



4

Estudiantes y aprendizaje

Este capítulo analiza algunos de los factores que inciden en los resultados insatisfactorios de aprendizaje en las Islas Canarias. Aborda temas relativos a la motivación, el apoyo de la familia y la eficacia del aprendizaje en clases ordinarias y extraescolares, y cuestiones importantes como la repetición de cursos, el currículo, la evaluación, las diferencias del rendimiento entre géneros y la educación en la primera infancia. El capítulo concluye con las recomendaciones del equipo sobre los alumnos y el aprendizaje.



Muchas variables afectan tanto la manera en que los niños aprenden como la forma de prepararlos para la vida y el trabajo. Tanto como sus propias habilidades y capacidades, competencias y destrezas, estas variables incluyen la situación social y económica de sus países y de sus familias y la naturaleza del mercado laboral al que emergen como adultos, además de las características del sistema educativo y su capacidad para adaptarse a las demandas que surgen a escala nacional o regional.

En el caso de las Islas Canarias, los resultados educativos recogidos en el informe PISA son marcadamente peores que los resultados de España en su conjunto y del resto de la OCDE, incluso después de tener en cuenta las circunstancias socioeconómicas menos favorables de los estudiantes de las Islas. Los resultados de PISA y los niveles de desempleo locales, combinados, sugieren que los jóvenes de las Islas Canarias acaban la escolarización malamente preparados para la vida y el trabajo en una economía global en continuo cambio y en las duras condiciones económicas a las que se enfrenta España en la actualidad. El interrogante, un reto que exige respuesta antes de que puedan ofrecerse soluciones, es: “¿por qué los resultados no fueron mejores?”. La respuesta es complicada tanto por la intrincada malla de funciones centralizadas y descentralizadas del sistema educativo español como por las circunstancias particulares de las Islas Canarias, un grupo de islas lejos de la costa, a cierta distancia del resto del país, con menos acceso a los mercados laborales y recursos de la Europa peninsular.

OPINIÓN DE LOS INTERESADOS SOBRE LOS ESTUDIANTES Y EL APRENDIZAJE

Casi todas las partes con las que se reunió el equipo de la OCDE durante las visitas tenían una explicación que ofrecer sobre los resultados relativamente bajos de los estudiantes de las Islas Canarias que recogió PISA. Tales explicaciones sobre los estudiantes, las familias y el aprendizaje eran, entre otras:

- El escaso interés en el aprendizaje, vinculado a la limitada educación de los padres, las pocas aspiraciones, la falta de apoyo o la situación social desfavorecida.
- La baja motivación para aprender porque los jóvenes (que hasta hace poco podían encontrar fácilmente trabajos bien pagados en la construcción o el turismo, sin tomarse la molestia de adquirir cualificación alguna) no contemplaban la educación como relevante o necesaria. Entre las manifestaciones de la poca motivación se incluye el absentismo escolar.
- El plan de estudios, principalmente académico, de la educación secundaria obligatoria, que hace muy poco hincapié sobre las competencias básicas y la aplicación de conocimientos; que no da un énfasis significativo a la resolución de problemas, al pensamiento crítico y a aprender a aprender; y que ofrece pocos contenidos que atraigan a los estudiantes menos inclinados académicamente y que desean opciones más profesionales.
- Las elevadas cifras de escolares con necesidades educativas especiales o que tienen problemas para dominar el currículo.
- Los mecanismos inadecuados para la pronta identificación de los estudiantes problemáticos, que se retrasan o que no avanzan.
- La falta de un sistema efectivo para ayudar a los estudiantes que se retrasan a alcanzar el nivel exigido durante el curso académico. La respuesta habitual es hacerles repetir curso.
- La alta tasa de repetición, que provocaba que a muchos estudiantes con 15 años en PISA 2009 todavía se les estaba enseñando el programa de estudios correspondiente a los de 13 o 14 años.
- La falta de claridad con respecto al nivel que los estudiantes deberían alcanzar al final de cada curso. Estos niveles están definidos en términos generales en el currículo nacional. La consideración de si los estudiantes los han alcanzado depende de una evaluación carente de normalización o moderación que realiza el profesor. Y, así, los evaluadores generosos pueden fallar en detectar las lagunas de aprendizaje o en actuar sobre ellas; los duros pueden hacer que los estudiantes repitan curso sin necesidad.
- El horario y la configuración de la jornada escolar.

