia el aprendizaje

Algunas conclusiones significativas al respecto son las siguientes (OCDE, 2001b: 129).

- a) Una minoría significativa de estudiantes en todos los países muestra actitudes negativas hacia el aprendizaje así como una falta de dedicación a la escuela.
- b) En muchos países hay una relación recíproca entre el placer hacia el aprendizaje y los resultados obtenidos.
- c) Los y las estudiantes que tienen actitudes más negativas hacia el aprendizaje y la escuela no sólo acostumbran a obtener peores resultados, sino que tienen menos probabilidades de dedicarse a actividades de aprendizaje, ya sea dentro o fuera de las instituciones educativas.

2.6.5. La dedicación y el placer hacia la lectura

En cuanto a la dedicación y el placer, específicamente, hacia la lectura y su vinculación con los resultados obtenidas ciertas conclusiones son igualmente reveladoras (OCDE/UNESCO, 2002: 15; OECD, 2002: 15):

- a) Los y las estudiantes que utilizan más tiempo para leer por placer, leen textos más variados y muestran una actitud más positiva hacia la lectura, tienden a obtener mejores resultados en lectura.
- b) La situación anterior no se da por igual en todos los países. Como ejemplo, las y los estudiantes japoneses son a los que menos les gusta leer por placer, pero obtienen unos resultados en lectura por encima de la media. A la inversa, en Latvia y Grecia, con más lectores adolescentes, obtienen puntuaciones inferiores a la media del conjunto de países.
- c) No obstante, el impacto de la dedicación a la lectura es, por lo general, importante. Un buen ejemplo se encuentra en la siguiente constatación del estudio PISA: “Los y las estudiantes de 15 años cuyos padres y cuyas madres tienen el estatus ocupacional más bajo pero que tienen una alta dedicación a la lectura logran puntuaciones de lectura mejores que las y los estudiantes cuyos padres y madres tienen un estatus ocupacional alto o medio pero que tienen una dedicación lectora pobre” (OCDE/UNESCO, 2002: 15).

2.7. Relaciones entre el entorno familiar del estudiante y sus resultados

Una primera revisión de los análisis del proyecto PISA indica que estas relaciones existen pero que son de intensidad y tipología diferentes dependiendo de los países referidos. Así, en un principio, se puede afirmar que las políticas educativas de los distintos países permiten disminuir o incrementar el impacto del entorno familiar sobre los resultados de aprendizaje

Con el fin de delimitar la cuestión se presentarán las conclusiones de acuerdo a los diferentes factores incluidos en el denominado entorno familiar. De esta manera se podrán establecer qué tipo de relaciones hay entre cada uno de ellos y los resultados obtenidos por las y los estudiantes en el proyecto PISA. En concreto, los factores objeto de análisis fueron los siguientes:

- ▶ Estatus ocupacional de las madres y los padres.
- ▶ Recursos económicos de la familia.
- ▶ Posesiones relacionadas con la “cultura clásica”.
- ▶ Nivel educativo de los padres y de las madres.
- ▶ Grado de comunicación con las madres y los padres sobre asuntos sociales y culturales.
- ▶ Estructura familiar.
- ▶ Estatus económico, social y cultural.
- ▶ País de origen y lengua hablada en el hogar.

2.7.1. Estatus ocupacional de madres y padres

Dos fueron las conclusiones más relevantes al respecto:

- a) A mejor situación laboral de padres y madres, mejores resultados de los y las estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. El proyecto PISA señala que una de las razones explicativas de este fenómeno puede ser la siguiente: el hecho de que padres y madres tengan empleos más prestigiosos puede incidir sobre las mayores expectati-

⁵ No se abordan en este apartado las explicaciones sobre la manera en que el proyecto PISA calculó los índices estadísticos de algunos de estos factores. Para ello conviene consultar el informe técnico del proyecto.

vas laborales de las y los estudiantes, aumentando así su dedicación al aprendizaje como medio para satisfacer sus altas aspiraciones laborales (OCDE, 2001b: 170).

- b) Sin embargo, el grado de los efectos del estatus ocupacional de las madres y los padres sobre los resultados de los y las estudiantes difiere de un país al otro (OCDE/UNESCO, 2002: 16).

2.7.2. Recursos económicos de la familia

También en este aspecto cabe destacar dos conclusiones importantes extraídas de los informes oficiales:

- a) En todos los países, con excepción de Albania e Islandia, los estudiantes de familias con mayores recursos económicos tienden a obtener de promedio puntuaciones más altas en lectura (OCDE/UNESCO, 2002: 17).
- b) Sin embargo conviene precisar que no todos los y las estudiantes de entornos familiares más desfavorecidos obtienen bajos resultados (OECD, 2002: 18). Así por ejemplo, considerando la clasificación establecida por el estatus ocupacional de madres y padres, los y las estudiantes ubicados en el “cuarto inferior” en Canadá, Finlandia y Corea se sitúan por encima de la media de la OCDE.

2.7.3. Posesiones relacionadas con la “cultura clásica”

Uno de los aspectos innovadores del proyecto PISA fue el de medir las posesiones relacionadas con la cultura clásica que disponía la familia del estudiante. En concreto, se entendía por ello aquellos objetos vinculados a este tipo de cultura como pudieran ser, por ejemplo, la literatura clásica disponible en el hogar, las obras de arte que se poseen, etc. Además de conocer la frecuencia con que las y los estudiantes asistían a actividades de tipo cultural como pueden ser ir al cine, al teatro, a un concierto de música, etc. El objetivo era, al igual que con el resto de variables contextuales familiares del estudiante, ponerlas en relación con los resultados obtenidos en los cuestionarios del PISA. Algunas de las conclusiones más relevantes al respecto fueron las siguientes:

- a) Los y las estudiantes de las familias con más posesiones relacionadas con la cultura clásica generalmente obtienen mejores resultados que aquellos otros provenientes de familias con menos posesiones, aun-

que las diferencias son moderadas en muchos países (OECD, 2002: 19).

- b) Los efectos de las posesiones de cultura clásica son más altos en comprensión lectora que en cultura matemática y científica (OECD, 2002: 19).
- c) El papel de las posesiones y las actividades relacionadas con la “cultura clásica” en relación con los resultados obtenidos por las y los estudiantes es una cuestión compleja. Sin embargo, dado que la cultura clásica es precisamente sobre lo que tienden a basarse los planes de estudio y los contenidos sobre los que evalúan los exámenes y demás pruebas escolares, se piensa que ésta puede ser una de las poderosas razones para que haya una relación significativa entre aquella y los resultados de aprendizaje medidos en el proyecto PISA (OCDE, 2001b: 170).

2.7.4. Nivel educativo de padres y madres

Tradicionalmente, el nivel educativo de los padres y las madres ha sido uno de los factores más explicativos de los resultados escolares del alumnado. En el proyecto PISA se empleó esta variable para explicar el rendimiento de los y las estudiantes. En concreto, el factor más decisivo fue el nivel de estudios de la madre tal y como lo señala el propio informe oficial:

“En todos los países las y los estudiantes cuyas madres han terminado el segundo ciclo de educación secundaria tienen mejores resultados en las tres áreas evaluadas que el alumnado cuyas madres no han terminado este nivel” (OCDE/UNESCO, 2002: 17).

2.7.5. Grado de comunicación con los padres y las madres sobre asuntos sociales y culturales

Otra de las cuestiones interesantes que analizó el proyecto PISA era las relaciones que se establecían entre madres/padres e hijos/hijas medidas desde la perspectiva de la frecuencia con que los y las estudiantes interactuaban o se comunicaban con sus madres y padres en dos ámbitos concretos:

- a) Sobre cuestiones culturales:
 - Hablar de asuntos políticos o sociales.
 - Hablar sobre libros, películas o programas de televisión.
 - Escuchar música juntos.

b) Sobre cuestiones sociales:

- Hablar sobre su rendimiento en la escuela.
- Comer juntos la principal comida del día.
- Pasar tiempo juntos hablando.

Un análisis pormenorizado de estos factores mostraron que las y los estudiantes que tenían una interrelación más permanente con sus padres y madres, tanto sobre cuestiones culturales como sociales, tendían a obtener mejores resultados en aptitud para la lectura en los diferentes países (OCDE/UNESCO, 2002: 17).

2.7.6. Estructura familiar

La estructura familiar también fue una de las variables analizadas, aunque cabe reconocer que bajo una misma categoría se pueden encontrar condiciones sociales, económicas y culturales familiares muy distintas. En este sentido, la conclusión más relevante del proyecto PISA al respecto fue que, tal y como señalan los informes oficiales, los y las estudiantes de familias monoparentales en los países miembros de la OCDE tiene puntuaciones de lectura que están en promedio 12 puntos por debajo que las y los estudiantes del resto de familias (OCDE/UNESCO, 2002: 18).

2.7.7. Estatus económico, social y cultural

Uno de los factores que tradicionalmente siempre se ha vinculado más con los resultados escolares es el de la clase social del alumno. Con el fin de analizar esta cuestión, el proyecto PISA construyó un índice de estatus económico, social y cultural de las familias de los y las estudiantes a partir de un conjunto de factores como el estatus ocupacional de los padres y de las madres, sus años de escolaridad, los recursos económicos de la familia, los recursos educativos del hogar y sus posesiones relacionadas con la “cultura clásica”. Este índice –cuya justificación y construcción puede encontrarse en los informes oficiales del proyecto PISA– acabó confirmando su potencialidad y vinculación con los resultados de las y los estudiantes. Entre otras conclusiones sobre esta cuestión cabe destacar las siguientes (OCDE/UNESCO, 2002: 18):

- a)** Todos los países muestran una clara relación positiva entre el índice de estatus, económico, social y cultural de la familia y los resultados educativos de los y las estudiantes.

- b)** Algunos países demuestran que la calidad educativa (medida a través de obtener buenos resultados promedios en el país en comprensión lectora) y la equidad (impacto menor del índice de estatus, económico social y cultural de la familia sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes) son compatibles. Tales son los casos de Canadá, Finlandia, Hong Kong-China, Islandia, Japón, Corea y Suecia.
- c)** Otros países, por el contrario, no sólo obtienen bajos resultados en comprensión lectora sino que además el impacto del índice de estatus, económico social y cultural de la familia sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes es mayor que en otros países. La República Checa, Alemania, Hungría y Luxemburgo se encuentran entre este grupo de países.

2.7.8. País de origen y lengua hablada en el hogar

Dados los actuales índices de inmigrantes en buena parte de los países de la OCDE y las problemáticas sociales, económicas, culturales y educativas que provocan, el proyecto PISA decidió estudiar también esta variable en relación con el rendimiento de los y las estudiantes. Dos fueron las conclusiones más significativas:

- a)** En la mayoría de países, las y los estudiantes no-nativos muestran una puntuación mucho menor en comprensión lectora que aquellos nacidos en el país.
- b)** La razón de este hecho puede ser doble: son inmigrantes que se introducen en un nuevo sistema educativo y necesitan un proceso de adaptación. En este proceso, requieren aprender una nueva lengua en un entorno familiar que no siempre facilita este aprendizaje.
- c)** Lo anterior se ve en parte confirmado por haber comprobado que los y las estudiantes que no hablan en casa el idioma de la mayoría del país obtienen resultados menos satisfactorios que los que sí lo hacen (OECD, 2002: 170).

2.8. El entorno escolar del aprendizaje y la organización de la enseñanza y sus relaciones con los resultados obtenidos por los y las estudiantes

En este apartado se pretende dar a conocer las vinculaciones que hay entre la manera de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada país y los resultados que obtienen sus estudiantes. Estos aspectos organizativos se pueden analizar, como mínimo, en tres niveles distintos: la estructura y tipología del sistema educativo, las condiciones en que ejercen su función los centros escolares y las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el interior de las aulas. Es por ello que en este apartado se abordarán estas tres perspectivas, todas ellas de impacto significativo sobre los resultados y que obligan a reflexionar sobre la importancia que tienen las políticas educativas para orientar sus medidas en una dirección u otra en cada uno de estos tres niveles de análisis.

Sin embargo, previo a este tipo de concreciones, es preciso apuntar algunas consideraciones generales que son fruto de la experiencia del proyecto PISA y que el mismo se encarga de recordar (OCDE/UNESCO, 2002: 19-21):

- a) Los resultados de las y los estudiantes no vienen sólo condicionados por las características individuales de éstos y sus entornos familiares, sino también por los recursos empleados en los centros, las políticas de admisión de alumnado y los enfoques de aprendizaje que emplean en su relación pedagógica con los estudiantes.
- b) PISA destaca el hecho de que el propio entorno familiar de los y las estudiantes explica sólo parte de las disparidades socioeconómicas en educación, y en la mayoría de los países la parte más pequeña. El impacto combinado de la composición socioeconómica de las escuelas puede tener un efecto considerable en los resultados de las y los estudiantes. Aproximadamente, en una tercera parte de los países participantes en PISA, el impacto de los efectos del ámbito de la escuela es mayor que el impacto de su entorno.
- c) En demasiadas ocasiones ha sido evidente que las escuelas reproducen patrones existentes de privilegio más que proporcionar las mismas oportunidades a todos los alumnos y las alumnas, con el fin de conseguir resultados más equitativos.
- d) Los resultados de PISA sugieren que la política escolar y las escuelas mismas pueden desempeñar un papel decisivo en la moderación del efecto de la desventaja social en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

2.8.1. Relaciones entre estructuras del sistema educativo y los resultados del alumnado

Algunas de las conclusiones más relevantes al respecto son las siguientes (OECD, 2002: 20; OCDE/UNESCO, 2002: 8):

- a) Aunque los sistemas escolares pretenden proporcionar la misma igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas y jóvenes, al margen de las circunstancias familiares en las que nacieron, lo cierto es que no todos responden con la misma eficacia a este objetivo.
- b) Los resultados del PISA sugieren que la variación de resultados entre estudiantes en el interior de cada país tiende a ser mayor en aquellos países en que hay una diferenciación explícita a una edad temprana entre los distintos tipos de programas y de escuelas.
- c) Los países que muestran más grandes diferencias entre escuelas tienden a ser aquellos que distribuyen a los y las estudiantes en diferentes tipos de escuela secundaria, basándose a menudo en los resultados obtenidos en la escuela primaria.
- d) Los y las estudiantes con mejores resultados en la escuela provienen, por lo general, de familias acomodadas. PISA también sugiere que el conjunto de efectos socioeconómicos es mayor en los sistemas educativos donde las escuelas tienen currículos significativamente distintos que en aquellos otros sistemas en los que el currículum no varía excesivamente entre las escuelas.

2.8.2. Relaciones entre las características del centro escolar y los resultados del alumnado

El proyecto PISA pone de manifiesto que, en la mayoría de los países, una parte importante de la variación de resultados entre los y las estudiantes se explica por la variación que se da entre las escuelas. Así en 25 países, las diferencias de resultados entre las escuelas explican más de una tercera parte de la variación total que se produce entre las y los estudiantes (OCDE/UNESCO, 2002: 7). Es por ello que el proyecto PISA considera tan importante focalizar también su atención en determinar cuáles son los factores de un centro escolar que explican los buenos resultados de su alumnado. En concreto, el proyecto se centra en cuatro ámbitos

- ▶ La composición socioeconómica de la población estudiantil.

- ▶ El grado de autonomía del centro escolar.
- ▶ El clima escolar del centro y el uso que se hace de los recursos de la escuela.
- ▶ El profesorado.

Composición socioeconómica de la población estudiantil

El proyecto PISA llega a la conclusión de que, como norma general, la composición socioeconómica de la población de estudiantes en la escuela es incluso un mejor predictor del resultado del estudiante que el propio entorno familiar. Así, por ejemplo, muestra que si se toman dos estudiantes con las mismas características familiares que van a diferentes escuelas –un alumno va a una escuela de nivel socioeconómico más alto y el otro a una escuela de nivel más bajo– ambos obtendrán puntuaciones más distantes en comprensión lectora que si se trata de dos estudiantes de diferente nivel socioeconómico familiar que van a la misma escuela (OECD, 2002: 21).

Clima escolar y uso de los recursos de la escuela

En relación con esta cuestión los informes oficiales del proyecto ofrecen las siguientes conclusiones (OECD, 2002: 21-22):

- a) Las escuelas que tienen un clima más favorable hacia el aprendizaje y tienen más recursos tienden a tener alumnado de nivel socioeconómico más alto y con mejores resultados.
- b) Los y las estudiantes que asisten a escuelas de bajo estatus económico, social y cultural tienden a no usar los recursos escolares disponibles de manera tan regular como aquellos otros estudiantes que asisten a escuelas de nivel socioeconómico más acomodado.
- c) Las directores escolares tienden a señalar como factores condicionantes de los resultados del alumnado las deficiencias en la calidad de las infraestructuras físicas o materiales de la escuela. Sin embargo, estos factores tienden a tener mucho menor impacto que el uso que se hace de estos recursos por parte de las y los estudiantes: el uso de su biblioteca escolar, de los ordenadores, de las calculadoras, de los laboratorios y de las conexiones a Internet. Así, en las escuelas donde el uso es relativamente alto, la puntuación media en lectura

tiende a ser más alta, siendo un factor muy determinante en comparación con el resto.

Autonomía del centro escolar

El proyecto PISA demuestra, como norma general, que los países con mayores niveles de autonomía escolar son aquellos en los que sus estudiantes obtienen mejores resultados de aprendizaje (OCDE, 2001b: 198; OECD, 2002: 22). No obstante, esta variable no tiene el mismo impacto en todos los países.

Profesorado

El tema de profesorado era, tal y como cabía esperar, una de las variables clave para analizar en el proyecto PISA, aunque cabe recordar que este colectivo nunca fue consultado como tal a través de los cuestionarios preparados por la OCDE. Las informaciones provienen de manera indirecta por otros agentes de la escuela como los directores o los propios estudiantes evaluados.

Hecha esta precisión, se presentan seguidamente algunas de las conclusiones más relevantes al respecto (OECD, 2002: 22):

- a) Tener profesorado cualificado está entre los recursos más valiosos de la escuela para que los estudiantes obtengan buenos resultados de aprendizaje.
- b) Las escuelas con un entorno socioeconómico más elevado tienden a tener una proporción mayor de profesorado especialista.
- c) Se demuestra que hay tres factores de la práctica pedagógica del profesorado que están asociados a los buenos resultados de los y las estudiantes:
 - Ser capaz de crear un clima escolar enfocado al aprendizaje.
 - Tener altas expectativas respecto a los posibles buenos resultados de sus estudiantes.
 - Ofrecer dedicación y entrega a las y los estudiantes.
- d) La ratio de alumnado por plantilla de profesores y profesoras incide negativamente sobre los y las estudiantes allí donde este valor es relativamente alto. En el rango entre 10 y 25 estudiantes por profesor/a el impacto sobre el resultado en comprensión lectora es mucho menor.

2.8.3. Relaciones entre la condiciones del aula y los resultados

Tal y como se ha señalado con anterioridad, una vez analizados los factores vinculados a la estructura y tipología del sistema educativo, así como los relativos a los centros escolares donde asiste el alumnado evaluado, el proyecto PISA analizó también aquellos otros factores de carácter “micro” que se producen en el interior del aula. Entre otras conclusiones, cabe destacar las siguientes como más relevantes (OCDE, 2001b: 197; OECD, 2002: 23):

- a) El clima de disciplina en el aula es un factor claramente asociado a los buenos resultados de aprendizaje. Según los directores de centro, este clima se deteriora e impide un correcto aprendizaje debido a: el absentismo estudiantil, la conducta inadecuada, la falta de respeto del alumnado hacia el profesorado y la agresión entre compañeros.

Los y las estudiantes, por su parte, consideran que los factores fundamentales son los siguientes: la pérdida de tiempo al inicio de la sesión, el ruido y el desorden, y la tendencia del alumnado a no escuchar al profesor.

- b) Los factores de aula más asociados a los buenos resultados de aprendizaje del alumnado son los siguientes:
- las buenas relaciones profesor-estudiante.
 - el clima de disciplina en el aula.
 - la gran importancia que dan el profesorado a los resultados de sus estudiantes.

Los dos primeros factores son más significativos que el tercero.

- c) El otro factor escolar que tiene una clara asociación con los buenos resultados de aprendizaje son los deberes escolares. Los y las estudiantes que acostumbran a hacer los deberes obtienen altas puntuaciones en comprensión lectora.

2.9. Consecuencias de los resultados del proyecto para la política educativa

A continuación se presentan algunas conclusiones extraídas de los informes oficiales del proyecto PISA que apuntan orientaciones precisas para las políticas educativas de los distintos países. Con el fin de clarificarlas se agruparán por temas:

2.9.1. Estructura del sistema educativo

- a) Las desigualdades parecen menos marcadas en ciertos sistemas educativos. Es indiscutible que las estructuras educativas juegan un papel significativo dentro de esta problemática. Así, los cinco países de Europa del Norte figuran entre los países que registran la asociación más débil entre el medio socioeconómico y la competencia de los y las estudiantes en comprensión escrita (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003: 150, 171).
- b) PISA sugiere, por ahora tentativamente, que la variación general entre estudiantes en el interior del país es mayor en aquellos sistemas educativos en los que las y los estudiantes son canalizados hacia distintos tipos de escuelas desde edades tempranas (OCDE, 2001b: 73).
- c) Las políticas educativas deben procurar hacer compatible conseguir unos excelentes resultados promedio de aprendizaje de sus estudiantes y, al mismo tiempo, reducir la diferencia entre los mejores y los peores estudiantes en el interior del país. Algunos países demuestran que una alta calidad promedio y la igualdad de resultados educativos entre sus estudiantes son dos objetivos perfectamente compatibles.

2.9.2. Género

- d) El aumento del nivel de dedicación de los hombres a las actividades de lectura así como el aumento del interés de las mujeres por las matemáticas deben ser objetivos centrales de las políticas educativas si se pretende alcanzar una equidad mayor entre géneros en los resultados educativos (OCDE, 2001b: 147).

2.9.3. Entorno familiar

- e) La meta de las políticas públicas en la educación debe ser la de proporcionar las mismas oportunidades educativas a todo el alumnado independientemente de su entorno familiar. En el estudio PISA, se observa que ciertos países reducen el impacto negativo de un entorno familiar desfavorecido sobre los resultados de sus estudiantes (OCDE, 2001b: 170).
- f) El nivel educativo de las madres y de los padres y la calidad de la comunicación con los hijos y las hijas muestran una relación positiva con los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, mientras

que la riqueza familiar tiende a mostrar una relación menos estrecha con dichos resultados. Un objetivo importante para las políticas públicas podría consistir entonces en el trabajo con los padres y las madres, particularmente con aquellos cuyo nivel educativo es más bajo, con el fin de facilitar la interacción con sus hijos e hijas y con las escuelas a las que asisten, de manera que mejore el aprendizaje de las y los jóvenes (OCDE, 2001b: 171).

2.9.4. El entorno escolar de aprendizaje y la organización de la enseñanza en los centros escolares

- g)** Ciertos países, en particular Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, tienen estructuras educativas que limitan las diferencias entre centros. En estos países, las características personales del alumnado parecen tener un impacto estadístico en el nivel individual pero ningún impacto en el nivel de centros escolares (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003: 150).
- h)** Es difícil que los sistemas educativos consigan eliminar completamente las desigualdades, sean de naturaleza social o de otro tipo. En ciertos países, las desigualdades se sitúan esencialmente según el nivel de los centros mientras que en otros las desigualdades parecen concentrarse en el ámbito familiar. Algunos países combinan estas dos formas de desigualdad (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003: 150).
- i)** Es importante analizar la segregación social que se produce en el interior de las estructuras educativas de cada país. Los centros pueden seleccionar al alumnado según su medio socioeconómico, bien sea directa o indirectamente. Una selección directa se da, por ejemplo, dentro de los sistemas educativos donde coexisten los centros privados no subvencionados –que imponen sus derechos de inscripción– y los centros públicos o privados gratuitos, ya que no todos los padres y las madres se pueden permitir pagar estos derechos. En cuanto a la selección indirecta, ésta se puede basar en criterios geográficos; por ejemplo, si el medio socioeconómico varía de una región a otra y el alumnado asiste a centros que se encuentran cerca de su casa. Igualmente gratuito, un centro situado en un barrio rico acogerá sobre todo alumnado procedente de medios sociales privilegiados, generando una forma indirecta de segregación social.

- j)** En los países donde hay un alto grado de segregación socioeconómica en la distribución del alumnado por centros escolares, aquéllos con entornos socioeconómicos desfavorables tienen un rendimiento más bajo. Esta separación se produce, en parte, por la segregación residencial y por factores económicos, pero también por las características del sistema educativo. La política educativa en estos países debe tratar de moderar el impacto del entorno socioeconómico sobre los resultados de los y las estudiantes reduciendo la amplitud de la segregación socioeconómica, o asignando los recursos en las escuelas de modo diferenciado. En otros países, hay relativamente poca segregación, esto es, las escuelas tienden a ser similares en sus composiciones socioeconómicas. La política educativa en estos países debe procurar reducir la segregación que se produce dentro de las escuelas debido al estatus económico, social y cultural individual del alumnado (OCDE/UNESCO, 2002: 20).
- k)** El alumnado de entornos socioeconómicos más acomodados tiende a asistir a escuelas con otras ventajas adicionales –con un entorno escolar socioeconómico elevado, mayores usos de los recursos escolares disponibles, mejor clima escolar, mayor disciplina escolar...– lo que provoca oportunidades desiguales en comparación con los y las estudiantes con menos recursos económicos (OCDE, 2001b: 233). Las políticas educativas deben procurar implantar estrategias encaminadas a alterar esta situación de desigualdad.

2.9.5. Autonomía escolar

- l)** Como se ha señalado con anterioridad, PISA demuestra la tendencia que los países con mayores niveles de autonomía escolar sean aquellos en que sus estudiantes obtienen mejores resultados de aprendizaje. Por ello, el proyecto PISA apunta la validez de defender este principio como una de las vías para la mejora de los resultados (OCDE, 2001b: 198; OECD, 2002: 22).

2.9.6. Nuevas investigaciones que plantea el proyecto PISA

- m)** La variación en comprensión lectora dentro de los países del proyecto PISA viene explicada:
- En un 31%, por factores vinculados a la escuela.

- En un 72%, por factores vinculados a la escuela y al entorno familiar.

Ello implica profundizar más en estos datos a partir de nuevas investigaciones. El proyecto PISA sólo proporciona algunas “pistas” al respecto (OECD, 2002: 23).

- n) Finalmente, los resultados de PISA sugieren que no existe un solo factor que explique por qué algunas escuelas o algunos países obtienen mejores resultados que otros. Más bien, los buenos resultados se deben atribuir a una constelación de factores (OCDE, 2001b: 234).

3. Informes complementarios al proyecto PISA

En este apartado se presentarán los tres informes complementarios aparecidos con posterioridad a los informes oficiales elaborados por la OCDE en relación con el proyecto PISA. A saber:

- a) Kirsch, I.; Jong, J.; Lafontaine, D.; McQueen, J.; Mendelovits, J.; Monseur, C. (2003), *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. OCDE. Documento electrónico.
- b) Artelt, C.; Baumert, J.; McElvany, N. J.; Peschar, J. (2003), *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.
- c) Willms, J. D. (2003), *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.

3.1. Primer informe: «La lectura, motor de cambio»

Este informe cobra sentido ya que, como se ha señalado en páginas anteriores, el proyecto PISA del año 2000 centró su atención en una de las tres áreas evaluadas: la lectura. Los resultados que se presentan a continuación permiten profundizar, más si cabe, en este apartado tan trascendental para la vida presente y futuro del alumnado de quince años. El propio título del informe es por sí mismo expresivo del impacto que se le otorga a esta área de aprendizaje: *La lecture moteur de changement*.

3.1.1. Consideraciones previas

Previo a la presentación de las conclusiones relevantes, el informe cree necesario hacer un recordatorio de algunas cuestiones que permiten comprender mejor su alcance (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003: 15-19, 174):

- a) En nuestras sociedades basadas en la cultura escrita, la lectura –y en concreto la comprensión escrita– es una condición *sine qua non* para un desarrollo personal adecuado, aunque por sí misma no sea suficiente para conseguir este objetivo. Aprender, trabajar y vivir dependen en gran medida de la comprensión escrita. Así, las competencias requeridas para comprender los textos –identificar la idea principal, recordar sus detalles, narrar los hechos, extraer las conclusiones y prever los resultados– son elementos importantes para la vida cotidiana. Para resolver los problemas de la vida actual es necesario ser capaz de identificar un esquema general, de acordarse de los detalles, de establecer las relaciones entre los hechos y de sacar conclusiones de las experiencias. Estas competencias son capitales para la vida: facilitan la participación y contribuyen al desarrollo personal y a la integración social de los individuos.
- b) Se puede afirmar que la capacidad de leer y de comprender las informaciones complejas es también importante para tener éxito en los estudios de nivel superior así como en el mundo laboral.
- c) Está igualmente demostrado el impacto que tiene el correcto uso y dominio de la lectura entre los y las jóvenes para la formación que les permita aprender a lo largo de la vida.
- d) La lectura es un prerrequisito para obtener buenos resultados en todas las materias escolares. De hecho, en el proyecto PISA, la correlación entre los resultados en lectura y en matemáticas es del 0,81 y la correlación entre los resultados de lectura y ciencias es del 0,86.
- e) Las tareas de lectura diseñadas en los instrumentos empleados en el proyecto PISA integran cuatro grandes áreas de utilización de las competencias lingüísticas: la privada, la pública, la educativa y la profesional. Éstas recurren a diferentes tipos de lectura, en particular a dos: leer textos educativos “para aprender”, o textos profesionales “para actuar”.

3.1.2. Resultados generales de lectura

A continuación se apuntan algunas conclusiones relevantes de carácter general (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003: 82):

- a) La puntuación media de la mayoría de países corresponde al nivel 3. También en el nivel 3 se sitúa la proporción más elevada de alumnado en la mayoría de países.
- b) El reparto de alumnado entre los niveles varía considerablemente de país a país, así como la media obtenida por cada país.
- c) Más del 20 por ciento del alumnado no consiguen alcanzar el nivel 2 sobre la escala de competencia en lectura de PISA.
- d) Dentro de numerosos países, la desigualdad de resultados en las áreas de comprensión escrita entre estudiantes muy competentes y poco competentes es muy elevada, y por ello muy preocupante.

3.1.3. El compromiso de las y los jóvenes hacia la lectura

En cuanto al grado de compromiso que tienen los y las jóvenes con respecto a esta tarea tan vinculada al éxito escolar, se ha evaluado de acuerdo a los tres criterios siguientes:

- ▶ Tiempo dedicado a la lectura.
- ▶ Diversidad y contenido de las lecturas.
- ▶ Interés y gusto por las lecturas.

Así, el informe (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003: 114) muestra que:

- a) Parece ser que la lectura cotidiana de revistas, periódicos y cómics es un buen medio para convertirse en un lector competente.
- b) Las chicas y los chicos presentan perfiles claramente diferentes en materia de lectura. Los chicos prefieren cómics y las chicas prefieren libros (sobre todo de ficción).
- c) El compromiso con la lectura varía considerablemente de un país a otro. Por término medio, las chicas están más comprometidas con la lectura que los chicos.

- d) Los y las estudiantes que diversifican sus lecturas obtienen mejores resultados que quienes limitan sus lecturas.
- e) Los y las jóvenes cuyos padres y madres tienen un estatus profesional más bajo pero que, en cambio, están muy comprometidos con la lectura obtienen en comprensión escrita puntuaciones superiores a quienes sus padres y madres tienen un estatus profesional de nivel medio a nivel alto pero que no están muy comprometidos con la lectura.

3.1.4. Relaciones entre las características contextuales del alumnado y sus resultados en lectura

A continuación se destacan las estrechas relaciones entre contexto, lectura y los resultados de los y las estudiantes (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2003: 134):

- a) El estatus ocupacional de las madres y los padres, el número de libros y los recursos educativos que tiene en su casa el estudiante, así como el grado de comunicación sobre asuntos culturales que tiene con sus madres y padres son variables que influyen en los resultados de los y las estudiantes en comprensión escrita. Las correlaciones son positivas en todos los países que han participado en el proyecto PISA.
- b) De entre las diferentes características personales del alumnado, la que presenta la correlación media más fuerte con los resultados en comprensión escrita es la del grado de compromiso con la lectura.
- c) Existe, además, una correlación positiva entre el compromiso con la lectura y una buena relación con el profesorado.

3.2. Segundo informe: “Los y las estudiantes, aprendices para la vida”⁶

Este informe se realizó basándose en un cuestionario complementario entregado a estudiantes que participaron en el proyecto PISA. En concreto se aplicó en 26 países.

El objetivo del cuestionario era medir la capacidad que tenían las y los estudiantes para autorregular su aprendizaje –es decir, analizar la manera y

⁶ Artelt, C.; Baumert, J.; McElvany, N. J.; Peschar, J. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.

estrategias de aprendizaje que aplicaban– con el fin de poder relacionar esta cuestión con los resultados obtenidos en las áreas evaluadas, así como con otros aspectos propios del entorno del alumnado.

La hipótesis de partida era que, en la medida en que los y las estudiantes habían adquirido buenos hábitos en la manera de aprender, estarían mejor preparados para el aprendizaje a lo largo de la vida. De ahí la denominación del informe: *Learners for life*.

