

RESULTADOS EDUCATIVOS: DE LOS “DIAGNÓSTICOS” DE LA SITUACIÓN A LOS POSIBLES “TRATAMIENTOS”

*Antonio Asegurado Garrido
Inspector de Educación*

Después de tres ediciones sucesivas de las Pruebas de Diagnóstico en el sistema educativo andaluz, empieza a ser posible constatar algunos patrones más o menos consistentes en relación con los resultados académicos de nuestros centros, cuya validez se incrementa en la medida en que los datos derivados de estas Pruebas son consistentes con los obtenidos por otros medios, como pueda ser el conocido Informe PISA.

Si tomamos en conjunto esa serie de indicadores, la realidad de nuestros resultados escolares puede resumirse en cuatro rasgos esenciales:

1. En general, los resultados promedio de nuestros alumnos y alumnas son de nivel medio-bajo en las principales competencias básicas.
2. Tenemos una bolsa de fracaso académico que oscila entre un cuarto y un tercio de la población escolar, en función del criterio que utilicemos para definirla y los instrumentos que utilicemos para obtener los datos.
3. El porcentaje de alumnas y alumnos que alcanzan un nivel de excelencia en las competencias básicas es, sencillamente, irrelevante.
4. Estas tasas de rendimiento se mantienen con una notable estabilidad en el tiempo desde que empezaron a testarse, siendo las variaciones escasamente significativas.

Estos datos, no obstante, no constituyen un diagnóstico de la situación, sino una simple constatación del estado de salud de nuestro sistema; un diagnóstico requiere añadir a la descripción de resultados la identificación y análisis de los factores que los están produciendo.

Sin duda, dicho análisis desbordaría largamente las posibilidades de un artículo como éste, pero podemos aprovechar la ocasión para recordar brevemente algunas lecciones en este sentido, procedentes de dos fuentes distintas, pero complementarias: los propios análisis incorporados en el marco de los sucesivos Informes PISA y las conclusiones de los numerosos trabajos de investigación realizados en el paradigma de la eficacia escolar y la mejora basada en la escuela.

Comenzando por los análisis del programa PISA, llama la atención que, frente a ciertas interpretaciones muy extendidas, ponen de relieve que algunos de los factores más relevantes con respecto a los resultados educativos son la composición socioeconómica del conjunto del alumnado de un centro, el clima socioemocional del mismo, el tipo de enseñanza que en él se practica y los recursos disponibles en el hogar.

Con respecto al primero de estos factores, lo interesante es que no influye tanto la extracción individual de un alumno como el promedio del conjunto, lo que nos debe llevar a reflexionar sobre las políticas de escolarización en nuestra sociedad actual: si hace tres décadas la escolarización por zonas pudo ser un avance, en una sociedad en donde las zonas urbanas se han segregado por el nivel socioeconómico, por el precio de la vivienda... ¿No equivale mantener el criterio de zona en la escolarización a generar centros diferenciados por su nivel socioeconómico? La cuestión no es baladí, en la medida en que los informes PISA ponen de relieve que las diferencias de resultados entre centros privados y públicos en la OCDE desaparecen por completo cuando se detrae el índice de composición socioeconómica global (dicho de otro modo, son diferencias debidas al promedio de la composición social, económica y cultural de cada comunidad escolar).

En cuanto al clima social de los centros, baste con decir que es uno de los factores que más sistemáticamente correlacionan con los resultados en todos los contextos y, lo que es esencial, está muy estrechamente relacionado con la motivación del alumnado y con las expectativas del profesorado acerca del rendimiento de sus alumnos. De acuerdo con los datos PISA, unas altas expectativas correlacionan con un mejor clima en el centro y éste, a su vez, correlaciona con mejores resultados, dándose la circunstancia añadida de que, en general, la motivación del alumnado es mayor cuanto mejores son sus resultados.

Todo ello no debería resultarnos nada extraño, si tenemos en cuenta que el tercer factor citado (el tipo de enseñanza que se practica en cada centro) aparece como un elemento capaz de mediatizar incluso el efecto de la composición socioeconómica: ¿No es hora ya de olvidarnos de que cada maestrillo tenga su librillo? Los resultados son claros; no todas las prácticas educativas son equivalentes, y no lo son hasta el punto de que el tipo de acción pedagógica realizado llega a marcar la diferencia entre centros muy similares en su composición social y recursos.