INTERÉS, MOTIVACIÓN Y CONDUCTA ESTUDIANTILES

Varios interesados comunicaron al equipo que los estudiantes carecían de **interés en la educación y de la motivación para continuar con ella** al concluir la etapa obligatoria. Sin embargo, el equipo rara vez escuchó esta afirmación en los centros escolares que visitó en boca del personal o de los estudiantes. Los estudiantes con los que se reunió el equipo no mostraron falta de motivación o ambición. Y si todavía creen que pueden conseguir un trabajo bien pagado sin adquirir cualificación es que no han mirado las recientes estadísticas de desempleo juvenil de las Islas Canarias: la tasa de desempleo entre los 16 y 24 años ha sido superior al 30% desde 2008 y alcanzó el 42% en 2010 (EUROSTAT, 2011). De hecho, el Consejo Escolar de las Islas Canarias informó al equipo de que se ha reducido el abandono escolar y de que los índices de titulación han mejorado últimamente, a medida que más jóvenes se dan cuenta de los riesgos que supone el desempleo.

Indudablemente, en Canarias hay algunos estudiantes desmotivados, con poca inclinación a aprender. Y, sin duda, algunos expresan su frustración comportándose mal en el aula, molestando a sus compañeros de clase, haciendo novillos o abandonando la educación. Ya hubo indicios de esto en 2009, cuando tuvo lugar la evaluación PISA, aunque desde entonces este aspecto también puede haber mejorado.



El informe PISA incluye un índice de factores estudiantiles que afectan al clima escolar. Éste se deriva de los informes de los directores de los centros sobre la extensión en la que la incidencia de los factores siguientes en sus centros impiden el aprendizaje de los alumnos: *i)* absentismo escolar; *ii)* interrupción de las clases por parte de los escolares; *iii)* que los estudiantes se salten clases; *iv)* estudiantes que no muestran respeto hacia los profesores; *v)* consumo de alcohol o drogas ilegales por parte de los alumnos; y *vi)* estudiantes que intimidan o acosan a otros estudiantes. Las Islas Canarias tuvieron el segundo índice más bajo de España; sólo Ceuta y Melilla puntuaron peor. PISA estimó que los factores estudiantiles que afectan al clima escolar daban cuenta del 9% de la variación del rendimiento escolar en Canarias, muy por encima de la media de la OCDE (6%) y superior a todas las demás regiones españolas (la segunda más alta, Ceuta y Melilla, estaba por debajo de la media de la OCDE).

Casi la mitad de los escolares de la muestra PISA acudían a centros en los que el director notificó la existencia de absentismo escolar al menos en cierta medida; un 17% acudía a centros en los que se decía que esto era muy frecuente. Una porción similarmente alta de estudiantes escolarizados en centros con mucho absentismo escolar fue comunicada sólo por los directores de Andalucía (14%), Murcia (18%) y Ceuta y Melilla (22%). Además, alrededor del 40% de los estudiantes asistían a centros en los que los estudiantes se saltaban las clases en al menos cierta medida; casi un 10% a centros en los que esto era muy frecuente.

Se informó de que la interrupción de las clases por parte de los estudiantes es más común en los centros canarios que en los de otras regiones españolas. Aproximadamente un cuarto de los escolares asistían a centros para los que el director daba cuenta de que los estudiantes interrumpían las clases al menos en cierta medida. El que los estudiantes se salten las clases también es común en los centros educativos: alrededor de un tercio de los alumnos estaban escolarizados en centros en los que el director decía que los alumnos se saltaban las clases en cierta medida y el 10% estaba en un centro donde se decía que esto era muy frecuente. Los directores de Canarias también informaron de la falta de respeto hacia los profesores por parte de los alumnos de sus centros. Alrededor del 40% de los estudiantes acudía a centros en los que se informa de que esto es cierto al menos en cierta medida. Y los directores de las Islas Canarias informaron de que el 18% de los estudiantes estaban en centros en los que la intimidación o acoso de los escolares por parte de otros escolares ocurría en cierta medida: sólo Ceuta y Melilla, con un 35%, dieron cuenta de una cifra más alta. En el lado positivo, sólo el 7% de los escolares canarios acudían a centros en los que el director informaba de que los estudiantes usaban alcohol o drogas ilegales en cierta medida.

Los resultados de PISA mencionados provienen de los informes de los directores, que dependen de sus juicios subjetivos y de sus expectativas que, a su vez, pueden variar entre países o regiones. Asimismo debe mencionarse que muchos países con puntuaciones de lectura considerablemente más altas que las de las Islas Canarias tuvieron cifras peores en el índice de factores estudiantiles que afectan al clima escolar. Entre otros, estaban Finlandia (-0.43) y Canadá (-0.41), con el segundo y tercer rendimiento más alto de la OCDE.

Incluso admitiendo que muchos estudiantes de secundaria de las Islas Canarias carecen de motivación y están poco interesados en el aprendizaje, es importante reconocer que esto puede no ser necesariamente culpa suya. La pregunta es: “¿Por qué? ¿Cuál fue la causa de que perdieran el interés y la motivación?”. Las visitas de campo parecen señalar que, en el sistema escolar de las Islas Canarias, hay una serie de factores potencialmente desalentadores y que privan de motivación (lo que se discute en el resto de este capítulo y en los dos siguientes). Si estos factores de desaliento y desmotivación se eliminan del sistema, los estudiantes deberían interesarse e implicarse más en el aprendizaje y mostrar mayor respeto hacia sus profesores.