3.2.1. Consideraciones previas

Al igual que en el informe anterior y antes de adentrarse en el análisis de los resultados, conviene hacer algunas precisiones que permiten comprender mejor el alcance de las conclusiones que se presentan con posterioridad (Artelt, Baumert, McElvany, Peschar, 2003: 13-14, 70-71). En concreto:

- a) Desde el punto de vista metodológico, a la hora de abordar las maneras de aprender del alumnado, se consideraron cuatro categorías y trece factores. Éstos constituyeron la estructura básica del cuestionario que se aplicó:

A. Estrategias del estudiante.

1. Emplea estrategias de memorización.
2. Emplea estrategias de elaboración para vincular el nuevo material con los aprendizajes anteriores.
3. Emplea estrategias de control para asegurarse que consigue los objetivos.

B. Motivación y voluntad.

4. Tiene motivación “instrumental”⁷.
5. Está interesado por la lectura.
6. Está interesado por las matemáticas.
7. Se esfuerza (voluntad) y es persistente (antes y durante el proceso de aprendizaje).

⁷ Motivación instrumental significa que está motivado para aprender con el fin de conseguir algo, por ejemplo, estudiar para conseguir un empleo.

C. Autoconvicciones

8. Es auto-eficaz: cree en sus propias posibilidades
9. Tiene un buen autoconcepto de si mismo en lectura
10. Tiene un buen autoconcepto de si mismo en matemáticas
11. Tiene un buen autoconcepto de si mismo en el ámbito académico (en las materias escolares)

D. Preferencias sobre situaciones de aprendizaje

12. Prefiere el aprendizaje cooperativo
13. Prefiere el aprendizaje competitivo

- b)** La primera razón fundamental para analizar cómo mejorar las maneras de aprender de los y las estudiantes es que éstas tienen un efecto positivo sobre los resultados y que además vienen condicionadas por el entorno del propio estudiante. En consecuencia, es importante tener presente que para reducir las diferencias sociales en los resultados académicos es preciso reducir las diferencias en las maneras de aprender que aparecen detrás de muchas de estas diferencias de resultados.
- c)** Se debe poner un énfasis especial en que las maneras de aprender no sólo formen parte del proceso para aprender de un estudiante, sino que ellas mismas sean consideradas “resultado de un proceso de aprendizaje”. Se observa que pocas escuelas promueven maneras eficaces de aprender entre sus estudiantes y que las prácticas docentes que se aplican en la actualidad deberían replantearse desde esta nueva perspectiva.

3.2.2. Las maneras de aprender del alumnado y su relación con los resultados

A la hora de analizar dicha relación se tuvieron en cuenta, principalmente, tres aspectos básicos de la manera de aprender que tenían los y las estudiantes:

- ▶ La autoconfianza en sus posibilidades de aprender.
- ▶ Su motivación.
- ▶ Las estrategias de aprendizaje adoptadas.

Entre las conclusiones más relevantes cabe destacar las siguientes (Artelt, Baumert, McElvany, Peschar, 2003: 20, 34, 49):

- a) Ciertos sistemas educativos han promovido mejor que otros estos tres aspectos esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- b) Aprender a lo largo de la vida supone ser capaz de aprender autónomamente, y esta capacidad está estrechamente vinculada a una fuerte motivación y a la autoconfianza.
- c) Las estrategias de aprendizaje escogidas por el o la estudiante están claramente asociadas con las actitudes que tiene ante el aprendizaje, así como con sus propias habilidades. Se puede afirmar que los y las estudiantes que tienen actitudes positivas hacia el aprendizaje es más probable que usen estrategias de aprendizaje efectivas.
- d) Existe una clara correlación entre el nivel de autoconfianza y el grado de control que ejerce sobre su propio aprendizaje.
- e) Las y los estudiantes que presentan más solidez en aspectos como la motivación, la autoconfianza y las estrategias de aprendizaje muestran, por lo general, un resultado considerablemente más alto en comprensión lectora que aquellos que son más mediocres en estos aspectos.
- f) Hay una clara asociación entre diferentes maneras de aprender y distintos entornos familiares. De este modo, promover formas positivas de abordar el aprendizaje desde la escuela debería ocupar una parte importante de los esfuerzos que ésta debe emplear para reducir el impacto del entorno familiar en los resultados del alumnado.

3.2.3. Las maneras de aprender del alumnado según el grupo de población

A continuación se señalarán ciertas diferencias entre los y las estudiantes en cuanto a la manera en que aprenden. Estas divergencias podrán deberse al género, al estatus socioeconómico de la familia, o a otros aspectos vinculados a ésta. Es necesario, en este sentido, resaltar las siguientes conclusiones (Artelt, Baumert, McElvany, Peschar, 2003: 52-55, 59, 62, 72):

- a) Los chicos y chicas tienden a tener formas claramente distintas de abordar el aprendizaje. Los chicos tienen tendencia a tener más seguridad en sí mismos respecto a sus habilidades matemáticas –así

como a tener más interés hacia las matemáticas— además de creer que pueden resolver retos difíciles, al tiempo que disfrutaban más en situaciones de aprendizaje de carácter competitivo (ello se da en la mayoría de países). Las chicas, por el contrario, tienden a tener más seguridad en sí mismas respecto a sus habilidades lectoras —así como a tener más interés hacia la lectura—, piensan más sobre lo que necesitan aprender y son más persistentes en esta tarea dedicándole un mayor esfuerzo. En la mitad de países, además, emplean más la memoria que los hombres y se muestran más favorables que ellos a aprender de manera cooperativa.

- b)** Hay importantes diferencias de género respecto a la motivación. En la mayoría de países las chicas muestran un mayor interés por el aprendizaje.
- c)** Por lo general, los chicos tienden más a procesar la información, mientras que las mujeres prefieren más reflexionar sobre lo que están aprendiendo y relacionarlo más estrechamente con sus objetivos.
- d)** Las y los estudiantes con un entorno social más privilegiado tienen, por lo general, una mayor confianza en sí mismos, un mayor interés por la lectura y una mayor propensión a controlar su propio aprendizaje.
- e)** Por el contrario, los y las estudiantes de entornos desfavorecidos tienden a no tener confianza en sus propias capacidades en el ámbito escolar. En comparación con sus compañeros, creen menos firmemente en sus competencias en materias escolares concretas así como en sus habilidades para enfrentarse a los retos que encuentran difíciles en el proceso de aprendizaje. Esto muestra que las escuelas han tenido un éxito limitado en neutralizar la influencia que tiene el entorno familiar sobre la visión que tiene el propio alumnado como aprendiz.
- f)** En 10 de los 26 países estudiados, el alumnado de nivel socioeconómico inferior prefiere el aprendizaje cooperativo.
- g)** En la gran mayoría de países las diferencias, en cuanto a la manera de abordar el aprendizaje, entre estudiantes inmigrantes y nativos tienden a ser relativamente pequeñas.

3.2.4. Consecuencias para las escuelas y el profesorado

De lo planteado con anterioridad, así como de otros datos y reflexiones originales del informe, se desprenden algunas ideas que deberían tener muy presentes tanto las escuelas como el profesorado. A saber (Artelt, Baumert, McElvany, Peschar, 2003: 67, 73-74):

- a) En general, el profesorado necesita una formación más sólida en aquel tipo de técnicas pedagógicas que le permita promover y reforzar entre el alumnado la confianza en sí mismo y su motivación, especialmente entre quienes están más faltos de ellas. Igualmente deberían promover estrategias eficaces de aprendizaje, tanto entre el alumnado como entre las familias.
- b) Los y las estudiantes necesitan aprender “a aprender”. Las escuelas y el profesorado deberían enseñar y practicar maneras efectivas de aprender, como por ejemplo: fijarse unos objetivos, seleccionar las estrategias y establecer el control y evaluación del propio proceso de aprendizaje. Los y las estudiantes, normalmente, no saben cómo aprender autónomamente.
- c) Durante el proceso de convertirse en “buenos aprendices”, los y las estudiantes necesitan el soporte y la retroalimentación por parte de la escuela y el profesorado, no sólo con respecto a sus resultados de aprendizaje, sino también en relación al propio proceso de aprendizaje empleado.
- d) La formación inicial y permanente del profesorado debe dar respuesta a estos nuevos retos apuntados con anterioridad.
- e) Los sistemas educativos deberían aplicar estrategias y mecanismos para poder identificar al alumnado que tendrá mayores dificultades para el aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de poder poner remedio a esta situación.

3.3. Tercer informe: «El compromiso del estudiante con la escuela»

En este informe se analiza hasta qué punto el alumnado se identifica y valora su escolaridad, así como su grado de asistencia a las actividades escolares académicas y no académicas. Para ello utiliza un cuestionario aplicado a los y las estudiantes de los 43 países que participaron en el PISA 2002.

3.3.1. Consideraciones previas

Al igual que en los apartados anteriores, en primer lugar se señalan algunos aspectos que permiten comprender mejor el alcance de las conclusiones planteadas con posterioridad (Willms, 2003: 9-11):

- a) En este informe se entiende que el compromiso con la escuela forma parte de su buena predisposición hacia el aprendizaje, el trabajo grupal y las normas de funcionamiento de una institución social. El compromiso del estudiante hacia la escuela se mide, en el proyecto PISA a través de dos parámetros: su sentimiento de pertenencia al centro escolar y su participación⁸ en las actividades de éste.

Ello permite identificar a los y las estudiantes que se pueden considerar descontentos –es decir, quienes tienen un bajo sentimiento de pertenencia hacia la escuela en comparación con la mayoría de sus compañeros y aquellos que están constantemente ausentes–, es decir, quienes no participan en las actividades de la escuela.

- b) El compromiso hacia la escuela no es un rasgo inalterable de los individuos sino que viene mediatizado por las actitudes y los comportamientos que tiene el profesorado, los padres y las madres hacia las prácticas escolares.
- c) El profesorado, los administradores escolares y los legisladores educativos deberían ver el compromiso con la escuela, también, como un resultado fundamental de la escolaridad. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas y la política educativa deberían reorientar sus actuaciones.
- d) A partir de muy diversos estudios internacionales se constata que el entorno de la escuela tiene un gran impacto sobre la participación del alumnado en el centro así como sobre su sentimiento de pertenencia a éste.
- e) Los más recientes estudios sobre el compromiso estudiantil señalan que es un indicador claramente vinculado al resultado escolar: los y las estudiantes descontentos y pocos vinculados a la escuela acostumbran a obtener resultados académicos más pobres.

⁸ Conviene ser conscientes de que aquí el concepto de “participación” se emplea de una manera muy restrictiva. En concreto, se mide por el grado de asistencia a actividades (académicas y no académicas) organizadas por la escuela. Por tanto, guarda una estrecha relación con el absentismo escolar.

- f) Una importante cuestión tratada en este estudio es si el estatus socio-económico medio de la escuela tiene un efecto significativo en el compromiso del alumnado, superior a los efectos asociados con el propio entorno familiar del estudiante. El estudio sugiere que cuando los y las estudiantes están segregados en diferentes escuelas y programas educativos según su clase social, el alumnado de entornos desfavorecidos tiende a tener peores resultados, influido por esta falta de compromiso hacia la escuela que se da en este tipo de entorno familiar.

3.3.2. Resultados generales sobre el compromiso del alumnado

En relación al grado de compromiso del alumnado, las conclusiones más relevantes son las siguientes (Willms, 2003: 25-26, 53):

- a) Hay un elevado número de estudiantes descontentos y descontentas con la escuela en términos de pertenencia y participación. Por término medio, en los países de la OCDE, el 25% tiene un bajo sentimiento de pertenencia hacia la escuela, y el 20% tiene una muy baja participación.
- b) No obstante, conviene tener presente que la mayoría de los y las estudiantes no están descontentos con la escuela: el 75% tiene un moderado o gran sentimiento de pertenencia a la escuela y el 80% asiste a las clases regularmente.
- c) Los países no varían substancialmente entre sí respecto al número de estudiantes con un bajo sentimiento de pertenencia.
- d) Los países varían, en cambio, de manera significativa en cuanto a sus niveles de participación en las actividades escolares.
- e) En casi todos los países, el número de estudiantes descontentos con la escolaridad varía de manera significativa entre escuelas.
- f) Hay tres factores de riesgo dominantes en el descontento del estudiante: vivir en una familia de nivel socioeconómico bajo, vivir en una familia monoparental y haber nacido en el extranjero; el género no aparece como un factor de riesgo.

3.3.3. Relaciones entre el grado de compromiso de las y los estudiantes y sus resultados

En cuanto a la vinculación existente entre el compromiso adquirido por los y las estudiantes respecto a la escuela –medido en base al sentimiento de pertenencia y participación– y los resultados obtenidos en las tres materias evaluadas –comprensión lectora, cultura matemática y cultura científica– el proyecto PISA concluye lo siguiente (Willms, 2003: 33, 54):

- a) El sentimiento de pertenencia del alumnado hacia la escuela no está significativamente relacionado con las materias evaluadas. Muchos de los y las estudiantes que tienen un bajo sentimiento de pertenencia tienden a agruparse en dos grupos, uno que tiene unos resultados académicos relativamente altos, y otro que tiene unos resultados académicos bajos.
- b) La participación del alumnado está débilmente relacionada con las materias evaluadas. A pesar de ello, en muchos países hay un pequeño grupo de estudiantes que se ausentan de la escuela de forma regular y tienen unas puntuaciones que están, aproximadamente y por término medio, 50 puntos por debajo de la media de la OCDE.
- c) La correlación entre las variables sentimiento de pertenencia y participación es del 0,37 y ambas medias del compromiso de los y las estudiantes están moderadamente correlacionadas (por término medio, en un 0,50) con el resultado en lectura, matemáticas y ciencias.
- d) Haciendo un análisis por centros, aquellas escuelas en que los y las estudiantes tienen un fuerte compromiso con la institución tienden a obtener buenos resultados.
- e) A modo de resumen, y por término medio, en el conjunto de países de la OCDE sólo una cuarta parte del alumnado (26%) tienen altos niveles de compromiso y buenos resultados. Otro grupo, que también comprende una cuarta parte del alumnado (27%), está altamente comprometido con la escuela y obtiene niveles medios en sus resultados. El resto de los y las estudiantes pueden ser clasificados en tres grupos: uno que tiene un bajo sentimiento de pertenencia, pero que justamente obtiene buenos resultados (sobre el 20%); otro grupo que se ausenta de forma regular de la escuela y tiene unos moderadamente bajos niveles de resultados en las capacidades evaluadas (sobre un 10%); y un tercer grupo que tiene unos resultados muy bajos, pero con niveles medios de compromiso (17% de todo el alumnado).

3.3.4. Relaciones entre el compromiso del alumnado y los factores familiares y escolares

El grado de compromiso del alumnado puede variar de manera significativa dependiendo de diversas variables contextuales contempladas. El informe destaca, entre otras, las siguientes conclusiones al respecto (Willms, 2003: 48, 53-55):

- a) En general, tanto los hombres como las mujeres tienden a tener un bajo sentimiento de pertenencia.
- b) El alumnado nacido fuera del país tiende a tener un sentimiento de pertenencia más bajo que el nativo.
- c) El alumnado de familias de un nivel socioeconómico bajo tiende a estar más descontento con la escuela que el resto de estudiantes.
- d) El alumnado que asiste a escuelas donde hay una concentración de estudiantes de familias de nivel socioeconómico bajo tiende a estar más descontento con la escuela que el del resto de escuelas.
- e) El número de estudiantes descontentos y descontentas varía significativamente entre las escuelas, siendo esta variación sólo atribuible en parte al entorno familiar individual del alumnado. Esto sugiere que hay aspectos de la política y la práctica escolar que contribuyen a que las escuelas reduzcan el descontento de sus estudiantes.
- f) Cuando en las escuelas hay un clima escolar de fuerte disciplina, una buena relación estudiante-profesor/a y altas expectativas del profesorado respecto al éxito del alumnado, éstas tienen un mayor número de estudiantes comprometidos.

3.3.5. Algunas implicaciones para las políticas educativas de los países

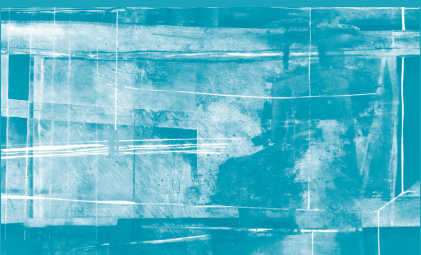
Siguiendo con la filosofía de fondo del proyecto PISA, el informe analizado presenta ciertas observaciones útiles para orientar las políticas educativas de los países participantes. Éstas son, en concreto, las siguientes (Willms, 2003: 56-57):

- a) Es razonable inferir que las actitudes negativas de los y las estudiantes hacia la escuela, durante este período crítico de su vida, afectarán a las decisiones que tomarán respecto a su futuro profesional y laboral. Ello es especialmente preocupante dado el número significativo de estudiantes que se encuentra en esta situación.

- b)** Se sugiere que la creación de escuelas pequeñas o la reducción del tamaño de las clases no son necesariamente la mejor solución. Más bien, los resultados indican que ciertos procesos de la escuela –como el clima de disciplina, las buenas relaciones estudiante-profesor/a y la presión por el éxito en el aprendizaje– juegan un papel relevante en el compromiso del estudiante.
- c)** Uno de los más sorprendentes descubrimientos de este estudio es que en cada país hay una proporción significativa de estudiantes que obtienen buenos resultados y al mismo tiempo no tienen sentimientos de pertenencia o tienen unos bajos niveles de participación. De esta manera el profesorado no puede vincular necesariamente buenos resultados del estudiante con compromiso con la escuela.
- d)** Las escuelas deberían desarrollar programas para conocer las necesidades de los y las estudiantes poco comprometidos con la escuela. Por ejemplo, algunos y algunas estudiantes pueden estar descontentos con la escuela porque desconocen las posibilidades de la educación post-secundaria, o no comprenden bien las relaciones entre lo que aprenden en la escuela y las oportunidades de trabajo que tendrán después. Otros u otras quizás tengan sentimientos de falta de pertenencia a la escuela por sus dificultades en hacer amigos o en ser aceptado por sus compañeros. Algunos y algunas estudiantes pueden abandonar las actividades escolares porque sólo en ciertas ocasiones o nunca experimentan recompensas por parte del profesorado y del centro, bien al contrario de quienes tienen éxito académico.
- e)** Los resultados muestran también que el alumnado que asiste a escuelas donde hay una alta concentración de estudiantes de bajo nivel socioeconómico tienden a estar más descontentos con la escuela. Los esfuerzos para reducir la estigmatización de estas escuelas y promover la inclusión social deberían permitir elevar los niveles de compromiso del alumnado hacia estas escuelas.

Bibliografía

- Artelt, C.; Baumert, J.; McElvany, N. J.; Peschar, J. (2003), *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.
- Kirsch, I.; Jong, J.; Lafontaine, D.; McQueen, J.; Mendelovits, J.; Monseur, C. (2003), *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. OCDE. Documento electrónico.
- OCDE (2000), *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. MECD/INCE. Madrid. Documento electrónico.
- OCDE (2001a), *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA*. MECD/INCE. Madrid. Documento electrónico.
- OCDE (2001b), *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. OCDE. Documento electrónico.
- OCDE/UNESCO (2002), *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000. Resumen ejecutivo*. OCDE/UNESCO. Documento electrónico.
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD PISA 2000*. OECD. Full report. Documento electrónico.
- OECD (2002), *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD PISA 2000. Executive summary*. OECD. Documento electrónico.
- Willms, J. D. (2003), *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.



investigamos



Segunda parte: Percepciones y opiniones sobre los resultados del proyecto PISA



Capítulo 2.

El proyecto PISA en la prensa escrita española

A partir de la publicación de los resultados del proyecto PISA 2000, se ha considerado pertinente realizar, en primer lugar, un análisis sobre cómo la prensa escrita ha tratado y divulgado la información obtenida de dicho estudio. Para el presente estudio, ha interesado igualmente trabajar con el material publicado hasta el momento para poder acercarse a las distintas apreciaciones que aparecen del mismo, con el fin de determinar cómo éstas han podido ser percibidas por los lectores de los distintos medios. Así pues, el **análisis del contenido de la información** aparecida en la **prensa escrita** será nuestro objeto de estudio en las siguientes páginas.

1. Metodología

El análisis y la comparación de los titulares y del contenido de los artículos de prensa se ha centrado en aquellos aparecidos entre diciembre de 2001 y mayo de 2002 en los periódicos: *ABC*, *5 Días*, *Agencia Europa Press*, *Gaceta de los Negocios*, *El Mundo*, *El País*, *El Periódico* (ediciones de Córdoba, Aragón y Catalunya), *La Vanguardia* y *el Diari Avui de Catalunya*.

El análisis de contenido se ha llevado a cabo en dos fases. En la primera de ellas se analizan los titulares clasificándolos por tipologías. En la segunda fase se ha hecho un análisis de contenido de los artículos, de acuerdo a los siguientes criterios:

- ▶ Aporte de información.
- ▶ Grado de corrección de la información.
- ▶ Tipo de información que aportan.
- ▶ Mensaje implícito que transmiten.

2. Análisis cuantitativo de los artículos

A continuación se presenta la relación de titulares de los artículos referentes al proyecto PISA:

TABLA 1

ARTÍCULOS REFERENTES AL PROYECTO PISA EN LA PRENSA ESCRITA

	Titulares
ABC	<ul style="list-style-type: none"> • “Los adolescentes españoles destacan por su bajo nivel en comprensión escrita” • “Los mejores alumnos de 15 años apenas saben cómo es una célula o resolver quebrados”
5 Días	<ul style="list-style-type: none"> • “Tribuna educación, capital humano y territorio”
Europa Press	<ul style="list-style-type: none"> • “Universidades. –CCOO y UGT convocarán paros de una hora el día en que la LOU se apruebe definitivamente en el Congreso” • “Els alumnes espanyols, per sota de la mitjana mundial en lectura, matemàtiques i ciències”
Gaceta de los Negocios	<ul style="list-style-type: none"> • “Del Castillo pide a los alumnos que no se dejen engañar” • “El peligro de diagnosticar a bulto”
El Mundo	<ul style="list-style-type: none"> • “El PSOE dice que falta presupuesto y hay mala gestión” • “IMPRESIONES – Reformar la educación secundaria” • “El 91% lee por obligación. Además de no tener interés por la lectura, las matemáticas siguen siendo el escollo de los escolares” • “Educación. Estudio de la OCDE. España. Los estudiantes españoles de 15 años, entre los que menos saben del mundo desarrollado”
El País	<ul style="list-style-type: none"> • “El estudio revela que los chicos son más reacios a la lectura que los adolescentes”

TABLA 1 (Cont.)

	Titulares
El País	<ul style="list-style-type: none"> • “Un rompecabezas que encaja piezas de 32 países” • “El estudio muestra que los chicos son más reacios a la lectura que las adolescentes. En España el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión de texto duplica al de chicas” • “Educación afirma que el estudio ‘avala’ su reforma” • “La desigualdad socioeconómica” • “Los alumnos españoles de secundaria, entre los peores de los países desarrollados - El 16% de los jóvenes en España llega a los 15 años con dificultades para leer correctamente” • “Sindicatos y oposición culpan al Gobierno de los malos resultados. Del Castillo asegura que sus reformas ‘van en la dirección adecuada” • “Un 20% de los alumnos no alcanza el nivel mínimo en matemáticas - Los estudiantes de 15 años en España destacan únicamente en el análisis de textos” • “El nivel de los alumnos” • “El Informe Pisa” • “Catástrofe en la educación”
El Periódico - Córdoba - Aragón - Catalunya	<ul style="list-style-type: none"> • “Los estudiantes españoles, por debajo de la media mundial” • “Los niños españoles suspenden en lectura” • “Els estudiants espanyols, entre els pitjors del món desenvolupat”
La Vanguardia	<ul style="list-style-type: none"> • “El nivel del alumno español es inferior a la media de los países desarrollados” • “Las chicas leen y comprenden más que los chicos”
Avui	<ul style="list-style-type: none"> • “Educació Virtual” • “Un congrés debat a Barcelona sobre les capacitats bàsiques dels alumnes per viure en societat”.

Clasificando estos titulares, su distribución es la siguiente:

TABLA 2

CLASIFICACIÓN DE ARTÍCULOS SEGÚN TITULARES Y PUBLICACIÓN⁹

	ABC	5 Días	Europa Press	Gaceta de los Negocios	El Mundo	El País	El Periódico	La Vanguardia	Avui
1. Énfasis en los malos resultados	2		1		2	6	3	2	
2. Déficit de la administración: • Presupuestos • Mala gestión					1	1			
3. Necesidad de reformar la LOGSE (LOCE)					1	1			
4. Causas de los resultados: • Desigualdad socioeconómica					1				
5. Información sobre el PISA						3			
No clasificables		1		1					1

⁹ Los números indicados en la tabla hacen referencia al número de titulares clasificados.

Una primera aproximación cuantitativa del contenido de los artículos es la que muestra la siguiente tabla:

TABLA 3

 CLASIFICACIÓN DE ARTÍCULOS SEGÚN CONTENIDO Y PUBLICACIÓN¹⁰

	ABC	5 Días	Europa Press	Gaceta de los Negocios	El Mundo	El País	El Periódico	La Vanguardia	Avui
1. Aporta información técnica del estudio PISA	1		1	1	1	7	1	1	1
2. Resultados catastrofistas: 2.a. España 2.b. Europa	1 (a-b) 3 (a)		2 (a)	1 (a)	1 (a) 2 (a b)	4 (a)	3 (a)	1 (a)	
3. Aporta y explica causas: 3.a. Éxito 3.b. Fracaso				2 (b)	2 (b)	9 (a)			1
4. Justifica la necesidad de cambios	1		1	1	2	11	1	1	2
5. Destaca resultados positivos: 5.a. España 5.b. Europa		1 (a)	1 (b)			2 (a)	1 (b)		
6. Resultados comparativos: 6.a. Internos 6.b. Externos		2 (a)	1 (b)	2 (b)	3 (b)	6 (b)	3 (b)	1 (b)	1
7. Marca diferencias entre resultados por razón de: 7.a. Sexo 7.b. Nivel socioeconómico						2 (a) 2 (b)		1 (a)	2

¹⁰ Los números indicados en la tabla hacen referencia al número de referencias clasificadas.

A modo de síntesis cuantitativa de este apartado se puede ofrecer el siguiente recuento:

- ▶ El 40% de los artículos aporta algún tipo de **información técnica** sobre el funcionamiento del estudio PISA aunque con apreciaciones muy desiguales entre ellos.
- ▶ El 54% aborda el tema de **los resultados de los y las estudiantes de forma alarmista**, aunque la totalidad de los artículos centra su información en los resultados.
- ▶ El 40% da razones sobre las **posibles causas del fracaso** en los resultados de los y las estudiantes aunque de forma bastante imprecisa y conjetural.
- ▶ El 54% justifica la **necesidad de un cambio en educación**.

A continuación, se aborda con mayor profundidad el análisis y la valoración del contenido de los artículos aparecidos en prensa. Con este fin primero se analizan los titulares de los artículos y, en segundo lugar, su contenido.

3. Análisis cualitativo de los artículos

3.1. Análisis de los titulares

Los titulares analizados se clasifican atendiendo a los siguientes criterios:

- ▶ Titulares que ponen **énfasis en los resultados**.
- ▶ Titulares que **añaden información** sobre el contenido.
- ▶ Titulares que hacen **referencia al estudio PISA**.
- ▶ Titulares que remiten a la **necesidad de una reforma en educación**.

En el primer recuadro aparecen aquellos titulares que destacan por la dureza con que se expresa la información. En el bien entendido que todo titular debe responder a la síntesis de la información desarrollada posteriormente, se puede imaginar cómo se ha ofrecido dicha información y cómo ésta ha sido percibida por la población.

1. Titulares que ponen el **énfasis en los resultados** de forma alarmante y bastante catastrofista

- “**Catástrofe** en la educación”. *El País*.
- “Los estudiantes españoles de 15 años, **entre los que menos saben del mundo desarrollado**”. *El Mundo*.
- “Los alumnos españoles de secundaria, **entre los peores de los países desarrollados**” - “El 16% de los jóvenes en España llega a los 15 años con dificultades para leer correctamente”. *El País*.
- “Los estudiantes españoles, **por debajo de la media mundial**”. *El Periódico de Córdoba*.
- “Els estudiants espanyols, **entre els pitjors del món desenvolupat**”. *El Periódico de Catalunya*.
- “El nivel del alumno español es **inferior a la media** de los países desarrollados”. *La Vanguardia*.

Puede observarse que el término “catástrofe” aparece de forma explícita en el primer titular sin estar acompañado ni matizado por ninguna otra información. Así, no hace falta ningún tipo de sutileza lingüística para inducir al lector sobre el estado de la educación en España. En relación con el resto de los titulares, todos ellos ponen el énfasis en los malos resultados obtenidos en comparación con los países del mundo desarrollado, induciendo en el lector la idea que **España no está, en el ámbito de la educación, en el lugar que le corresponde por su nivel de desarrollo económico.**

En el segundo recuadro aparecen aquellos titulares que, aún manteniendo el mismo corte alarmista, ofrecen algún tipo de información añadida sobre el tipo de materias y contenidos evaluados por el proyecto PISA.

2. Titulares que añaden información sobre el contenido de las pruebas realizadas en la evaluación

- “Los adolescentes españoles **destacan por su bajo nivel en comprensión escrita**”. *ABC*.
- “Los mejores alumnos de 15 años **apenas saben cómo es una célula o resolver quebrados**”. *ABC*.
- “Els alumnes espanyols, **per sota de la mitjana mundial en lectura, matemàtiques i ciències**”. *Europa Press*.
- “**El 91% lee por obligación.** Además de no tener interés por la lectura, las matemáticas siguen siendo el escollo de los escolares”. *El Mundo*.
- “**Un 20% de los alumnos españoles no alcanza el nivel mínimo en matemáticas**” - “Los estudiantes de 15 años en España destacan únicamente en el análisis de textos”. *El País*.
- “Los niños españoles **suspenden en lectura**”. *El Periódico de Aragón*.

Estos titulares ponen de relieve con toda claridad que los y las estudiantes tienen un **nivel formativo muy bajo en las tres áreas evaluadas y que además no tienen ningún tipo de interés por la lectura**, induciendo así a una conclusión rápida y fácil: el estado de la educación en España no solamente está francamente mal, sino que además tiene difícil solución al estar el alumnado mal preparado en materias tan básicas y fundamentales como son la lectura, la comprensión escrita, las matemáticas y las ciencias.

En el tercer recuadro aparece una pequeña muestra de los escasos titulares que aluden explícitamente al proyecto PISA y a su posible explicación técnica.

3. Titulares que hacen referencia al estudio PISA

- “El Informe PISA”. *El País*.
- “Education and PISA”. *El País*.

Siendo como son los titulares, no resulta excesivamente extraño la poca atención que se ha prestado desde éstos a informar acerca del estudio PISA. Se entiende que siempre resulta mucho más atrayente, para un titular de periódico, referirse a los resultados de un estudio –en este caso, al PISA– que dedicar una mayor atención a sus características técnicas.

Finalmente, este cuarto recuadro agrupa aquellos titulares que abordan la cuestión de fondo: la reforma de la secundaria y las posiciones del gobierno.

4. Titulares que remiten a la necesidad de una reforma en educación

- “**Reformar** la educación secundaria”. *El Mundo*.
- “Educación afirma que el estudio ‘**avala**’ su **reforma**”. *El País*.
- “Sindicatos y oposición culpan al Gobierno de los malos resultados. Del Castillo asegura que **sus reformas ‘van en la dirección adecuada’**”. *El País*.

La muestra de titulares seleccionados sirve para ilustrar su propósito y permite avanzar hacia una conclusión que aparece expresada con toda claridad y rotundidad: **el gobierno entiende y manifiesta que los resultados catastróficos obtenidos en el proyecto PISA “avalan” la necesidad de la reforma y las medidas correctivas emprendidas “van en la buena dirección”**. Mientras que la oposición se limita a culpar de éstos al gobierno.

A modo de conclusiones preliminares de este apartado en que se han analizado y valorado los titulares, se puede decir que en estricto cumplimiento del criterio periodístico según el cual parece que las buenas noticias no son noticia, los titulares analizados responden a una lectura, como mínimo, incompleta o precipitada del estudio PISA cuando no directamente sesgada de éste. Creándose así un estado de opinión que tiende a considerar que la educación en España está en situación de catástrofe y en consecuencia que se está frente a una crisis formidable y casi sin precedentes.

En cuanto a aquello que está implícito en el análisis de los titulares, no queda mucho lugar para ello, dado que los titulares son claramente explícitos, sólo destacar que frente a la deteriorada situación educativa en España, parece como si debiera llegarse necesariamente a la conclusión de que es imprescindible un **cambio de rumbo** en educación, en sospechosa consonancia con la línea argüida por el anterior Ministerio de Educación.

