

¿El carácter ideológico o científico de PISA?

José Moya Otero

Profesor de "Método de Investigación y Diagnóstico",
Universidad de Las Palmas

LA PUBLICACIÓN DEL LIBRO *La inutilidad de PISA para las escuelas* (Editorial La Catarata), cuyo autor es el doctor Julio Carabaña, puede suponer una oportunidad de iniciar un debate sobre PISA que transcurra dentro de los usos y de las formas que son propios de la comunidad científica. La cuestión de fondo sería la siguiente: el carácter ideológico o científico de PISA.

El libro del profesor Carabaña tiene, a mi juicio, un gran valor en ese debate, no tanto por su valoración de PISA, sino por cuanto su autor asegura que: a) los sucesivos informes de PISA confirman, para la inmensa mayoría de los países, que las diferencias entre escuelas en pruebas objetivas son pequeñas, en parte las traen los alumnos y en buena parte no se sabe a qué se deben, y b) los informes no confirman, o mejor falsan, los supuestos sobre los que PISA ha configurado su “programa didáctico”. Esta doble afirmación del autor es lo que he dado en llamar la “conjetura Carabaña”.

La “conjetura Carabaña”

La formulación de esta conjetura obedece a un sencillo esquema argumental que ahora trataré de completar y desarrollar en algunas sus consecuencias dadas las limitaciones de espacio.

- a) Las pruebas de aptitud general no son válidas para medir los resultados escolares (conjetura de Jencks) porque no logran identificar diferencias entre ellas.
- b) Las pruebas PISA son pruebas de aptitud general.

Luego

- c) Las pruebas PISA no tienen utilidad para reconocer y valorar los resultados escolares, aunque si tienen utilidad para refutar los supuestos sobre los que se han elaborado.

Las pruebas de aptitud general y la conjetura de Jencks

El análisis que realiza Carabaña de los antecedentes de las pruebas PISA, especialmente del *Equality of Education Opportunity Survey (EEOS)* conocido comúnmente como *Informe Coleman*¹, le permite definir la premisa general en la que se basará su posterior conclusión, de modo que sólo le restaría demostrar con posterioridad que las pruebas PISA son un caso de pruebas de aptitud.

1. Esta investigación se realizó en 1964 por encargo del Comisionado de Educación estadounidense, con el fin de valorar las consecuencias que tenían las mejoras introducidas en las escuelas para acabar con la discriminación racial sobre las oportunidades de vida de las personas una vez concluidos sus estudios. En la investigación participaron casi 600.000 estudiantes, 60.000 docentes y 4000 escuelas.

La primera premisa del argumento es, en realidad, la defensa de la “conjetura de Jencks” que, tal y como la concibe el autor, se podría formular de este modo:

- i) las pruebas generales de aptitud no discriminan entre escuelas.
- ii) las pruebas específicas de conocimientos sí logran discriminar.

Coleman y su equipo consideraron que los datos aportados tanto por las pruebas de aptitud como por las pruebas de rendimiento, utilizadas en EEOS, podían ayudarnos a identificar las posibles diferencias en los resultados escolares. Jencks no compartía esta consideración y trató de demostrar que las pruebas utilizadas eran todas pruebas de aptitud, y que el equipo de Coleman había provocado esta transformación de las pruebas de rendimiento e información en pruebas de aptitud al tratar de recoger en ellas sólo aquello que todas las escuelas pueden compartir.

Las pruebas PISA no tienen utilidad para reconocer y valorar los resultados escolares

Según Jencks, las pruebas de rendimiento e información creaban una paradoja: los datos no reflejaban diferencias importantes en los resultados de las escuelas, porque previamente habían suprimido las diferencias entre lo que enseñan esas mismas escuelas, quedando a salvo sólo aquellas diferencias con las que los estudiantes llegan a la escuela.

Según Carabaña, lo que ocurrió fue que las pruebas en lugar de medir conocimientos adquiridos por los estudiantes en la escuela, terminan midiendo sólo las aptitudes con las que llegan a la escuela. De esta forma, sostiene, los contenidos y habilidades específicamente escolares son dejados de lado; la resolución de problemas queda probablemente incluida entre las aptitudes generales.

Este es el fallo estructural que presentan, según Carabaña, todas las evaluaciones de los sistemas educativos mediante pruebas objetivas. Por eso, parafraseando a Coleman, afirma que no es

....que las escuelas influyan en las aptitudes tanto como en el rendimiento, sino que influyen en el rendimiento tan poco como en las aptitudes porque en realidad no lo miden.

Quedaría claro pues, que las pruebas EEOS no sólo son un precedente de interés para la comprensión de las pruebas PISA, sino que de hecho, tal y como afirma la "conjetura de Jencks", definen sus principales debilidades: son incapaces de distinguir entre capacidad y saber; pretenden cambiar, como objetivo de las escuelas, la primera por el segundo.