Aunque a veces el acoso se asocia con el aburrimiento de los acosadores con las clases y/o su propia conciencia de su fracaso académico, es necesario abordarlo como un problema independiente. A pesar de los resultados de PISA, los interlocutores del equipo de la OCDE no consideraron que existiera una alta tasa de acoso en los centros escolares de las Islas Canarias. Esta visión está respaldada por la información de la Consejería de Educación que señala una tasa de acoso e intimidación de aproximadamente el 3%.¹

Recuadro 4.1 *Nurture groups*, un tipo de agrupación educativa

Se trata de pequeños grupos educativos estructurados dirigidos a los alumnos que muestran signos de dificultades conductuales, sociales o emocionales, particularmente a aquellos que experimentan problemas o angustia fuera del ámbito escolar. Se basan en la idea de que toda persona necesita sentirse segura y ser capaz de establecer relaciones en los primeros años de vida para madurar de la forma adecuada. Los grupos están formados por 8-12 escolares, un profesor y un auxiliar docente. Su finalidad es proporcionar a los alumnos las competencias y estrategias que necesitan para poder permanecer en el ámbito de la educación reglada. Los mejores grupos han tenido mucho éxito: han modificado de manera significativa el comportamiento de los estudiantes; mejorado sus competencias sociales, emocionales y conductuales; prestado apoyo práctico y aportado confianza a sus padres y cuidadores; acelerado o retomado, cuando se había estancado, el progreso académico; permitido a los alumnos reincorporarse a las clases ordinarias, y mejorado la tasa de asistencia.

Fuente: Sitio web de *The Nurture Group Network*, www.nurturegroups.org/pages/what-are-nurture-groups.html.



No está claro si el acoso se dirige hacia estudiantes de grupos minoritarios (muchos de ellos agrupados en centros concretos en los que su posición de minoría podría no ser tal problema). La experiencia de otros países de la OCDE sugiere que las políticas escolares de tolerancia cero, bien explicadas y aplicadas, para enfrentarse al acoso entre alumnos y el trabajo en equipo entre pares pueden ser de utilidad para reducir su extensión.

También puede ser preciso abordar la mala conducta persistente como un problema específico. La experiencia internacional ofrece varios modelos útiles. Por ejemplo, un informe reciente de Ofsted (inspectores escolares de Inglaterra) sugería apoyar a los menores que muestran un comportamiento problemático en los primeros años de la escolarización primaria mediante lo que se ha dado en llamar *nurture groups* (Ofsted, 2011) (véase el Recuadro 4.1). La escolarización infantil y su importancia se discuten más abajo, en este capítulo.