3.2. Análisis de contenido

3.2.1. Artículos que aportan información y explicación técnica sobre el estudio PISA

Si bien en un primer análisis cuantitativo se ofrecía la cifra del 40% de los artículos que incluyen algún tipo de información técnica sobre el funcionamiento del estudio PISA, conviene matizar que su contenido bien podría ser considerado como parco y bastante escaso en su conjunto. Se pueden ver algunas consideraciones y ejemplos al respecto.

En general la prensa presta escasa atención a la explicación metodológica del estudio. Son muy pocos los artículos que informan suficientemente y con claridad sobre la importancia del método y el rigor que deben tener los estudios en general y el PISA en particular a fin de que los datos que ofrecen puedan tener toda la credibilidad que merecen esfuerzos tan considerables. Así, más de la mitad de los artículos omite este tipo de información y muestra directamente los resultados, con un cariz más o menos alarmista según el medio, tal como se desarrolla en otro apartado.

La mayor parte de los artículos analizados coincide en dar la misma y mínima información. Muchos de ellos ni tan siquiera proporcionan esta información. A continuación se presenta una breve descripción del contenido que suele estar presente en la mayoría de los artículos que ofrecen información técnica sobre el funcionamiento del estudio PISA:

- “A principios de diciembre se hicieron públicos los resultados del Proyecto PISA (OCDE) que recoge datos sobre la preparación académica de estudiantes de 15 años de 32 países, España entre ellos. Las materias evaluadas son: comprensión escrita, matemáticas y conocimientos de ciencia. España está por debajo de la media en todas las áreas”.

Se puede afirmar que la prensa no presta la atención necesaria al tema con el fin de que el conjunto de los lectores tenga una idea clara y fundamentada de lo que ha supuesto el estudio PISA desde el punto de vista metodológico. Se entiende que este hecho incide negativamente en la imagen general que se suele tener de las evaluaciones externas en general y de ésta en particular.

Sin embargo existen también honrosas excepciones como son los datos aparecidos en sendos artículos de los periódicos *El País* (5/12/2001) y *Gaceta de los Negocios* (28/12/2001), que aportan información al lector sobre la complejidad del estudio, las características de la muestra, la selección de los centros, el número de estudiantes evaluados, el tipo de preguntas, etc. También aparece en uno de estos artículos una tabla con la clasificación que se hace de los y las estudiantes en la que se pueden ver todos los datos aparecidos de forma parcial y a veces sesgada, tanto en los titulares como en las entradillas de la mayoría de los artículos analizados de otros medios.

A continuación se pueden ver algunos ejemplos de información pertinente y ajustada a la realidad del proyecto PISA:

- “El Informe PISA constituye el informe más exhaustivo realizado hasta la fecha”.
- “Es el primer estudio de una serie de tres; los otros se harán en 2003 y 2006”.
- “Los estudios internacionales como el presentado ayer por la OCDE están elaborados por unas normas que intentan garantizar al máximo que los resultados obtenidos en cada país sean homologables”.
- “La [evaluación] ha diferido de la tradicional, basada en la medición de saberes curriculares (...) y se ha centrado en escrutar el uso que los alumnos hacen de lo aprendido hasta los 15 años de edad”.
- “Las preguntas trataban sobre cuestiones muy prácticas, lo que desconcierta a algunos alumnos que no están acostumbrados a trasladar los conocimientos teóricos a la práctica”.
- “Ejemplo: una cosa es enumerar los 10 mandamientos, y otra, ser capaces de aplicarlos a situaciones concretas”.

3.2.2. Artículos que ponen el énfasis en los resultados

Apuntando a los datos presentados en la primera parte de este capítulo, el 54% de los artículos aborda como tema central los resultados obtenidos por nuestros y nuestras estudiantes en la clasificación internacional de forma totalmente alarmista. El resto de los artículos presenta también estos resultados aunque no de una forma tan llamativa.

Si se procede al análisis temático, según los criterios apuntados con anterioridad, se puede observar y destacar que los artículos ofrecen información de tres tipos.

- ▶ **Ajustada** a la realidad del estudio.
- ▶ **No ajustada** a la realidad del estudio.
- ▶ **Causas o factores** que explican los resultados.

Artículos que ofrecen información general ajustada a la realidad del estudio

Algunos medios se esfuerzan en ofrecer matices a los datos que aparecen en los titulares (siempre mucho más sensacionalistas por definición). También se ha observado que ciertos artículos pueden ser considerados como un pequeño resumen del proyecto PISA. A continuación se destacan tres de ellos:

- “El estudio de la OCDE evalúa en un **18%** el total de los estudiantes con deficiencias significativas en cuanto a la comprensión de lo escrito; España, con el **16%**, se aproxima mucho a esa media, que refleja la **minoría** de los alumnos que llegan al final de la escolaridad obligatoria sin haber adquirido las competencias elementales en lectura para continuar sus estudios”. *El País*, 5/12/2001.
- “En lo que se refiriere a la cultura matemática, España se sitúa también **por debajo de la media** de la OCDE, en cercanía de países como Alemania, Italia, Portugal o Grecia, para una escala en la que Japón y Corea obtienen los mejores resultados”. *El País*, 5/12/2001.
- “Un 20% de los alumnos españoles no alcanza el nivel mínimo en matemáticas. Los estudiantes de 15 años en España **destacan únicamente en el análisis de textos**”. *El País*, 6/12/2001.

Artículos que ofrecen información general no ajustada a la realidad del estudio

El análisis se centra en el siguiente ejemplo, ya que se considera plenamente significativo y paradigmático de todo aquello que se quiere ilustrar.

- **Titular:** "Los estudiantes españoles de 15 años, entre los que menos saben del mundo desarrollado. En matemáticas ocupan el puesto 23 de 32 países".
- **Cuerpo de la noticia:** "Los españoles ocupan los lugares 18, 23 y 19 en el ranking de conocimientos de literatura, matemáticas y ciencias respectivamente". *El Mundo*, 5/12/2001.

Puede observarse que el titular pone el énfasis en la puntuación obtenida en matemáticas, 23 sobre 32, y sólo más adelante y en el núcleo de la noticia aparece la matización (que debe ser deducida por el lector) del resto puntuaciones obtenidas. Así, se constata como no se favorece la información directa ni se informa sobre la diferencia mínima en literatura respecto a las puntuaciones medias, en este caso 17 sobre el 18 obtenidos por el alumnado español.

También se ha observado que el grueso del contenido de los demás artículos analizados centra su información principal en presentar los resultados del proyecto PISA de manera más o menos directa y objetiva. Desde los más alarmistas o catastrofistas hasta las más ponderados, todos ellos coinciden en remarcar **la mala puntuación obtenida por España** en este primer informe de la OCDE. Los más ponderados y con tendencia a los matices se esfuerzan en comparar los datos siguiendo más de una variable, así relacionan los resultados con el nivel de inversión y con el PIB, a fin de poder mostrar que estos resultados no son tan malos según el grado de inversión económica que hace el país y de su nivel de riqueza.

Artículos que ofrecen información sobre posibles causas o factores

Se trata de textos que apuntan a las causas o factores que pueden explicar los "malos" resultados obtenidos por los y las estudiantes. En concreto, un 40% de los artículos afrontan este reto de forma más o menos clara y afortunada. Algunas de las explicaciones propuestas intentan relacionar el nivel de

inversión y de desequilibrio socioeducativo, el tipo de centro, la implicación de las familias, la moral o desmoralización del profesorado con los resultados sin que de todo ello se obtengan razones concluyentes.

- ▶ *Factor 1: Nivel de inversión y de desequilibrio socioeducativo.* Seguidamente se destacan algunos fragmentos que abordan la cuestión de relacionar los resultados obtenidos en el estudio PISA con el nivel de inversión realizada.

- “Los gastos medios por alumno están en general relacionados con los resultados aunque no los garantizan”. *ABC*, 5/12/2001.
- “El porcentaje de PIB dedicado a la educación es de los más bajos de UE y la formación de nuestros estudiantes, (...), nos sitúa en la parte media-baja de la tabla de la OCDE”. *Cinco Días*, 4/1/2002.
- “Los expertos han llegado a la conclusión de que el **dinero gastado por alumno influye sólo ... un 20%** del resultado. El orden de llegada a la meta ilustra poderosamente esta conclusión”. *La Gaceta de los negocios*, 28/12/2001.
- “España entre los países donde hay menos diferencias de resultados según la situación familiar de los alumnos. (...) El informe pone de manifiesto igualmente escasas diferencias entre centros educativos (20 puntos) pero sí mucho mayores dentro de un mismo centro (60 puntos)”. *El Mundo*, 5/12/2001.
- “La riqueza **no equivale automáticamente a buenos resultados educativos**. (...) Pero los centros educativos que disponen de más recursos y que aplican políticas y prácticas asociadas a los mejores resultados tienden a ser frecuentados por **alumnos** procedentes de los **medios más favorecidos**”. *El País*, 5/12/2001.

Una lectura superficial de estos contenidos puede inducir directamente a la idea de que los gastos o la inversión en educación no garantizan los buenos resultados y que, en consecuencia no es relevante invertir en educación.

- ▶ *Factor 2: Políticas, prácticas educativas y factores ligados al éxito escolar.* La información apuntada en este apartado aparece frecuentemente en la información sobre el estudio PISA de manera difusa y poco clara, sin explicaciones o justificaciones añadidas. Véase:

- “La utilización que hacen los alumnos de los recursos del colegio, la presencia de educadores especializados y el papel de las escuelas son factores que conducen al éxito”. *El Mundo*, 5/12/2001.
- “Otro factor que influye poderosamente en los buenos resultados escolares tienen que ver con **la moral de los profesores** y con una **disciplina satisfactoria** en las clases”. *El País*, 5/12/2001.

Entender que el éxito escolar está relacionado con los indicadores arriba citados y que las medidas o políticas correctivas que se puedan desprender dicha información es algo muy importante para la mejora de la educación no siempre es fácil. Aunque se entiende que esta información es muy pertinente, es poco comprensible para buena parte de los lectores que no tienen por qué tener conocimientos técnicos en el campo de la educación.

- ▶ *Factor 3: Información sobre cuestiones relacionadas con el género* aparecida en relación con el estudio PISA. Algunos artículos se extienden en aportar bastante información sobre los resultados reflejados en función de las diferencias debido al género. Un buen ejemplo de ello es:

“El estudio revela que los chicos son más reacios a la lectura que las adolescentes. (...) Las chicas leen más y mejor que chicos en una proporción de 2 a 1. (...) Por el contrario, los alumnos masculinos tienen tendencia a obtener mejores resultados que las alumnas en cultura matemática, aunque la diferencia es sensiblemente menor”. *El País*, 5/12/2001.

El alcance de la información que relaciona algunos resultados del estudio con factores de género tiene un nivel de explicación clara e interesante. En general la información que se ofrece es ajustada a la realidad y pone de relieve las diferencias entre chicos y chicas sin caer en demasiados tópicos.

Análisis del lenguaje periodístico utilizado

Para finalizar este apartado se quiere poner de manifiesto algunos aspectos que han llamado la atención y pueden ilustrar la manera en que se ha tratado

la divulgación del proyecto PISA. Se trata de un breve y sucinto análisis del lenguaje empleado por los articulistas que puede contribuir decididamente a la formación de un estado de opinión casi previo al de la información.

- *Factor 1: Lenguaje **alarmista** y/o **catastrofista**, casi **vejatorio**.* Es interesante prestar atención al lenguaje utilizado en algunos artículos, ya puede transmitir y generar un estado de opinión cercano a la alarma social. Son un buen ejemplo de ello los fragmentos extraídos de *ABC* 9/12/2001, *La Gaceta de los Negocios* 28/12/2001, *El Mundo* 5/12/2001.

- “Los **mediocres** resultados obtenidos por los estudiantes españoles...”.
- “Los últimos estudios internacionales han dado **suspense** a España...”.
- “En la comunidad educativa ha saltado la **alarma**...”.
- “La mayoría de escolares de cuarto de ESO consigue **llegar por los pelos** a unos niveles de conocimiento ni siquiera medianamente aceptables”.
- “España ha quedado situada en la **zona baja del tablero**”.
- “Un informe ‘[...] ha puesto de manifiesto las **limitaciones intelectuales** de nuestros quinceañeros...”.
- “Los quinceañeros españoles no destacan por sus **habilidades intelectuales**”.

En primer lugar se puede señalar la utilización de un tipo de léxico que induce claramente a la formación de un estado de opinión claramente catastrofista. Obsérvense los términos de: suspense, alarma, llegar por los pelos, estar en la zona baja del tablero... No parece descabellado afirmar que cualquier lector poco avezado en temas educativos pueda formarse un opinión que realmente no se corresponde con los datos ofrecidos por el proyecto PISA. Y en segundo lugar, y más grave si cabe, se puede prestar atención en las expresiones que califican al alumnado español: mediocres y con limitaciones intelectuales. Así, se puede afirmar que este tipo de información, más que informar, desinforma.

- *Factor 2: Utilización de lenguaje **técnico** sin proporcionar ningún tipo de explicación o definición que permita la comprensión general del sig-*

nificado de los conceptos que se utilizan. Valgan de ejemplo los fragmentos extraídos de Europa Press 5/12/2001, *El Mundo*, 5/12/2001, *El País*, 5/12/2001.

- “Els resultats de l'Informe de l'OCDE demostren que països amb sistemes educatius **integrats**, com Suècia o EEUU, adquireixen millors resultats”.
- “Chacón criticó la ‘obsesión del Ejecutivo por cambiar las leyes [...]’, cuando el informe revela que hay países como Alemania, con un **sistema dual**, que no obtienen buenos resultados, mientras que otros con modelos educativos más ‘**globales**’ salen mejor parados”.
- “El informe pone de manifiesto escasas diferencias entre centros educativos (20 puntos), pero sí mucho mayores **dentro de un mismo centro** (60 puntos)”.

Esta utilización de lenguaje técnico crea una falsa sensación de información y fundamenta el criterio expresado con anterioridad: a veces la información no conduce a un mayor conocimiento sino simplemente a un estado generalizado de desinformación.

Y como excepción que vendría a confirmar toda regla, se aporta el siguiente fragmento en el cual se aprecian algunas de las explicaciones añadidas entre paréntesis

- “... el informe demuestra que el sistema **dual** (el que divide a los alumnos de forma temprana) [...] Sin embargo, países con sistemas **integrados** (...que defienden el intercambio positivo de experiencias entre alumnos con distinto rendimiento)...”.

A modo de síntesis, se entiende que la utilización de un lenguaje de corte alarmista en cuanto a los resultados obtenidos y casi vejatorio en relación a los calificativos con que se describe a las y los estudiantes españoles favorece claramente la configuración de un estado de opinión bastante poco fiable en cuanto a la objetividad de los datos se refiere. Todo ello conjuntamente con la utilización de un lenguaje técnico, sin explicaciones complementarias y, por consiguiente, fuera del dominio común de la población en general.

3.2.3. Artículos que informan sobre la necesidad de afrontar los retos y cambios surgidos y otras propuestas

Un 54% de los artículos aboga, y en parte justifica, la necesidad de afrontar los retos y cambios necesarios frente a los resultados obtenidos en el proyecto PISA. Buena parte de éstos inclina generosamente la balanza hacia posiciones cercanas a la defensa de la Ley de Calidad (LOCE) como la solución universal a todos los males que padece la educación.

El contenido del artículo: *Impresiones. Reformar la educación secundaria* es un ejemplo evidente de lo apuntado con anterioridad:

“Estos datos ponen en tela de juicio la eficacia de nuestro sistema de enseñanza escolar. La oposición suscitada por la LOU no debería **desanimar al gobierno**, que haría bien en tomar la reforma de la Humanidades como punto de partida para **llevar a cabo una transformación global de la educación secundaria**, que mejore la calidad docente y que inculque en las jóvenes generaciones una mayor curiosidad intelectual”. *El Mundo*, 5/12/2001.

En otros artículos se exponen también las declaraciones realizadas por parte del anterior Ministerio de Educación en los que se haya una exposición de los hechos absolutamente lineal. Esta relación causal entre los resultados obtenidos y la necesidad de un cambio rumbo en la educación avala siempre las tesis del gobierno anterior e induce claramente hacia una única solución del problema: la aprobación de la LOCE.

- “Esto [los resultados] confirma las evidencias y **avala la necesidad de cambios** en el contenido de lo que estudian los alumnos y el diseño del sistema educativo. A su juicio estos resultados no se corresponden con los recursos y la dedicación de los docentes”. *ABC y El Mundo*, 5/12/001.
- “Educación afirma que el **estudio ‘avala’ su reforma**”. *El País*, 5/12/2001.
- “(...) del Castillo afirma que **sus reformas ‘van en la dirección adecuada’**”. *El País*, 6/12/2001.
- “La secretaria general de educación, Isabel Couso, señaló ayer que los resultados [...] **confirman y avalan la necesidad de un cambio de rumbo** tanto en los contenidos como en el **diseño** del sistema de educación obligatoria”. *El País*, 5/12/2001.

En el siguiente fragmento, los sindicatos acusan al Ministerio de haber tenido una reacción mezquina por “alegrarse” de los malos resultados obtenidos con la finalidad de justificar el cambio de las leyes educativas, dando por buena la expresión popular de: “cuanto peor, mejor”.

- “Mezquina reacción al informe de la OCDE. Los sindicatos calificaron de ‘mezquino’ que un alto cargo de Educación ‘se alegre’ con unos datos que ‘preocuparían a cualquier ciudadano’. Couso dijo que los datos de la OCDE era precisamente la justificación para cambiar las leyes educativas”. Europa Press 5/12/2001.

Todo ello lleva a la conclusión de que buena parte de la prensa ha destacado las posiciones más cercanas al anterior Ministerio de Educación sin contrastarlas en un mismo espacio-tiempo informativo con otras más próximas a la oposición política o a expertos en el ámbito educativo críticos con el gobierno anterior. En consecuencia, el lector extrae la idea de que ante un diagnóstico tan deficitario de la educación –avalado por un organismo de gran prestigio internacional como es la OCDE– sólo existe una solución como es la preconizada por la LOCE.

Algunas propuestas para el cambio y la mejora

No se quiere, sin embargo, dejar de constatar algunas excepciones a la tendencia general de la prensa escrita mostrada hasta el momento. Así, por ejemplo, se recogían de manera puntual algunas propuestas alternativas promovidas por ciertos sectores políticos (PSOE e Izquierda Unida) y sindicales (*El País*, 6/12/2001):

- “Revisar el sistema educativo, incidiendo en la formación del profesorado y en una nueva metodología de enseñanza”.
- “Dedicar más tiempo a las matemáticas y a la lengua, y hacer hincapié en la lectura”.
- “Más recursos económicos y humanas para resolver los problemas de enseñanza”.
- “Un sistema educativo en que puedan avanzar todos”.
- “Abrir un debate amplio para acometer la reforma de la educación”.

Igualmente, en alguna ocasión, se señalaron algunas de las propuestas que recoge el propio proyecto PISA:

“La experiencia indica que por bien intencionados que puedan ser los cambios que se planteen, sin un apoyo decidido (en formación y recursos) del desmotivado profesorado, sin un aumento considerable de la inversión en educación secundaria (...) y sin programas dirigidos a fomentar la implicación de las familias en los centros, será difícil que las reformas solucionen los problemas”. *El País*, 9/12/2001.

La información que aparece en los escasísimos artículos que abordan este tema inciden en que las políticas correctivas promovidas por el proyecto PISA deberían apostar por la:

- ▶ Vinculación de la comunidad con los centros educativos.
- ▶ Valoración del profesorado.
- ▶ Mejora de la inversión en secundaria.

Visto todo lo anterior sólo se puede añadir que a pesar de algunos esfuerzos encomiables, la línea ideológica que parece que impera de forma implícita –y también en bastantes ocasiones de forma explícita– es la línea dominante del discurso del gobierno anterior. En conclusión, se puede afirmar que el tratamiento que realizó la prensa escrita española con motivo de la aparición de los primeros resultados del proyecto PISA fue, por lo general, superficial y tendencioso haciendo un uso político inadecuado de este prestigioso estudio comparativo internacional, y alejándose del principio científico por excelencia: *conocer la verdad es admitir su complejidad*.



Capítulo 3.

El proyecto PISA en la literatura pedagógica

La difusión de los resultados del proyecto PISA 2000 ha propiciado la aparición de múltiples artículos en distintas publicaciones educativas. Por esta razón se ha considerado pertinente e interesante conocer cómo las distintas publicaciones educativas –en adelante, literatura pedagógica– han tratado y divulgado la información aparecida en dicho estudio. Para este estudio, ha interesado especialmente acercarse a las distintas perspectivas que aparecen y cómo éstas hayan podido ser percibidas por los profesionales de la educación. Para ellos, se realiza el **análisis del contenido de la literatura pedagógica**.

La estructura de este capítulo se ha elaborado de manera que facilite el obtener una perspectiva clara y amplia sobre la forma en que la denominada literatura pedagógica ha tratado y ofrecido la información referente al estudio PISA. El objetivo primordial es proporcionar una visión clara y precisa de la importancia y el enfoque que se ha dado a la aparición de los resultados del proyecto PISA. Así pues, no se pretende aportar una síntesis de su contenido, sino más bien facilitar el análisis y la interpretación plausible de cómo se ha realizado la divulgación y de cómo se cree que ésta puede haber sido percibida por los profesionales de la educación.

1. Metodología

La metodología de este trabajo ha consistido en el análisis y la comparación de los titulares y del contenido de los artículos de prensa aparecidos entre diciembre de 2001 y mayo de 2002 en las publicaciones educativas periódicas siguientes: *Magisterio español*, *Educared STEs*, *Profes.net*, *Comunidad escolar*, *Aula*, *Perspectiva escolar*, *Informe del Colectivo L. Luzuriaga*,

Escuela española, Trabajadores de la enseñanza, y Cuadernos de Pedagogía.

El análisis de contenido se ha realizado en dos fases. En la primera se analizan los titulares referentes al proyecto PISA y se clasifican siguiendo la tipología siguiente:

1. Aportan información de carácter más o menos neutro sobre los resultados y los factores que influyen sobre éstos.
2. Realizan una valoración, fundamentalmente negativa, de los resultados.
3. Inciden en la necesidad de cambios en el sistema educativo, básicamente como soporte argumental a la defensa de la LOCE.

En la segunda fase, se hace referencia al análisis de contenido de los artículos. Este se ha efectuado en función de los siguientes criterios:

1. Aporte de información objetiva sobre el proyecto PISA.
2. Valoración de los resultados.
3. Relación entre el proyecto PISA y la reforma educativa LOCE.

2. Análisis cuantitativo de los artículos

A continuación se presenta la relación de titulares de los artículos de las publicaciones que se han empleado por su relación con el proyecto PISA:

TABLA 4

ARTÍCULOS REFERENTES AL PROYECTO PISA EN LA LITERATURA PEDAGÓGICA

Publicaciones	Titulares
Magisterio español	<ul style="list-style-type: none"> • “El director del PISA ofrece las recetas del éxito académico”. • “¿Se puede avanzar sin perder lo conseguido hasta ahora? Una generación devaluada”. • “Europa cree que somos un país de mediocres”. • “Informe OCDE. Muchos son los factores que influyen en el resultado final”. • “El informe de la OCDE considera a España como un país de mediocres”.
Educared	<ul style="list-style-type: none"> • “Europa cree que somos un país de mediocres”.
STEs Castilla León Canarias	<ul style="list-style-type: none"> • “El informe Pisa y la Ley de Calidad”. • “Lo que dice el Informe PISA 2000”. • “Reunión consultiva con sindicatos sobre el Informe PISA, organizada por IE, OCDE y TUAC”. • “Alarma ante los resultados de los alumnos en Alemania”. • “Plataforma en Defensa de una enseñanza pública de calidad en todo el Estado”.
Comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • “La calidad educativa es un seguro contra el desempleo. Aznar asiste a un seminario de la OCDE sobre las reformas educativas”. • “Los alumnos españoles, por debajo de la media en lectura, matemáticas y ciencias”. • “Una reforma contra el fracaso escolar”.
Aula	<ul style="list-style-type: none"> • “Bienvenido Mister Marshall! Ahora va de itinerarios”. • “El bachillerato que nos prepara el gobierno Aznar”.
Perspectiva escolar	<ul style="list-style-type: none"> • “Nova llei, vells temps: De com els referents poden contradir el que es proposa: l'extraordinari cas de la Llei de Qualitat de l'Educació”. • “La cultura de l'esforç i els polítics”. • “Una matemàtica de qualitat. Cap pas enrere”.

TABLA 4 (Cont.)

Publicaciones	Titulares
Cuadernos de pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • “La OCDE alerta sobre la futura escasez de docentes”. • “Sense títol”. • “Evaluación de la lengua. Resultados de las evaluaciones de las áreas lingüísticas”. • “Latinoamérica, a la cola de las clasificaciones”. • “Resultados escolares y calidad”. • “La violencia en las organizaciones escolares y los videojuegos”.
Informe colectivo L. Luzuriaga/UGT	<ul style="list-style-type: none"> • “Aportación al debate sobre la Ley orgánica de la calidad de la educación”.
Profes.net	<ul style="list-style-type: none"> • “La educación secundaria suspende en el Informe de la OCDE”. • “Nuestros estudiantes de 15 años no alcanzan la media de la OCDE ni en habilidad lectora, ni en matemáticas ni en ciencias”. • “El debate de la semana”. • “Suspenso a la educación secundaria”.
Escuela española	<ul style="list-style-type: none"> • “El nivel de los alumnos de ESO está por debajo de la media de la OCDE”. • “Ni la gloria ni el desastre”. • “España se sitúa por debajo de la media en un estudio promovido por la OCDE”. • “El informe es un aval para el cambio de rumbo, según Isabel Couso”. • “La influencia de las expectativas de los docentes”. • “Comisiones: ‘Los sistemas comprensivos, por encima de la media’”. • “Couso y Valcárcel discrepan sobre la interpretación del informe de la OCDE”. • “Los coordinadores del TIMSS no creen que su resultado varíe del de la OCDE”.

TABLA 4 (Cont.)

Publicaciones	Titulares
Escuela española	<ul style="list-style-type: none"> • “Unos datos situados entre la gloria y el desastre”. • “Maestros y alumnos apaleados”. • “El informe PISA”. • “Suspenseo a la LOGSE”. • “Pobres resultados en matemáticas”. • “Abandono ministerial”. • “Nivel académico y número de alumnos”. • “Chacón critica al PP por creer que los jóvenes son unos ‘asnos’”. • “Pros y contras de la Ley de Calidad”. • “Hacia la democratización del éxito escolar”. • “Mayor calidad, sin perder la equidad”. • “PISA contemplará en 2003 la influencia docente en el rendimiento del alumno”. • “Alarma ante los resultados de los alumnos en Alemania” • “Schleicher: ‘No se puede conseguir más calidad rompiendo la equidad’”. • “Según STEs, empeora lo que era difícilmente empeorable”. • “Dos visiones de la educación y de la calidad”. • “Catástrofe en la educación”. • “La evaluación puede contribuir a resolver los desafíos educativos, según los expertos”. • “Datos objetivos y contrastados como antídoto contra la demagogia”. • “El libro, el mejor amigo de los niños (I)”. • “Para salvar la escuela pública”. • “La OCDE, reacia a crear itinerarios precoces”. • “El futuro de la sociedad”. • “No es posible dar recetas simples”.

TABLA 4 (Cont.)

Publicaciones	Titulares
Escuela española	<ul style="list-style-type: none"> • “Editorial. Más horas para Lengua castellana”. • “Expertos ven la necesidad de cambios profundos en las materias instrumentales”. • “España gasta por debajo de la media de la OCDE”. • “Líderes en absentismo”. • “Los alumnos españoles son los que más faltan a clase en toda la OCDE”. • “La imposibilidad de hacer comparaciones absolutas”.
Trabajadores de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • “Diez razones contra la Ley de Calidad”. • “España y el informe PISA: más calidad sin reducir la equidad”. • “El Consejo Escolar del Estado pide equiparar el gasto educativo con la media de la OCDE”. • “Los alumnos españoles, por debajo de la media en la evaluación educativa de la OCDE”. • “Los primeros de la fila”.
Documento de USTEC	<ul style="list-style-type: none"> • “La veritable cara de la Llei de Qualitat: rèquiem per un ensenyament públic, democràtic i de qualitat per a tothom”.

Clasificando estos titulares, su distribución es la siguiente:

TABLA 5

CLASIFICACIÓN DE ARTÍCULOS SEGÚN TITULARES Y PUBLICACIÓN PROFESIONAL¹¹

	1	2		3			4			5	
	Información técnica	Información sobre resultados		Valoración resultados			Pisa y reforma educativa			Otros	
<i>Total - 100%</i>	0%	15%		18%			19%			48%	
	0%	11%	4%	2,5%	2,5%	12%	1%	14%	4%	15%	33%
Publicaciones		Resultados	Factores	(∅)	(+)	(-)	LOGSE cambios	LOCE	Cambios	No clasificados	Sin referencia al PISA
Magisterio español		1	1			3			1		
Educared								1			
STEs-Castilla León, Canarias USTEC						1				2	2
Profes.net		1				2					
Comunidad escolar		1						2			
Aula								2			
Perspectiva escolar								2			1
Cuadernos de Pedagogía		1								1	4
Documento UGT								1			
Escuela española		3	2	2	1	3	1	2	2	7	15
Trabajadores de la enseñanza		1			1					1	2
Total 1	0	8	3	2	2	9	1	10	3	11	24
Total 2	0	11		13			14			35	

¹¹ Los números indicados en la tabla hacen referencia al número de titulares clasificados.

Por último, resumiendo el tipo de contenido que muestran los artículos analizados, a continuación se presenta la siguiente tabla:

TABLA 6

CLASIFICACIÓN DE ARTÍCULOS SEGÚN CONTENIDO Y PUBLICACIÓN PROFESIONAL¹²

	1			2		3		
	Información sobre el PISA			Valoración de los resultados		Pisa y reforma educativa		
Total - 100%	59%			22%		18%		
	11,2%	28,6%	19,4%	6%	16,3%	4%	6%	8%
Publicaciones	Técnica	Resultados	Factores influyentes	(+)	(-)	Justificación LOCE	Defensa LOGSE	Necesidad de cambios educativos
Magisterio español		3	3	1	3		1	1
Educared		2	2		1	1		1
STEs-Castilla León, Canarias USTEC	1	4	2	1	1		1	
Profes.net	1	2	2		2			
Comunidad escolar		1	1		2	2		2
Aula		1	1					
Perspectiva escolar				1				
Cuadernos de Pedagogía	1	3	2		1			
Documento UGT		1		1				
Escuela española	7	9	6	1	6	1	4	2
Trabajadores de la enseñanza	1	2		1				2
Total 1	11	28	19	6	16	4	6	8
Total 2		58		22			18	

¹² Los números indicados en la tabla hacen referencia al número de titulares clasificados.

A modo de síntesis cuantitativa de este apartado se puede ofrecer el siguiente recuento:

- ▶ De los 73 titulares de artículos analizados, 49 hacen referencia más o menos explícita al PISA. La inmensa mayoría son artículos surgidos pocos días o semanas posteriores a la aparición del primer informe PISA (diciembre del año 2001). Los otros 24 no hacen referencia en el titular al estudio PISA pues se trata de artículos que abordan otros temas y que en el contenido hacen alguna referencia más o menos extensa al informe PISA para reforzar sus exposición y argumentos.
- ▶ Los 49 titulares que hacen referencia explícita al proyecto PISA se podrían clasificar de acuerdo a la siguiente tipología:
 - El 22% proporciona información neutra sobre el proyecto PISA; esta información se centra básicamente sobre los resultados, y en algún caso sobre los factores que influyen en estos resultados.
 - El 26% hace una valoración de los resultados de los y las estudiantes; en su gran mayoría se trata de una valoración negativa.
 - El 28% establece una relación entre los resultados PISA y las reformas educativas: mayoritariamente se tiende a vincular los resultados con la necesidad de aplicar la LOCE.
 - El 22% proporciona información del PISA de diferente índole y de difícil clasificación; por ejemplo, haciendo referencia a otros países. De cualquier forma se trata, por lo general, de una visión neutra sobre este proyecto.

A continuación, se aborda con mayor detenimiento y profundidad el análisis y la valoración del contenido de los artículos aparecidos en las distintas publicaciones citadas con anterioridad.

3. Análisis cualitativo de los artículos

3.1. Análisis de los titulares

El análisis de los titulares se ha efectuado atendiendo a los siguientes criterios:

- ▶ Aportan información de carácter más o menos neutro sobre los resultados de los y las estudiantes y los factores que influyen en los mismos del proyecto PISA.

- ▶ Realizan una valoración, fundamentalmente negativa, de los resultados de los y las estudiantes.
- ▶ Inciden en la necesidad de cambios en el sistema educativo, básicamente como soporte a la LOCE.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las diferentes tipologías empleadas. En el primer recuadro, aparecen aquellos titulares que destacan por ofrecer un tipo de información más bien neutra o ecuaníme sobre los resultados obtenidos por el alumnado.

1. Titulares que ofrecen información neutra sobre resultados del proyecto PISA o sobre los factores influyentes en los mismos.

