



Teoría de la Educación. Educación y Cultura  
en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca  
España

Urteaga, Eguzki

EL DEBATE EN TORNO A LAS ENCUESTAS PISA EN FRANCIA

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 11, núm. 1,  
febrero, 2010, pp. 389-405  
Universidad de Salamanca  
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## **EL DEBATE EN TORNO A LAS ENCUESTAS PISA EN FRANCIA**

### **Resumen:**

El programa internacional para el seguimiento de los conocimientos de los alumnos, conocido como PISA (Programme for International Student Assessment), no goza de una buena reputación en Francia. Publicadas cada tres años, sus evaluaciones de los sistemas educativos de los treinta países de la OCDE, y actualmente de otros cincuenta países, son de una calidad metodológica reconocida y resisten a la mayoría de las objeciones que le son dirigidas. No en vano, siguen siendo ampliamente ignoradas en Francia donde se intenta descalificarlas a menudo. La reticencia gala hacia esta encuesta resulta de la clasificación mediana para no decir mediocre en la que sitúa al Hexágono en los tres ámbitos evaluados por PISA: comprensión de lo escrito, matemáticas y cultura científica. Si el nivel educativo sube, las diferencias entre alumnos se incrementan.

### *Palabras clave:*

PISA – debate – sistema educativo – Francia.



## THE DEBATE CONCERNING THE PISA SURVEYS IN FRANCE

### Abstract:

The international program for the follow-up of the knowledge of the pupils, known as PISA (Programme for International Student Assessment), does not enjoy the French observer. Published every three years, his evaluations of the educational systems of thirty countries of the OECD, and nowadays of other fifty countries, have a methodological recognized quality and resist to the majority of the objections that are directed for him. Not uselessly, they continue being widely ignored in France where they try to discredit them very often. The French reticence towards this research come from medium or including mediocre classification in which places the Hexagon in the three areas evaluated by PISA: comprehension of writing, mathematics and scientific culture. If the educational level rises, the differences between pupils increase.

### Key words:

PISA - debate - educational system - France.



## EL DEBATE EN TORNO A LAS ENCUESTAS PISA EN FRANCIA

*Fecha de recepción: 15/12/2009; fecha de aceptación: 11/02/2010; fecha de publicación: 28/02/10*

Eguzki Urteaga  
eguzki.urteaga@ehu.es  
Universidad del País Vasco

### 1.- INTRODUCCIÓN

El programa internacional para el seguimiento de los conocimientos de los alumnos, conocido como PISA (Programme for International Student Assessment), no goza de buena prensa en Francia. Publicadas cada tres años, sus evaluaciones de los sistemas educativos de los treinta países de la OCDE, y actualmente de otros cincuenta países, son de una calidad metodológica reconocida y resisten a la mayoría de las objeciones que le son dirigidas. No en vano, siguen siendo ampliamente ignoradas en Francia donde se intenta descalificarlas a menudo. La reticencia gala hacia esta encuesta resulta de la clasificación mediana para no decir mediocre en la que sitúa al Hexágono en los tres ámbitos evaluados por PISA: comprensión de lo escrito, matemáticas y cultura científica. Si el nivel educativo sube, las diferencias entre alumnos se incrementan.

### 2.- UNA MALA CLASIFICACIÓN

Estas encuestas dan una imagen poco halagüeña del sistema educativo galo y del nivel del alumnado francés. Estos últimos son dos veces menos numerosos que en los demás países de la OCDE a “sentirse en la escuela como en su propia casa”. Durante un largo periodo, los responsables del ministerio de Educación han preferido ignorar estas evaluaciones bajo el pretexto que los criterios seleccionados hacían referencia a unas cualidades ajenas al sistema educativo francés. En 1995, Francia ha suspendido incluso su participación a un programa internacional sobre el dominio de la lectura y de la escritura en el seno de la población adulta, que pretendía que el 40% de las personas residentes en Francia no sabían leer. Desde 2003, los servicios estadísticos del ministerio de Educación publican y comentan los principales resultados de las operaciones PISA, pero en un marco restringido reservado a los especialistas. No tiene nada que ver con los vivos

debates públicos que han despertado los resultados de esta encuesta en otros países, tales como Japón, Reino Unido o Alemania. La prensa, la opinión pública y los gobiernos de estos países debaten e intentan mejorar la calidad de sus sistemas educativos poniendo en marcha unas medidas concretas. Por ejemplo, Angela Merkel ha fomentado, a la vista de los resultados obtenidos por su país en la evaluación de 2003, el desarrollo de la escuela infantil.

Estas encuestas tampoco consiguen despertar el interés de los profesores, ya que la dureza de estos resultados no mejora la moral de estos profesionales. En el palmarés internacional de PISA en 2006, la escuela francesa ocupa el 17 lugar sobre un total de 29 países en comprensión de lo escrito, el 18 lugar en matemáticas y el 19 en cultura científica (sobre 30 países). Desde el año 2000, estas notas no superan la media de los países de la OCDE, situándose a veces un poco por encima y a veces un poco por debajo, como sucede en las pruebas de 2006. La satisfacción de superar en 100 puntos a países como la Federación de Rusia, Argentina o Brasil no compensa la sensación de mediocridad que se desprende de estos resultados. Por el contrario, países como Finlandia, Corea del Sur, Canadá o Australia ocupan los primeros lugares.