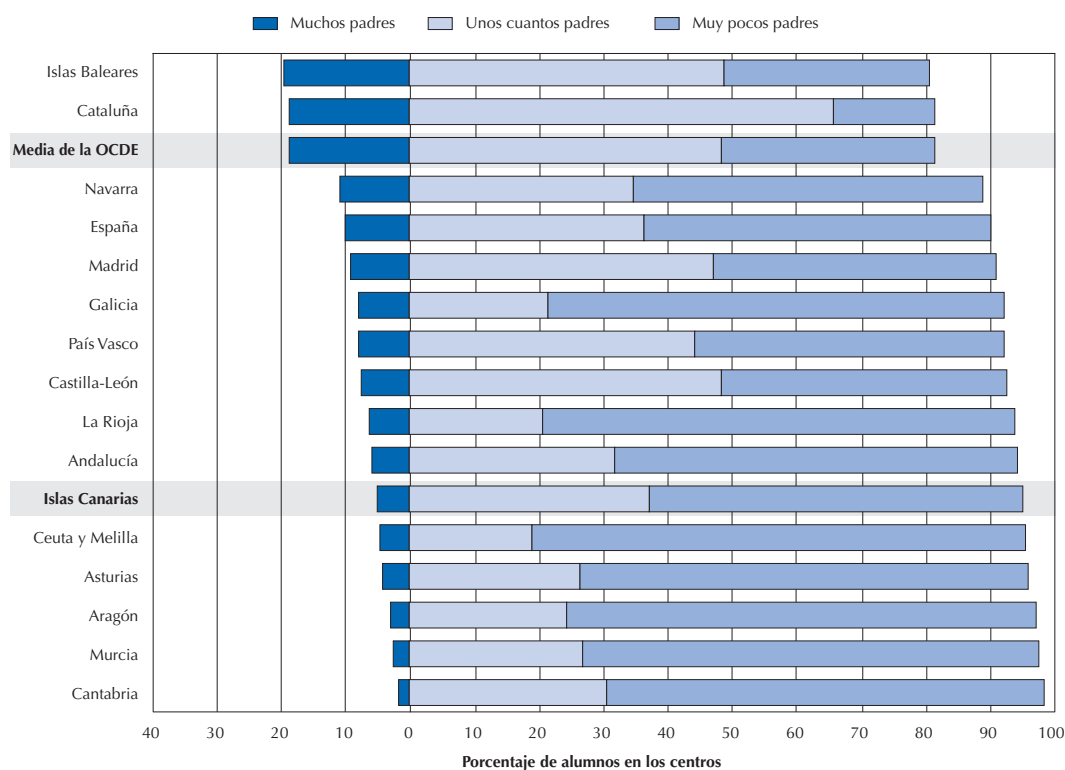
EL PAPEL DE PADRES Y FAMILIAS

Se sugirió al equipo que el escaso interés de los escolares por el aprendizaje estaba relacionado con la limitada educación de los padres, las pocas aspiraciones, la situación social desfavorecida y la falta de implicación en el centro educativo.

Como ya se ha dicho, el nivel de marginación social es relativamente alto en las Islas Canarias y el típico nivel educativo y profesional de los padres relativamente bajo. La información recopilada en PISA y otros estudios de investigación muestran una y otra vez que los padres mejor educados tienden a tener una participación mayor en la actividad escolar de sus hijos que los padres con niveles educativos más bajos. Es más, es más probable que los estudiantes con padres con estudios hayan crecido en un entorno en el que se valora la educación. Estos estudiantes habrían tenido mayores oportunidades de desarrollar motivación por el aprendizaje y de adquirir una cultura de esfuerzo personal (Kaula, 2009; Kohn, 1969; OCDE, 2010).

Figura 4.1

Presión de los padres sobre los centros para que consigan niveles académicos altos



Fuente: Base de datos PISA 2009 de la OCDE.

Los resultados de PISA indican que el interés y la presión de los progenitores son definitivamente beneficiosos para el rendimiento educativo. En concreto, los estudiantes rinden mejor cuando los padres, los profesores y los centros escolares tienen altas expectativas para ellos. Un indicador de la participación de los padres en la educación de su hijo es la presión que ejercen sobre



el centro del niño para que fije niveles académicos altos para sus estudiantes y logre alcanzarlos. PISA solicitó información sobre esto a los directores escolares.

En las Islas Canarias, sólo el 5% de los estudiantes asiste a centros en los que el director informó de gran cantidad de padres que presionan al centro para que consiga niveles académicos altos. El 58% de los estudiantes están en centros donde sólo unos cuantos padres lo hacen. Para el total de España las cifras son mejores: 10% y 54%. En la zona OCDE, como media, casi el 20% de los escolares están en centros en los que el director dio cuenta de presiones por parte de muchos padres; sólo un tercio de los estudiantes están en centros en los que pocos padres presionan.

El equipo OCDE identificó varias razones por las que los niveles de participación de los padres puede ser menor en las Islas Canarias que en cualquier otra parte. La primera se refiere a la actitud de los centros educativos hacia los padres. Es improbable que los centros consigan una implicación seria de los padres a menos que tengan voluntad de llegar a ellos, de acogerles de buena gana en el centro, de dar respuesta a sus preguntas e inquietudes, de compartir los resultados de los logros del estudiante de una forma que los padres puedan entender y de tratarles como iguales en la empresa conjunta de ayudar a sus hijos a aprender. El equipo de la OCDE se formó la idea de que en muchos de los centros públicos de las Islas Canarias, todavía no se contempla a los padres como iguales. A menudo, los padres y los centros escolares carecen de una base común para discutir los niveles de rendimiento estudiantil, porque los exámenes normalizados que evalúan a los alumnos de manera que se pueda realizar una comparación con las normas nacional o regional, raramente se utilizan: según los informes recabados de los directores de los centros en PISA 2009, sólo el 27% de los estudiantes de las Islas Canarias son evaluados utilizando pruebas normalizadas, ligeramente por debajo de la media española y muy por debajo de la media de la OCDE de 76%. En asuntos cruciales, como si se hará repetir curso a su hijo, a los padres se les notifica la decisión del profesor en vez de invitarles a discutir qué podría hacerse. Tampoco tienen derecho de apelación; pueden quejarse, pero se le dijo al equipo que si lo hacen, no supone diferencia alguna. Y, en contraste con muchos países, los padres de las Islas Canarias tienen muy poco derecho a elegir el centro al que acude su hijo.

En segundo lugar, los padres pueden desanimarse a la hora de involucrarse en los centros escolares debido a que son conscientes de sus propios bajos niveles educativos y desinterés por la lectura. Las tasas de alfabetismo han mejorado durante los últimos 30 años a partir de niveles muy bajos y se informó al equipo de que la sociedad canaria carece de tradición lectora. Y esto actúa contra los buenos resultados en alfabetismo y comprensión aunque, como muestra PISA, España no es el único país en el que los niños tienden a no leer por placer. Una tercera razón (que no se ciñe exclusivamente a las Islas) por la que la participación de los padres es menor es que a menudo, en las Islas, no son los principales cuidadores; a partir de las discusiones del equipo con los centros educativos da la impresión de que este papel normalmente parece recaer en los abuelos o en otros.