Finalmente, por lo que se refiere a los recursos disponibles en el hogar, quizá lo más llamativo sea el hecho de que existe una correlación muy clara entre nivel de estudios de los padres y resultados escolares, por un lado, y entre cantidad de libros en casa y resultados, por otro. La correlación es tan estable, que cabe preguntarse si no deberíamos incluir como una parte más de la oferta educativa ordinaria la utilización de los centros escolares a tiempo completo, haciéndolos funcionar como centros de recursos de apoyo educativo en el horario extraescolar, con el personal cualificado correspondiente (profesorado y educadores sociales, en particular) y en coordinación con las administraciones locales y organizaciones locales. Para

aproximadamente un cuarto de la población escolar, éste parece ser un factor auténticamente crítico.

Mirando ya a las enseñanzas de la investigación sobre eficacia escolar y mejora basada en la escuela que se ha desarrollado en los últimos 25 años, lo primero que hay que destacar, a mi juicio, es que sus resultados son extremadamente coherentes con los derivados de un modelo de análisis tan diferente como el del programa PISA, lo que tiende a reforzar el valor de unas y otras conclusiones.

De forma muy sintética, podríamos resumir esas enseñanzas diciendo que son factores de centro esenciales en orden a la mejora de los resultados educativos los siguientes:

La escuela como centro del cambio:

De acuerdo con la investigación disponible, la mejora de los resultados educativos ha de ser esencialmente un proceso impulsado, coordinado y seguido en la propia escuela. Los cambios educativos deben organizarse y gestionarse a nivel interno, atendiendo al conjunto de los colectivos implicados (familias, alumnado, profesorado...) y afectando a las diversas dimensiones de la acción educativa (recursos, organización, currículo...).

Ello no quiere decir, sin embargo, que los procesos de innovación y mejora no puedan ser estimulados y apoyados desde fuera, pues de hecho esa estimulación y apoyo son dos factores críticos para su éxito. Lo que nos muestra el análisis de los llamados “centros eficaces” es que para lograr su eficacia debieron emprender procesos de cambio interno, planificados con perspectiva, consensuados y desarrollados colectivamente.

La dirección, un elemento determinante:

Los procesos de cambio y mejora en las instituciones escolares requieren de una dirección que ejerza el liderazgo efectivo en el centro y que sepa trabajar en equipo, aunando voluntades y esfuerzos y sabiendo implicar y delegar en el marco de un proyecto común con objetivos y procedimientos claros. Una dirección meramente administrativa y rutinaria, sin un proyecto bien definido y con un ejercicio centralizado o autoritario de las funciones directivas, no sólo no contribuye a la mejora, sino que supone un impedimento para ella.

El profesorado marca la diferencia:

Los dos factores anteriores, no obstante, no son condiciones suficientes para la mejora, sino que condicionan los procesos educativos a través del modo en que influyen en el factor realmente determinante, que no es otro que la actuación del profesorado del centro en su conjunto. Un factor en el que, como ya señalara Fullan hace casi dos décadas, hay que incluir tanto lo que el profesorado cree y piensa como lo que hace.

Con respecto a lo primero, podemos considerar demostrado que las altas expectativas sobre la potencialidad de su alumnado, la convicción de que la

posibilidad de cambio y mejora depende al menos en parte del propio profesorado, una actitud abierta al cambio y la mejora, el sentirse apreciado profesionalmente y el convencimiento de que la educación es un trabajo en equipo, son factores que correlacionan de forma muy directa con los resultados escolares.

Con respecto a lo segundo, está igualmente demostrado que en la enseñanza no todas las prácticas educativas son igualmente válidas y eficaces; al ensalzar la "libertad de cátedra", deberíamos recordar siempre que toda libertad implica una responsabilidad de igual nivel y, en la enseñanza, esa responsabilidad implica asumir en nuestra práctica los elementos que sabemos positivamente que correlacionan con los mejores resultados: centrarnos en el desarrollo de las habilidades superiores, supeditando a su aprendizaje los diferentes contenidos parciales; utilizar una amplia variedad de recursos, métodos y estilos docentes (adaptando el cómo enseñar a las diferentes características de los alumnos y a las diferentes condiciones de aprendizaje de cada habilidad); y cuidar expresamente el desarrollo de un autoconcepto y una autoestima positivos en el alumnado (es decir, exigir esfuerzo a nuestros alumnos, pero mostrándoles al mismo tiempo confianza en que pueden aprender y proporcionándoles las ayudas al aprendizaje que requieren).

La situación está, por tanto, diagnosticada y las grandes líneas a seguir como "hoja de ruta" parecen claras; puede que no fáciles, pero sí claras. La cuestión es cuándo dejaremos de utilizar los resultados de las evaluaciones de resultados educativos como armas arrojadizas y nos pondremos mínimamente de acuerdo para adoptar e implementar de forma consistente las decisiones necesarias.