No obstante, el aspecto más mediatizado de la encuesta, el de la clasificación de los sistemas educativos, es de muy lejos su dimensión más frágil y la que tiene menos sentido. Es suficiente para convencerse de ello recordar algunas nociones elementales de estadística. En cada uno de los países concernidos, las evaluaciones están realizadas a partir de muestras aleatorias de cerca de 5000 alumnos. Cada nota atribuida está afectada, por lo tanto, por un margen de error que los estadísticos productores de estos datos valoran en más o menos 5 puntos. Así, el resultado medio de 488 puntos obtenido por Francia en 2006 en comprensión de lo escrito significa que los resultados de este país se sitúan en realidad entre 483 y 493. Si se aplica este margen de error a los resultados obtenidos por los demás países de la OCDE en la misma prueba, Francia se encuentra en una horquilla común a 11 países sobre 29, sabiendo que estos 11 países son Alemania, Reino Unido, Austria, Dinamarca, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Suiza y república Checa. En este sentido, la clasificación individual establecida a partir de los resultados medianos es engañosa. Es más pertinente razonar en términos de grupos de países. Aparece entonces que Francia no se sitúa entre las primeras posiciones de su grupo sino en el grueso del pelotón de los países desarrollados. Un resultado mediano pero decepcionante para un sistema educativo que se ha considerado durante un largo periodo como el mejor del mundo.

Si se toman en consideración los resultados obtenidos en las pruebas por el conjunto de los países estudiados, se pueden identificar tres grupos. Un primer conjunto de 24 Estados reúne a los países anglosajones, los de Europa continental (Francia, Alemania, Benelux) y del Norte, Japón y los países emergentes asiáticos. Un segundo grupo, caracte-



rizado por unos niveles de resultados menores contabiliza 20 países, entre los cuales se hallan los países de Europa del Este, Rusia y los países de Europa del Sur. Un tercer conjunto, cuyos resultados son los más débiles, está constituido por 13 países asiáticos, África del Norte y América latina. Las diferencias observadas entre estos tres grupos no tienen nada que ver con las que separan cada uno de estos países en su grupo respectivo ya que son mucho más amplias.

En el ámbito de la comprensión de lo escrito por ejemplo, 68 puntos separan Francia del campeón de todas las categorías: Corea del Sur, pero distancia a países tales como Túnez o el Kirghizistan de respectivamente 176 y 271 puntos. Asimismo en matemáticas, Finlandia contabiliza 52 puntos de ventaja sobre Francia, pero 106 puntos sobre Israel, 167 sobre Argentina y 137 sobre Tailandia. Para la escuela francesa, el hecho de superar a Kirghizistan puede considerarse como una escasa consolación, pero permite restablecer las diferencias entre los países del primer grupo a sus justas proporciones, puesto que las diferencias son escasas. Desde el año 2000, Finlandia se sitúa en la cabeza de todos los países desarrollados, aunque las diferencias sean mínimas.

El interés fundamental de las evaluaciones PISA no estriba por lo tanto en las apariencias engañosas de un palmarés internacional con unos buenos alumnos que se impondrían como unos modelos a seguir y unos malos alumnos, objeto de todos los estigmas. La amplitud del margen de error que afecta los resultados nacionales y las escasas diferencias de resultado que separan los países más desarrollados convierten en absurdo cualquier clasificación unívoca de los países que participan en una escala de competencias común.

La cuestión tampoco consiste en encontrar el buen alumno que convendría imitar, el modelo que habría que aplicar por todas partes. Se trata todavía menos de utilizar la evaluación como una máquina para castigar los “malos docentes” o gratificar los buenos.

Las tradiciones nacionales son relativamente poderosas en el ámbito de la educación para que se sepa por experiencia que cualquier importación de un modelo extranjero está condenada a fracasar en otro país. Francia no es Finlandia, más aún sabiendo que las dificultades a las que se enfrenta un sistema educativo para asegurar sus funciones en el ámbito de la justicia social y de la eficacia jamás son imputables a un solo factor, fácilmente identificable, que designaría de oficio el responsable e incluso el culpable: los profesores desmotivados, los alumnos inmigrantes, la pedagogía laxista, etc. Cuando los alumnos de una escuela obtienen unos malos resultados, los factores son siempre múltiples y desbordan generalmente el marco escolar. Sucede lo mismo para los sistemas escolares en su conjunto.