Durante la visita del equipo de la OCDE, todas las partes interesadas de las Islas Canarias convinieron en la importancia de hacer más para estimular la participación de los padres en la vida académica de los centros. La necesidad de identificar mejores maneras de captar a las familias para motivar a los estudiantes para que aprendan fue subrayada por la Consejería de Educación en sus solicitudes de información al equipo de la OCDE. Todos los mecanismos habituales para la participación de los padres, desde luego al nivel de primaria, parecen estar ya en su lugar, lo que incluye asociaciones de madres y padres activas y comprometidas, horario de consulta padres-profesor y proyectos especiales que involucran a los padres. Parece, no obstante, que muchos padres no se aprovechan de esto, lo que no es muy sorprendente a nivel de secundaria o en las zonas urbanas. En todo el mundo, los centros de educación secundaria encuentran más dificultades a la hora de captar a los padres que los de primaria.

Las autoridades de las Islas Canarias tienen en marcha un programa especial, el Plan canario de formación para la familia, diseñado para fomentar la participación de la familia en la vida de los centros escolares y en la educación de sus hijos mediante actividades de formación en la escuela, seminarios y trabajo conjunto entre profesores y familias; pero, puesto que no se ha evaluado, no está claro si está funcionando o lo bien que funciona. Varios centros visitados por el equipo han realizado esfuerzos serios para atraer a los padres y han tenido una buena respuesta. Un centro, en una comunidad rural pobre, se dio cuenta de que era improbable que los padres de la comunidad tomaran la iniciativa para contactar o dejarse caer por el centro, pero se mostraron encantados de aceptar invitaciones a "veladas para padres", asistir a los actos escolares y firmar informes periódicos del progreso de su hijo enviados a casa en los cuadernos (para demostrar que los habían visto y entendido). Una escuela primaria visitada había redactado libros de cocina para los padres y proyectos especiales que captaban a las familias en los días de festividades.

Asimismo podría valer la pena que los centros escolares tuvieran relaciones con otros parientes y con los cuidadores. Se han evaluado los programas de apoyo a las madres en las Islas Canarias y han mostrado beneficios (Rodrigo *et al.*, 2006). Los abuelos también podrían beneficiarse de los programas dirigidos a los padres sobre el desarrollo temprano en la infancia y la importancia de la estimulación y de la lectura a los niños pequeños. La Consejería de Educación ha implantado un nuevo proyecto, aunque no está claro cuál ha sido su efecto o si debería ampliarse. Otra línea de actuación que podría considerarse, sugerida por los docentes en varios centros visitados, es convertir los centros educativos en centros para los servicios de bienestar social que ahora se prestan a nivel de municipio. Esto permitiría que el tiempo de respuesta fuese más rápido en casos de menores en riesgo o de familias con necesidad de servicios, y ofrecería a esas familias un incentivo para acudir al centro escolar. Hay precedentes en otros países (Inglaterra, por ejemplo), en donde los centros para la infancia (Children's Centres), ubicados en el centro escolar, también ofrecen servicios de guardería durante todo el día para niños en



edad preescolar o para aquellos que no acuden todavía durante una jornada escolar completa, además de ofrecer acceso a la familia a servicios de salud o de otra índole.

Por supuesto, el diseño y la implantación de un programa para mejorar la participación de los padres en los centros educativos exigirán la más amplia consulta y discusión con las partes interesadas.

ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES O CON DIFICULTADES PARA DOMINAR EL CURRÍCULO

Las Islas Canarias cuentan con un sistema para diagnosticar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, del que las autoridades se sienten orgullosas. Si un profesor piensa que un alumno puede tener necesidades especiales, cumplimenta un impreso en el que solicita una evaluación psicopedagógica por parte de un equipo multidisciplinar. Es un proceso diseñado para confirmar la naturaleza de la necesidad educativa especial del estudiante, sus destrezas y competencias y los recursos necesarios para ayudarlo y para ofrecerle una orientación educativa y profesional. Para los centros públicos hay 44 de estos equipos de atención, de los que ocho corresponden a situaciones específicas (dos para discapacidad motora, dos para discapacidad visual, dos para discapacidad auditiva y dos para trastornos generalizados del desarrollo). Los centros privados usan su propio personal especializado para efectuar el diagnóstico educativo. Los profesores de primaria recién formados que no pueden encontrar trabajo docente pueden realizar una formación adicional para trabajar en estos equipos que, además, son los mismos equipos que diagnostican y orientan a los alumnos con altas capacidades o a los que se incorporan tardíamente al sistema educativo. La mayoría de los diagnósticos se llevan a cabo cuando los niños tienen entre 3 y 8 años. Los informes deberían actualizarse cada dos años.