Las pruebas PISA son pruebas de aptitud general

Definida y justificada la premisa general, es necesario dedicar nuestra atención a la premisa particular. Consciente de la dificultad que esta tarea entraña, nuestro autor dedica un gran esfuerzo a poner de manifiesto que las pruebas PISA son pruebas de aptitud general. En términos del propio autor

En concreto, vamos a ver que puede considerarse que PISA lleva a cabo el programa de EEOS: investigar qué factores escolares influyen en las aptitudes, y además con la hipótesis de que son más los métodos que los conocimientos.

Según Carabaña, las pruebas PISA miden una aptitud o capacidad general para la que Carabaña reserva el término “literacia”, siguiendo el uso que de este término hace PISA a lo largo de sus informes. Este término haría referencia a la aptitud de los jóvenes para explotar sus conocimientos y competencias para hacer frente a la vida real (OCDE, 2001).

La prueba de la existencia de esta capacidad general la encuentra nuestro autor en los propios datos de PISA y lo hace dando dos pasos. Primero, demuestra que la alta correlación entre los procesos que conforman la competencia significa que en realidad son la misma cosa. Segundo, la alta correlación entre los datos de cada una de las competencias y de éstas con la capacidad general de resolución de problemas también demuestran que todas son la misma "cosa".

La refutación

Refutación de la primera parte de la “conjetura Carabaña”

En mi opinión, el autor no consigue demostrar que las pruebas PISA *midan todas la misma cosa* (una sola aptitud general) pese a que haya tratado de hacer más creíble su conjetura asignándole una denominación (literacia) a una "cosa" que nadie sabe muy bien qué es, ni siquiera el propio autor.

Como Carabaña reconoce, ante las evidencias aportadas por los datos, que ponen de manifiesto la alta correlación entre todas las competencias específicas, caben distintas explicaciones.

Podemos pensar que enseñando contenidos se enseña también literacia, que la literacia es previa y exógena y que condiciona el aprendizaje de contenidos, o que hay una tercera capacidad que subyace a ambos. Lo único que no podemos pensar es que la insistencia en un aspecto –matemáticas o literacia– perjudica al otro.

Me gustaría señalar que en este juego de interpretaciones posibles de los resultados aportados por el informe, las tres primeras son las que defiende el propio autor, mientras que la cuarta es la que atribuye a los responsables del informe, basándose en lo que él mismo denomina una "insinuación".

A mi juicio, de las cuatro explicaciones posibles, la que mejor se ajustaría a la definición que hace PISA de las competencias es la siguiente: los conocimientos y las competencias se adquieren juntos, por eso mismo deben evaluarse juntos.

Sólo contraponiendo “conocimientos” y “competencias” se pueden transformar las pruebas PISA en pruebas de aptitud

Sin embargo, el profesor Carabaña no puede aceptar esta explicación, porque ya no podría considerar a las pruebas PISA como pruebas que miden una aptitud general. Sólo contraponiendo “conocimientos” y “competencias” se pueden transformar las pruebas PISA en pruebas de aptitud.

Refutación de la segunda parte de la “conjetura Carabaña”

Nuestro sociólogo considera que los datos aportados por PISA permiten falsar un programa didáctico, cuyos fundamentos considera propios de una “ideología educativa” y que identifica con las corrientes progresistas, el “contruccionismo” y la promoción de los “métodos activos de aprendizaje”.

La segunda parte de la conjetura, pretende falsar las hipótesis que han orientado la búsqueda de los datos y la elaboración de los informes, así como sus recomendaciones. Creo que, en relación con estas supuestas enseñanzas de PISA, se produce una paradoja muy clara que quisiera formular expresamente.

Los mismos datos que son considerados carentes de validez e irrelevantes para conocer y valorar los resultados escolares, son los que permiten falsar un conjunto de hipótesis que describirían la organización y el funcionamiento de los centros educativos. Creo que Carabaña es consciente de esta

paradoja y por eso precisamente se toma la molestia de poner ciertas salvaguardas para algunas de sus conclusiones.

Si las pruebas PISA midieran realmente los resultados de las escuelas, este hecho diría mucho a favor de la gestión pública de los centros...

Pero este argumento sólo, se sostiene en el supuesto de que las pruebas PISA miden realmente los resultados de las escuelas, que es justamente lo que estamos cuestionando ahora.

A la vista de estas consideraciones, me parece evidente que no es posible falsar ninguna hipótesis, razón por la cual me parece que la segunda parte de la conjetura Carabaña tampoco se cumple.

En conclusión, dado que ni la primera parte de la conjetura, ni la segunda han podido ser demostradas como verdaderas, podemos dar por probado que la “conjetura Carabaña” ha quedado falsada.

Los conocimientos y las competencias se adquieren juntos, por eso, mismo deben evaluarse juntos