### 3.- LOS FUNDAMENTOS DE LA ENCUESTA

El interés de las encuestas PISA se sitúa en su naturaleza: constituye un nuevo instrumento de conocimiento. Su riqueza estriba en el detalle de sus tablas, las diferencias que ponen de manifiesto y las inflexiones de sus curvas. PISA procede a una exploración comparativa de la manera en la que los diferentes sistemas educativos aseguran sus misiones. El programa se presenta como una observación continua de los resultados de los alumnos de 15 años del conjunto de los países de la OCDE con el fin de realizar unas comparaciones en el tiempo. Cada una de estas encuestas trienales explora más específicamente uno de los tres ámbitos de competencia evocados, dedicándole cerca de los dos tercios de las preguntas: la comprensión de lo escrito fue el tema principal de la primera encuesta (en 2000), la cultura matemática de la segunda (en 2003), y la cultura científica de la tercera (en 2006). La comprensión de lo escrito se encuentra de nuevo en la encuesta de 2009.

Globalmente, la encuesta PISA es de una gran calidad metodológica y ofrece pocas posibilidades de criticarla desde ese punto de vista. Todas las etapas de su construcción han sido llevadas a cabo hasta su extremo, desde la elaboración de los cuestionarios hasta el cálculo de los resultados individuales, pasando por la constitución de las muestras nacionales. Estos resultados son utilizados para construir una escala continua de resultados que permite situar el nivel de cada alumno en cada ámbito evaluado. Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados atribuidos, las escalas han sido concebidas de manera que el resultado medio de los países de la OCDE sea igual a 500 puntos y que aproximadamente los dos tercios de los alumnos de los países de la OCDE obtengan entre 400 y 600 puntos.

Como en todas las encuestas estadísticas, todos los sesgos no pueden ser completamente evitados. El más grave se refiere a la representatividad de las poblaciones seleccionadas para pasar los test. Puesto que los cuestionarios están rellenados en unos recintos escolares, se interroga únicamente a los alumnos de 15 años que están sistemáticamente presentes en los centros escolares. Esta condición genera pocas distorsiones en los países desarrollados donde cerca del 100% de los jóvenes de 15 años integran el sistema educativo. No sucede lo mismo en los países en los cuales una gran parte de esta categoría de edad no está matriculada, bien porque no lo frecuentado nunca, bien porque ya lo ha abandonado. Por lo tanto, es razonable establecer comparaciones únicamente entre los países cuya población de 15 años está todavía escolarizada casi al 100%.

Además, unos controles rigurosos son realizados sobre la representatividad de las muestras en cada país. Así, los resultados obtenidos en Reino Unido durante las campañas de 2000 y 2003 han sido excluidos de las comparaciones porque las tasas de respuestas a los cuestionarios han sido consideradas como insuficientes, lo que sesgaba la muestra



británica por arriba. La ausencia de defectos es un valor desconocido en las encuestas estadísticas, sobre todo cuando conciernen unas comparaciones internacionales. La única cuestión consiste en identificar estos defectos y en medir el impacto eventual sobre los resultados. Desde este punto de vista, la lectura de las reseñas metodológicas publicadas por los responsables de PISA muestra sin lugar a dudas que dominan perfectamente su trabajo.

Más allá de estas cuestiones metodológicas, las encuestas están estructuradas en torno a dos valores simples: la democracia y la eficacia.

- Democracia: los diferentes componentes de las desigualdades sociales ante la escuela son tomados en consideración con un gran lujo de detalles (profesión de los padres, títulos de la madre y del padre, indicador de riqueza familiar, patrimonio cultural familiar, recursos educativos en casa, etc.). La constelación de elementos que componen el capital cultural está claramente identificada a partir de sus componentes tradicionales (títulos de los padres, conversaciones en casa, libros de literatura clásica, poesía, diccionarios, obras de arte, etc.), así como de sus instrumentos contemporáneos (acceso a la informática y a Internet, programas educativos, lectores de DVD). Y todo ello a escala internacional. Las diferencias de resultados entre los alumnos mejor dotados y peor dotados son medidas con mucho cuidado, y los efectos de estas desigualdades de origen social y familiar sobre los resultados en las pruebas, son calculados minuciosamente. En ciertos países las desigualdades de inicio son menores que en otros. Existen asimismo unos países cuyos sistemas educativos conocen un mayor éxito que otros a la hora de corregir estas disparidades de inicio.
- Eficacia: un sistema educativo es eficaz cuando permite al mayor número de alumnos asimilar en los tiempos correspondientes los conocimientos enseñados y movilizarlos de manera oportuna en la vida. A su vez, cuando consigue elevar el nivel de todos reduciendo al mínimo las diferencias de resultado entre los mejores y los más débiles. De nuevo, los resultados de PISA ponen de manifiesto unas fuertes variaciones en la realización de este dispositivo entre países de niveles económicos equivalentes.

Los sistemas educativos están evaluados, por lo tanto, en función de sus valores fundamentales, justicia social y eficacia, que son universales, independientemente de las formas de organización muy diferentes que caracterizan cada país. Se trata de un avance considerable realizado en el ámbito de las comparaciones internacionales. Durante un largo periodo, estas se han enfrentado a las singularidades institucionales propias a cada Estado. Los programas escolares varían efectivamente de un país a otro, así como la delimitación de los ciclos. De manera que el final de los ciclos secundarios americanos,



franceses, alemanes y británicos corresponda a unas edades, unos niveles de conocimiento y unos conocimientos muy diferentes.