El equipo de la OCDE no tiene razones para dudar del buen trabajo de los equipos, una vez que se les hace intervenir. Sin embargo, las discusiones durante el trabajo de campo hicieron que surgieran dudas sobre si todos los docentes en el aula poseen las competencias y la formación para saber cuándo acudir a ellos. Particularmente preocupante es el nivel secundario para el que la formación inicial del profesorado no incluyó psicología o pedagogía hasta el curso 2010/11 y en el que los docentes pueden asumir perfectamente que cualquier necesidad especial se hubiera detectado en el centro de primaria. Otro tema es si los centros ordinarios de educación secundaria pueden disponer de las horas suficientes del docente como para proporcionar a los estudiantes con necesidades especiales la atención extraordinaria que precisan. Uno de los centros visitados indicó que esto constituía un problema y que no era inusual que se cancelaran las sesiones individuales profesor-alumno planificadas si había que cubrir la ausencia inesperada de profesores.

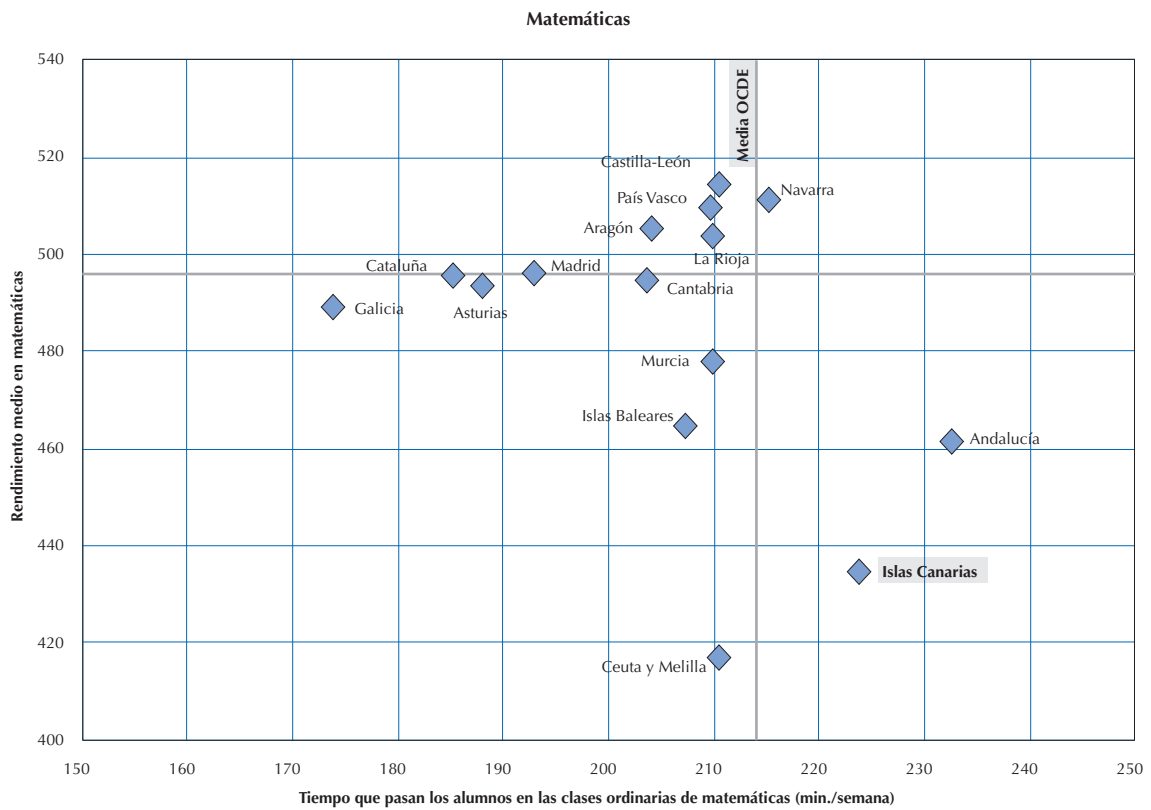
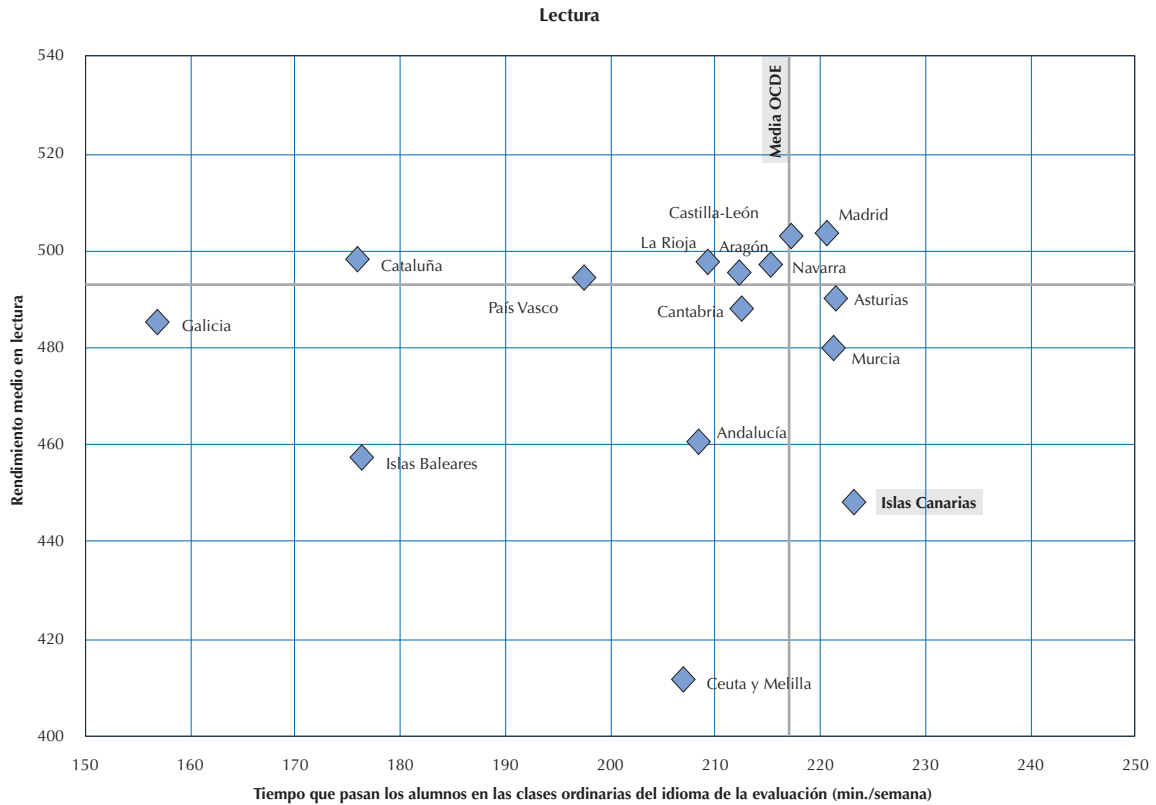
Las Islas Canarias tienen una red de centros que ofrecen distintos métodos de escolarización para las necesidades especiales, que van desde los “centros ordinarios de atención educativa preferente” para alumnos con discapacidad auditiva o motora, pasando por las “aulas enclave”, unidades dedicadas a las necesidades educativas especiales ubicadas en centros escolares ordinarios, hasta los “centros de educación especial” para el alumnado cuyas necesidades requieran adaptaciones significativas del currículo. Durante una breve visita, el equipo no pudo juzgar si este sistema, junto con los programas especiales desarrollados desde 2007/08 para valorar y satisfacer las formas concretas en que se presentan las necesidades especiales, atiende de manera plena y efectiva a todos los alumnos con estas necesidades en las Islas: no se ha realizado una evaluación local.