- “Ni la **gloria** ni el **desastre**” (*Escuela española*).
- “Los alumnos españoles, por debajo de la media en lectura, matemáticas y ciencias” (*Comunidad Escolar*).
- “El nivel de los alumnos de ESO está por debajo de la media de la OCDE” (*Escuela Española*).
- “Los alumnos españoles, por debajo de la media en la evaluación educativa de la OCDE” (*Trabajadores de la Enseñanza*).
- “Informe OCDE. Muchos son los factores que influyen en el resultado final” (*Magisterio Español*).
- “Los alumnos españoles son los que más faltan a clase en toda la OCDE” (*Escuela Española*).

Como se puede observar, los titulares anteriores coinciden fundamentalmente en destacar la posición de España dentro de la clasificación general de los países evaluados de manera que esta información coincide plenamente con la realidad expresada por el proyecto PISA.

En el segundo recuadro, aparecen aquellos titulares que destacan por la dureza con que se expresa la información. Son titulares clasificados según el

criterio de aportar valoraciones generalmente negativas acerca de los resultados obtenidos por las y los estudiantes.

2. Titulares que aportan una **valoración negativa** acerca de los resultados obtenidos por las y los estudiantes españoles.

- “Europa cree que somos un país de **mediocres**” (*Magisterio Español*).
- “La educación secundaria **suspende** en el Informe de la OCDE” (*Profes.net*).
- “Maestros y alumnos **apaleados**” (*Escuela Española*).
- “**Suspenso** a la educación secundaria” (*Profes.net/Debate*).
- “**Suspenso** a la LOGSE” (*Escuela española*).
- “**Catástrofe** en la educación” (*Escuela española/El País*).
- “Los primeros de la fila” (*Trabajadores de la Enseñanza*).

Puede observarse claramente cómo el énfasis de los titulares está plenamente volcado en ofrecer una visión no sólo negativa, sino decididamente alarmista y catastrofista. Esta visión no se corresponde con la realidad de los datos ofrecidos por el proyecto PISA y, en consecuencia, hay una voluntad de enfatizar, de cara a los profesionales de la educación, unos resultados excesivamente negativos y en consecuencia una visión sesgada de la realidad.

En el tercer recuadro, aparecen aquellos titulares que relacionan los resultados obtenidos con la necesidad de cambios educativos, generalmente inspirados en la reforma del sistema educativo (LOCE).

3. Titulares que muestran la relación entre los resultados de los y las estudiantes en el proyecto PISA con la necesidad de reformas educativas.

- “Una **reforma** contra el **fracaso escolar**” (*Comunidad Escolar*).
- “El **informe** es un aval para el **cambio de rumbo**, según Isabel Couso” (*Escuela Española*).
- “El **Informe PISA** y la **Ley de Calidad**” (*EducaRed*).
- “La **calidad** educativa es un seguro contra el **desempleo**. Aznar asiste a un seminario de la OCDE sobre las reformas educativas”.
- “**Suspense** a la LOGSE” (*Escuela Española*).

No hace falta ser un experto en educación para advertir la clara e interesada desviación que se hace de la información en estos titulares. De su lectura sólo puede desprenderse una conclusión: la LOCE es el remedio necesario para resolver todos los problemas/males que ha generado la implantación de la LOGSE.

En el cuarto recuadro, se ofrecen algunos de los titulares que aportan información de distinta índole relacionada con el proyecto PISA

4. Titulares que ofrecen otras informaciones acerca del estudio PISA.

- “Reunión consultiva con sindicatos sobre el Informe PISA, organizada por IE, OCDE y TUAC” (*STEs Castilla y León*).
- “España y el informe PISA: más calidad sin reducir la equidad” (*Trabajadores de la Enseñanza*).
- “Latinoamérica, a la cola de las clasificaciones” (*Cuadernos de Pedagogía*).
- “PISA contemplará en 2003 la influencia docente en el rendimiento del alumno” (*Escuela Española*).
- “El informe PISA” (*Escuela española*).
- “La imposibilidad de hacer comparaciones absolutas” (*Escuela española*).

Es interesante observar que hasta un 15% de los titulares analizados aportan algún tipo de información complementaria a la aparición del estudio PISA.

Vistos y analizados los titulares, se puede concluir este apartado diciendo que en general, la prensa especializada –la literatura pedagógica– ha utilizado las mismas estrategias que la prensa general; es decir, el grueso de la información vertida en los titulares está volcada en los resultados y más concretamente en la valoración negativa de éstos. También se observan los mismos posicionamientos ideológicos claros al mostrar los buenos o malos resultados y al vincularlos con mayor o menor vehemencia a la necesidad de la LOCE.

3.2. Análisis del contenido de los artículos

Para el análisis del contenido de los artículos se ha procedido de acuerdo a los siguientes criterios:

- ▶ Artículos que aportan información y explicación sobre el proyecto PISA.
- ▶ Artículos que ofrecen valoraciones sobre los resultados obtenidos.
- ▶ Artículos que centran su información en la relación existente entre los resultados obtenidos y la necesidad de cambios educativos.

3.2.1. Artículos que aportan información y explicación sobre el proyecto PISA

Aportan información técnica

Acudiendo en primer lugar a un análisis cuantitativo de las referencias encontradas, se puede observar que sólo un 11,5% de ellas ofrece información técnica del proyecto PISA. Teniendo en cuenta que se trata de publicaciones especializadas, no deja de sorprender esta escasez informativa sobre un aspecto tan relevante a nuestro criterio sobre qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué se evalúa.

La mayor de parte de los artículos que afrontan este tema lo hace acudiendo a un tipo de información básica y estandarizada. En ella, suele aparecer de forma reiterada el nombre del director del proyecto PISA, el número de países implicados, el número de estudiantes evaluados, su edad y las materias evaluadas, véanse algunos ejemplos representativos:

- “El director del citado y controvertido Proyecto PISA de la OCDE, Andreas Schleicher, (...) presentó los primeros resultados de la evaluación realizada entre estudiantes de 32 países. Se pretendía determinar el nivel académico (sobre lengua, matemáticas y ciencias) que proporcionan los distintos sistemas educativos de los países desarrollados” (*Magisterio español*).
- “Esta conclusión está extraída de los resultados del Informe PISA 200, un proyecto internacional realizado en 31 países de la OCDE para evaluar la capacidad que tienen los alumnos de 15 años de aplicar sus conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias” (*STEs Castilla y León*).
- “El informe PISA –Programme for International Student Assessment, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes- está promovido por la OCDE, es decir, por nuestros gobiernos, y el objetivo del mismo es el realizar el primer análisis comparativo entre países desarrollados, de las destrezas adquiridas por el alumnado” (*STEs Canarias*).
- “265.000 alumnos/as de los 32 países participantes en el proyecto PISA” (*Magisterio español*).
- “6.214 escolares españoles evaluados” (*Trabajadores de la Enseñanza/TE*).
- “La macroencuesta de la OCDE (conocida por informe PISA) sobre los resultados escolares obtenidos por los alumnos de los países miembros de esta organización (...) El objetivo de esta comparación es comprobar las capacidades de los estudiantes para solucionar problemas, hacer deducciones y aplicar sus conocimientos a la vida diaria” (*Trabajadores de la enseñanza/TE*).
- “El objetivo del informe era evaluar en qué medida los alumnos llegan al término de su enseñanza obligatoria en posesión de los conocimientos y la cualificación necesarias para responder plenamente a su función en la sociedad” (*Profes.net*).

Puede observarse el carácter meramente descriptivo de la información ofrecida en las referencias anteriores, muy parecida, por cierto, a la encontrada en la prensa genérica, analizada en el capítulo segundo de este mismo informe. Visto todo lo anterior, no parece demasiado descabellado afirmar, después de analizar la literatura pedagógica, que ésta no ha ofrecido suficiente información, ni explicaciones detalladas ni precisas respecto a las

características técnicas del proyecto PISA. Así pues, se entiende que los lectores de dichas publicaciones –los profesionales de la educación y buena parte de los representantes de la comunidad educativa en general– no han podido formarse una opinión veraz y fundada sobre este tema todo ello en el bien entendido que su información sólo se haya nutrido de dichas publicaciones.

Aportan o centran la información en los resultados

El 27% de las referencias analizadas ofrece algún tipo de información sobre los resultados obtenidos por las y los estudiantes. Buena parte de ellos se centra solamente en los resultados sin aportar ningún tipo de información complementaria.

El contenido de la información ofrecida acerca de los resultados suele enfatizar el lugar que ocupa España en relación con los demás países evaluados, las materias evaluadas y en algunas ocasiones el contenido de las pruebas realizadas. Véanse algunos ejemplos destacables:

- “España sólo se sitúa en la mitad de la tabla en cuanto a la habilidad lectora de los alumnos, donde ocupa **el puesto 18** de los 32 países participantes. En ciencias ocupa el **puesto 19**, mientras que baja hasta el **puesto 23** en el caso de los resultados en matemáticas” (*Magisterio español, Escuela Española, STEs*).
- “(...) estos resultados **nos sitúan por debajo de los países nórdicos** (Finlandia, Suecia), asiáticos (Japón, Corea) y **anglosajones** (Australia, Canadá, Reino Unido, Nueva Zelanda), **y por encima de los mediterráneos** (Italia, Grecia y Portugal) y de algunos de la Europa central (Alemania, Hungría, Polonia, Rusia)” (*USTEC/STEs*).
- “Las calificaciones de los españoles se caracterizan por la homogeneidad, ya que hay pocos alumnos con rendimientos muy altos o muy bajos” (*Comunidad escolar*).
- “La OCDE ha declarado en un estudio llevado a cado por la organización que los alumnos españoles llegan a los 15 años con serias dificultades para leer correctamente y están muy por debajo de la media europea en conocimientos de matemáticas y ciencias” (*Magisterio español*).
- “Del total de los alumnos evaluados, sólo el 10% alcanza el nivel máximo en comprensión escrita, siendo capaces de **“entender textos complejos**, evaluar informaciones y construir hipótesis”. (...) algunos

de estos ejercicios, los de nivel 5, estaban catalogados como difíciles y consistían por ejemplo, en leer una historia de tres páginas y razonar si el final era adecuado” (*Profes.net*).

- “**En habilidad lectora**, los alumnos españoles de 15 años obtienen un rendimiento ligeramente por debajo de los países de la OCDE, 493 puntos sobre una escala de 500. Nuestros escolares obtienen sus mejores resultados en la escala de reflexión y valoración de los textos escritos. No obstante, los peores resultados se encuentran en la escala de obtención de información a partir de los textos escritos” (*Comunidad escolar*).

Vista la información anterior, se puede afirmar que aquellos profesionales de la educación que fundamenten su criterio y opinión sobre el proyecto PISA en lo aportado por la literatura pedagógica tienen difícil acrecentar sus conocimientos, ya que en raras ocasiones ésta aporta algo más, en cuanto a detalles, argumentos, etc, a lo que hizo en su día la prensa escrita no especializada. Se entiende que se ha perdido una oportunidad única al no profundizar en unos aspectos que por su relevancia podrían haber abierto un debate público sobre el estado de la educación en España y sus circunstancias.

Aportan información sobre los factores que influyen en los resultados obtenidos

El proyecto PISA analiza y matiza los resultados obtenidos por los distintos países a partir de los factores que inciden en ellos. El 20% de las referencias analizadas dedica buena parte de la información a relacionar los resultados obtenidos con los factores que inciden positivamente en ellos. Algunos de estos factores son: el índice socioeconómico del país, el nivel socioeconómico y cultural de las familias –muy especialmente el de las madres–, la disponibilidad de elementos culturales en el hogar, el uso que se hace de los recursos educativos de los centros, el clima disciplinario en la escuela, la motivación y el compromiso de los profesores, la participación de los padres, etc.

En algunas referencias también aparecen, aunque en menor cuantía, el resto de factores que también influyen en los resultados: la ratio profesor/alumno, los estudiantes nacidos en el extranjero, etc.

A continuación, se muestra, a modo de ejemplo, una selección altamente representativa de referencias publicadas en el *Magisterio Español*:

1. Factores que influyen más **positivamente** en el rendimiento escolar:

- Madres de los alumnos que han terminado la secundaria.
- Índice socioeconómico ISEI.
- Facilidad de relación profesor/alumno.
- Recursos educativos en el hogar.
- Horas de estudio en casa.

2. Factores que **apenas** influyen:

- Ratio profesor / alumno.
- Disponibilidad de computadoras.

3. Factores que influyen más **negativamente** en el rendimiento escolar:

- Estudiantes de familias monoparentales.
- Estudiantes nacidos en el extranjero.

Puede observarse que esta publicación informa de forma clara y analítica sobre los factores que se vinculan a buenos y malos resultados obtenidos por el alumnado español. Aunque también puede observarse que no ofrece explicaciones complementarias más detalladas acerca de éstos.

Otros medios, entre ellos *Educared*, se extienden en detallar otros aspectos relacionados con factores también vinculados a los resultados, por ejemplo: el gasto público invertido en educación, los factores relacionados con el aprendizaje, el contexto sociocultural de las escuelas, etc.:

- “El informe PISA también señala, con algunas cautelas, que cuando el **gasto** por alumno se incrementa, aumentan también las puntuaciones de los alumnos”.
- “El **tiempo** de enseñanza es también una variable importante. Los alumnos españoles están claramente por encima de la media (...) en número de horas semanales dedicadas a trabajo en casa en lengua, matemáticas y ciencias”.
- “Se aconseja una mayor **autonomía** de los centros y un estilo de enseñanza más conectado a la realidad de los alumnos”.
- “No es aconsejable, separar a los alumnos en itinerarios diferenciados en la educación obligatoria”.

Resulta también muy interesante, por su ponderación y ecuanimidad, la información recogida por la publicación *Profes.net*. Después de analizar diversos factores acaba concluyendo de la manera siguiente:

“Ningún factor explica por sí solo por qué los centros escolares de algunos países obtienen mejores resultados; pero ciertas políticas y prácticas educativas están ligadas al éxito, dice el estudio, que señala tres factores: la utilización que hacen los alumnos de los recursos del colegio, la presencia de educadores especializados y el papel que juegan las escuelas de la toma de decisiones”.

Finalmente, para concluir este apartado se quiere destacar las declaraciones ofrecidas por J. M. Aznar, anterior jefe del gobierno, en relación con los factores a su juicio más relacionados con los resultados:

“De todos los factores que afectan al rendimiento académico del estudiante, el más importante es la familia” y afirmó que **ésta influye en los alumnos más que “la abundancia de recursos, los medios tecnológicos, los métodos pedagógicos y los docentes mejor cualificados”**.

Una pregunta que puede hacerse es acerca de las repercusiones que pudieran tener, en su momento, estas declaraciones en cuanto a un posible aumento o reducción de los presupuestos destinados a la educación. No parece excesivamente arriesgado afirmar que de conclusiones similares a las anteriores pudiera desprenderse, en una lectura interesada, que el gasto invertido en educación por alumno y país quizás no sea decisivo para la mejora del rendimiento escolar y que tal cosa pudiera además vincularse a la información aparecida en el proyecto PISA.

Para cerrar este apartado, se concluye diciendo que si bien es cierto que un número considerable de las referencias analizadas contienen información sobre los factores que influyen en los resultados obtenidos en la evaluación realizada por proyecto PISA, se esperaba encontrar una mayor profundidad en los análisis y en la valoración de las consecuencias que se derivan para las políticas educativas. La literatura pedagógica, aunque aborda el tema con seriedad, no ofrece argumentos ni pistas suficientes que puedan desprenderse de las opiniones y criterios expuestos por los expertos.

3.2.2. Artículos que ofrecen valoraciones sobre los resultados

El 23% de las referencias analizadas contiene algún tipo de valoración, generalmente, negativa de los resultados obtenidos por los y las estudiantes españoles. Algunas de ellas son especialmente alarmistas, en cambio otras se muestran algo más conciliadoras. Finalmente, sólo se ha encontrado un 6% con valoraciones positivas. A continuación pueden verse algunos ejemplos:

1. Valoraciones positivas y/o algo más ponderadas de los resultados obtenidos

- “Si analizamos detenidamente el informe PISA de la OCDE, el sistema escolar español se encuentra entre los **mejores** de la OCDE. Desbronzando los cinco indicadores más significativos de los mismos: eficacia, igualdad, categoría social, eficiencia y profesorado (...)” (Colectivo L. Luzuriaga /Escuela J. Besteiro. UGT).
- “El análisis detenido de estos datos (resultados) indica mucho más de lo que las interpretaciones tendenciosas del MECD y medios de comunicación afines nos quieren vender. Los resultados obtenidos por los alumnos españoles están **por delante** de los países mediterráneos, Europa central y oriental y no tan distantes de la media de la OCDE” (STEs).
- “Los sistemas comprensivos **por encima** de la media. CC.OO. resalta que llama la atención que sean los países europeos con sistemas comprensivos los que estén por encima de la media, lo que puede entenderse como un apoyo a este sistema, frente a países, como Alemania, con sistemas segregadores como el que propone el MECD”. (Escuela española).
- “El 80% del alumnado español se sitúa en niveles **intermedios**” (Magisterio español)
- “**Ni la gloria ni el desastre**” (Escuela española).
- “**España está en la parte alta de la zona baja**, o, como ha dicho alguien, en la cabeza de la segunda división” (Escuela española).
- “Los resultados se asemejan mucho a ‘**una llegada en pelotón** de una carrera ciclista’” (C. Chacón, Escuela española).

- “El dato más positivo, subrayado por Marchesi, fue el que se obtuvo en lo referente a la diferencia entre las mejores y peores escuelas (...) España es el tercer país en igualdad lo que significa que la equidad educativa es buena en nuestro país” (*Escuela española*).

Cabe destacar aquí el esfuerzo de algunas publicaciones por ofrecer valoraciones positivas sobre los resultados obtenidos en el proyecto PISA y alejarse de otras que centran sus esfuerzos en todo lo contrario. Resulta muy interesante observar y valorar los juegos de palabras utilizados: España está en la parte alta de la zona baja; las metáforas: una llegada en pelotón de una carrera ciclista. Así como la importancia que adquieren los matices para ponderar de forma correcta la información disponible: España es el tercer país en igualdad (...) Por delante de los países mediterráneos, Europa central y oriental.

1. Valoraciones negativas de los resultados obtenidos

- “Nuestras escuelas cuentan con muchos alumnos con **resultados muy mediocres**” (*Cuadernos de Pedagogía*).
- “Según un reconocido académico del ámbito de las Ciencias de la Educación, esa **medianía** es **preocupante**, pues si bien hay que reconocer que no tenemos un alto porcentaje de muy malos resultados, el de alumnos excelentes es mínimo. Y hemos de tener en cuenta que esta mediocridad española parte ya de un nivel general muy pobre” (*Magisterio español/magisnet*).
- “Este mismo académico calificó de mediocres los resultados obtenidos y comentó que ‘hay grandes sectores en España que están empeñados en **meternos en su grisura**’” (*Escuela española*).
- “De los alumnos ha dado la **alerta roja** un estudio de la OCDE demolidor: nuestros estudiantes son quienes tienen, de los 32 países estudiados, **peores niveles** de comprensión de textos, de cultura matemática y de conocimientos científicos. El 16% de los jóvenes españoles de 15 años tiene problemas para leer correctamente” (*Escuela española*).
- “**Suspenso a la LOGSE**. (...) Los bajos resultados detectados por el informe (PISA), especialmente en el área científica, son un problema cada vez más alarmante y omnipresente” (*CSI- CSIF en Escuela española*).

Resulta evidente que de la lectura anterior sólo puede desprenderse una conclusión por parte de los lectores: el estado de la educación en España es más que lamentable. Así lo afirman expertos de renombre que con sus aportaciones alertan a los profesionales de la educación sobre las consecuencias de los resultados obtenidos. Aunque sin entrar en relaciones de causalidad entre los resultados negativos y la necesidad de cambio rumbo en educación, las referencias anteriores orientan firmemente hacia tales conclusiones. Esta misma tendencia se encuentra en los artículos que se analizan a continuación y que recuerdan insistentemente la necesidad de afrontar cambios para combatir el nivel de catástrofe y de lacra social en que se encuentra, a su juicio, el sistema educativo español.

3.2.3. Artículos que centran su información en la relación existente entre los resultados obtenidos y la necesidad de cambios educativos

El 19% de las referencias analizadas aportan algún tipo de información que vincula los resultados obtenidos con argumentaciones a favor de emprender algún tipo de cambio educativo. Un 4% de estos cambios se relaciona directamente con la necesidad de implantar un sistema educativo acorde con las propuestas del anterior MECD, un 6% argumenta y defiende los sistemas de educación comprensivos (LOGSE) aunque se manifiesta a favor a realizar cambios. Finalmente, el 8,5% restante defiende la necesidad de cambios para superar la situación actual de la educación aunque sin manifestarse claramente a favor o en contra de la LOGSE o LOCE.

Artículos que justifican la LOCE

A continuación se ofrece una muestra del contenido reflejado en algunos de los artículos analizados. Esta selección se considera altamente representativa por la claridad y contundencia con que se expresan las razones que llevarán a la conclusión de que la LOCE es la solución a los problemas del sistema educativo español.

“A la cola de Europa. (...) ¿Datos alarmantes? Más bien esperados. En cualquier sector, cuando se baja paulatinamente el nivel exigido, los resultados siguen la misma tendencia y decaen estrepitosamente. Y la enseñanza no iba a ser una excepción. Es hora de apostar en serio por la calidad de la educación, sobre todo en las etapas de primaria y secundaria (Magisterio español)”.

“**Cultura del esfuerzo.** (...) las diferencias fundamentales entre las culturas orientales y de los países luteranos, donde el sacrificio, el trabajo y el esfuerzo son un valor y existe un férreo control sobre los menores, y los países de la cultura mediterránea o del Sur, donde se tiende a ser permisivo con los menores y se prima la cultura del sol y las vacaciones” (*Magisterio español*).

“(Aznar) afirmó que ‘todo aprendizaje requiere un esfuerzo’ y para ello tiene que haber motivación. El Presidente ratificó que ‘en las aulas, las personas descubren lo que valen’ (*Comunidad escolar*).

“**La calidad educativa es un seguro contra el desempleo.** (...) Para Aznar la clave de la ‘reforma’ es el profesorado y aseguró que el sistema educativo tendrá más calidad si los profesores y directores se sienten responsables de los resultados de los alumnos. También reconoció la desmotivación de los profesores y que alrededor del 60% no quieren ser directores. (...) En referencia a los itinerarios se mostró contrario a las soluciones homogéneas, porque, a su juicio, ‘perjudican a los más débiles’, a los que ‘no consiguen acabar sus estudios’ y consideró más eficaz ‘ofrecer distintas vías para que el alumno elija’ (...)” (*Comunidad escolar*).

“**Una reforma contra el fracaso escolar.** (...) Isabel Couso justifica el establecimiento de tres o cuatro itinerarios, el fin de la promoción automática, etc. en ‘evidencias incuestionables’ basadas en los informes de la OCDE (entre otros). Una de esas evidencias es la ‘lacra social’ que supone el fracaso escolar y que ‘hay que combatir’. (...) La LOGSE obliga a permanecer en la misma aula a alumnos con intereses y necesidades diversas, lo que produce fracaso escolar. (...) ‘una escuela sin control es un fraude para los alumnos y sus familias y la promoción automática no favorece el esfuerzo, mientras que los exámenes aumentan la calidad y reducen el fracaso’ (*Comunidad escolar*).

“Isabel Couso, ve en el documento (PISA) una confirmación de ‘las evidencias’ y ‘un aval’ para el **cambio de rumbo** que se ha propuesto el Ministerio con la Ley de Calidad” (*Escuela española*).

“Pobres resultados en matemáticas. (...) Los datos que nos presenta el proyecto PISA, que no corrigen en nada la tendencia de las evaluaciones anteriores, deben hacer reflexionar a los responsables ministeriales en un momento en que se está diseñando una Ley de Calidad para el sistema educativo español” (*Escuela española*).

Resulta a todas luces clara y evidente la intención de los artículos analizados en el cuadro anterior en lo concerniente a justificar los cambios emprendidos por la LOCE. Se utiliza para ello un lenguaje rotundo y enérgico, propio de épocas pasadas. Por ejemplo: “en las aulas, las personas descubren lo que valen”.

Se observa también un tipo de lenguaje aparentemente más estándar en cuanto al léxico, pero que induce de forma directa a la formulación de conclusiones muy negativas y peyorativas respecto a la cultura educativa de España a la que se califica como de cultura de sol y playa que no favorece el esfuerzo y en consecuencia conduce al fracaso escolar. Es en suma, una descalificación completa del sistema educativo basado en la LOGSE y una clara apuesta por el nuevo: la LOCE.

Artículos que defienden la LOGSE

En los artículos que relacionan los resultados del informe PISA con la necesidad de cambios en la educación, se encuentran algunos que se esfuerzan en explicar los objetivos de la LOGSE y en rebatir los argumentos que atribuyen los malos resultados a los sistemas educativos comprensivos, véanse algunos de ellos:

- “(...) **La LOGSE apostó por un modelo de comprensividad** que intentase impartir a todos los alumnos los mismos contenidos hasta los 16 años y que apostaba por apoyos para aquellos alumnos que tuvieran dificultades para alcanzar el nivel. Ahora tenemos que pensar en corregir los errores: España no puede permitirse el lujo de incluir en la media a sus alumnos más brillantes, sino que debe potenciar las capacidades de aquellos más inteligentes o más trabajadores, simplemente más brillantes. ¿De verdad no hay forma de elevar el nivel de esos alumnos sin renunciar a lo ya conseguido, manteniendo o incluso mejorando el nivel de los demás?” (*Magisterio español*).
- “**El informe PISA también desmiente la tesis** que achaca al sistema comprensivo el ‘igualar a todos a la baja’ perjudicando a los alumnos más motivados. Algunos países (Finlandia, Japón...) con modelos educativos comprensivos muestran que se puede lograr un elevado nivel educativo global sin por ello dañar el de los alumnos más avanzados. (...) Los logros educativos no dependen sólo de las leyes educativas, sino de las políticas que las plasman en la realidad” (*STEs*).

- **“Segunda falsedad: la LOGSE ha incrementado el fracaso escolar.** Hasta el informe PISA elaborado por la OCDE no se limita a establecer un ranking educativo entre los países, sino que recoge interesantes reflexiones e informaciones, entre las cuales, están aquellas que afirman que el rendimiento del alumnado está en relación directa con su entorno socioeconómico” (STEs/USTEC).
- **“Alarma ante los resultados de los alumnos de Alemania. Los resultados obtenidos por Alemania en PISA 2000 han convulsionado a este país. El significativo fracaso escolar unido a datos aplastantes que apuntan a un grave desequilibrio social, achacados todos ellos a un sistema educativo segregador en itinerarios prematuros ha demostrado su ineficacia a juicio de los sindicatos. (...) Los españoles deben saber que introducir un sistema de itinerarios conduce a la catástrofe, porque no puede haber equidad sin igualdad de oportunidades” (STEs).**

En las referencias anteriores se observa desde una definición de la LOGSE como modelo de educación comprensivo, hasta una advertencia en contra de la implantación de los itinerarios en España. Son referencias que intentan favorecer un estado de opinión en contra de las propuestas de la LOCE sustentándose en argumentos y datos propios del proyecto PISA. Cabe destacar que buena parte de los artículos que recogen estas referencias provienen de la prensa sindical decididamente contraria a la implantación de Ley de Calidad

Necesidad de cambios educativos en general

Las referencias que se ofrecen a continuación permiten darse cuenta de la importancia que ha otorgado la literatura pedagógica a vincular los resultados académicos con la necesidad de afrontar los retos que se desprenden de ellos y emprender los cambios que permitan mejorar esta situación.

“¿Qué hacer para mejorar los resultados? El propio informe PISA apunta varios ejes de actuación: elevar el nivel educativo del conjunto de la población, incrementar el gasto público, ampliar el tiempo de estudio de los alumnos, profundizar en la autonomía de los centros y mejorar la formación de los profesores” (Educared).

“El director del PISA ofrece las recetas del éxito académico. El director del proyecto PISA apuesta por la autonomía de los centros, por su evaluación y por la motivación de los alumnos como claves del éxito académico” (*Magisterio español*).

“La educación que queremos. Expertos ven la necesidad de cambios profundos en las materias instrumentales” (*Escuela española*).

“Más calidad sin reducir la equidad: el informe PISA sugiere que maximizar el rendimiento global y garantizar una distribución equilibrada de las oportunidades educativas son metas que pueden lograrse a la vez. (...) PISA recomienda ‘modelos educativos más integrados y flexibles, combinados con apoyos individuales a los alumnos’. Se trata de colocar el aprendizaje y los alumnos en el centro, y no en los programas educativos” (*Trabajadores de la enseñanza*).

“El Consejo Escolar del Estado pide equiparar el gasto educativo con la media de la OCDE. (...) el Consejo reclama un aumento del gasto por alumno hasta la media de los países de esta organización. También pide que se adopten las medidas oportunas para la mejora del aprendizaje de las áreas instrumentales básicas” (*Trabajadores de la enseñanza*).

En este apartado se han analizado aquellas referencias que aportan información sobre la necesidad de introducir cambios en la educación sin recurrir, necesariamente, a la justificación a ultranza de la LOCE o LOGSE o su defenestración respectivamente.

En el cuadro anterior, se aportan aquellas que abogan por realizar cambios en las materias instrumentales y en la mejora del aprendizaje en general de manera inmediata, así como aquellas que defienden un sistema educativo más flexible, integrado y centrado en el alumnado. También abundan las referencias que insisten en abordar los cambios que implican el aumento del gasto público por alumno, de las cuales se han destacado algunas de ellas.

Finalmente, ha interesado cerrar este apartado con una referencia que se considera muy representativa porque aporta lo que en algunos medios se ha calificado de receta para el éxito educativo: *eleva el nivel educativo de la población*.



Capítulo 4.

El proyecto PISA y la comunidad educativa

1. Presentación y objetivos

En el marco del cuarto capítulo del presente estudio se quieren conocer las distintas percepciones y opiniones que tienen los diferentes actores representantes de la comunidad educativa sobre el proyecto PISA 2000.

Para ello se ha desarrollado un proceso que consta de tres partes: en primer lugar, se ha contactado con las principales entidades de la comunidad educativa y, mediante cuestionarios, se ha consultado a personas representativas de las organizaciones de padres y madres, de estudiantes, de profesores y de centros escolares, así como de la administración educativa. En segundo lugar, se ha invitado a esas personas a participar en seminarios sobre el estudio PISA en los que se han desarrollado debates y se han puesto de manifiesto las distintas opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre temas clave de la educación en España. Finalmente, a partir de la información generada tanto por los cuestionarios como por los seminarios, se ha redactado este capítulo que contribuye a fundamentar el estudio del alcance que el proyecto PISA ha tenido en el ámbito nacional.

Los objetivos planteados en este cuarto capítulo son los siguientes:

- ▶ Aportar información fiable sobre el estudio PISA a los distintos representantes de la comunidad educativa.
- ▶ Recoger las diferentes percepciones y opiniones sobre el estudio PISA que tienen las organizaciones representantes de la comunidad educativa.
- ▶ Fundamentar el estado de información y opinión de las organizaciones representantes de la comunidad educativa de modo que el próximo

proyecto PISA (edición del año 2003) pueda ser valorado de una forma distinta al actual (2000).

- ▶ Favorecer un debate sobre la situación de España dentro del proyecto PISA 2000.

2. Metodología

2.1. Elaboración de los cuestionarios

Los cuestionarios¹³ tienen la finalidad principal de obtener una primera impresión sobre la información y la valoración de los distintos representantes de la comunidad educativa con respecto al proyecto PISA. Por una parte, se pretende analizar el alcance que han tenido los resultados del estudio PISA 2000 en la comunidad educativa. Por otra, se quiere conocer hasta qué punto han colaborado los distintos organismos consultados en la difusión de los resultados.

Los cuestionarios fueron distribuidos previamente al desarrollo de los seminarios de trabajo y enviados junto con la convocatoria para asistir al mismo. En el cuestionario se solicitaba devolverlo antes del inicio del seminario.

Los cuestionarios apuntan a tres ejes principales de análisis:

- ▶ Información sobre el estudio PISA:

En este bloque se consulta sobre: el conocimiento de los contenidos, el diseño de las pruebas, los resultados en España y las fuentes de información utilizadas.

- ▶ Valoración del estudio PISA:

En este segundo bloque se consulta sobre: el grado de acuerdo en temas relativos a la utilidad del estudio, la repercusión de los resultados y la explicación y justificación de éstos.

- ▶ Difusión del estudio PISA:

En este último bloque se consulta sobre: la difusión de los resultados del PISA por parte de la administración y los distintos estamentos de la comunidad educativa.

¹³ Ver anexo 2: Modelo de cuestionario.

2.2. Organización de los seminarios

Se han organizado dos seminarios con las entidades representantes de la comunidad educativa, el primero, en Barcelona, y el segundo, en Madrid. El objetivo de ambos seminarios es el de recoger las distintas sensibilidades del fenómeno educativo mediante el análisis de los resultados del proyecto PISA 2000.

El primer seminario, organizado en Barcelona con la colaboración de la Fundació Jaume Bofill, se desarrolló el día 15 de junio de 2004. Por otro lado, el segundo seminario, organizado con la colaboración de la Fundación Santa María, se llevó a cabo el día 22 de junio de 2004 en Madrid. Ambos seminarios se han desarrollado en las sedes respectivas de dichas fundaciones.