Los promotores de PISA han resuelto esta cuestión innovando sobre dos puntos. Por una parte, la evaluación no se refiere al conjunto de los alumnos de un nivel educativo determinado, sino sobre el conjunto de los alumnos de 15 años, independientemente del curso en el que se encuentran en el momento de los test. La encuesta de 2006 se refiere así a los individuos nacidos en 1990. Esa edad de 15 años tiene la gran ventaja de ser próxima, en la mayoría de los países de la OCDE, al del final de la escolaridad obligatoria. La elección del criterio de edad en lugar del nivel de enseñanza permite unas comparaciones más fiables evitando que los resultados sean sesgados por el efecto del redoblamiento, practicada de manera desigual en los diferentes países. Algunos, como Francia, lo utilizan abundantemente, de manera que conviven en el seno de un mismo nivel unos alumnos de edades diferentes, mientras que otros, partidarios del paso automático en el curso superior, lo proscriben. El criterio de nivel escolar habría de hecho introducido un sesgo importante: se habrían comparado los resultados de alumnos potencialmente muy diferentes de un país a otro.

Por otra parte, PISA no mide la adquisición de conocimientos fijados por los programas educativos, sino unas competencias o aptitudes consideradas como necesarias para llevar a cabo una vida de adulto autónoma. “La encuesta PISA busca no solamente a evaluar la capacidad de los alumnos a reproducir lo que han aprendido, sino también a determinar en qué medida los alumnos son capaces de realizar unas extrapolaciones a partir de lo que han aprendido y de usar sus conocimientos en unas situaciones familiares u originales y en unos contextos en relación o no con la escuela”<sup>21</sup>. Las competencias evaluadas por PISA se basan por lo tanto más sobre la comprensión global de los conceptos que sobre la acumulación de conocimientos específicos. Estas encuestas se inscriben en una tradición fecunda que se denomina *literacy* en los países de lengua inglesa: la capacidad a usar adecuadamente la lectura y la escritura. No se intenta averiguar si los alumnos han aprendido correctamente las lecciones, sino si saben utilizar estos conocimientos para desenvolverse en la vida diaria: comprender el mundo, asegurar su desarrollo personal y participar plenamente en la vida colectiva. Por lo tanto, son los efectos positivos que la escuela produce supuestamente a largo plazo sobre los individuos que se encuentran en el centro de la evaluación, y no tanto el control de los conocimientos acumulados en un nivel educativo determinado. La escuela es reenviada a las finalidades fundamentales que se le asignan en todos los países: formar unos ciudadanos autónomos, capaces de utilizar en su vida adulta, profesional y diaria, el capital de conocimientos y de saberes transmitidos por el sistema educativo.

<sup>21</sup> PISA 2006 (2007), « Les compétences en sciences, un atout pour réussir », in *Analyse des résultats*, OCDE.



#### 4.- PISA EN TELA DE JUICIO

La desconfianza mostrada por los responsables del ministerio de Educación hacia las evaluaciones PISA durante un largo periodo resulta en parte de un enfoque diferente. El sistema francés está organizado sobre la base de la transmisión de los conocimientos y de los saberes, ya que la noción de competencia solo ha ocupado cierto lugar en la formación profesional. En este sentido, los resultados mediocres logrados por los alumnos galos serían imputables al hecho de que se someterían los alumnos a unas pruebas inadecuadas a la formación impartida en las escuelas francesas. De hecho, parecen ser más competentes cuando se trata de recoger informaciones o de devolver unos conocimientos, que cuando se le pide movilizar estos conocimientos y ejercer su espíritu crítico para enfrentarse a unas situaciones que salen del marco educativo habitual. En sí, estas primeras comparaciones son instructivas porque aclaran de una forma distinta el sistema educativo galo subrayando los rasgos que eran invisibles hasta entonces.

En el ámbito de la comprensión de lo escrito, los alumnos franceses obtienen unos mejores resultados en las pruebas que pretenden evaluar las capacidades a “informarse” (resultado medio de 515) y a “interpretar” (resultado de 505) que en las pruebas que aspiran a medir la aptitud a “reaccionar” (resultado de 496) y que exigen en general el desarrollo de una opinión personal bajo la forma de respuestas escritas a unas cuestiones abiertas. Además, los resultados son más elevados cuando los ítems tienen como soporte unos textos literarios, unos gráficos o unas tablas que cuando los alumnos están enfrentados a unos soportes menos conocidos (folletos explicativos, artículos de prensa, textos de carácter publicitario, etc.). Los jóvenes franceses se sienten relativamente más a gusto en el ámbito de lo escrito cuando se les propone rellenar unas casillas que cuando se les pide elaborar y redactar un pequeño texto. Su tasa de no respuesta a las preguntas que exigen unas respuestas construidas es, en este sentido, una de las más elevadas de los países desarrollados: el 15,7% frente al 12,9% de media en los países de la OCDE durante la encuesta PISA del año 2000.