La convocatoria para la asistencia a los seminarios se realizó mediante carta escrita con los siguientes documentos adjuntos¹⁴:

- ▶ Un breve resumen del proyecto PISA (objetivos, diseño y resultados principales).
- ▶ El cuestionario antes referenciado sobre las percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA.

2.2.1. Organismos participantes

Se instó a los organismos de los distintos estamentos de la comunidad educativa a participar en el proceso de estudio, tanto en los cuestionarios como en las dinámicas de los seminarios. Los principales estamentos que estuvieron presentes en el proceso fueron: distintos órganos de la **administración pública** (en los ámbitos estatal, autonómico y municipal), representantes de **sindicatos** y **asociaciones de profesionales** de la educación, representantes de **federaciones y asociaciones de madres y padres** de alumnos y, finalmente, representantes de **titulares de centro**. A continuación se muestra una relación detallada de los organismos participantes según los distintos estamentos de la comunidad educativa:

¹⁴ Ver anexo 1 y anexo 3: Resumen del proyecto PISA y Carta de convocatoria de los seminarios, respectivamente.

► Administraciones públicas

Ámbito estatal:

- Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE).
- Ministerio de Educación y Ciencia: Inspección de Educación.

Ámbito autonómico:

- Generalitat de Catalunya: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Ámbito local:

- Consorci d'Educació de Barcelona (Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona).
- Diputació de Barcelona.
- Institut Municipal d'Educació de Barcelona (Ajuntament de Barcelona).
- Federació de Municipis de Catalunya.

► Profesionales de la educación

Asociaciones profesionales:

- Associació Rosa Sensat.
- Associació de Directius d'Instituts de Secundària de Catalunya (AXIA).
- Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació.

Sindicatos:

- Comissions Obreres de Catalunya (CONC).
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FEdeCCOO).
- Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE).
- Unió General de Treballadors (UGT).
- USTEC – STEs. Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC).

► Representantes de Padres y Madres de Alumnos

De centros de titularidad pública¹⁵:

- Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya (FAPAES).

De centros de titularidad privada:

- Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA).
- Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Escoles Lliures de Catalunya (FAPEL).

► Titulares de centros

- Fundación Educación Marianista Domingo Lázaro.
- Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE).
- Conferencia Española de Religiosos (CONFER).
- Fundació de l'Escola Cristiana de Catalunya.
- Agrupació Escolar Catalana.

► Editoriales

- Grupo Editorial SM.
- Editorial PPC.

2.2.2. Desarrollo de los seminarios

Ambos seminarios siguieron una misma estructura guiada por presentaciones visuales realizadas mediante el programa informático Power-point. A partir de esta presentación se estructuró el contenido de ambos seminarios según los siguientes grandes bloques temáticos:

1. Información metodológica sobre el proyecto PISA.
 - Quién, qué, a quién, por qué, cómo, cuándo, dónde evalúa.
2. Información sobre el contenido del proyecto PISA.
 - a) Información sobre los resultados generales del PISA.

¹⁵ CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) y FAPAC (Federació d'associacions de Mares i Pares d'alumnes de Catalunya) fueron invitadas a los seminarios pero finalmente no asistieron.

- Competencia en comprensión lectora.
 - Competencia en matemáticas.
 - Competencia en ciencias.
 - Comprensión lectora por niveles.
 - Cultura matemática y científica.
 - Relación entre gasto y resultados.
 - Relación entre género y resultados.
 - Relación entre proceso de aprendizaje y resultados.
 - Relación entre entorno familiar y resultados.
 - Estatus ocupacional de padres y madres.
 - Recursos económicos.
 - Posesiones de “cultura clásica”.
 - Nivel formativo de madres y padres.
 - Grado de comunicación.
 - Estatus económico, social y cultural.
 - País de origen y lengua hablada.
- b) Información de los medios de comunicación sobre el proyecto PISA.
- Resumen para la prensa facilitado por la OCDE.
 - Titulares aparecidos en la prensa española, 2001.
3. Información sobre los informes específicos del proyecto PISA.
- ‘Los estudiantes como aprendices a lo largo de toda la vida’.
 - ‘La lectura, motor de cambio’.
 - ‘El compromiso del estudiante con la escuela’.

3. Resultado del proceso: La visión del proyecto PISA por parte de los y las representantes de la comunidad educativa

Este apartado está elaborado a partir de la información aportada por los y las representantes de la comunidad educativa participantes con respecto al estudio PISA 2000 de la OCDE. Esta información se presenta en distintos apartados:

En primer lugar, en el apartado 'Apuntes preliminares: Sobre las percepciones y opiniones previas', se presentan los principales resultados obtenidos a través de los cuestionarios distribuidos antes de la realización de los seminarios, siguiendo los tres ejes de análisis antes indicados:

- ▶ Información sobre el estudio PISA.
- ▶ Valoración del estudio PISA.
- ▶ Difusión del estudio PISA.

En segundo lugar, se describe la información generada en los seminarios llevados a cabo con los distintos organismos de la comunidad educativa en Barcelona y Madrid. En este caso, los apartados son los siguientes:

- ▶ Sobre el proyecto PISA y su metodología de estudio.
- ▶ Sobre los resultados del proyecto PISA.
- ▶ Sobre la utilización del proyecto PISA en España.
- ▶ Sobre las intenciones y propuestas de los y las representantes de la comunidad educativa. Mirando hacia el proyecto PISA 2003.

3.1. Apuntes preliminares: sobre las percepciones y opiniones previas

Este primer apartado ofrece una primera aproximación a las percepciones y opiniones de la comunidad educativa acerca del proyecto PISA. Esta información se ha obtenido de la interpretación de los resultados de los cuestionarios¹⁶ referenciados en el apartado metodológico.

Los cuestionarios constan de tres partes: un primer apartado que trata de definir el tipo de información que han dispuesto los representantes de la comunidad educativa sobre el proyecto PISA –y cómo la han conseguido–, un segundo que se refiere a las distintas valoraciones que estas personas hacen sobre el estudio de la OCDE y un último apartado en el que se pregunta sobre la difusión que han tenido, a distintos niveles, los resultados de las evaluaciones.

La descripción e interpretación de los resultados de los cuestionarios se realiza siguiendo los apartados apuntados con anterioridad. Así mismo, en cada uno de estos apartados, se reproduce una misma pauta que estructura

¹⁶ Ver anexo 2: Modelo de cuestionario.

el texto: en primer lugar, para cada uno de los ítems del cuestionario, se dibuja un perfil general de los resultados y se anticipa una primera interpretación de éstos; y en segundo lugar, se interpretan los resultados atendiendo a las tendencias significativas que pueden generarse según los colectivos consultados. Estos colectivos, que abarcan representantes de organismos muy distintos entre sí, son los siguientes:

- ▶ Administraciones públicas estatales, autonómicas, provinciales y locales.
- ▶ Profesionales de la educación: asociaciones profesionales, sindicatos.
- ▶ Representantes de asociaciones de madres y padres de alumnos.
- ▶ Enseñanza concertada: instituciones religiosas de enseñanza, federaciones.

3.1.1. Información sobre el proyecto PISA

Ítems del cuestionario:

1. Tiene información sobre los contenidos evaluados por el estudio PISA.
2. Tiene información de cómo se han diseñado las pruebas.
3. Tiene información sobre los resultados obtenidos por España en el estudio PISA.
4. Desde un punto de vista general, cree que está bien informado, poco informado o desinformado.
5. Cómo ha obtenido la información: prensa, radio, televisión, Internet.
6. A parte de los medios de comunicación, ha obtenido información por otros medios: debates y charlas, lecturas en revistas especializadas.

Este primer bloque del cuestionario apunta al conocimiento que los distintos colectivos de la comunidad educativa tienen sobre el diseño del proyecto PISA y sobre sus resultados. Así mismo, también pregunta sobre el tipo de información de que disponen y sobre las fuentes y los medios utilizados para conseguirla.

La mayor parte de los participantes afirma tener información sobre los contenidos evaluados por el estudio PISA, pero sin embargo se iguala la proporción entre los que conocen y los que desconocen el diseño de las prue-

bas desarrolladas por el estudio. En segundo lugar, hay casi unanimidad en las respuestas que afirmaban tener un buen conocimiento de los resultados generales obtenidos por España.

Por el contrario, cuando se preguntaba a los representantes de la comunidad educativa sobre si consideran estar bien informados, poco informados o desinformados acerca del estudio PISA, se vuelve a encontrar división de respuestas entre la primera y la segunda opción, es decir, entre los que consideran que conocen bien el estudio y sus resultados y aquellos que creen estar insuficientemente informados.

Finalmente, cuando se pregunta por las fuentes de información más consultadas, la prensa escrita e Internet fueron los medios de comunicación más referenciados. Otros medios destacados que señalaron los consultados fueron los debates, las charlas y las revistas especializadas.

A través de todas las respuestas se puede percibir una posible contradicción al observar que la gran mayoría de los participantes dispone de información pero que, por el contrario, existe un número igual de respuestas entre las personas que consideran estar bien informadas y las que piensan que lo están poco. Resulta significativo el hecho de que a pesar de disponer de información, muchas de las personas participantes la consideran insuficiente. En este mismo sentido, incluso se puede establecer una relación entre las respuestas de las personas que se consideran poco informadas y un predominio de la prensa escrita como fuente de información principal, la cual acostumbra a ofrecer información genérica y poco técnica.

Como se puede corroborar en el análisis de la prensa general escrita, así como en muchos de los comentarios de los participantes, la información aparecida en los medios de comunicación escritos se mueven por 'eslóganes' y a veces responden a perspectivas interesadas de la comprensión de la realidad.

Por su lado, Internet aparece como la segunda fuente de información más consultada. Se entiende que la información consultada en la red sobre el estudio PISA es información que o bien se encuentra en sitios web de la OCDE o de organismos vinculados a ésta, o bien en páginas de organismos gubernamentales, sindicales, etc. españoles que contribuyen a la difusión de los datos del proyecto PISA, pero que en cualquier caso se trata de información específica y técnicamente elaborada. Al margen de estos medios de comunicación, los participantes afirman haber usado otras vías para informarse, tales como actividades divulgativas (debates, charlas...) por una parte y revistas especializadas por otra, medios que también presentarían un alto nivel de contenidos técnicos y específicos sobre el estudio.

Gran parte de los colectivos conocían, en mayor o menor grado, los contenidos evaluados por PISA y los resultados conseguidos por las y los estudiantes españoles en las pruebas. La tendencia también se mantuvo en el conocimiento del diseño de estas pruebas, aunque como ya se ha apuntado se produjo en un menor grado. Tan sólo se pudo distinguir un colectivo, el de las asociaciones de madres y padres de alumnos, que presentó una pequeña desviación con respecto a la tendencia generalizada con respecto al conocimiento del diseño de las evaluaciones. En una mayor proporción con respecto a otros colectivos, éste se reconoció desconocedor del diseño de los ejercicios y las pruebas en el estudio PISA.

En la cuestión relativa a la autopercepción general de estar informados acerca del estudio PISA, las respuestas según colectivos mostraron tendencias significativas y diferenciales. Si bien los colectivos de profesionales de la educación y de la enseñanza concertada seguían la norma general antes apuntada –paridad entre los que se consideraban bien informados y aquellos que no–, el colectivo de las “administraciones públicas” y el de los representantes de madres y padres de alumnos presentaron dos tendencias distintas e inversas entre sí. Mientras el grupo de las administraciones públicas reconoció estar bien informado sobre el informe, el colectivo de representantes de asociaciones de padres y madres de alumnos destacó la percepción de estar mal informado o bien de no estarlo.

Si nos referimos a los medios para la obtención de la información según colectivos, se constata el mismo resultado anteriormente apuntado: el medio que predominó fue la prensa escrita, seguida muy de cerca por Internet. Sólo en el caso de los representantes de la administración se perfiló una tendencia levemente superior a consultar la información a través de Internet.

Por otro lado, las revistas especializadas constituyen el medio de comunicación específico más utilizado, seguido de las actividades divulgativas como las charlas, los seminarios o los debates. Al margen de estos medios, los distintos colectivos también apuntaban a otros recursos distintos, tales como jornadas de estudio, seminarios específicos y los mismos informes de la OCDE.

3.1.2. Valoración del proyecto PISA

Ítems del cuestionario:

7. El estudio PISA (acuerdo o desacuerdo):

- ▶ Sirve especialmente para hacer un ranking de países.
 - ▶ Únicamente mide los resultados escolares del alumnado y descuida los procesos.
 - ▶ Pone en evidencia el fracaso de la escuela en los países desarrollados.
 - ▶ No contempla los contextos territoriales y socioeconómicos.
 - ▶ Los resultados obtenidos por España son malos.
 - ▶ Los resultados reflejan el estado de la educación en España.
 - ▶ Fundamenta la última reforma educativa en España (LOCE).
- 8.** Los resultados del estudio PISA en España se explican por (acuerdo o desacuerdo):
- ▶ El nivel de inversión en educación.
 - ▶ La implicación del profesorado.
 - ▶ La implicación de las familias.
 - ▶ La implicación del alumnado.
 - ▶ La implicación de la administración educativa (estatal, autónoma y local).

Este segundo bloque del cuestionario apunta, por una parte, al conocimiento de las percepciones y opiniones de los representantes de la comunidad educativa con relación a distintas características del estudio PISA, y por otra, a las opiniones de estos mismos colectivos sobre las explicaciones a los resultados de España.

9. El estudio PISA:

- ▶ Sirve especialmente para hacer un ranking de países.

Con relación a la utilidad que los participantes perciben del proyecto PISA, no hay una posición claramente mayoritaria. Las opiniones están repar-

tidas entre las personas que piensan que los resultados del PISA sirven especialmente para hacer una clasificación de países y aquellas que creen lo contrario –con una tendencia levemente superior en el primer supuesto.

Al margen de esta tendencia más general, sí que se pueden ver tendencias diferenciales si se entra al detalle de los resultados según los colectivos. Mientras que la tendencia mayoritaria es la de atribuir al estudio PISA la utilidad de realizar una lista de países, ésta sólo se invierte en el colectivo de la enseñanza concertada.

- ▶ Únicamente mide los resultados escolares del alumnado y descuida los procesos.

La anterior tendencia de repartición paritaria cambia cuando se trata de valorar el objeto de estudio del estudio internacional. Es significativamente mayor la tendencia a pensar que el estudio PISA no mide únicamente resultados académicos, sino que apunta a la evaluación de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

En este punto es especialmente interesante observar cuáles son las tendencias que se establecen según los colectivos. Dos son los colectivos que inclinan la balanza hacia una consideración más cualitativa del estudio PISA: el colectivo de los profesionales de la educación (asociaciones, sindicatos, etc.) y el de la enseñanza concertada, los cuales se muestran decididamente en contra de delimitar el objetivo del estudio de la OCDE a una mera medición del rendimiento académico. Por su lado, las administraciones y las asociaciones de padres y madres presentan una mayor paridad en las respuestas.

- ▶ Pone en evidencia el fracaso de la escuela en los países desarrollados.

En general, los resultados de los cuestionarios niegan que el estudio PISA ponga en evidencia el fracaso de la escuela en los países desarrollados. Los estamentos que inclinan la balanza en este sentido son las distintas administraciones educativas y una gran parte del colectivo de profesionales de la educación.

Por otra parte, el número de respuestas que dicen que los resultados evidencian dicho fracaso también es importante. Muchas de las opiniones que se manifestaron en este sentido procedieron del colectivo de madres y padres y del estamento de la enseñanza concertada.

Finalmente, también cabe destacar que es en Barcelona donde se constata un mayor énfasis en la crítica. Esta crítica se refiere tanto a los resultados

obtenidos por España en el estudio PISA, como a la consideración de un cierto fracaso por parte del sistema educativo.

- ▶ No contempla los contextos territoriales y socioeconómicos.

Esta diferencia entre las respuestas de los cuestionarios distribuidos en Madrid y los pasados en Barcelona se mantiene cuando se cuestiona y valora la sensibilidad del estudio PISA para con los contextos territoriales y socioeconómicos. Si bien la cuestión territorial en el caso español ya se presenta fuertemente politizada entre distintas administraciones, en el caso del estudio PISA no pasa desapercibida cuando se pasa a valorar los resultados académicos de las y los estudiantes. Es una valoración que se ve condicionada por la inexistencia de un informe específico contextualizado en las realidades educativas de las distintas comunidades autónomas. Los resultados son explícitos en este sentido: mientras que en los cuestionarios distribuidos por la comunidad educativa en Madrid se apunta claramente a que el PISA sí que contempla los contextos territoriales, una proporción significativa de respuestas en Barcelona tienden a afirmar lo contrario.

Según los distintos colectivos, estas respuestas se ven repartidas. En el caso de los profesionales de la educación, al igual que en el sector de la enseñanza concertada, es muy poca la diferencia entre una y otra opción, aunque sí existe una tendencia levemente superior a negar que el PISA sea sensible a considerar los contextos territoriales y socioeconómicos. Pasa diametralmente lo contrario en el caso de las administraciones y del colectivo de asociaciones de madres y padres, los cuales presentan una tendencia, también levemente superior, en el sentido de percibir dicha sensibilidad territorial por parte del informe.

- ▶ Los resultados obtenidos por España son malos.

Con respecto a la valoración de los resultados obtenidos por las y los estudiantes, como tendencia general, hay paridad de respuestas entre los que consideran los resultados como malos y aquellos que los consideran buenos o aceptables.

Cabe destacar que tanto los colectivos que representan a los profesionales de la educación como los representantes de las administraciones educativas son los que en una mayor parte asumen una buena valoración de los resultados de España en el estudio PISA. Por el contrario, las asociaciones de madres y padres y parte del colectivo de la enseñanza concertada son los que consideran que los resultados de España son malos.

- ▶ Los resultados reflejan el estado de la educación en España.

Al margen de la consideración de buenos o malos resultados, en la tendencia general de las respuestas se observa una inclinación a considerar que los resultados sí reflejan el estado de la educación en España.

Si se consideran por separado los cuestionarios de Barcelona y Madrid, se constata que en Barcelona hay la misma proporción de personas que opinan que el PISA refleja el estado de la educación en España y de personas que opinan lo contrario. Mientras que es en Madrid donde se decanta la balanza y se marca la tendencia antes apuntada.

Proporcionalmente al número de participantes en cada colectivo, todas las respuestas de los distintos grupos presentan esta misma tendencia, exceptuando el caso de las administraciones, colectivo que se inclina mayoritariamente a opinar que los resultados no asumen el escenario complejo de la educación en España.

- ▶ Fundamenta la última reforma educativa en España (LOCE).

A la pregunta de si los resultados del proyecto PISA fundamentan la reforma educativa de la LOCE, la tendencia general de las respuestas es incuestionable: la mayoría de las respuestas niegan que la LOCE haya sido fundamentada por los resultados del estudio PISA. Aquí se observa una diferencia muy marcada con las respuestas a la pregunta de si el gobierno anterior había utilizado los resultados del PISA para justificar la reforma de la LOGSE e implantar la LOCE, pregunta a la que se responde mayoritariamente de forma afirmativa.

Es interesante correlacionar ambas cuestiones, ya que si bien se considera que el PISA no fundamenta la LOCE –se entiende que en sus contenidos–, sí que se afirma que el PISA fue utilizado para justificar esta nueva ley de educación. Atendiendo a una gran parte de las respuestas a ambas cuestiones, se deriva, por tanto, que hubo una utilización interesada de los resultados del PISA, pero que también se hizo una mala utilización de éstos, ya que se usaron como pretexto pero no sirvieron para fundamentar los contenidos dispuestos por dicha ley.

10. Los resultados del estudio PISA en España se explican por:

- ▶ El nivel de inversión en educación.
- ▶ La implicación del profesorado.

- ▶ La implicación de las familias.
- ▶ La implicación del alumnado.
- ▶ La implicación de la administración educativa (estatal, autónoma y local).

Se preguntó a los representantes de la comunidad educativa con el fin de entender las razones por las que se han producido los resultados de las y los estudiantes españoles en el estudio PISA.

Los dos factores principales que, según los representantes de la comunidad educativa, explican los resultados del PISA en España son el nivel de inversión en educación y la implicación de la administración educativa. Por otro lado, también se da una relevancia significativa tanto a la implicación del profesorado como a la implicación de las familias para explicar el porqué de los resultados. Contrariamente a estas respuestas, se tiende a quitar responsabilidad al alumnado con relación a su propio rendimiento académico.

El colectivo que responsabiliza en un mayor grado al nivel de inversión en educación y a la administración educativa es el de los profesionales de la educación. Por el contrario, el sector de la enseñanza concertada no lo apunta como uno de los factores causantes de los resultados, aunque sí atribuye una parte importante de la responsabilidad a la administración y su implicación en la educación.

El número de respuestas relativas al profesorado y a las familias como responsables de los resultados del PISA está más igualado. En este sentido, debe destacarse que el colectivo que responsabiliza más a las familias es precisamente el de las asociaciones de madres y padres de alumnos.

Cabe destacar que si se separan los resultados de los cuestionarios en Barcelona y en Madrid, en general sólo se constata una diferencia significativa. En Barcelona se atribuye al alumnado una mayor responsabilidad sobre sus propios resultados, mientras que en Madrid la tendencia está marcadamente inclinada a rebajar dicha responsabilidad.

3.1.3. Difusión del estudio PISA

Ítems del cuestionario:

11. Acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes:
 - ▶ El personal de la administración educativa (técnicos, inspectores...) tiene suficiente información sobre el estudio PISA.

- ▶ Los centros escolares tienen suficiente información sobre el estudio PISA.
- ▶ El profesorado tiene suficiente información sobre el estudio PISA.
- ▶ Las familias tienen suficiente información sobre el estudio PISA.
- ▶ La prensa ha dado una información correcta y objetiva del estudio PISA.
- ▶ El gobierno anterior favoreció la difusión de los resultados del estudio PISA.
- ▶ El gobierno anterior utilizó los resultados del PISA para justificar la reforma de la LOGSE e implantar la LOCE.

12. Su entidad ha contribuido a la difusión del estudio PISA.

Finalmente, este tercer bloque del cuestionario apunta al conocimiento de las opiniones y percepciones de los representantes de la comunidad educativa con relación a la difusión que se ha realizado del estudio PISA y de sus resultados. Para tal fin, las preguntas inciden en la información disponible en los distintos estamentos de la comunidad educativa, sobre los mecanismos gubernamentales de difusión de los resultados del PISA y, finalmente, sobre las medidas adoptadas desde las organizaciones y organismos para contribuir a esta difusión y comunicación.

En relación a este apartado del ítem:

11. Acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes:

- ▶ El personal de la administración educativa (técnicos, inspectores...) tiene suficiente información sobre el estudio PISA.
- ▶ Los centros escolares tienen suficiente información sobre el estudio PISA.
- ▶ El profesorado tiene suficiente información sobre el estudio PISA.
- ▶ Las familias tienen suficiente información sobre el estudio PISA.

En primer lugar, se ha querido conocer la percepción de los distintos agentes con relación a la información que disponen los distintos colectivos de la comunidad educativa sobre el estudio PISA: la administración educativa, los centros escolares, el profesorado y las familias.

Los resultados han sido incuestionables: hay una clara unanimidad entre todos los colectivos en afirmar que ni los centros escolares, ni el profesorado, ni las familias, ni la misma administración han dispuesto de suficiente información sobre el estudio PISA. Las pocas excepciones aparecidas se han referido a que la administración educativa sí disponía de información suficiente sobre el estudio PISA. Estos contundentes resultados fundamentan y explican la opinión generalizada de los distintos representantes, según la cual, los resultados del estudio PISA no han sido de ninguna utilidad para la comunidad educativa, ni han contribuido a fundamentar nuevas propuestas ni a adoptar nuevas medidas educativas.

En relación a este otro:

11. Acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes (continuación):

- ▶ La prensa ha dado una información correcta y objetiva del estudio PISA.
- ▶ El gobierno anterior favoreció la difusión de los resultados del estudio PISA.
- ▶ El gobierno anterior utilizó los resultados del PISA para justificar la reforma de la LOGSE e implantar la LOCE.

La valoración de los medios de comunicación y de su responsabilidad en la transmisión de los resultados del estudio PISA también ha sido muy significativa. En la misma línea apuntada en el ítem anterior, hay casi unanimidad en entender que la prensa no ha ofrecido una información correcta ni objetiva de los resultados. La excepción de esta unanimidad se encuentra en la enseñanza concertada, colectivo que afirmó que los medios de comunicación actuaron con diligencia y corrección en la gestión y transmisión de la información relativa al proyecto PISA.

Por otra parte, también se ha valorado la responsabilidad del gobierno anterior en la difusión y comunicación de la información relativa al estudio PISA. A la pregunta de si el gobierno anterior favoreció la difusión de los resultados del estudio, la valoración general en todas las respuestas ha sido negativa.

Paralelamente a esta mala gestión de la información, la gran mayoría de los participantes en el cuestionario considera que el gobierno utilizó este estudio para justificar la reforma de la LOGSE y aplicar la nueva ley de educación LOCE. Sólo una pequeña parte ha considerado lo contrario. Así, se podría

afirmar que desde los estamentos de la comunidad educativa se percibe que la gestión que hizo el anterior gobierno de la información sobre el estudio PISA fue una gestión interesada para justificar una reforma de la LOGSE, en vistas a consolidar y aplicar la nueva ley de educación LOCE.

Para finalizar con la interpretación de los datos del cuestionario, se preguntó sobre las actividades de difusión y comunicación de los resultados del PISA realizadas desde las propias organizaciones u organismos. Como tendencia general, si bien se observa una proporción importante de organizaciones que han realizado actividades de difusión, todavía es mayor el número de personas que reconocen no haber llevado a cabo ninguna acción con tal fin.

Si se pone el énfasis en un análisis más detallado de los resultados, se pueden ver diferencias importantes entre unos y otros colectivos. Por un lado, el vasto grupo de profesionales de la educación es el que muestra una mayor actividad de difusión y divulgación de los resultados del estudio PISA, mientras que, por otro lado, el colectivo de la enseñanza concertada es el grupo que más manifiesta no haber realizado ningún tipo de acción en este sentido.

Es interesante señalar que entre los medios utilizados por el colectivo de profesionales de la educación se encuentran actividades divulgativas como debates, jornadas o conferencias, así como también publicaciones –artículos– e intervenciones puntuales en los medios de comunicación.

En el caso de las administraciones, aparece una igualdad entre aquellas que han hecho difusión y aquellas que no han realizado ningún tipo de actividad al respecto. Volviendo al detalle de los cuestionarios, este resultado se puede explicar por la heterogeneidad de las administraciones públicas participantes y la consiguiente diversidad de responsabilidades y misiones que hay entre ellas. Dependiendo de la administración de que se trate, las responsabilidades para con la comunidad educativa cambian. En este sentido, es comprensible pensar que el Institut Municipal d'Educació de Barcelona no tiene las mismas responsabilidades en cuanto a la difusión y la comunicación de resultados de estudios como el PISA que el Ministerio de Educación y Ciencia de la administración estatal o el Consell Superior d'Avaluació de la Administración autonómica.

3.2. Sobre el proyecto PISA y su metodología de estudio

3.2.1. Valoración del proyecto PISA

En general, los participantes de ambos seminarios valoraron muy positivamente poder disponer de los resultados del proyecto PISA. Esta valoración se justificó, en la mayoría de los casos, por la utilidad que conlleva la utilización e interpretación de los datos. Así, por ejemplo, desde el Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat de Catalunya, J. P.¹⁷ reconoció el proyecto PISA como una fuente de información muy valiosa y apuntó a la potencialidad que tiene el estudio en cuanto a la investigación que puede originar.

Tanto J. G. desde el sindicato UGT-Catalunya como J. A. desde el Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya apuntaron al proyecto PISA como un buen documento de trabajo. Por una parte, J. G. desde UGT se refirió a la importancia de tener datos e información objetiva en vistas a conocer mejor la realidad, apuntando también los informes de la OCDE como la única información objetiva de la que ha dispuesto su organización, alegando que desde las instancias administrativas no se aportó información alguna o se aportaron datos equívocos o interesados. Por su parte, J.A. aludió al proyecto PISA como un buen informe, un documento mediante el cual se puede hablar de buenas prácticas, buenos centros, buenos profesores, etc.

Finalmente, M. R. de FEdeCCOO matizó que los resultados de un estudio como el del proyecto PISA no sólo son importantes en la medida que pueden provocar debates posteriores, sino también en la medida en que permiten ofrecer claves para la mejora de la realidad: "... La evaluación debe ser útil, si no, no merece la pena valorarla". M. C., de este mismo sindicato, subrayó la importancia de sacar conclusiones de la información para proyectar medidas de mejora de la situación del sistema educativo español.

3.2.2. Metodología del estudio PISA

Diseño metodológico: cómo evalúa el PISA

En general hubo bastante acuerdo en que el estudio PISA, realizado por expertos reconocidos, presentaba un diseño con un alto rigor metodológico.

¹⁷ Ver anexo 4: Relación de iniciales con los nombres y apellidos completos de las y los participantes en los seminarios.

Desde un punto de vista técnico, se reconoció como un estudio bien planteado, aunque con algunos matices.

J. A., del Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, afirmó que globalmente la evaluación realizada desde la OCDE está bien hecha y que, si bien es cierto que se podría ampliar y mejorar, no se debería cuestionar la validez del método. J. G., de UGT-Catalunya, reconoció el estudio PISA como un estudio válido, no sesgado y con unos perfiles de análisis correctos. J. P., del Consell Superior d'Avaluació, también otorgó un valor importante al informe, tanto en lo que refiere a la información que puede generar como en su diseño desde un punto de vista técnico.

Por otra parte, también hubo bastante acuerdo, aunque expresado en distintos términos, sobre el carácter metodológicamente complejo del estudio. Así, la interpretación de sus resultados para explicar distintos fenómenos educativos también debe atender a los múltiples factores que intervienen y se correlacionan en la realidad. En este sentido, J. P., del Consell Superior d'Avaluació, incidió en que, si bien es un estudio muy riguroso desde el punto de vista técnico, tiene un problema no resuelto: establece comparaciones entre países con características muy dispares; así, por ejemplo, argumenta que es arriesgado hacer comparaciones en relación con elementos culturales. Entre distintos países, hay dispersiones no explicables precisamente porque los resultados dependen de múltiples factores. Así, por ejemplo, es inevitable que se presenten dificultades en el cálculo del estatus socioeconómico y cultural del alumnado (para posteriormente establecer relaciones con los resultados académicos) o de los centros. Aparecen distorsiones inexplicables precisamente porque es arriesgado, por ejemplo, establecer qué respuestas de los cuestionarios son correctas y cuáles no, atendiendo a la gran diversidad de países y culturas participantes; en Japón, por ejemplo, la escuela es un mundo completamente distinto en el que existe culturalmente una aceptación diferente de la escuela, una distinta percepción del profesorado, etc. También en Madrid, J. L. P., de FEdeCCOO, apuntaba al peligro de que un estudio con países tan diversos pueda carecer de cierto rigor.

Los distintos participantes también se refirieron al tema de los factores que intervienen y que deben tenerse en cuenta en cualquier interpretación que se haga. C. M., de AXIA, apuntaba a unos cuantos, tales como la contratación del profesorado, la formas de gestión, la formación permanente, la mediana de edad, etc. Por su parte, J. C. T., de la Universidad P Comillas y del Consejo pedagógico de la Fundación Santa María (FSM), también se refirió a la multiplicidad de factores que se correlacionan y a la gran dificultad de atribuir las responsabilidades de los resultados a un solo factor. C. A., del

Consell Superior d'Avaluació, insistió en la complejidad de la información y de la manipulación de los datos. Por otra parte, también advirtió del peligro de simplificar demasiado en la interpretación de estos datos, a la vez que aconsejó que el análisis no debía hacerse de forma inmediata ni la elaboración de conclusiones sin mucha cautela.

Durante sendos debates, no faltaron referencias a la ausencia de algunas voces de la comunidad educativa en los resultados del estudio PISA. Así por ejemplo, V. T., del CONC, lanzó preguntas acerca de por qué no se había consultado, junto al alumnado, también al profesorado. Del mismo modo, también se refirió a la ausencia de preguntas realizadas a las familias con relación a sus percepciones acerca de las materias curriculares analizadas y también acerca de las formas en que se desarrolla la enseñanza; concluyó sugiriendo que "... sólo en la interrelación de todo esto creo que se puede hacer un buen análisis completo". Con relación al tema de las familias también se expresaba A. L., de FAPAES, apuntando a la necesidad de que las familias sean consultadas; desde su punto de vista, el estudio tenía que ampliarse un poco más y contemplar las percepciones de las familias.

Objetivos del estudio: por qué evalúa el PISA

Por las razones expuestas acerca de la multiplicidad de factores que intervienen en la interpretación de los resultados del estudio PISA, varias personas pusieron en duda la conveniencia de utilizar estos resultados para hacer comparaciones entre países en clave de competencia. J. G., de UGT-Catalunya, planteó que sacar conclusiones comparativas es un riesgo, teniendo en cuenta que intervienen múltiples y distintos condicionantes según los países. Así mismo, apuntó que en lugar de establecer una clasificación de países y hacer una comparativa, el estudio PISA debe contribuir a conocer la realidad más allá del sistema educativo. En la misma línea se expresó V. T., de CONC, el cual defendió la importancia de la comparación entre resultados, pero sólo con vistas a saber cómo avanzar y no con el objetivo de establecer una clasificación de países. También desde FEdeCCOO en Madrid, J. L. P. se refería a la utilidad del análisis para que cada país sepa cómo está en relación al vecino.

Por otra parte, también se debatió la conveniencia de utilizar los resultados del estudio PISA para evaluar los sistemas educativos. Por su parte, J. P., del Consell Superior d'Avaluació, si bien valoró muy positivamente la oportunidad que el PISA ofrecía para comparar competencias y no únicamente

resultados de carácter académico, también subrayó que el proyecto PISA es insuficiente para evaluar el sistema educativo. Consideró que el PISA es una gran aportación a nivel internacional para aquellos países que ya disponen de un buen sistema de evaluación, pero que los países que no tienen una tradición evaluadora importante no pueden llegar a hacer una buena interpretación de los resultados; estos resultados incluso pueden llegar a ser distorsionadores debido a que se evalúan aspectos del alumnado, de estructura y de contextos. Por todo lo expuesto, sugirió que a través del proyecto PISA no se pueden sacar fórmulas importantes ni tomar decisiones en cuestión de política educativa para el sistema educativo español, sino que sería necesario complementarlo con otros estudios e incluso incluir metodologías cualitativas en nuevos procesos de evaluación.

Objeto de estudio: qué evalúa el PISA

Por su parte, también desde el Consell Superior d'Avaluació, C. A. planteó que es absurdo valorar un sistema educativo tan sólo a través del proyecto PISA, ya que prescinde de la evaluación de muchas otras competencias. Así, se preguntó por competencias como por ejemplo las derivadas de la educación cívica.

Por otra parte, varias personas coincidieron en valorar positivamente el énfasis dado en la evaluación de competencias, más allá de resultados o certificaciones académicas. J. P., del mismo Consell Superior d'Avaluació, apuntó como ya se ha dicho a la oportunidad que el PISA ofrece para comparar competencias. En este sentido también se expresaron otras personas. A. L., de FAPAES, valoró positivamente que se evaluara el aprendizaje comprensivo y que se tuviera en cuenta los temas de carácter socio-familiar; M. R., de FEdeCCOO, por su parte, quiso matizar el porqué se evalúa en el estudio, argumentando que “lo importante para el PISA es mirar la preparación para aprender a lo largo de la vida y para ser ciudadanos. No tanto para la preparación para el mundo laboral”.

Contrariamente a estas opiniones, L. T., de FERE, se refirió a la ausencia en el PISA de una evaluación que contemple, complementariamente a los contenidos, las actitudes del alumnado. Si bien plantea que es interesante la evaluación de los “elementos estáticos” de las materias, apunta a la necesidad de incluir los “conocimientos para la vida” en el marco de los procesos de evaluación. De ese modo, también se refiere a la necesidad de incluir la evaluación de competencias, tema particularmente trabajado por la administración catalana.

Desde esta administración, concretamente desde el consejo de evaluación del sistema escolar, C. A. se refiere a la evaluación que se está realizando desde la Generalitat de Catalunya: "... La evaluación de competencias desde el Departamento (de Educación) es evaluar competencias, no resultados de carácter académico". Y, posteriormente, estableciendo una comparación entre el proceso evaluador de la administración catalana y la evaluación desarrollada por el estudio PISA, afirma que "... (desde la Generalitat) se ha evaluado más que la lectura, las matemáticas y las ciencias... en el marco de la evaluación interna de los centros, para que los datos se pudieran comparar". De este modo, contrariamente a la afirmación de J. P. del mismo órgano administrativo, según la cual el PISA representa una buena oportunidad para comparar competencias, C. A. apunta que desde el PISA sólo se lanzan datos sobre resultados académicos y no competencias que se aprenden en la escuela y fuera del marco escolar y que sirven para resolver situaciones de la vida diaria. En este mismo sentido, M. C., de FEdeCCOO, en Madrid planteó que, aunque los resultados medidos por el estudio PISA son buenos, se echa de menos el tema de las competencias.

Muestra: a quién evalúa el PISA

En los debates de ambos seminarios apareció el tema de la muestra del estudio, la cual se compuso de estudiantes de 15 años. Las razón principal que se atribuía a la elección de esta franja de edad fue el hecho de que es la edad en la que se acaba, de media, la escolaridad obligatoria en la mayoría de los países participantes. En este sentido, J. A. O., del organismo de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia, añadió que, atendiendo a su caracterización como organización económica, a la OCDE le interesa particularmente esta franja porque es la edad en la que se puede empezar –y empieza para mucha gente– la vida laboral. Así, atendiendo a esta razón, la elección de los 15 años también responde a la necesidad de conocer qué preparación tienen las y los estudiantes para empezar su carrera profesional en el mercado laboral.

3.2.3. A modo de conclusión: opiniones de la comunidad educativa acerca del estudio PISA y su metodología

Desde todos los colectivos se otorgó validez y rigor al estudio de la OCDE. Incluso los colectivos que en un principio dudaban de la validez metodológica de las pruebas –por presentar un diseño homogéneo y aplicarse en con-

textos nacionales muy distintos–, cambiaron o matizaron sus opiniones después del análisis de los resultados realizado en el marco de los seminarios. La desinformación, por un lado, y el rechazo a la reforma educativa impulsada por el gobierno anterior (LOCE) –justificada sobre la base de los resultados del estudio PISA– por otro, fueron las razones por las que en un primer momento ciertos colectivos cuestionaron la importancia del estudio. En este sentido, si repasamos estamento por estamento, vemos que las diferencias de opiniones acerca del PISA respondieron a las distintas posiciones en el marco del debate pedagógico actual.

Con respecto a las **administraciones públicas**, cabe decir que desde los dos órganos representantes del Ministerio de Educación y Ciencia de la administración estatal (Inspección y CIDE) no hubo aportaciones valorativas –pero sí descriptivas– acerca de PISA, su metodología o su utilidad. Por otro lado, desde la administración autonómica catalana fueron varios los comentarios en este sentido. Desde esta administración se otorgó valor al estudio PISA, tanto en lo que refiere a la información que puede generar como en su diseño desde un punto de vista técnico. Si bien se destacó su importancia como una fuente de información muy valiosa, también se señaló un problema que, según su criterio, no está resuelto en el PISA: establece comparaciones entre países con características muy dispares usando unos mismos criterios evaluativos. En este sentido, si bien se valoró muy positivamente la oportunidad que el PISA ofrecía para comparar competencias y no únicamente resultados de carácter académico, también se subrayó que el proyecto PISA es insuficiente para evaluar el sistema educativo. Se señaló también que no se pueden aplicar fórmulas estandarizadas ni tomar decisiones en cuestión de política educativa para el sistema educativo español sólo dependiendo de los resultados del PISA, sino que es necesario complementarlo con otros estudios e incluso incluir metodologías cualitativas en nuevos procesos de evaluación.

En las distintas opiniones de los **sindicatos** también se denotó un fuerte matiz político. Este matiz, sobre todo en el caso de CCOO, lejos de generar sesgos de objetividad importantes en sus distintas aportaciones, quedó fundamentado por un conocimiento profundo del estudio PISA y de sus resultados. Asumiendo la importancia que a su parecer posee un estudio con un alto nivel de rigor metodológico, los resultados se interpretaron según su funcionalidad y su posible utilidad. En este sentido, desde las organizaciones sindicales se enfatizaron las nuevas posibilidades que se abrían con los resultados de un informe como el PISA. Más allá del necesario debate al que se debe llegar mediante los datos, se subrayaba la importancia de que estos datos sirviesen para definir políticas de cambio y de mejora.

Las críticas al estudio PISA que se perfilaron en el discurso de los sindicatos apuntaron, fundamentalmente, a dos planos: en primer lugar, al poco protagonismo dado a la voz del profesorado en el desarrollo del estudio PISA; y en segundo lugar, a la no-consideración, como objeto de estudio del PISA, de las competencias básicas. Por el contrario, entre los numerosos aspectos positivos destacados por los representantes sindicales, se justificaba una alta utilidad de estudios como el PISA para poder conocer y evaluar la propia situación en comparación con otras realidades, así como la importancia de disponer de datos objetivos que compensaran la opacidad o poca transparencia de la información aportada por los órganos gubernamentales competentes en materia educativa.

Por parte de las **asociaciones profesionales**, se incluyeron factores que según su opinión debían tenerse en cuenta en cualquier interpretación que se hiciese de los resultados. Así, se apuntó la contratación del profesorado, las formas de gestión, la formación permanente, la media de edad de los docentes, etc. como factores y variables importantes a considerar. En el marco de este estamento, el colectivo de administradores europeos de la educación valoraron muy positivamente el estudio porque constituye una herramienta para avanzar en la reflexión sobre el sentido de aprender y formarse a lo largo de la vida.

Desde los representantes de **asociaciones de padres y madres**, sin distinción de titularidad pública o privada, se reiteró que en el estudio PISA faltaban preguntas dirigidas a las familias para poderlas cruzar con los resultados de rendimiento académico del alumnado. Así, según su opinión, el estudio debería ampliarse y asumir también las opiniones de los padres, las madres u otros familiares. Por otra parte, se valoró positivamente que la evaluación incluyera aspectos referidos a la influencia del entorno social y familiar del estudiante.

Finalmente, por parte del colectivo de **titulares de centro**, el proyecto PISA se consideró como un buen informe, un documento mediante el cual se puede hablar de buenas prácticas pedagógicas, buenos centros escolares, buenos profesores, etc. Globalmente, también se afirmó que la evaluación realizada desde la OCDE está bien desarrollada y que, si bien es cierto que se podría ampliar y mejorar, no se debería cuestionar la validez del método. En el sentido de ampliar y mejorar el estudio se refirió uno de los representantes de este mismo estamento (FERE), subrayando la ausencia de una evaluación que contemple, complementariamente a los contenidos, las actitudes del alumnado.

3.3. Sobre los resultados del proyecto PISA

3.3.1. Valoración de los resultados en el Estado español

Antes de entrar a valorar los resultados conseguidos por las y los estudiantes en el estudio PISA, varios participantes quisieron matizar algunos aspectos que según su opinión influyeron en los resultados de la evaluación en el año 2000. C. M., de AXIA, advirtió que se debe tener prudencia con los datos que ofrece el PISA 2000, ya que el grupo de edad evaluado es la primera promoción de la ESO generalizada. Es por tanto una promoción conflictiva y sus resultados deberán compararse con los del proyecto PISA 2003. Según C. M., los resultados de esta promoción también deben valorarse considerando que casi no había inmigración, cosa que variará en la muestra del estudio PISA 2003.

M. R., de FEdeCCOO, también se refirió a la generalización de la ESO en el año 2000, pero desde una perspectiva distinta a la expuesta por C. M. de AXIA. M. R. valoró positivamente los resultados conseguidos por las y los estudiantes y subrayó que es positivo que en España la educación haya tenido un fuerte efecto compensador, ya que el alto analfabetismo de las edades adultas no ha arrastrado los resultados de los jóvenes. Desde esta misma lectura positiva de los resultados, J. L. P., de FE de CCOO, observó críticamente que no se hubieran destacado suficientemente aquellos aspectos positivos del alumnado, como por ejemplo el hecho de que España estuviera por encima de la media de la OCDE en “lectura crítica”.

Desde UGT-Catalunya también se valoraron positivamente los resultados de España. En este sentido, J. G. afirmó que es equivocado considerar que hay una debacle en los resultados de España o caracterizar el caso español como catastrófico.

Por su parte, V. T., de CONC, consideró que los resultados de España son buenos y destacó la importancia de que no haya mucha distancia entre los mejores resultados y los resultados más bajos. Así mismo, V. T. también apuntó que existe una cierta homogeneidad en los resultados y destacó que es interesante que, a diferencia de otros países europeos, no haya muchas diferencias entre los centros educativos.

En esta misma línea se expresó J. G. de UGT-Catalunya, aunque reconoció la existencia de fuertes desigualdades, enfatizó el hecho que las diferencias en los resultados entre clases sociales son menores que en otros países de la Unión Europea. Como también lo hizo R. C., de USTEC-STEs, que si bien destacó una alta equidad educativa en España, también afirmó que los resultados deben mejorarse.

Desde la administración educativa, aunque los resultados no se valoraron como muy positivos, J. A. O. del órgano de Inspección del MEC, planteó que los resultados “... Son los que tenían que ser...”, añadiendo que, quizás porque la educación está siendo socialmente mejor valorada, los distintos estudios van poniendo mejor a España.

J. A., del Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, consideró los resultados como mejorables y afirmó que como país se debe aspirar a más, fomentar buenas prácticas, apuntar a la mejora de los resultados, no sólo en el plano de las capacidades, también en temas más amplios. En conclusión, intentar que los resultados de España en el próximo proyecto PISA sean mejores, haciendo que las y los estudiantes aprendan más y mejor.

No fueron pocas las opiniones críticas con los resultados de las y los estudiantes españoles. C. M., de AXIA, después de afirmar que “... Realmente no hemos salido bien en la foto”, se lamentó de que el mensaje que ha llegado a otros países ha sido que no se está bien preparado. C. M., atendiendo a unos resultados que según su opinión eran negativos, instó a promover un proceso que no se había ni iniciado, un proceso de reflexión interna acerca del rendimiento académico en las materias evaluadas –lectura, matemáticas y ciencias– y en aquellos factores según los cuales han triunfado los países que han sacado unos buenos niveles.

3.3.2. Resultados generales del estudio PISA

Relación entre gasto en educación, gestión de los recursos y resultados

“... Es innegable que a más inversión, mejores resultados...”. Pese a esta afirmación, J. G., de UGT-Catalunya, también matizaba que hay otros factores más importantes que tienen incidencia en los resultados académicos de los estudiantes. Aunque reconoció la importancia de la equidad educativa, puso el énfasis en la necesidad de trabajar para establecer una equidad social real, y lo argumentó señalando países que con un nivel importante de inversión en educación se encontraban con problemas no menos importantes de falta de equidad. Cuando hay equidad se genera cohesión social y consiguientemente se repercute sobre la calidad educativa y los resultados académicos. Al igual que J. G., de UGT-Catalunya, M. C., de FEdeCCOO, argumentaba que la equidad es un requisito para la calidad: “... Buen nivel pero para todos, no buen nivel al precio de algunos”.

En la misma línea, J. P., del Consell Superior d'Avaluació, abogó por una inversión en educación que no sea indiscriminada, sino hecha con inteligencia. Con ambos argumentos coincidió también M. R. de FEdeCCOO en Madrid, el cual dijo que es necesaria una buena gestión de los recursos, ya que simplemente más recursos no garantizan una mejor educación. En este sentido, subrayó la necesidad de que existan unas tendencias en materia de inversión, unas tendencias que contemplen criterios para la gestión de los recursos y que partan de un empleo compensador del gasto, es decir, que reciban más los que menos tienen.

Por otro lado, el mismo M. R., de FEdeCCOO, argumentó la necesidad de una buena gestión de los recursos atribuyendo al empleo y a la asignación de los recursos una función de reducción de las desigualdades educativas. Lo hizo exponiendo los casos de Japón y Corea, los cuales muestran diferencias muy altas en las rentas y diferencias mucho menores en los resultados académicos.

Relación entre género y resultados

Fue significativo las escasas intervenciones relativas al género con relación a los resultados académicos. Las opiniones al respecto reflejaron parte del debate actual sobre la presencia mayoritaria de mujeres en las universidades, sus mejores expectativas laborales con relación a los hombres y la contradicción existente con unas salidas laborales generalmente peores.

En este sentido se expresó R. C., de USTEC-STEs, "... Nos debería hacer pensar la cuestión del género, es preocupante y peligrosa socialmente hablando... que las chicas tengan más expectativas, predisposición, etc., pero después tengan peores salidas en la vida real". R. C. también consideró los resultados del PISA, estableciendo la necesaria comparación con la realidad social y laboral de España, como una alerta que no se puede obviar.

Por otro lado, con relación a los resultados académicos, C. A., del Consell Superior d'Avaluació, se preguntaba qué explicaba que las chicas se sitúen en una posición intermedia en competencia matemática; por otro lado, afirmaba que con el estudio PISA se rompe el tópico según el cual los chicos tienen unos mejores resultados en competencia de ciencias, ya que ahora con el estudio PISA se demuestra que los resultados se igualan.

Relación entre proceso de aprendizaje y resultados

L. T., de FERE, afirmó que la eficacia de la educación pasa por el aprendizaje de habilidades metacognitivas, el 'aprender a aprender', como la única alternativa para la inclusión. Una alternativa que según L. T. es la línea de trabajo de todos los programas de inclusión, una comprensión del aprendizaje que pone la atención no tanto en los contenidos como en la persona que aprende. Desde una perspectiva distinta, pero coincidiendo en aspectos de contenido, M. R., de FEdeCCOO, sugirió que la tendencia es de avanzar hacia aspectos metacognitivos del aprendizaje, hacia estrategias de autoevaluación, etc., pero a la vez reconoció que actualmente estos planteamientos no se ven recogidos por los currículos escolares.

J. C. T., de la UPC, y del Consejo pedagógico de la FSM, avanzando los distintos factores contextuales que influyen en el aprendizaje del alumnado, relacionó el progreso en los procesos de aprendizaje del alumnado con un trabajo coordinado, con unos objetivos transparentes y hacia una misma dirección por parte de la comunidad educativa, es decir, por parte de todos los agentes que constituyen el contexto educativo del chico o la chica.

Corroborando la complejidad del problema, L. T., de FERE, afirmó que no había voluntad de encauzar las soluciones, ya que éstas ya están escritas. Soluciones que según L. T. pasan por unas estrategias, unas políticas, la importancia de las familias, etc.

Relación entre entorno familiar y resultados

Con respecto al tema del entorno familiar, S. N., del FSIE, quiso introducir la importancia del papel de los padres y las madres como primeros encargados de la educación de los niños y las niñas. Por un lado, se refirió al tiempo tan importante que dedican los padres y madres a dar apoyo a sus hijos e hijas. Por otro, también subrayó la utilidad de las escuelas activas de madres y padres y la necesaria reestructuración de los centros escolares para acogerlas. Del mismo modo se pronunció M. C., de FEdeCCOO, quien reafirmó la necesidad de la formación de padres y madres, así como la importancia de pensar en medidas paliativas y a la vez en un incremento de nuevos recursos. Por otro lado, L. C., de la CONCAPA, matizó que si bien la formación de padres y madres es importante, ésta necesita programas específicos que a la vez significan más costes.

En este sentido, F. F., de la UAB, apuntó que es interesante destacar algún indicador que utilizó el estudio PISA en el tema de las familias. En el

marco del tema de la comunicación, el estudio empleó indicadores como el tipo de conversación entre padres, madres e hijos/as, las veces que mantienen conversaciones, etc. En este sentido, J.G., de UGT-Catalunya, valoró positivamente que en el informe se diera un peso importante a la esfera social del estudiante.

Relación entre entorno escolar y resultados

Estructura del sistema educativo: itinerarios, repeticiones...

Uno de los temas recurrentes en el seminario realizado en Madrid fue el sistema de las repeticiones y la promoción automática. M. C., de FEdeCCOO, afirmó críticamente que España es el país donde más se abusa de la repetición, observación a la que posteriormente añadió que, según un estudio, los países con repetición no sólo no tienen unos buenos resultados, sino que tienen peores resultados que los países con un sistema de promoción automática. Por su parte, J. A. O., de la Inspección del MEC, matizó que dudaba de que hubiera una correlación entre la promoción automática y los resultados del alumnado.

Paralelamente a las repeticiones, otro tema de debate que surgió con relación a la estructura del sistema educativo fue el de los itinerarios y la segregación según niveles de rendimiento académico. En este tema se comprobó una mayor polarización de las opiniones.

Por una parte, J. A. O., de Inspección del MEC, puso los resultados de Alemania en el estudio PISA –los cuales se situaron por debajo de la media de la OCDE en todos los ámbitos evaluados– como ejemplo de resultados en el marco de un sistema que segrega a edades tempranas, aunque también agregó que no se ha generado una contestación social a su modelo educativo.

Desde FEdeCCOO, aunque M. C. reiteró la afirmación según la cual los países con separación temprana tienen peores resultados, M. R. contestó a J. A. O., del MEC, afirmando que en Alemania, país con recursos pero con malos resultados, sí que se había producido una contestación social al modelo y se había generado un debate interno con vistas a la modificación de las estructuras (aunque sin apostar por grandes reformas).

L. T., de FERE, por su parte, justificó ambas medidas: la repetición y los itinerarios. En primer lugar, planteó las repeticiones como respuesta a una situación en la que, según su opinión, no existe otra solución eficaz ni se lleva

a cabo una diversificación. En segundo lugar, justificó los itinerarios como respuesta a los problemas que existen actualmente en las aulas para atender a la diversidad. Así mismo afirmó críticamente que aún y siendo una respuesta a la diversidad, los itinerarios se han visto desacreditados.

Características de los centros y del alumnado

Hubo varias aportaciones acerca del tema de la relación entre tipo de centro escolar y resultados. M. R., de FEdeCCOO, objetó que las características del centro tengan más incidencia en los resultados que las características del alumnado. Esta afirmación la ilustró con el caso de una escuela en la que la motivación hace que se superen los obstáculos derivados del nivel socioeconómico del alumnado. Así mismo, también se apoyó en un estudio sobre los centros en España, según el cual "... En los centros que tienen muchos alumnos desfavorecidos se compensa mucho más que en escuelas que tienen unos pocos...". El valor compensador de la escuela, según M.R., pasa por una discriminación positiva en la asignación de recursos.

Paralelamente a estas reflexiones, L. C., de CONCAPA, relativizó algunas de las premisas expresadas por M. R., de FEdeCCOO, como la referente a la escuela. Así, reafirmó las conclusiones derivadas del PISA, según las cuales el centro escolar condiciona los resultados de un modo muy importante, del mismo modo que no todo depende de la cantidad de recursos.

Con relación a las características de los centros, otro tema importante del que se habló fue el de la autonomía. En Barcelona, A. A., de FAPEL, se preguntaba si los resultados son mejores dependiendo de que exista una mayor autonomía de los centros. En Madrid, L. T., de FERE, introdujo el tema como un elemento positivo que impulsar, aunque también expresó su preocupación por la cerrazón y la desconfianza que, en su opinión, muestra la administración ante proyectos de escuela que presuponen un margen importante de autonomía. Por su parte, M. R., de la FEdeCCOO, afirmó que desde el sindicato se está a favor de la autonomía académica. Finalmente, F. F., de la UAB, concluyó expresando la necesidad de que la autonomía se tome como un medio para conseguir una escuela de calidad para todos, pero siempre que sea una autonomía que vaya acompañada de la adecuada preparación de los centros escolares.

Profesorado

L.T. de FERE, en la línea de responsabilizar parcialmente al profesorado de los resultados, se refirió a este tema planteando críticamente que este colectivo no ha cambiado sus estrategias metodológicas, mostrando así una resistencia al cambio. Ejemplificó esta afirmación lamentándose de que el profesorado no haya adoptado estrategias como el aprendizaje cooperativo u otras medidas metodológicas. Parte de responsabilidad también la atribuyó a las iniciativas legislativas (LOGSE y LODE) que hasta el momento, según su opinión, no han hecho lo posible para cambiar la mentalidad del profesorado.

Por el contrario, M. C., de FEdeCCOO, no coincidió con estas afirmaciones, al menos por lo que se refiere a la escuela pública. Según M.,C., la percepción con respecto a este tema debe cambiar en función de los distintos modelos de escuela. "... En la pública –afirmó– se ha producido un cambio en la manera de entender y practicar la enseñanza (...) Una percepción es que sí está cambiando". Esta afirmación la ejemplificó destacando las nuevas medidas que ha tenido que adoptar el profesorado: la diversificación curricular, modos de evaluación diferentes, cambio en la organización, etc.

Por su lado, J. C. T., de la UPC, y del consejo pedagógico de la FSM, sostuvo que en el caso del profesor puede ser fuente de una notable frustración atribuirle la responsabilidad del aprendizaje. Para evitarlo, "... Los profesores deberían saber que su tarea es importante pero relativa...".

J. L. P., de la FEdeCCOO, admitió que el tema del profesorado es "un tema negro...", pero que en ningún caso debe dejarse de lado. La OCDE, por ejemplo, de no darle mucha importancia ha pasado a reconsiderar su relevancia como agente determinante en los procesos educativos.

3.3.3. A modo de conclusión: opiniones de la comunidad educativa acerca de los resultados del estudio PISA

En general, no se puede afirmar que haya unidad de criterio en la valoración, por parte de la comunidad educativa, sobre la bondad de los resultados obtenidos por las y los estudiantes españoles. Todo lo contrario. La disparidad de opiniones en la interpretación de unos mismos resultados puede significar la utilización de criterios de medición y valoración muy distintos, o bien la reproducción de los discursos oficiales de las distintas instituciones en el marco más amplio del debate pedagógico actual. En este sentido, es interesante observar, estamento por estamento, cómo definen su posición los representantes de la comunidad educativa.

Desde la *administración educativa* estatal los resultados se valoraron de un modo casi neutro, sin ningún tipo de énfasis: "... Son los resultados que tenían que ser...". Si bien no se valoraron muy positivamente, se subrayaron las tendencias de mejora que muestran los resultados de las y los estudiantes españoles en distintos estudios de evaluación. Desde esta misma administración, renovada a raíz de los recientes cambios políticos en el gobierno, se trató de fundamentar –o justificar– su oposición a las medidas legislativas adoptadas por el ejecutivo anterior sobre la base de los resultados del estudio PISA. Así, por ejemplo, hablando de la estructura del sistema educativo y de la utilización de los itinerarios y la segregación según niveles de rendimiento académico, se expusieron los malos resultados de Alemania en el marco de un sistema que segrega a edades tempranas. Por su parte, la administración educativa catalana se refirió precisamente a la inversión en educación. Coincidiendo con una de las conclusiones principales del estudio PISA, abogó por una mayor eficacia y eficiencia en la inversión en educación.

Las *organizaciones sindicales* en su conjunto valoraron positivamente los resultados conseguidos por los estudiantes. Esta valoración se afianzó con los datos mostrados por el proyecto PISA, según los cuales la escuela ha tenido éxito en su función de compensar las diferencias producidas por el origen socioeconómico del alumnado. Así, también valoraron positivamente que en el caso español –en el que después de la dictadura se partía de altos niveles de analfabetismo o niveles académicos bajos en las edades adultas– la escuela hubiera sido capaz de compensar el gran déficit educativo en el entorno familiar de las y los estudiantes. En cualquier caso, si bien los datos no se reconocieron como excelentes, se negó toda lectura catastrofista. Todo lo contrario: desde los sindicatos se enfatizaron más los aspectos positivos, tales como la diferencia reducida entre los estudiantes con mejores y peores puntuaciones (es bastante menor que en varios países de la UE) y la consiguiente interpretación según la cual se puede apuntar que la escuela tiene un importante efecto compensador de las diferencias entre el alumnado. En esta misma línea, enfatizaron el hecho de que las diferencias de resultados según la clase social fueran menores en España con respecto a otros países de la Unión Europea (según muestra el estudio PISA) para indicar que en el sistema educativo español se constataban unos mayores niveles de equidad educativa.

Desde los sindicatos también se habló de los recursos con relación a los resultados del proyecto PISA. Si bien se secundó la tradicional reivindicación de más inversión para la educación, se planteó la necesidad de una mejor gestión de los recursos y un uso compensador del gasto educativo; es decir,

que recibiesen más los que más lo necesitan. Así, condicionaron una mayor reducción de las desigualdades educativas a una mejor gestión y asignación de los recursos.

Aunque el tema del género quedó en una posición marginal del debate, desde alguna organización sindical se apuntó la peligrosidad de una situación en la que las mujeres tienen más expectativas laborales pero que, por el contrario, se encuentran con unas salidas y condiciones laborales muy desiguales con respecto al hombre.

Desde organizaciones sindicales distintas también se refirió a la incidencia del entorno familiar en los resultados de las y los estudiantes. En este sentido se subrayó la necesidad de enriquecer el ambiente educativo familiar mediante programas de formación de madres, padres y otros familiares.

Desde los sindicatos también se habló del diseño del sistema educativo y el modelo de enseñanza. En este contexto se sacó a colación la crítica a los sistemas de repetición automática y una posición a favor de la promoción automática.

Finalmente, desde el colectivo sindical, también se defendió la figura del profesorado, su implicación y su trabajo en el marco de la escuela pública. También se señaló que la manera de entender y practicar la enseñanza está en proceso de cambio y que el profesorado se está adaptando con profesionalidad.

Por parte de las *asociaciones profesionales*, hubo pocas intervenciones para valorar los resultados de las y los estudiantes españoles en el PISA. Fue uno de los organismos representantes de este colectivo tan heterogéneo, el de directivos de institutos de enseñanza secundaria de Cataluña, el que se pronunció acerca de los resultados remarcando su aspecto más negativo y refiriéndose a la mala imagen que se está proyectando al exterior acerca de la preparación de las y los estudiantes. Desde un organismo distinto, el de administradores de la educación en el ámbito europeo, si bien no se pronunciaron en este sentido, sí señalaron la utilidad que pueden conllevar estos resultados si facilitan procesos de reflexión y de búsqueda de buenas prácticas.

Por cuanto se refiere a las *asociaciones de padres y madres de alumnos*, no se pueden establecer muchas diferencias entre los representantes de escuelas de titularidad pública y los de titularidad privada. La razón fue simplemente la falta de representación en los seminarios por parte de las AMPA de escuelas de titularidad pública. El único organismo que participó repre-

sentando las AMPA de centros públicos (FAPAES) no se pronunció específicamente sobre los resultados del estudio. Sin embargo, sí subrayó la importancia de que se hubiera tenido en cuenta el entorno sociofamiliar del alumnado para el análisis y la comprensión de su nivel de rendimiento académico. Por su parte, los representantes de las AMPA de centros privados (CONCAPA y FAPEL) cuestionaron la asociación entre las características de los centros y los resultados académicos obtenidos por los y las estudiantes en el estudio PISA. En esta línea, basándose en algunas de las conclusiones de PISA, pusieron en un primer plano la relevancia e incidencia de la autonomía de centro en el rendimiento académico del alumnado, mientras que relativizaron la importancia que tenía la inversión cuantitativa de recursos.

Para finalizar, desde el heterogéneo colectivo de los *titulares de centro*, varias fueron las aportaciones referidas a los resultados y las opiniones acerca de los factores que los han generado. En general, desde este colectivo no se consideraron los resultados como buenos. Si bien no se catalogaron como negativos, sí se afirmó que son mejorables y que España, como país, debe aspirar más y apuntar a una mejora de resultados, no sólo en el plano de las capacidades, también en temas más amplios. Así, una crítica que se formuló se refirió a que el estudio no comprende la evaluación de habilidades metacognitivas ni tiene en cuenta principalmente la persona que aprende.

La valoración de los resultados por parte de este colectivo se vio claramente reflejada en el debate actual sobre la diferenciación del alumnado en función de itinerarios académicos. Aunque las conclusiones de los informes oficiales del estudio PISA señalan que no es recomendable la segregación temprana del alumnado (en este sentido se señala específicamente el caso de Alemania o Bélgica), desde el colectivo de titulares de centro se justificó la utilización de los itinerarios como una medida efectiva para atender a la diversidad. Por otro lado, en cuanto a los resultados del PISA y su relación con las características de las escuelas, se defendió la autonomía de centro y la importancia de los proyectos de escuela. Al mismo tiempo que se planteó la necesidad de impulsar esta autonomía, se expresó la preocupación por una cierta obstaculización por parte de la administración educativa en este sentido. Finalmente, a diferencia del colectivo de sindicatos, desde el colectivo de titulares de centro se apuntó críticamente que el profesorado no ha adaptado sus estrategias metodológicas a una realidad cambiante, responsabilizando también a las medidas legislativas que no han sabido dar una respuesta adecuada.

3.4. Sobre la utilización del proyecto PISA en España

3.4.1. El proyecto PISA y las políticas educativas

“... Hasta el momento, la percepción es que se ha querido utilizar –el proyecto PISA– para justificar ciertas políticas como las repeticiones o los itinerarios” (M. C. de FEdeCCOO). Durante los debates, con una presencia especial en el seminario de Barcelona, se reiteraron algunos argumentos que relacionaban la elaboración de la LOCE por parte del anterior gobierno con una utilización e interpretación interesada de la información y de los resultados del proyecto PISA.

En este sentido también se manifestó J. P. del Consell Superior d’Avaluació de la Generalitat de Catalunya, apuntando que el uso que se hace de la información puede llegar a ser un problema. Así, por ejemplo, según J. P., con la publicación del proyecto PISA no sólo ocurrieron problemas a nivel de medios de comunicación, también aparecieron problemas derivados de la contingencia política. C. A., del mismo organismo, también puntualizó que en su día, desde el Consell Escolar de Catalunya, hubo un debate importante para determinar si los resultados del proyecto PISA avalaban o no avalaban la LOCE, concluyendo finalmente que “... La LOCE no era la vía para mejorar el sistema”.