Sucede lo mismo en matemáticas. Los alumnos franceses consiguen unos mejores resultados en los ítems que corresponden a una formulación próxima del contexto escolar y cuyos contenidos se aproximan a la enseñanza en matemáticas dispensada en Francia: ejercicios sobre unos soportes geométricos, lectura de gráficos, aplicación y establecimiento de formulas. Por el contrario, tienen más dificultades para construir una relación entre variables y consiguen unos resultados decepcionantes cuando se trata de trabajar sobre unos números enteros y decimales. Así como lo observan los redactores del informe de la Dirección de la evaluación y de la prospectiva del ministerio de Educación dedicado a los resultados de la encuesta PISA de 2003: “los puntos débiles de los alumnos franceses parecen estribar en la capacidad a realizar unas generalizaciones (por ejemplo, establecer una formula) y, de manera general, a tomar unas iniciativas sin refe-

rirse a un esquema conocido”. Los malos resultados logrados en el ámbito de las probabilidades se explican en parte por el hecho que estos últimos no son estudiados en Francia hasta el liceo.

En el ámbito de la cultura científica, los resultados de los jóvenes franceses generan los mismos comentarios. Son superiores a la media cuando se trata de recoger unas informaciones en unos soportes habitualmente utilizados en la enseñanza científica (gráficos, tablas, croquis), pero inferiores cuando conviene movilizar unos conocimientos para explicar unos fenómenos de manera científica en unas situaciones de la vida corriente no abordados en clase.

Incluso si son significadas de la concepción francesa de la enseñanza, estas observaciones parecen reforzar las tesis de los que consideran que las evaluaciones PISA son sesgadas y por lo tanto desleales: “nuestros alumnos están simplemente menos preparados que los demás a este tipo de pruebas”. Más aún sabiendo que a esta apuesta por la focalización sobre las competencias se añade el uso masivo de cuestionarios a elección múltiple, técnica de evaluación mucho menos expandido en Francia que en otros países tales como Estados Unidos. Para los detractores franceses de las encuestas, el asunto está zanjado: si PISA se limitara a evaluar los viejos conocimientos, los resultados conseguidos por los alumnos franceses en matemáticas y en cultura científica serían mejores.

Sin embargo, la realidad es bien distinta. La imagen que ofrece PISA de las fortalezas y debilidades del sistema educativo galo confirma en gran parte las observaciones realizadas por los sociólogos y los estadísticos sobre el mismo tema desde un cuarto de siglo en el marco de las encuestas nacionales. Que se mida la eficacia de la transmisión a partir de los conocimientos adquiridos, como lo hacen las evaluaciones nacionales en primaria y al final del colegio, los niveles de títulos alcanzados, o las competencias evaluadas por PISA, las conclusiones son similares.

Así, la mayoría de las evaluaciones convergen sobre un punto decisivo: la parte de los alumnos que se encuentran en gran dificultad en Francia. En materia de competencia en comprensión de lo escrito, en 2003, PISA registraba un 17,5% de alumnos que no dominan la escritura (nivel 1 y por debajo). El mismo año, una encuesta francesa de la DEPP había evaluado las “competencias generales” de los alumnos al final del colegio<sup>22</sup>. El objetivo de esta evaluación-balance era hacer un balance objetivo sobre las competencias y conocimientos de los alumnos en referencia a los objetivos fijados por los programas. Aunque sean capaces de responder puntualmente a ciertas preguntas, los alumnos clasificados en los dos niveles más débiles no dominaban ninguna de las com-

<sup>22</sup> DAUPHIN, L., TROSEILLE, B. (2004), « Les compétences générales des élèves en fin de collège », *Note d'Evaluation*, DEPP C1, 0409.



petencias esperadas al final del colegio. Estaban en dificultad ante un texto complejo a partir del momento en que constaba de un vocabulario poco corriente o propio a una disciplina. La DEPP consideraba que estos alumnos formaban el 15% de los alumnos de tercero (en el sistema galo). Una proporción comparable a los resultados de PISA.

Otra comparación instructiva es la de los resultados obtenidos en las pruebas que miden las competencias en lectura organizadas por el ministerio de Defensa durante la jornada de llamamiento de preparación a la defensa (JDPD) en 2006, con los resultados obtenidos por la muestra de jóvenes franceses en las pruebas PISA de comprensión de lo escrito durante ese mismo año. La edad de los jóvenes no es la misma (15 años para PISA y 17 años para el test de la JDPD), las poblaciones no tienen el mismo tamaño (5000 por un lado y 800 000 por otro lado) y las competencias testadas tampoco son exactamente idénticas. No en vano, las escalas de resultados se parecen curiosamente. Cinco niveles son distinguidos en ambos casos. El ministerio de Defensa valora en el 12% la proporción de una generación que se encuentra bajo el umbral de la lectura funcional. Estos jóvenes no tienen la capacidad de realizar unos tratamientos complejos: muy escasa comprensión en lectura continua y muy poca capacidad a buscar informaciones. La comprensión del sentido está dificultada por la incapacidad a descifrar las letras y las palabras. El nivel inferior a 1 del resultado PISA de comprensión de lo escrito corresponde prácticamente a la misma definición; “alumnos incapaces de utilizar con facilidad los conocimientos y las competencias más elementales que la encuesta PISA intenta medir”. En 2006, concierne al 11,7% de los jóvenes franceses de 15 años. Una medida que converge de nuevo muy claramente con la del ministerio de Defensa. De tal modo que, a pesar de su preocupación por diferenciarse de los conocimientos transmitidos por los programas escolares, las evaluaciones realizadas por PISA constituyen unos indicadores fiables de la eficacia de un sistema educativo en un momento determinado. Subrayan, no solamente la adhesión nacional a una pedagogía girada hacia la adquisición de conocimientos, sino también la parte preocupante de los alumnos en situación de fracaso escolar en Francia.