Desde el sindicato USTEC – STEs, R. C. se lamentaba de que la información no llegara a los centros y que se tergiversaran los datos por la LOCE, denominando a este tratamiento de la información literalmente como *manipulación*. R. C. fundamentó esta afirmación añadiendo que se puede ver cómo hubo decisiones apoyadas en el estudio que entran en contradicción con muchos de los resultados, como por ejemplo aquellos que relacionan la reducción de la segregación en las escuelas con buenos niveles de rendimiento académico.

Por el contrario, según J. A. del Secretariat de l’Escola Cristiana, de Catalunya, la evaluación se puede considerar correcta en la medida que sirvió para justificar la reforma de las humanidades. En contraposición con la mayoría de voces críticas, J. A. afirmó que no es para dibujar una visión catastrofista, aunque sí es cierto que es mejorable.

Desde el Consell Superior d’Avaluació, si bien se avaló el estudio PISA desde un punto de vista técnico y se reconoció su utilidad como una fuente de información muy valiosa, también se subrayó que sus resultados no son suficientes para evaluar y sacar conclusiones sobre el estado del sistema edu-

cativo. En este sentido, J. P. también apuntó, consecuentemente con su afirmación anterior, que "... No se podrían tomar decisiones importantes de política educativa sólo de la mano del PISA", considerando que si un sistema educativo con poca tradición evaluadora tiene que evaluarse y se guía únicamente por el proyecto PISA está cometiendo un error. El PISA, como documento de evaluación general, tiene que complementarse con otros estudios que se centren en otros factores y variables: "El PISA tiene que situarse dentro de un contexto más amplio de evaluación, es una herramienta más (...), no podemos construir toda la opinión sobre el sistema educativo a partir de este estudio".

3.4.2. Acceso y circulación de la información relativa al proyecto PISA

Fueron varias las opiniones que se refirieron a la LOCE, pero varias también fueron las personas que expresaron su opinión acerca de la circulación de información de determinados resultados del estudio de la OCDE.

T. C., del Consorci Educatiu de Barcelona, afirmó que había un nivel de instrumentalización peligroso, no sólo con el tema de la LOCE, también desde organizaciones de 'buena voluntad'. Según la representante del Consorci, "... Ocultar los resultados académicos es peligroso, la información se da de forma desigual, fraccionada". En esta misma línea también se pronunció J. G., de UGT-Catalunya, el cual afirmó que desde el gobierno se niega la información o se dan pistas equivocadas e interesadas. Así mismo, desde esta organización se afirma que los únicos datos objetivos se poseen se han conseguido a través de la OCDE o de seminarios como los organizados en Madrid y Barcelona.

Por su parte, desde el Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació, M. E. apuntó a un compromiso que se debería adquirir según su opinión. El compromiso de evitar que unos datos sirvan para provocar enfrentamientos entre posiciones políticas o generar competencias entre comunidades autónomas.

Contrariamente a las voces más críticas, desde el Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, J. A. afirmó que aunque se hizo una utilización interesada de la información, la divulgación que se realizó fue adecuada. También afirmó que la información ha sido pública y ha estado disponible en Internet, al mismo tiempo que instó a que, aparte de la responsabilidad que tiene la administración, también son los colectivos de la comunidad educativa los que deben asumir más responsabilidades y hacer esfuerzos para promover la circulación de la información.

3.4.3. El proyecto PISA en los medios de comunicación

“... Quizá los comentarios peyorativos a la prensa nos hace alejarnos de la realidad (...) Los resultados son los que tenían que ser (...) No son escandalosos”.

Pese a esta afirmación de J. A. O., del órgano de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia, varias críticas a los medios de comunicación ocuparon una parte importante de los debates, una parte pequeña pero lo suficientemente significativa como para incidir en los distintos comentarios que se hicieron.

Según J. P., del Consell Superior d'Avaluació, uno de los problemas que acompañaron a los resultados del estudio PISA en España fue el de la contingencia política en la que aparecieron. En este contexto político, puso en duda la transparencia de la información y afirmó haber visto manipulación, a veces no intencionada, por parte de la prensa.

Desde distintos sindicatos también aparecieron voces críticas acerca del papel de los medios de comunicación en la difusión de los resultados del estudio de la OCDE. R. C., de USTEC – STEs, afirmaba que hubo una tergiversación de los datos que era muy negativa para los centros escolares. Por su parte, J. G., de UGT-Catalunya, puntualizó que la información generada por la prensa no tiene ninguna relación con una racionalidad del análisis. Finalmente, M. R., de FEdeCCOO en Madrid, consideró interesante la perspectiva de valorar la información de los medios de opinión pública, así como también lanzó una crítica denunciando campañas de manipulación informativa y anticipando la tergiversación, por parte de los medios de comunicación, de los datos del estudio PISA 2003 que próximamente saldrán a la luz.

“... Es muy tentador el tema de los eslóganes”. M. E., del Forum Europeu d'Administradors de l'Educació, advirtió con esta afirmación del peligro de los tópicos reflejados en la prensa y de cómo pueden condicionar –y condicionan– a, por ejemplo, las familias. En este sentido, A. L., de FAPAES, añadió que la mayoría de padres y madres de alumnos no conocieron directamente los resultados del PISA, sino que lo conocieron a través de los periódicos. A. L. también sugirió que para los resultados del próximo estudio, a parte de organizar nuevos encuentros como los realizados en Madrid y Barcelona, cada uno desde su ámbito hiciera llegar los datos objetivos y la información sin tergiversaciones a toda la comunidad educativa.

Finalmente, debe destacarse la propuesta lanzada por J. P., del Consell Superior d'Avaluació, con relación a la objetividad de la prensa. Esta propuesta pasaba por la responsabilidad de la administración y consistía en la

necesidad de disponer de un mecanismo para dar información de una forma continuada. Como afirmaba, sin duda es “... un reto por parte de la administración”.

3.4.4. A modo de conclusión: opiniones de la comunidad educativa acerca de la utilización del proyecto PISA en España

Las conclusiones que se exponen a continuación se refieren a las opiniones de los distintos colectivos de la comunidad educativa según los tres apartados apuntados: la utilización del PISA con relación a las políticas educativas, el acceso y la circulación de la información sobre el PISA y finalmente el PISA en los medios de comunicación.

Dentro del amplio estamento de la *administración pública* cabe diferenciar entre la estatal y la autonómica, tanto por el contenido como por la forma de las aportaciones. Una vez más, las aportaciones valorativas de los representantes de la administración estatal sobre la utilización de la información estuvieron ausentes del debate, ya fuera para valorar la utilización de los resultados del PISA por parte del anterior ejecutivo o para opinar sobre los medios de comunicación y el trato mediático dado al estudio. Sólo hubo una referencia a los medios de comunicación, una referencia formulada desde la moderación: “... Quizá los comentarios peyorativos a la prensa nos hace alejarnos de la realidad”.

Contrariamente a esta posición, desde la administración educativa catalana se afirmó desde un primer momento que el uso que se hace de la información puede llegar a ser un problema. Según este estamento, en el caso del estudio PISA el problema sucedió, no sólo por la manipulación llevada a cabo por los medios de comunicación, sino también por el grado de instrumentalización política que se produjo. Cabe destacar empero que desde este organismo no se desacredita la LOCE por estar justificada sobre la base de una visión sesgada e interesada de los resultados del proyecto PISA –como apuntan otras críticas–, sino que se desacredita argumentando que no se pueden tomar decisiones importantes de política educativa (como es una reforma educativa) de acuerdo un solo estudio. Según este organismo, la insuficiencia del PISA se debe a que se evalúan países muy distintos, se trata de un sistema de evaluación muy general y sólo se ocupa del rendimiento escolar y no de las competencias básicas.

Por su lado, las opiniones mayoritarias de los *sindicatos* acerca de la difusión de los resultados de PISA apuntaban tanto a la gestión informativa por

parte de la administración educativa, como al tratamiento hecho desde los medios de comunicación. Por una parte, se afirmó que hubo una utilización e interpretación interesada de la información, por parte del gobierno anterior, para justificar la reforma educativa de la LOCE. Según este colectivo, se puede comprobar cómo hubo decisiones apoyadas en el estudio PISA que entraban en contradicción con muchos de sus resultados, por ejemplo aquellos que relacionan la reducción de la segregación entre los centros educativos con unos buenos niveles de rendimiento académico. Por otra parte, según los representantes de las organizaciones sindicales, la información que ofrecieron los medios de comunicación se escapó de una adecuada racionalidad del análisis y generó una tergiversación catastrofista que fue muy negativa para los centros escolares.

Desde las *asociaciones profesionales* representadas, también se advirtió del peligro de un trato informativo inadecuado de los resultados del PISA. Por una parte, se hizo referencia a la simplificación informativa que implican los eslóganes y cómo éstos tergiversan la realidad y condicionan la opinión pública. Por otra parte, se advirtió de la manipulación informativa por omisión (intencionada o no) de muchos de los resultados del proyecto PISA. En este sentido muchos resultados específicos no llegaron en forma de mensaje a los centros educativos (por ejemplo, información referida a la relación entre los resultados del PISA y las variables de centro, profesorado o nivel socioeconómico, etc.).

La omisión informativa también fue denunciada desde el colectivo de *asociaciones de madres y padres* de escuelas de titularidad pública. Este colectivo se lamentó que la mayoría de madres y padres no hubieran conocido directamente los resultados del estudio PISA, sino que lo hubieran hecho a través de los medios de comunicación de información general. Por el contrario no se registraron opiniones, por parte de los representantes de las AMPA de centros privados, sobre el trato informativo del PISA.

Finalmente, con respecto a los *titulares de centro*, es relevante destacar que en su mayoría no se pronunciaron. Sólo desde el secretariado de la escuela cristiana de Cataluña se valoró la gestión informativa por parte del gobierno y de los medios de comunicación. En este sentido, se afirmó que aunque se hizo una utilización interesada de la información, la divulgación que se realizó fue adecuada. A esto se añadió que la información de la OCDE sobre PISA ha sido pública y ha estado disponible en Internet y que la responsabilidad de informarse e informar no es exclusiva de la administración, sino que también son los colectivos de la comunidad educativa los que deben promover la circulación de esta información.

3.5. Sobre las intenciones y propuestas de los y las representantes de la comunidad educativa mirando hacia el proyecto PISA 2003

Durante los distintos debates que se generaron en ambos seminarios, surgieron y se cruzaron intervenciones a modo de aportaciones propositivas. Con la intención de seleccionar y compilar distintas propuestas, en el presente informe se ha tomado la libertad de descontextualizar comentarios e intervenciones de sus respectivos debates y clasificarlos en dos categorías:

- ▶ Propuestas para continuar el proceso de reflexión, análisis y debate.
- ▶ Propuestas para un trabajo coordinado en la comunidad educativa.

3.5.1. Propuestas para continuar el proceso de reflexión, análisis y debate

En primer lugar, una propuesta en la que todos los participantes estuvieron de acuerdo fue la de seguir debatiendo, más allá de los seminarios organizados en Madrid y Barcelona, sobre datos como los que ofrece el proyecto PISA. Algunas propuestas se refirieron a los datos que se conocerán próximamente a través del estudio PISA 2003.

En este sentido se pronunció A. L., de FAPAES, el cual instó, tanto a las administraciones educativas como a las fundaciones, a promover otro encuentro para contrastar los datos de los informes anteriores con los que saldrán en breve con el PISA 2003. Con relación a cual debería ser el contenido de este debate, salieron algunas ideas. M. E., del Forum Europeu d'Administradors de l'Educació, además de concebir los datos del PISA como una herramienta para avanzar en la reflexión, también apostó por trabajar en el refuerzo de buenas prácticas y en la interpretación del sentido de aprender y formarse a lo largo de la vida.

J. A., del Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, también se refirió a las buenas prácticas que se pueden derivar del análisis e interpretación de datos como el del estudio PISA. En este sentido, propuso analizar y difundir estas buenas prácticas por los centros escolares, poniendo como ejemplo las escuelas vinculadas a su organización que según él disponen de autonomía para hacer su propio proyecto de escuela.

J. P., del Consell Superior d'Avaluació, se refirió, desde el punto de vista de la administración educativa, a la creación de un sistema de evaluación que, basándose en distintos estudios sobre el sistema educativo –uno de los cua-

les podía ser el estudio PISA de la OCDE–, incorporara la detección de problemas y consiguientemente su resolución. Esta propuesta la enmarcó en la cultura de la evaluación en la que se está iniciando el gobierno catalán, pero precisó que antes todavía se debe avanzar en focalizar los objetivos del sistema en esa misma dirección.

R. C., de USTEC-STEs, destacó que nos encontramos en un momento importante en el que se pueden construir nuevas propuestas que no sólo dependan de la voluntad política, sino también de la sociedad civil. R. C. también sugirió la necesidad de hacer más debates a través de los cuales se puedan perfilar y definir tendencias, así como lanzar nuevas propuestas en términos de reforma educativa. En este sentido, V. T., de CONC, se expresó en términos muy parecidos cuando afirmó que si bien es cierto que no se puede transcribir del informe a una ley y que sus resultados no conducen a una reforma, éstos sí que marcan tendencias y establecen unas bases para pensar en ello.

Recuperando las palabras antes expuestas por M. C., de FEdeCCOO, “... para hacer reformas se deben hacer estudios”, desde este sindicato se enfatizó la necesidad de anticipar y orientar nuevas políticas educativas a través de las conclusiones que se deriven de un análisis multivariable de los datos del proyecto PISA. M. C. sugirió la necesidad de mejorar la situación del sistema educativo mediante la información de que se dispone, aunque se lamentó de no tener datos por comunidades autónomas, cosa que facilitaría la futura orientación de las políticas educativas. M. C. propuso la utilización de la información que había generado el PISA para contrargumentar las reformas que había impulsado el anterior gobierno en el marco de la LOCE. Partiendo de un análisis multivariable que correlacione los distintos factores, M. C. afirmó que se deberían combatir líneas de acción que se contradicen con los resultados del PISA y que fueron promovidas por el anterior gobierno y plantear alternativas políticas: “... De este tipo de datos no sale esto (medidas como los itinerarios contemplados en la LOCE), sino que se pueden establecer relaciones con otros parámetros como el gasto público”.

Por su lado, M. R., de este mismo sindicato, también instó a racionalizar el debate sobre la mejora en educación a través del análisis de los estudios, criticando las reticencias que muchas veces existen frente a los estudios. Por otro lado, también salieron algunas propuestas acerca de cómo debe desarrollarse metodológicamente este proceso. En este sentido, F. L., del grupo editorial SM, apuntó que la toma de decisiones en el marco de unos debates debe hacerse con la participación de la ciudadanía. L. A., de PPC, sugirió que las principales asociaciones podrían hacer una petición al gobierno en el sen-

tido de profundizar en los datos disponibles mediante el PISA con la elaboración de informes específicos de España. De ese modo se podría avanzar en el debate hacia una mejora de la educación.

3.5.2. Propuestas para un trabajo coordinado en la comunidad educativa

También salieron varias propuestas para garantizar que los distintos colectivos que componen la comunidad educativa trabajen conjuntamente y que los datos de estudios como el PISA 2003 puedan ser tratados coordinadamente por las distintas organizaciones.

Desde la administración, J. P., del Consell Superior d'Avaluació, planteó un reto al cual el gobierno debería hacer frente. Como ya se ha comentado, abogó por un sistema para dar información de una forma continua del que sin duda se beneficiaría tanto la comunidad educativa como los medios de comunicación.

Como anteriormente se ha apuntado, en este sentido también se pronunció J. A., del Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, el cual recordó que la información está disponible y que, sin olvidar la responsabilidad de las administraciones, la comunidad educativa debería asumir más responsabilidades trabajando en la difusión de la información.

En este mismo sentido también se expresó A. L., de FAPAES, cuando afirmó que es cierto que la información esté al alcance de todo el mundo. Así mismo propuso que, en el caso de que se realice otro proceso de debate sobre el PISA, sean las mismas organizaciones participantes que constituyen la comunidad educativa las que difundan los datos, "que cada uno desde sus ámbitos ha de hacer llegar la información (...) Tenemos datos, de los que se derivan propuestas / recomendaciones, que tenemos que hacer llegar...".

También se pronunció V. T., de CONC, reconociendo los distintos grados de responsabilidad y apuntando al reto que tiene la comunidad educativa. Propuso que se continúen trabajando los datos conjuntamente en el marco de la 'Evaluación del sistema'.

C. A., del Consell Superior d'Avaluació, también se refirió al compromiso que debe adoptar la comunidad educativa, un compromiso que debe pasar por la voluntad y el esfuerzo de pedir los datos, analizarlos, etc.

Pero este compromiso requiere, por parte de los distintos colectivos que forman la comunidad educativa, coordinar esfuerzos. Así se expresó J. C. T., de la Universidad P Comillas y del Consejo pedagógico de la FSM, el cual añadió que será difícil progresar si en los contextos del alumnado no se trabaja coordinadamente en una misma dirección y de forma clara en los objetivos.

F. F., de la UAB, también se refirió a la responsabilidad de cómo hacer llegar la información analizada a los centros, una responsabilidad que no sólo es de la administración, sino también de organizaciones como las participantes o de organismos como las universidades. Es a partir de los datos originados por el PISA y de sus resultados desde donde las personas responsables deben contribuir a impulsar acciones, proyectos de innovación, identificación y políticas de buenas prácticas, etc.

En este sentido, cabe destacar finalmente el compromiso que ambas fundaciones –la Fundació Jaume Bofill y la Fundación Santa María– asumieron para volver, en un futuro próximo, a acoger y acompañar nuevos procesos de reflexión, de análisis y de debate. J. S., de la Fundació Jaume Bofill, subrayó la voluntad de su organización de facilitar los espacios necesarios para tal fin, una voluntad que en su opinión necesariamente debe complementarse, no sólo con la disposición de la administración, también con nuevos procesos de investigación: “... Tenemos la voluntad desde la fundación, pero necesitamos datos y os necesitamos a vosotros”.



Capítulo 5.

Conclusiones generales y propuestas

Este último capítulo del informe sobre las opiniones y percepciones de la comunidad educativa acerca de los resultados del estudio PISA 2000, se estructura en tres apartados principales:

En el primer apartado se ofrecen las conclusiones según los capítulos de la segunda parte del estudio. Estas conclusiones se refieren a los tres ámbitos analizados para la comprensión y explicación de las distintas percepciones sobre el PISA dentro de la comunidad educativa. En primer lugar, se plantean las conclusiones más relevantes con relación al tratamiento informativo del proyecto PISA por parte de la prensa escrita española. En segundo lugar, se ofrecen las conclusiones de este mismo tratamiento informativo en el ámbito de la literatura pedagógica. Finalmente, se plantean los aspectos más relevantes acerca de las percepciones y opiniones de los diferentes representantes de la comunidad educativa, obtenidos a través de los cuestionarios y los seminarios realizados.

En el segundo apartado, se presentan las conclusiones derivadas del conjunto del informe, las cuales apuntan a tres bloques de contenidos: en el primero se describe cuál es la visión general –las opiniones y las percepciones– de las organizaciones representantes de la comunidad con respecto al proyecto PISA 2000. En el segundo, se establecen las distintas razones con las que se explican y se fundamentan dichas opiniones y percepciones. En el tercero, se describen las posiciones y aprendizajes que han adquirido los y las representantes de la comunidad educativa en vistas a los resultados del PISA 2003.

Finalmente, para concluir el estudio, en el tercer apartado se esboza una serie de recomendaciones, a modo propositivo, dirigidas a los distintos estamentos de las organizaciones representantes de la comunidad educativa.

1. Conclusiones por capítulos

1.1. El proyecto PISA en la prensa escrita española

Con algunas excepciones, se puede concluir que por lo general el tratamiento informativo que el proyecto PISA ha encontrado en la prensa escrita general contiene las siguientes características:

1. El análisis de los titulares lleva a la conclusión de que la prensa general ha realizado una lectura, como mínimo, incompleta o precipitada del estudio PISA cuando no directamente sesgada de éste creando un estado de opinión que tiende a considerar que la educación en España está en situación de catástrofe y que en consecuencia que se está frente a una crisis formidable y casi sin precedentes. Induciéndose así a un estado de opinión a partir de cual debiera llegarse necesariamente a la conclusión de que es absolutamente necesario un cambio de rumbo en educación en sospechosa consonancia con la línea argüida por el anterior Ministerio de Educación.
2. El análisis del contenido de los artículos lleva a concluir que:
 - ▶ La prensa no presta la atención necesaria para que el conjunto de los lectores tenga una idea clara y fundamentada de lo que ha supuesto el proyecto PISA visto desde la perspectiva metodológica. Con todas sus consecuencias negativas, se entiende que todo ello contribuye a la formación de una imagen negativa de las evaluaciones externas en general y de ésta en particular.
 - ▶ La totalidad de los medios analizados ha enfatizado hasta la saciedad los resultados obtenidos por España, mostrado a continuación su posicionamiento ideológico al respecto. Desde los más alarmistas o catastrofistas hasta los más ponderados, todos ellos coinciden en remarcar la mala puntuación obtenida por España y son muchos los que se afanan en vincular estos malos resultados a la necesidad de cambios en la educación en la misma línea argumental del anterior MECD. La prensa escrita no ha hecho ningún esfuerzo por contrastar la información con expertos en educación y políticas educativas para poder ofrecer una mayor y ampliación y por ende profundización en el tema.
 - ▶ La utilización de un lenguaje alarmista e incluso vejatorio es un síntoma claro de decantación ideológica por parte de la prensa y de

honda preocupación por nuestra parte y en general de los y las representantes de la comunidad educativa.

1.2. El proyecto PISA en la literatura pedagógica

Con honrosas excepciones, se puede afirmar que por lo general el tratamiento del proyecto PISA en la literatura pedagógica analizada ha tenido las siguientes características:

1. El proyecto PISA inicial así como los estudios derivados de él –llevados a cabo por equipos de la OCDE o por otros expertos– han tenido una repercusión menor a lo que era esperable en la prensa pedagógica escrita. Prácticamente, la mitad de los artículos procede de la misma *Escuela Española*.
2. La información técnica sobre el proyecto PISA es pobre y en ocasiones muestra un grave desconocimiento (ver, por ejemplo, errores en la traducción de las siglas PISA).
3. Todo ello supone que se ha generado poco debate pedagógico y cuando se ha dado ha ido poco más allá de lo que aparecería en los medios de comunicación de masas (tablas comparativas generales entre países y malestar ante los resultados de las y los estudiantes).
4. Ha habido, al igual que en la prensa en general, posicionamientos ideológicos claros de diferentes medios pedagógicos que se han puesto de manifiesto al mostrar los buenos o malos resultados del alumnado y al vincular, con mayor o menor fuerza, éstos a la necesidad de la LOCE.

1.3. El proyecto PISA y la comunidad educativa

Las percepciones y opiniones de las organizaciones representantes de la comunidad educativa han sido sobre:

- ▶ El proyecto PISA y su metodología.
- ▶ Los resultados del proyecto PISA.
- ▶ La utilización del proyecto PISA en España.
- ▶ Las propuestas mirando hacia el proyecto PISA 2003.

1.3.1. Sobre el proyecto PISA y su metodología

Generalmente se valora positivamente el proyecto PISA y su metodología. Una cierta desinformación y la politización de los resultados ha hecho que algunos participantes duden de la importancia del estudio.

Las valoraciones positivas entorno al PISA se refieren a la validez del método, a su representatividad, a la comparabilidad que permite, a las múltiples nuevas perspectivas y posibilidades que abre, a la reflexión que pueden conllevar sus resultados, a las buenas prácticas que el estudio señala, etc.

Las valoraciones que relativizan su importancia se refieren fundamentalmente a su insuficiencia como único método de evaluación del sistema educativo y a la aplicación de unos criterios homogéneos en contextos culturalmente muy diversos.

1.3.2. Sobre los resultados del proyecto PISA

Hay disparidad de opiniones en cuanto a la bondad de los resultados de las y los estudiantes españoles. En algunos casos, las posiciones manifestadas son un reflejo de posiciones a favor o en contra de la reforma educativa de la LOCE impulsada por el gobierno anterior –una reforma que se justificó usando interesadamente los resultados del PISA.

Los resultados señalan que ciertas medidas educativas –itinerarios, segregación por niveles– favorecen la desigualdad. Esto fue aprovechado como argumento en contra de la nueva reforma educativa.

Fundamentalmente desde los sindicatos se destacan los buenos resultados del alumnado en España. Se señala que el sistema educativo responde a criterios de equidad social y educativa y se subraya que la escuela ha sido capaz de compensar el gran déficit académico del entorno familiar del alumnado.

1.3.3. Sobre la utilización del proyecto PISA en España

Desde varios colectivos se critica el uso interesado de los resultados del PISA para justificar la reforma educativa de la LOCE. Por parte de los sindicatos y las asociaciones profesionales también se lanza una crítica hacia los medios de comunicación y el anterior gobierno por haber manipulado interesadamente los datos del proyecto PISA. Por parte de los titulares de centros no hay críticas en este sentido.

También hay una demanda generalizada de más difusión y transparencia de los datos por parte de la administración pública central. Por otro lado, participantes en el seminario también recuerdan que los datos de los informes del proyecto PISA están disponibles y que las organizaciones de la comunidad educativa tienen la responsabilidad de analizarlos y divulgarlos.

1.3.4. Sobre las propuestas mirando hacia el proyecto PISA 2003

Propuestas para continuar el proceso de reflexión, análisis y debate. Las propuestas se refieren a continuar el debate y la reflexión entorno a los resultados del próximo informe PISA 2003, abrir nuevos espacios de discusión, analizar y difundir buenas prácticas educativas en los centros escolares, avanzar en la cultura de la evaluación, anticipar y orientar nuevas políticas educativas a través de las conclusiones del PISA, etc. En definitiva, se insta a racionalizar el debate sobre la mejora en educación a través del análisis de los estudios y se apuesta por trabajar en base a estudios como el PISA.

Propuestas para un trabajo coordinado en la comunidad educativa. En este sentido se propone garantizar que los colectivos representantes de la comunidad educativa trabajen conjuntamente y que los datos de estudios como el PISA 2003 puedan ser tratados coordinadamente. También se plantea la necesidad de que las organizaciones se responsabilicen de analizar y difundir la información de proyectos como el PISA dentro y fuera de su ámbito de acción y de que la administración prevea mecanismos de información continuada para la comunidad educativa y para los medios de comunicación.

2. Conclusiones generales del estudio

2.1. Visión general de las organizaciones representantes de la comunidad educativa del proyecto PISA 2000

En general, las percepciones y opiniones de los y las representantes de la comunidad educativa sobre el estudio PISA están fundamentadas en argumentos que se escapan a una valoración adecuadamente informada de sus resultados. Es decir, muchas de sus opiniones responden más a posiciones prefijadas en el marco de un debate sobre el modelo del sistema educativo español, que a un análisis profundo de los resultados del estudio PISA y sus implicaciones.

La mayor parte de las asociaciones u organizaciones representantes de la comunidad educativa no ha tratado el tema, o cuando lo ha hecho ha sido de manera superficial, manejando y aportando una información inevitablemente sesgada. Sólo desde la organización sindical de CCOO se dispone de una información amplia sobre el tema y se han promovido debates y actividades divulgativas.

En general, no ha habido un análisis crítico acerca del diseño y la metodología del estudio PISA. Así, por ejemplo, resulta sorprendente observar que los cuestionarios utilizados en el proyecto PISA para evaluar el rendimiento del alumnado no han sido analizados por los profesionales de la educación desde una perspectiva técnico-pedagógica, así como tampoco se ha prestado una especial atención a los resultados mostrados por el PISA en lo referente a los factores asociados explicativos.

La tendencia ha sido o bien ignorar los resultados, o bien a vincularlos con la justificación de una nueva reforma educativa. En el primer caso, ello ha hecho que el estudio PISA y sus resultados hayan estado ausentes en el debate pedagógico actual. En el segundo caso, dos han sido los posicionamientos que se han observado en el conjunto de representantes de la comunidad educativa: la de aquellos que afirmaban la necesidad de la reforma educativa impulsada por el anterior ejecutivo y la de aquellos que la negaban u optaban por otra reforma educativa distinta. Tanto unos como otros se definieron más por los movimientos políticos del gobierno anterior que por el contenido y los resultados del proyecto PISA.

El discurso de ambos posicionamientos se caracterizó, en consecuencia, por una cierta simplificación y un tono excesivamente politizado. La desinformación acerca del proyecto PISA contribuyó de manera decisiva a este fenómeno. En el caso de algunos de los detractores de la reforma educativa de la LOCE, esta desinformación se evidenció cuando su opinión, inicialmente contraria a los resultados del PISA, se convirtió en aprobación ante un análisis y un conocimiento más profundo de los mismos. En el caso de los defensores de la reforma educativa, esta desinformación se manifestó cuando algunos de sus posicionamientos justificando la nueva medida legislativa no eran congruentes con algunas de las conclusiones del estudio PISA.

Después del análisis del contenido de los seminarios y del análisis del contenido de la literatura pedagógica y de la prensa de información general, puede afirmarse que esta desinformación se explica por algunas causas asociadas a la gestión informativa de los resultados del estudio. La visión que tienen la mayoría de las organizaciones representantes de la comunidad educativa acerca del proyecto PISA viene vehiculada, en primer lugar, por los

medios escritos de información general, y se ve reforzada posteriormente por una misma versión informativa ofrecida a través de la literatura pedagógica. En este sentido, lejos de ir a las fuentes originales de información, la literatura pedagógica se ha limitado a reproducir la información difundida por la prensa de información general. Cabría pensar que la responsabilidad profesional de dichos medios les debería obligar a consultar las fuentes de información primarias, aquellas disponibles a través de la organización promotora del estudio u otros organismos de carácter oficial. Sin embargo, esto no ha sido la práctica habitual.

Finalmente, en el marco de este tratamiento informativo del PISA, cabe destacar que pese a la gran responsabilidad que deben asumir los distintos organismos representantes de la comunidad educativa en su función de tratar, debatir, analizar y difundir la información, se ha evidenciado una cierta dejación profesional. Esta falta de responsabilidad profesional se agrava por la facilidad en cuanto al acceso a esta información, siempre disponible en Internet, ya sea a través de los informes técnicos completos o mediante los documentos de síntesis.

2.2. Razones que fundamentan las percepciones y opiniones de las organizaciones representantes de la comunidad educativa

Son varias las razones según las cuales se pueden explicar las percepciones y opiniones de los representantes de la comunidad educativa sobre el estudio PISA. Las razones principales identificadas se refieren al formato y metodología del estudio –diseño metodológico, contextualización del estudio, barreras idiomáticas, envergadura del mismo, complejidad de la lectura–, a la ausencia de análisis y difusión de los resultados del PISA, a una falta de cultura de evaluación en el ámbito educativo y, finalmente, a una excesiva politización de la interpretación de los resultados del proyecto PISA 2000 por parte de los y las representantes de la comunidad educativa.

2.2.1. El formato y la metodología del estudio

Algunas de las razones que se pueden proporcionar para explicar distintas percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA se refieren a las características técnicas y las implicaciones que se derivan en un estudio de tal envergadura.

En primer lugar, se trata de un proyecto que se ha desarrollado usando criterios homogéneos, mediante pruebas estandarizadas, en países cultural-

mente muy distintos. Esto puede hacer pensar que el desarrollo metodológico no está suficientemente contextualizado en cada país y que, por tanto, los resultados carecen de cierta validez.

En segundo lugar, los resultados de las distintas pruebas de medición de los niveles académicos de los y las estudiantes permiten el establecimiento de clasificaciones en forma de listas. Esto genera posiciones contrarias ante la posibilidad de hacer un uso interesado del estudio.

En tercer lugar, la edición de los principales informes que aportan información sobre los resultados del estudio se encuentra en inglés y en francés. En este sentido, el idioma constituye un freno que dificulta un análisis en profundidad de los resultados para una parte importante de los y las representantes de la comunidad educativa.

En cuarto lugar, los informes publicados son de una extensión considerablemente elevada. La complejidad que conlleva su análisis también se percibe como un factor importante que ha condicionado una ausencia o una menor profundidad en la interpretación y comprensión de los datos.

Finalmente, cabe mencionar la complejidad del discurso en los informes. Éstos hacen uso de un lenguaje técnico elaborado (estadístico, por ejemplo) que consiguientemente requiere conocimientos adecuados para su correcta lectura e interpretación.

2.2.2. Ausencia de análisis y difusión de los resultados del PISA

En el análisis paralelo de la prensa de información general y de la literatura pedagógica se ha comprobado que no hay muchas diferencias entre la información que ofrecen los periódicos y aquella que se ha aportado desde distintas revistas profesionales específicas del ámbito educativo. En este sentido, ha sido la literatura pedagógica la que ha reproducido, sin ir mucho más allá, la información aportada por la prensa de información general.

Así, cabe afirmar que la ausencia de información específica y técnica sobre el PISA en los medios de comunicación ha sido un reflejo de su gran ausencia en el debate pedagógico. Este hecho ha condicionado sin duda la falta de conocimiento del proyecto.