Las aportaciones de PISA en los diferentes ámbitos no constituyen ninguna revelación. Efectivamente, los servicios estadísticos de la Educación nacional establecen que al final del liceo, el 60% de una generación consigue un bachillerato, el 20% un título de la enseñanza profesional corto y un 20% ningún título. El mismo año, PISA muestra que, entre los alumnos de 15 años, el 50% tiene un nivel excelente, el 35% un nivel mediocre y un 15% un nivel muy escaso. Estas convergencias manifiestan en todo caso que las pruebas propuestas por PISA no son ni desleales ni están en ruptura con los criterios de la excelencia francesa.

En cuanto a los sesgos introducidos por la utilización masiva de cuestionarios a elección múltiple o a una cultura escolar al estilo anglosajón, los responsables de PISA los han

estudiado de cerca. Según ellos, solo pueden explicar una pequeña parte de las diferencias observadas entre los países participantes. Por un lado, los sistemas educativos que obtienen los mejores resultados pertenecen a áreas culturales muy diferentes (Finlandia, Canadá, Corea del Sur). Por otro lado, unos alumnos escolarizados en unos países culturalmente próximos (Estados Unidos y Canadá por ejemplo) obtienen unos resultados muy desiguales. Los jóvenes franceses consiguen incluso en las pruebas de cuestionarios a elección múltiple unos resultados superiores a la media.

## 5.- EL NIVEL SUBE PERO LAS DIFERENCIAS SE INCREMENTAN

“El nivel sube, pero las diferencias se incrementan”<sup>23</sup>, escribían Christian Baudelot y Roger Establet en 1989, a propósito de la escuela en Francia. Desde su origen, la escuela francesa cumple efectivamente con unas condiciones satisfactorias de la formación de las élites, pero fracasa a dar a todos una formación sólida.

La parte importante de alumnos que tienen graves dificultades para leer al final del ciclo primario elemental relanza regularmente la vieja idea del declive. Las dificultades reales que tiene el sistema educativo galo para transmitir a todos y en los tiempos oportunos los conocimientos básicos son una realidad a la que se enfrentan la mayoría de los países desarrollados, pero la bajada del nivel es otro problema. Todos los discursos que la deploran se basan sobre la ilusión de una “edad de oro” donde la escuela primaria habría conseguido aprender a la totalidad de una categoría de edad los saberes fundamentales que les permitan dominar perfectamente el uso y la comprensión de lo escrito. Una edad de oro donde todos los alumnos habrían salido con una cualificación que les permita encontrar un empleo. El problema es que esta edad de oro jamás ha existido.

Decir que “el nivel sube” no implica que sea notable. Podría mostrar otros aspectos, como lo sugieren las comparaciones internacionales publicadas por PISA. La expresión significa solamente que es mejor actualmente que en el pasado. No obstante, conviene reconocer que, sean cual sean el indicador y el periodo de referencia elegidos, ese es el caso tanto arriba como por debajo de la escala.

- Arriba: hoy en día, la mitad de los jóvenes franceses accede a la Universidad y el 42% de la generación nacida entre 1977 y 1979 ha abandonado la escuela con un título de la enseñanza superior. Solo era el caso para el 37% de la generación nacida entre 1971 y 1973, el 21% de los que han nacido entre 1962 y 1964 y el 18% de los jóvenes nacidos entre 1956 y 1958. Entre los menos de 30 años, el menos titulado del 20% de los más instruidos posee al menos una licenciatura.

<sup>23</sup> BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1989), *Le niveau monte*. Paris : Seuil.



Tenía menos que el certificado de estudios primarios al final del siglo XIX, su-  
puesta edad de oro de la instrucción pública y poco más en 1950.

- Abajo: se puede considerar infamante la parte de los jóvenes que salen actual-  
mente del sistema educativo sin el menor título, es decir un poco más del 10%.  
Pero, conviene también reconocer que esta proporción jamás ha sido tan reduci-  
da, puesto que no ha parado de bajar a lo largo de los veinte últimos años. Esta  
tasa espectacular nos parece insoportable por una razón ajena al ámbito escolar:  
anteriormente el 30 o 40% que salía de la escuela sin el menor título encontraba  
fácilmente un empleo, mientras que la situación actual es bien distinta. No es  
tanto la escuela que habría dimitido como el mercado laboral que se ha converti-  
do en más exigente.

En cuanto a la parte de iletrados en la población, un estudio reciente publicado por el  
INSEE explora con un gran lujo de detalles los resultados de las personas de 18 a 65  
años que residen en Francia en los tres ámbitos fundamentales que son la lectura de pa-  
labras, la comprensión de un texto escrito y la producción de palabras escritas<sup>24</sup>. Resulta  
de todo ello que el 7% tiene graves dificultades ante lo escrito, el 5% unas dificultades  
menos importantes pero suficientemente importantes para dificultar una comunicación  
eficaz y el 7% tiene algunas lagunas y no domina perfectamente los ámbitos fundamen-  
tales de lo escrito. Las personas de los dos primeros grupos, es decir el 12% de los 18-  
65 años, se encuentran en una situación preocupante ante lo escrito. Entre ellas, el 9%  
pueden ser consideradas como en situación de iletrismo. Las mujeres tienen en menor  
medida que los hombres unas dificultades graves o muy graves en este ámbito: el 11%  
frente al 14%. Otro resultado importante es que, tanto en lectura, en calculo como en  
comprensión oral, los más jóvenes tienen mejores resultados que los más mayores. Así,  
en lectura, solamente el 7% de las personas que tienen entre 18 y 29 años tienen pro-  
blemas graves o importantes, frente al 22% de los 60-65 años. Las diferencias son tam-  
bién sensibles cuando se añaden las dificultades parciales: el 14% frente al 34%. Este  
descrecimiento sensible de la parte de iletrados a medida que vamos de los más mayores  
a los más jóvenes es un signo de la mejora de la formación dispensada. No olvidemos  
que el 40% de las personas mayores de más de 60 años no ha superado la enseñanza  
primaria.

En definitiva, todos los indicadores convergen. Por un lado, el nivel no para de subir,  
pero, por otra parte, una parte de los jóvenes que oscila entre el 10 y el 20% de una ca-  
tegoría de edad, según el nivel de severidad de los indicadores elegidos, se sitúa por  
debajo del nivel mínimo al que la escuela tiene como misión de conducir todos los  
alumnos de una generación. Está claro que hoy en día la mediocridad de los resultados

<sup>24</sup> INSEE, (2005), « Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale », *INSEE  
Première*, n°1044.



medios obtenidos por Francia es en gran parte imputable a la amplitud de las diferencias entre la cabeza y la cola del pelotón, y a la parte importante de alumnos en dificultad. Dicho de otra forma, la parte fundamental de los problemas de la escuela en Francia se sitúa abajo de la pirámide escolar. Así, en el ámbito de las competencias en comprensión de lo escrito, única prueba PISA donde los resultados son comparables entre 2000, 2003 y 2006, la parte de los alumnos que obtienen unos resultados iguales o inferiores a 1 ha aumentado, pasando del 15% en el año 2000 al 22% en 2006.

Las encuestas PISA permiten así dar un contenido más concreto a este objeto imaginario y fantástico que se denomina el nivel y cuyo descenso se deplora frecuentemente. Ofrecen unos instrumentos para medir su evolución en el tiempo y en el espacio, en las condiciones menos desfavorables posibles. Gracias a ella, se puede distinguir la incidencia de los factores sociales y escolares, las diferencias entre buenos y malos alumnos, el peso relativo de una élite cada vez mejor formada que tira el nivel hacia arriba, y de una cola del pelotón cuyo volumen se incrementa y que reduce los resultados medios.

Las partes respectivas de estos grupos de alumnos y la evolución de sus niveles de resultados pueden ser observadas a medio plazo puesto que la operación PISA es renovada cada tres años. Solo está en sus inicios y las comparaciones a lo largo del tiempo son todavía embrionarias: se dispone de tres puntos de referencia cronológicos para la comprensión de lo escrito entre las cuales se encuentran las pruebas de las tres campañas de 2000, 2003 y 2006 que son relativamente homogéneas; de dos puntos de referencia en matemáticas (2003 y 2006) y de uno solo de cultura científica (2006), porque en estas dos disciplinas las cuestiones y los ámbitos de competencia medidos han sido demasiado renovados para ser comparables. Pero, de aquí a diez años, se dispondrá en estos tres ámbitos de medidas fiables que darán cuenta de su evolución.

Estas comparaciones internacionales tienen el gran mérito de obligarnos a renovar nuestra mirada sobre el sistema educativo galo, no de manera desesperada, sino poniendo de manifiesto las fortalezas y las debilidades. Permiten, gracias a la riqueza de los datos recogidos, distinguir lo que depende de la escuela y lo que no depende de ella.

## 6.- CONCLUSIÓN

Una de las razones del carácter mediano de los resultados galos resulta de una de las originalidades del modelo republicano de educación que prevalece en Francia: la repetición del curso. El Hexágono detiene en este ámbito un triste record. Instrumento de selección y de jerarquización precoces, esta práctica es a menudo defendida en nombre del interés de los alumnos e incluso de la homogeneidad del alumnado. Aparece a muchos actores de la comunidad educativa como una necesidad: el “destino natural” reservado a



los que “no pueden seguir el ritmo”. Las comparaciones internacionales subrayan por el contrario las consecuencias nefastas de esta especificidad.