Aunque entendemos que no es finalidad de la prensa escrita general la promoción del debate entre las organizaciones representantes de la comunidad educativa –aunque bien puede suceder que se produzca, como ocurrió en Alemania–, sí que entendemos que es responsabilidad de la prensa profesional ir más allá de la información general, ofreciendo información técnica

y de interés profesional, para favorecer debates y ampliaciones posteriores. Aunque es innegable la obligación y la responsabilidad de los y las representantes de la comunidad educativa en ir más allá de la literatura pedagógica, también es igualmente necesario señalar que esta literatura pedagógica se ha limitado a ofrecer una información que está próxima al nivel de las revistas exclusivamente divulgativas.

2.2.3. Falta de cultura de evaluación en el ámbito educativo

Otras razones, en estrecha relación con las expuestas, hacen referencia a la falta de cultura de evaluación existente en el ámbito educativo español. A la visión negativa en torno a la estandarización de las pruebas y hacia la institución internacional promotora del estudio –en gran parte condicionadas por una determinada tradición pedagógica en España que asocia la OCDE a una visión economicista de la educación–, se unen las reticencias a establecer comparaciones de la propia situación educativa con la de otros países.

La cultura evaluativa en educación implica la búsqueda de criterios sobre los que fundamentar una determinada valoración del propio sistema educativo. Estos criterios pasan necesariamente por el establecimiento de mecanismos de comparación con otras realidades a escala internacional. En el caso español, el general desconocimiento que tiene la comunidad educativa del contexto internacional, así como la tendencia a asumir únicamente interpretaciones locales a fenómenos locales, deriva en políticas educativas elaboradas a partir de visiones forzosamente localistas y a entender que la búsqueda de soluciones educativas es un asunto de carácter interno. En este sentido, a diferencia de Alemania, Suiza, Bélgica o Perú, los resultados académicos obtenidos por las y los estudiantes españoles no han tenido una repercusión pedagógica significativa ni han generado ningún efecto revulsivo relevante entre las organizaciones representantes de la comunidad educativa. La escasa repercusión en los y las representantes de la comunidad educativa se ha evidenciado tanto por la ausencia de debates relevantes en torno a los resultados, como por la poca profundización en los factores asociados a éstos.

2.2.4. Politización del proyecto PISA 2000 entre las organizaciones representantes de la comunidad educativa

Todo estudio que supone un cierto grado de evaluación del sistema educativo implica determinados niveles de politización. Este fenómeno inevitable es, sin lugar a dudas, un fenómeno de carácter general que ocupa y condiciona muchos espacios del debate público en distintos ámbitos profesionales.

Asumiendo que el trato y la interpretación de los resultados no pueden mantenerse al margen de esta politización, caracterizaríamos este proceso como sigue. Se han podido identificar diferentes posiciones con respecto al PISA que están fuertemente condicionadas y definidas según la aversión o afinidad hacia unas determinadas políticas educativas. En España esto ha generado una marcada dualización del debate en torno a los resultados del PISA, vinculándolos a la aparición de posiciones afines y opuestas a la reforma educativa de la LOGSE y a la contrarreforma educativa de la LOCE planteada por el anterior gobierno.

Por su lado, esta politización se vio fuertemente reforzada por las políticas de reforma de la LOGSE que fueron justificadas a partir de una utilización interesada de los resultados del proyecto PISA por parte del anterior ejecutivo. En este caso, en el marco de una determinada contingencia política, se pudo comprobar cómo hubo una cierta manipulación de los resultados del proyecto PISA para generar la oportunidad política y proponer una contrarreforma del sistema educativo.

2.3. Posiciones y aprendizajes de las organizaciones representantes de la comunidad educativa en vistas al proyecto PISA 2003

En general, hubo una demanda de mayor transparencia de los resultados del proyecto PISA. A pesar de que los resultados estaban disponibles, no hubo un estudio que explotara estos resultados y que por tanto facilitara una mayor comprensión de éstos.

En el proceso de análisis y debate se puso de manifiesto la necesidad de un mayor debate pedagógico en el seno de las distintas organizaciones que componen la comunidad educativa. Asimismo, también se expresó la importancia y la conveniencia de que este debate no se limitara a los y las representantes de la comunidad educativa, sino que se extendiera a los centros educativos con el propósito de contribuir a su mejora.

En el marco de la reflexión crítica en torno a los medios de comunicación escritos, la comunidad educativa reiteró la necesidad de superar la visión simplista que éstos producen acerca de temas complejos, ya sea en relación a los resultados de un proyecto de evaluación internacional como el PISA, ya sea en lo referente a la justificación de políticas de reforma educativa de ámbito nacional.

Finalmente, la comunidad educativa también consideró el proyecto PISA

como un instrumento valioso que permite desplegar nuevos estudios de ámbito nacional con el fin de identificar buenas prácticas educativas. Por un lado, asumiendo el PISA como un elemento importante de diagnóstico de temas relevantes y sensibles del sistema educativo y, por otro, utilizando sus resultados para identificar aquellos centros, experiencias o estilos de aprendizaje que han dado mejores resultados. En este mismo contexto, también se señaló la conveniencia de plantear estudios específicos según comunidades autónomas.

3. Propuestas para la gestión de los resultados del estudio PISA en próximas ediciones

Para concluir, a modo propositivo se plantean una serie de recomendaciones dirigidas a los distintos estamentos vinculados al sistema educativo: administración pública, organizaciones representantes de la comunidad educativa y medios de comunicación generales y específicos del ámbito educativo.

Estas recomendaciones tienen como objetivo orientar posibles políticas de gestión y divulgación de los resultados correspondientes al proyecto PISA 2003 y promover un mayor y más fiable conocimiento sobre el rendimiento académico de las y los estudiantes españoles con relación a los distintos factores asociados.

Gobierno / Administración pública

1. Transparencia de la información y acceso a los datos, en tres niveles:
 - a) Elaborar informes nacionales que contemplen la especificidad y el detalle de los resultados en el caso español.
 - b) Aportar informes específicos según comunidades autónomas, siempre que la representatividad de la muestra lo permita.
 - c) Facilitar la disponibilidad de los datos del proyecto PISA por parte de grupos de investigación y facilitar el desarrollo de estudios temáticos específicos a partir de la explotación de los datos.
2. Fomento de actividades divulgativas y generación de debates dirigidos a los tres grandes estamentos:
 - a) Organizaciones de la comunidad educativa.

- b) Profesorado, madres y padres de alumnos, en general.
 - c) Especialistas del ámbito de la investigación educativa en el mundo académico.
3. Impulso de la investigación educativa específica en torno a los resultados del proyecto PISA (2003 y siguientes) –mediante convocatorias públicas u otras vías complementarias.

Organizaciones representantes de la comunidad educativa (asociaciones de madres y padres, sindicatos, asociaciones profesionales)

1. Creación de equipos o comisiones de trabajo que dispongan regularmente de información acerca de los informes oficiales del proyecto PISA, así como de otros estudios relativos a éste.
2. Establecimiento de estrategias de difusión y comunicación de los resultados del proyecto PISA por parte de las organizaciones de la comunidad educativa entre sus propios afiliados.
3. Promoción y dinamización de debates internos.

Prensa de información general

1. Gestión adecuada de la información de un proyecto complejo como el PISA, con el objetivo de evitar una visión y una lectura simplista de los resultados. Mayor colaboración entre periodistas y especialistas del ámbito de la educación.

Literatura pedagógica

1. Evitar la mera reproducción de la información aparecida en la prensa de información general. Para ello se propone:
 - a) Ampliar la información ofrecida por la prensa general, obteniendo la información completa del proyecto a partir de sus fuentes primarias y procurando un análisis más riguroso.
 - b) Contar con personal especializado en la redacción de los artículos específicos.

- c) Generar debates en el seno de la comunidad educativa, asumiendo esta función como una de las responsabilidades que debe tener la literatura pedagógica.
2. Promoción y dinamización de espacios de debate sobre el proyecto PISA y sus resultados en el propio medio de comunicación –mediante el soporte papel y/o a través de foros virtuales de debate–.



Anexos

ANEXO 1: Resumen del proyecto PISA

1. Resumen del proyecto PISA 2000¹

El *Programme for International Student Assessment* (PISA, Proyecto de Evaluación Internacional de Estudiantes), auspiciado por los gobiernos de los países miembros de la OCDE, pretende hacer el seguimiento de los resultados de sus sistemas educativos, medidos de acuerdo al rendimiento del alumnado, y en un marco internacional común que permita la comparación entre los países durante un período de tiempo concreto.

¹ Este resumen ha sido elaborado por el Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (Universidad Autónoma de Barcelona). Las fuentes bibliográficas empleadas han sido las siguientes: OCDE (2000), *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. MECD/INCE. Madrid. Documento electrónico.

OCDE (2001), *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa*. MECD/INCE. Madrid. Documento electrónico.

OCDE/UNESCO (2002), *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000. Resumen Ejecutivo*. OCDE/UNESCO. Documento electrónico.

OCDE (2001), *Connaissances et competences: des autouts pour la vie*. OCDE.

OECD (2002), *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Executive summary*. OECD. Documento electrónico.

Kirsch, I.; Jong, J.; Lafontaine, D.; McQueen, J.; Mendelovits, J.; Monseur, C. (2003), *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. OCDE. Documento electrónico.

Artelt, C.; Baumert, J.; McElvany, N. J.; Peschar, J. (2003), *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.

Willms, J. D. (2003), *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. Documento electrónico.

Los objetivos concretos del estudio son los siguientes:

- ▶ Comparar el funcionamiento de los diferentes sistemas educativos a partir de sus resultados académicos.
- ▶ Sustentar e impulsar reformas de mejora de los sistemas educativos (y de los propios centros educativos) a partir de los resultados observados.
- ▶ Proporcionar una mejor evaluación y seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos en el ámbito nacional.

En el marco de estos objetivos, el estudio del proyecto PISA evalúa el rendimiento académico de los estudiantes en las materias siguientes: lectura, matemáticas y ciencias. Sin embargo, a partir de estos tres ámbitos procura evaluar la capacidad de los jóvenes para usar sus conocimientos y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida diaria en lugar de examinar simplemente su dominio de elementos específicos del currículum escolar.

En el año 2000 se aplicó en 32 países, de los cuales 28 eran miembros de la OCDE. Con posterioridad, en el año 2002, se aplicó la misma evaluación a otros 11 países no miembros de la OCDE con el soporte de la UNESCO².

1. Diseño metodológico del proyecto PISA

Las evaluaciones de las tres materias (lectura, matemáticas y ciencias) se realizan cada tres años y sus resultados se publican al año siguiente. Sin embargo, cada ciclo estudia con mayor profundidad una materia “principal”. Estas materias principales según los diversos ciclos son las siguientes: lectura en el año 2000, matemáticas en el 2003, ciencias en el 2006, y lectura –de nuevo– en el 2009.

En cada país se evaluó, como norma general, entre 4.500 y 10.000 estudiantes. En total, el tamaño de la muestra para el año 2000 fue de 265.000 estudiantes, que representaban a cerca de 17 millones de jóvenes de 15 años inscritos en las escuelas de los países participantes. En esta etapa formativa, resulta útil determinar el grado en que el alumnado ha adquirido el conoci-

² Siempre que no se señale lo contrario, se hará referencia al proyecto de PISA 2000. Cuando sea preciso referirse a los resultados del conjunto de este ciclo (años 2000 y 2002) se explicitará mediante la referencia PISA 2002.

miento y las destrezas necesarios que les ayudarán en el futuro a desenvolverse en la vida, incluyendo las opciones específicas de aprendizaje para que puedan elegir más tarde.

Los instrumentos de recogida de información en el proyecto PISA son:

- ▶ *Tests* para evaluar las aptitudes para la lectura, las matemáticas y las ciencias. El proyecto PISA mide estas aptitudes en escalas continuas que permiten la clasificación. La escala tiene una puntuación media de 500 puntos.
- ▶ *Cuestionarios básicos* para alumnos y directores de centros escolares. Con los estudiantes se pretende obtener información sobre su entorno familiar y social, sus hábitos de aprendizaje, etc. Con los directores se busca información y valoración sobre sus centros.
- ▶ *Otros cuestionarios* complementarios destinados a obtener información relativa a estrategias de aprendizaje, expectativas laborales, estrategias de estudio y superación de dificultades de aprendizaje, preferencias hacia situaciones y estilos de aprendizaje, etc.

2. Principales resultados del proyecto PISA

Las variaciones en los resultados entre los estudiantes en el proyecto PISA pueden depender de múltiples factores. Pueden ser el resultado de los entornos socioeconómicos de estudiantes y escuelas, de los de recursos humanos y financieros disponibles en los centros escolares, de las diferencias entre planes de estudios y de la manera en que se organiza y proporciona la enseñanza. Asimismo, el impacto que tienen todos estos factores en los estudiantes de cada país puede ser bien distinto. También, los resultados del proyecto PISA sugieren que no existe un solo factor que explique por qué algunas escuelas o algunos países obtienen mejores resultados que otros. Más bien, los buenos resultados se deben atribuir a la combinación de una constelación de factores distintos.

a) Resultados en comprensión lectora. Entre los resultados generales más significativos del proyecto PISA (2002) relativos a la comprensión lectora, cabe destacar la amplia separación entre los países con resultados más altos y aquéllos con los niveles más bajos. En el marco específico de los países miembros de la OCDE, el 18 por ciento de los estudiantes se ubican en el nivel más bajo de competencias. En prácticamente todos los países la mayoría de estudiantes de este grupo son hombres, y muchos vienen de

entornos familiares desfavorables y han nacido en el extranjero o tienen padres extranjeros.

El estudio también muestra que en muchos casos, dentro de un mismo país, existe una gran separación entre los estudiantes con un nivel muy elevado de lectura y los estudiantes con el nivel más bajo de competencias en esta materia. Sin embargo, el estudio también muestra que estas amplias diferencias no son inevitables. Así, Finlandia, Hong Kong, Japón y Corea demuestran que obtener buenos promedios es perfectamente compatible con tener resultados homogéneos entre la población estudiantil.

b) Resultados en cultura matemática. Los resultados más relevantes apuntados por el proyecto PISA en este ámbito señalan en primer lugar las amplias diferencias que existen entre los países. Los niveles de cultura matemática son, por lo general, bajos. Como en el caso de la aptitud para la lectura, algunos países logran alcanzar altos niveles de competencia matemática sin grandes disparidades en el interior del país.

c) Resultados en cultura científica. En este ámbito, al igual que en el anterior, los resultados más relevantes vuelven a apuntar hacia las amplias diferencias encontradas entre países con respecto a la cultura científica de sus estudiantes.

d) Relación de los resultados con distintos factores. El estudio del proyecto PISA establece y demuestra, adicionalmente a la evaluación del rendimiento académico en las tres grandes materias referenciadas, relaciones intensas o débiles entre estos resultados y distintos factores que los condicionan o determinan. Así, por ejemplo, se concluye que no existe una relación causal directa entre aumento del gasto por alumno en las instituciones educativas y la mejora de los resultados medios de un país. Adicionalmente, también se señala que por mucho que el gasto en instituciones educativas sea un prerrequisito necesario para proporcionar una educación de alta calidad, no es suficiente para alcanzar altos niveles de resultados.

Otro de los factores contemplados es el del **género**. Así, por ejemplo, en cultura matemática aparece una apreciable desventaja para las mujeres en alrededor de la mitad de los países, mientras que en cultura científica las diferencias de género tienden a equilibrarse.

El proyecto PISA también analiza la manera en que los estudiantes aprenden y cómo ello repercute en sus resultados. Para ello, el estudio contempla distintos **factores del proceso de aprendizaje**. Así, se plantea analizar la utilización de estrategias de aprendizaje, la memorización, el control del apren-

dizaje autónomo y las actitudes hacia el aprendizaje o hacia la lectura. En este sentido, por ejemplo, es interesante observar que el estudio concluye considerando igualmente efectivas tanto las estrategias de aprendizaje cooperativas como las competitivas, sugiriéndolas como estrategias complementarias para unos mejores y mayores resultados académicos.

La asociación entre el **entorno familiar** y los resultados del estudiante son enormemente distintos de un país a otro. Entre otras cosas, ello indica que las políticas educativas de los distintos países permiten disminuir o incrementar el impacto del entorno familiar sobre los resultados de aprendizaje. Todos los países muestran una clara relación positiva entre el estatus económico, social y cultural de la familia y los resultados educativos de los estudiantes. Algunos países demuestran, al mismo tiempo, que la calidad educativa y la equidad son compatibles.

e) Entorno escolar del aprendizaje y organización de la enseñanza.

Los resultados de los estudiantes no vienen sólo condicionados por sus características individuales y sus entornos familiares, sino también por los recursos empleados en los centros, las políticas de admisión de alumnos y los enfoques de aprendizaje que emplean en su relación pedagógica con los estudiantes. Los resultados de PISA sugieren que la política escolar y las escuelas mismas pueden desempeñar un papel decisivo en la moderación del efecto de la desventaja social en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

En el análisis del entorno escolar, en un primer nivel se consideran los **sistemas educativos**, los cuales no todos responden con la misma eficacia al objetivo de contribuir a la igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, se contempla el ámbito de los **centros educativos**. Así centra su atención en determinar cuáles son los factores de un centro escolar que explican los buenos resultados de sus alumnos.

Finalmente, el proyecto PISA también analiza el ámbito más concreto de **las condiciones del aula**.

3. Otros resultados del proyecto PISA

Posteriormente a los informes referenciados hasta ahora, se publicaron tres informes más en base a los resultados del proyecto PISA 2000/2002.

En primer lugar, el informe “La lectura, motor de cambio”. Este informe permite profundizar en una de las tres materias evaluadas en el año 2000, la

lectura. Analiza los resultados generales en lectura de los estudiantes, evalúa el compromiso de los jóvenes hacia la lectura y establece las relaciones entre estos resultados y las características contextuales de los estudiantes.

En segundo lugar, el informe “Los estudiantes como aprendices para la vida” se centra en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, así como en los intereses, motivaciones y situaciones que favorecen el aprendizaje de los mismos. También se establecen relaciones entre las formas de aprender y los resultados académicos, así como se analizan las estrategias de aprendizaje en función de variables como el género, el estatus socioeconómico o la aptitud lectora.

Y, finalmente, cabe destacar la aparición del informe “El compromiso del estudiante con la escuela”. Mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes de los 43 países que participaron en el proyecto PISA 2002, se aborda la identificación y valoración de los estudiantes con relación a la escolaridad, así como su participación en actividades escolares académicas y no académicas. Para hacerlo, describe los resultados generales relativos al compromiso de los estudiantes en los distintos países y los vincula con factores de carácter familiar y escolar.

ANEXO 2: Modelo de cuestionario

Cuestionario sobre las percepciones y opiniones de los y las representantes de la comunidad educativa sobre el estudio PISA

Le rogamos que responda a todas las preguntas y entregue este cuestionario el mismo día del seminario

El cuestionario tiene como finalidad principal la de percibir tanto el tipo de información como la valoración de la misma con respecto al estudio PISA, previo a la sesión del seminario del próximo 15 de junio.

Nombre y apellidos: _____

Entidad representada: _____

A.- Información sobre el estudio PISA

■ Señale con una (x) sus respuestas

1. Tiene información sobre los contenidos evaluados por el estudio PISA:
 - sí
 - no
2. Tiene información de cómo se han diseñado las pruebas:
 - sí
 - no
3. Tiene información sobre los resultados obtenidos por España en el estudio PISA:
 - sí
 - no
4. Desde un punto de vista general, y en relación con el estudio PISA, cree que está:

- bien informado
- poco informado
- desinformado

5. Cómo ha obtenido la información:

- a través de la prensa escrita
- a través de la radio
- a través de la televisión
- a través de Internet
- por otros medios; cuáles: _____

6. A parte de los medios de comunicación, ha obtenido información por otros medios:

- a través de debates y charlas
- a través de lecturas de revistas especializadas
- no he tenido ninguna otra fuente de información
- por otros medios; cuáles: _____

B. Valoración sobre el estudio PISA

Señale con una (x) el acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes	En general estoy de acuerdo	En general estoy de desacuerdo																												
<p>7. El estudio PISA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sirve especialmente para hacer un ranking de países • únicamente mide los resultados escolares de los estudiantes y descuida los procesos • pone en evidencia el fracaso de la escuela en los países desarrollados • no contempla los contextos territoriales y socioeconómicos • los resultados obtenidos por España son malos • los resultados reflejan el estado de la educación en España • fundamenta la última reforma educativa en España (LOCE) 	<table border="1"> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table>															<table border="1"> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table>														
<p>8. Los resultados del estudio PISA en España se explican por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el nivel de inversión en educación • la implicación del profesorado • la implicación de las familias • la implicación del alumnado • la implicación de la administración educativa (estatal, autónoma y local) 	<table border="1"> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table>											<table border="1"> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table>																		

C. Difusión del estudio PISA en España

9. Señale con una (x) el acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes	En general estoy de acuerdo	En general estoy de desacuerdo
• el personal de la administración educativa (técnicos, inspectores...) tienen suficiente información sobre el estudio PISA		
• los centros escolares tienen suficiente información sobre el estudio PISA		
• los profesores tienen suficiente información sobre el estudio PISA		
• las familias tienen suficiente información sobre el estudio PISA		
• la prensa ha dado una información correcta y objetiva del estudio PISA		
• el gobierno anterior favoreció la difusión de los resultados del estudio PISA		
• el gobierno anterior utilizó los resultados del PISA para justificar la reforma de la LOGSE e implantar la LOCE		

10. Su entidad ha contribuido a la difusión del estudio PISA:

- sí
- no

De qué modo: _____

ANEXO 3: Carta de convocatoria para los seminarios

Apreciado / apreciada,

Tengo el placer de invitarle a participar en el **seminario** que bajo el título **“El estudio PISA: un informe para el debate con la comunidad educativa”**, se celebrará el día 22 de junio en la sede de la Fundación Santa María.

Este seminario está organizado de forma conjunta con el **Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación** de la Universidad Autónoma de Barcelona y forma parte de una de las acciones que se desarrollan en el marco de la investigación que lleva a cabo este grupo, sobre **las percepciones y opiniones** que tienen personas relevantes que pertenecen a **organizaciones representativas de la comunidad educativa**, en relación a este informe internacional de tanta importancia.

Los **objetivos** del seminario son los siguientes:

- Aportar información fiable sobre el estudio PISA.
- Recoger las diferentes percepciones y opiniones sobre el estudio PISA que tienen los y las representantes de las organizaciones de la comunidad educativa participantes.
- Fundamentar el estado de información y opinión de la comunidad educativa de modo que el próximo informe PISA (2003) pueda ser valorado de una forma distinta al actual (2000).
- Favorecer un debate sobre la situación de España dentro del informe PISA 2000.

Así mismo, el **programa** previsto del seminario es el que se apunta a continuación:

9.15 – 9.30	Explicación del proyecto de investigación y trabajo a realizar durante el día
9.30 – 11.00	El proyecto PISA: <ul style="list-style-type: none">– <i>a priori</i>s e información aparecida en la prensa escrita– datos generales
11.00 – 11.30	Descanso
11.30 – 13.30	Debate sobre la presentación anterior

- 13.30 – 14.30 Descanso y comida
- 14.30 – 15.15 El proyecto PISA; ámbitos temáticos complementarios
- 15.15 – 16.45 Debate sobre la presentación anterior
- 16.45 – 17.30 Síntesis y conclusiones finales

Como podrá ver, y con la finalidad de cumplir con uno de los objetivos previstos en el seminario, le adjuntamos dos documentos a esta carta de invitación:

- El primero es un breve **cuestionario** sobre el estudio PISA. Le rogamos que le dedique un tiempo y que nos lo **entregue completado** en mano el **día del seminario**, justo antes de empezar la sesión. De ese modo esperamos recoger **información previa fiable** por su parte sin que esté condicionada por el desarrollo del propio seminario.
- El segundo documento que le entregamos es una **síntesis del estudio PISA** elaborado también por el grupo GAPEF que coordina esta investigación. Con este texto sólo se pretende apuntar algunas ideas generales sobre el PISA, así que si ya conoce el texto quizá no le aportará mucha información complementaria. Su finalidad no es otra que incentivar al lector a acercarse a su contenido. Durante la sesión del seminario tendremos tiempo suficiente para ir mucho más allá, de profundizar en las cuestiones más polémicas y relevantes y debatir sobre cuestiones más candentes. Si después del seminario le interesa algún tipo de información complementaria que esté disponible sobre el estudio PISA, gustosamente se la proporcionaremos.

Dado que a efectos organizativos necesitamos saber cuántas personas asistirán finalmente al seminario, y que en su momento ya nos confirmó su asistencia, **contamos con usted** y le pedimos que en el caso que le saliera cualquier imprevisto que le impidiera asistir, nos lo hiciera saber lo antes posible. En ese supuesto, le agradeceríamos que procurara encontrar alguna persona de su organización para que le sustituyera y que nos informara de su nombre.

Cordialmente,

Chema González
Fundación Santa María

Ferrán Ferrer
Universitat Autònoma de Barcelona
Director de la investigación

ANEXO 3: Carta de convocatòria para los seminarios

Benvolgut, benvolguda,

Tinc el plaer de convidar-te a participar al **seminari** que sota el títol “**L'estudi PISA: un informe per al debat amb la comunitat educativa**” es celebrarà el dia 15 de juny a la seu de la nostra Fundació.

Aquest seminari està organitzat conjuntament amb el **Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació** de la Universitat Autònoma de Barcelona i forma part d'una de les accions que es desenvolupen amb motiu de la recerca que porta a terme aquest grup d'investigació, sobre **les percepcions i opinions** que tenen persones rellevants que pertanyen a **organitzacions molt representatives de la comunitat educativa**, respecte a aquest informe internacional tant important.

Els **objectius** del seminari són els següents:

- Donar informació fiable sobre l'estudi PISA.
- Recollir les diferents percepcions i opinions sobre l'estudi PISA, per part dels i de les representants de les organitzacions de la comunitat educativa participants.
- Fonamentar l'estat d'informació i d'opinió de la comunitat educativa de manera que el proper informe PISA (2003) pugui ser valorat de manera diferents a l'actual (2000).

Afavorir un debat sobre la situació d'Espanya dins de l'informe PISA 2000.

El **programa** previst és, tanmateix, el que apuntem a continuació:

9.15 – 9.30	Explicació del projecte de recerca i del treball a realitzar durant el dia
9.30 – 11.00	El projecte PISA: <ul style="list-style-type: none">– <i>a priori</i>s i informació apareguda a la premsa escrita– dades generals
11.00 – 11.30	Descans
11.30 – 13.30	Debat sobre la presentació anterior

- 13.30 – 14.30 Descans i dinar
- 14.30 – 15.15 El projecte PISA; àmbits temàtics complementaris
- 15.15 – 16.45 Debat sobre la presentació anterior
- 16.45 – 17.30 Síntesis i conclusions finals

Com veuràs, i amb la finalitat d'acomplir amb un dels objectius previstos al seminari, adjuntem a aquesta carta d'invitació dos documents:

- El primer d'ells és un breu **qüestionari** sobre l'estudi PISA. Et demanem que li dediquis una estona i que ens el **lliuris complimentat** a mans el **dia del seminari**, just abans de començar la sessió. D'aquesta manera esperem recollir **informació prèvia fiable** per part teva sense que aquesta es vegi condicionada pel desenvolupament del propi seminari.
- El segon document que et fem a mans és una **síntesis de l'estudi PISA** elaborat, també, pel grup GAPEF que coordina aquesta recerca. Amb aquest text només es pretén apuntar algunes idees generals sobre el PISA, així que si ja coneixes l'estudi potser no t'aportarà massa informació complementària. La seva finalitat no és altra que incentivar al lector a aproximar-se al seu contingut. Durant la sessió del seminari tindrem temps suficient per anar molt més enllà, d'aprofundir en els aspectes més polèmics i rellevants, i de debatre sobre les qüestions més candents. Si després del seminari t'interessa algun tipus d'informació complementària sobre l'estudi PISA que estigui disponible, amb molt de gust te la farem arribar.

Donat que a efectes organitzatius necessitem saber exactament quantes persones serem finalment al seminari, i que en el seu moment ja ens vares confirmar la teva assistència, **comptem amb tu** i et demanem que, en el cas que et sortís un imprevist que t'impedís assistir-hi, ens ho facis saber el més aviat possible. En aquest supòsit t'agrairia que procurassis trobar alguna persona de la teva organització per substituir-te i que ens fessis arribar el seu nom.

Cordialment,

Mercè Chacón
Fundació Jaume Bofill

Ferrán Ferrer
Universitat Autònoma de Barcelona
Director de la recerca

ANEXO 4: Relación de los participantes en los seminarios

Nombre y apellido	Siglas ¹	Organización
Antoni Arasanz	A. A.	Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Escoles Lliures de Catalunya (FAPEL)
Ángel Barrera	A. B.	Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE)
Alejandro García Cuadra Educativa (CIDE)	A. G.	Centro de Investigación y Documentación
Antonio M. López Pulido	A. L.	Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya (FAPAES)
Carme Amorós	C. A.	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya
Chema González	C. G.	Fundación Santa María (FSM)
Carles Mata	C. M.	Associació de Directius d'Instituts de Secundària de Catalunya (AXIA)
Ferrán Ferrer	F. F.	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Fernando López Aranguren	F. L.	Grupo editorial SM
Gerard Ferrer	G. F.	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Ignacio Zabala	I. Z.	Conferencia Española de Religiosos (CONFER)
Julio Andreu	J. A.	Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya (FECC)
José Ángel Onega	J. A. O.	Inspección Central de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia
Juan Carlos Torre	J. C. T.	Universidad Pontificia Comillas (UPCO) – Consejo pedagógico FSM
Jaume Graells	J. G.	Unió General de Treballadors (UGT)
José Joaquín Cerezo	J. C.	Fundación Santa María (FSM)
Josep Janès	J. J.	Diputació de Barcelona
José Luis Pascual	J. L. P.	Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO)
José Manuel Ciudad	J. M. C.	Fundación Santa María (FSM)

¹ Siglas de los y las participantes usadas en el presente informe.

Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA

Joaquim Prats	J. P.	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya
Jordi Sánchez	J. S.	Fundació Jaume Bofill
Luis Aranguren	L. A.	Editorial PPC
Luis Acevedo	L. A. C.	Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO)
Luis Carbonel	L. C.	Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)
Lorenzo Tebar	L. T.	Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE)
Manuel de la Cruz	M. C.	Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO)
Mercè Chacón	M. C. F.	Fundació Jaume Bofill
Mariona Escobar	M. E.	Forum Europeu d'Administradors de l'Educació (FEAEC)
Margarida Massot	M. M.	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Miguel Recio	M. R.	Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO)
Olimpia García	O. G.	Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) – <i>prensa</i>
Paula Benito	P. B.	Fundación Santa María (FSM)
Rosa Cañadell	R. C.	USTEC – STEs. Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC)
Ricard Pol	R. P.	Agrupació Escolar Catalana (AEC)
Rosa Securún	R. S.	Associació Rosa Sensat
Saturnino Nistal	S. N.	Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE)
Teresa Eulàlia Calçada	T. C.	Consorci d'Educació de Barcelona. Generalitat de Catalunya / Ajuntament de Barcelona
Toni Martorell	T. M.	Federació de Municipis de Catalunya
Vicent Tirado	V. T.	Comissions Obreres de Catalunya (CONC)

investigamos

ISBN 84-369-4248-5



El proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa de evaluación internacional de los estudiantes), diseñado y desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se ha convertido en los últimos años en uno de los recursos de referencia más importantes e influyentes para las políticas educativas gubernamentales de muchos de los países participantes. Algunas de las razones que se pueden apuntar para explicar este fenómeno son, sin duda, el alto rigor metodológico de su diseño, su utilidad para el diseño o la reorientación de las políticas desarrolladas en clave nacional, o la posibilidad de utilizar sus resultados para la interpretación de fenómenos tanto del sistema educativo como de los centros escolares.

Desde su primera edición en el año 2000, el gran efecto que ha tenido el proyecto PISA sobre las políticas educativas de los países desarrollados ha motivado que la difusión de sus resultados no haya estado exenta de controversia en distintos ámbitos. En España, su desconocimiento –cuando no la manipulación e interpretación tergiversada de los datos– ha conllevado a posiciones muy distintas por parte de los agentes de la comunidad educativa. Las ideas, datos y reflexiones del libro están sustentados en la edición 2000 del proyecto PISA y sus elementos fundamentales son los que se describen a continuación. En primer lugar, un estudio pormenorizado del análisis y de la difusión realizada por parte de los medios de comunicación general y la literatura pedagógica indica que el tratamiento inadecuado de los resultados más significativos del estudio ha originado la utilización interesada del proyecto PISA y de algunas de sus conclusiones. En segundo lugar, la percepción escasamente informada del estudio y de su metodología ha derivado en la negación de éste como una herramienta útil para la creación de espacios de debate en el ámbito educativo. Finalmente, debe mencionarse que la falta de cultura de evaluación en el sistema educativo español ha reforzado la adopción de posturas contrapuestas entre sí por parte de los agentes de la comunidad educativa. Todas estas razones han motivado que en la presente obra se hagan propuestas para mejorar la gestión de los resultados del estudio PISA por parte de la administración pública, de las organizaciones representativas de la comunidad educativa, de la prensa de información general y de la literatura pedagógica especializada.