No se repite el curso en todos los países de la misma forma, ya que el redoblamiento está muy extendido en Francia. Durante las evaluaciones de PISA de 2003, solamente el 59% de los alumnos franceses de 15 años estaban “a la hora” o con cierto adelanto. Fre-cuentaban una clase de segundo general, tecnológica o profesional. El 2% de este por-centaje tenía un adelanto puesto que se encontraban en primero. Para esta categoría de edad, la parte de los alumnos con retraso se elevaba por lo tanto al 40%, tras uno o dos redoblamientos. El 34% que solo acumulaba un año de retraso estaba en tercero, mien-tras que el 6% restante se hallaba en clase de cuarto o en otra situación. Tres años más tarde, la situación sigue siendo la misma.

Esta proporción de alumnos que repiten es considerable a partir del momento en que se compara con la de otros países. Más de los dos tercios de los países de la OCDE (22 países sobre 30) registran una tasa de retraso inferior al 20% de los alumnos de 15 años. Adeptos del pase automático al curso superior, 4 países no contabilizan entre los 15 años ningún alumno con retraso con respecto a la trayectoria escolar normal (Islandia, Noruega, Japón y Corea del Sur); 14 registran menos del 10% de alumnos con retraso, sabiendo que la mayoría tiene unos resultados inferiores al 5% (Reino Unido, República Checa, Eslovaquia y Nueva Zelanda); 5 países tienen una proporción de alumnos con retraso que oscila entre el 10 y el 20% (Estados Unidos, Irlanda, Italia, Turquía y Ale-mania). Más allá, entre el 20 y 30%, se encuentran Suiza, México, Holanda, España, Portugal y Bélgica. Con sus 40%, Luxemburgo y Francia poseen, y con cierta diferen-cia, el record mundial.

El mérito de PISA consiste en revelar esta diferencia y en medir sus efectos a escala internacional. Esta proporción importante de redoblamientos influye considerablemente sobre el resultado medio logrado por Francia. Es sabido desde hace tiempo que los alumnos con retraso escolar tienen unos resultados inferiores en las pruebas de evalua-ción en comparación con los de los alumnos que están a la hora.

Según las estadísticas establecidas por el ministerio de Educación a propósito de los resultados obtenidos en matemáticas por los alumnos franceses según la clase que fre-cuentaban a los 15 años en 2003, los resultados obtenidos por los alumnos a la hora (al-rededor del 60% de la población de los alumnos de 15 años) son superiores a los de los países mejor clasificados: Finlandia, Corea del Sur, Holanda, Japón y Canadá. Por el contrario, los que tienen más de un año de retraso obtienen peores resultados que dos de los tres países peor clasificados: Grecia y Turquía. Figuran en el penúltimo puesto y no superan a México. La mayoría de los países que figuran a la cabeza de la clasificación en matemáticas ese mismo año son unos países cuya tasa de redoblamiento es, bien inexis-



tente o muy débil (Islandia, Finlandia, Corea del Sur, Japón), bien inferior al 10% (Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Suecia, República Checa). No en vano, tres excepciones deben ser subrayados: Bélgica, Holanda y Suiza, que registran unos buenos resultados a pesar de practicar la repetición del curso, pero en unas proporciones inferiores a las de Francia.

A partir del momento en que se descompone según los efectos del redoblamiento, la muestra francesa explota y se dispersa entre los polos extremos de la clasificación: cerca de los dos tercios se encuentran en la primera posición de la clasificación internacional y una parte no desdeñable en la penúltima posición. La amplitud de esta dispersión cuestiona seriamente el significado de la media nacional, puesto que las diferencias son considerables entre los diferentes subgrupos de alumnos, de modo que el resultado nacional medio acaba careciendo de sentido.

## 7.- BIBLIOGRAFIA

- Baudelot, C., Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Seuil.
- Dauphin, L., Troseille, B. (2004). « Les compétences générales des élèves en fin de collège », *Note d'Evaluation*, DEPP C1, 0409.
- Forestier, C., Thelot, C., Emin, J-C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ?* Paris: Stock.
- Grenet, J. (2008). "PISA, une enquête bancale?", [www.laviedesidees.fr](http://www.laviedesidees.fr).
- INSEE, (2005). « Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale », *INSEE Première*, n°1044.
- Langouët, G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement en France*. Paris : ESF.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- PISA 2006 (2007). « Les compétences en sciences, un atout pour réussir », in *Analyse des résultats*, OCDE.
- Thelot, C., Vallet, L-A. (2000). "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle", *Economie et Statistiques*, INSEE, n°334, vol.4.



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Urteaga, E.: (2010). "El debate en torno a las encuestas PISA en Francia". En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico]. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 389-405. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. [http://revistatesi.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6311/6326](http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6311/6326)  
ISSN: 1138-9737