PISA no da indicaciones sobre las cifras o niveles de rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales en cada país; una de las razones para ello es que el término “necesidades especiales” cubre un amplio espectro y los distintos países aplican definiciones diferentes. Parece haber cifras significativas de estudiantes con necesidades especiales en algunos de los centros públicos de las Islas Canarias. Sin embargo, el equipo percibió la existencia de algunos incentivos en el sistema para clasificar así a los estudiantes. Uno es que el centro “gana” más profesores. En uno de los centros visitados, se informó al equipo de que la asignación típica era de 1.2 profesores por clase; a un centro cercano con un número elevado de alumnos con necesidades especiales, sin embargo, se le concedió 1.7 profesores por clase. Otro centro escolar señaló que los centros con niveles altos de necesidades pueden solicitar atención acogiéndose a programas especiales. El mismo centro indicó que es práctica habitual ayudar a los alumnos más flojos a adquirir sus títulos de graduado clasificándolos como estudiantes con necesidades especiales y luego aplicándoles criterios de evaluación “adaptados” (más bajos), aunque esto no se refleja en los certificados.

Desde 2007/08 se han introducido diversos “programas de refuerzo” especiales para ayudar a los alumnos que experimentan dificultades para dominar el currículo nacional para su grupo de edad. A nivel de educación secundaria, estos programas incluyen: el programa de refuerzo para ayudar a cualquier estudiante de primaria o secundaria que tenga dificultades en lectura, escritura o matemáticas; otros programas de refuerzo para favorecer el desarrollo y adquisición de las competencias básicas, así como permitir que los alumnos obtengan el título de graduado en educación secundaria; un programa de apoyo para alumnado no hispanohablante; y un “programa para la mejora de la convivencia” para aquellos alumnos que necesitan reincorporarse a los centros de secundaria después de un periodo de exclusión por mal comportamiento o que están en riesgo de abandono del sistema escolar. Las autoridades canarias están muy preocupadas con los estudiantes con dificultades, una categoría que podría asumirse que coincide en parte con la de quienes se enmarcarían bajo el Nivel 2 si fueran valorados a la edad de 15 años en PISA.



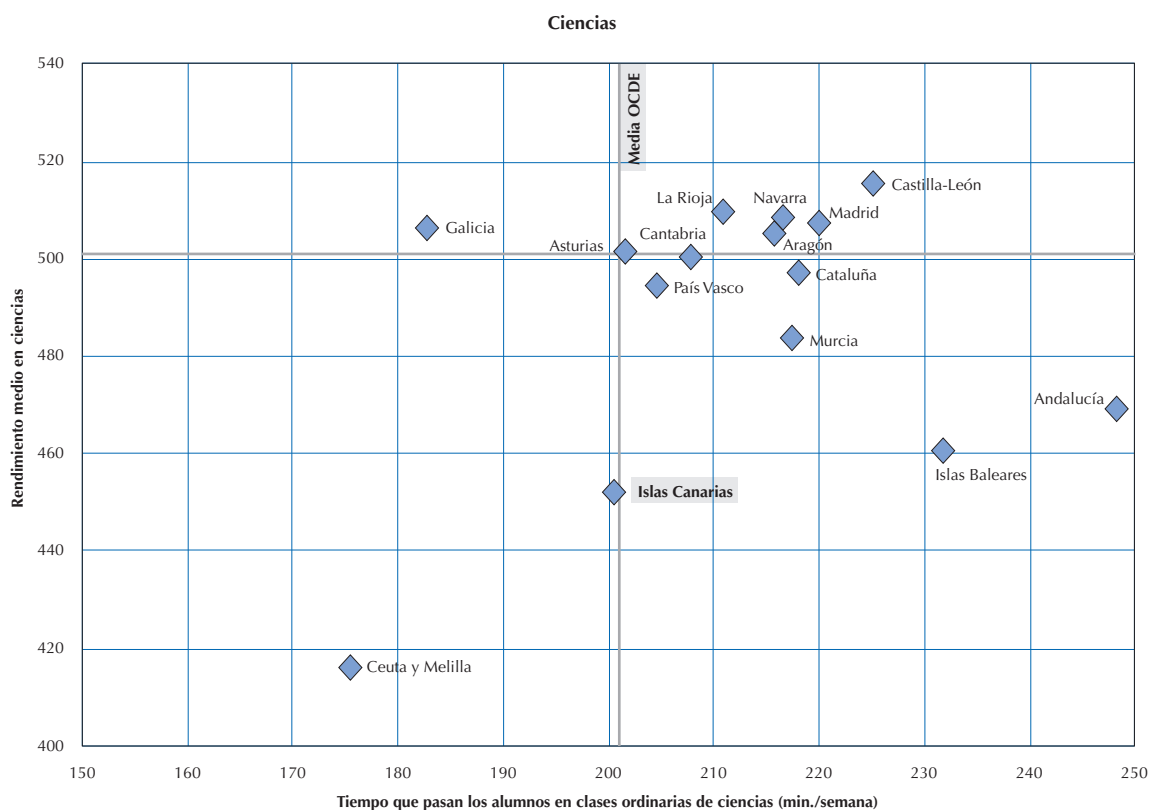
Figura 4.2
Tiempo que se pasa en las clases ordinarias y rendimiento, por materia





■ Figura 4.2 (continúa) ■

Tiempo que se pasa en las clases ordinarias y rendimiento, por materia



Fuente: Base de datos PISA 2009 de la OCDE.

Tampoco han sido evaluados todavía los programas de refuerzo. Dada la escala e importancia de estos programas, el equipo de la OCDE sugiere que se evalúen o que se investigue sobre ellos tan pronto como sea posible para establecer si están bien dirigidos, si se identifica y atiende a todos los estudiantes con dificultades que requieren programas de refuerzo y si tales programas están mejorando los logros de los participantes de manera mensurable.

Entretanto, PISA proporciona la evidencia principal sobre la efectividad de los programas de refuerzo en general. El mensaje de esos resultados de PISA (que se presentan en la siguiente sección) es que es improbable que más programas de refuerzo externos al centro sean de utilidad. Tampoco sería útil ampliar el horario ya considerable dedicado a las lecciones ordinarias de matemáticas y lengua en las Islas Canarias. La mejor manera de mejorar los resultados, y la más efectiva, sería mejorar la calidad de las lecciones ordinarias. Aunque los hallazgos de PISA en contra de los programas de refuerzo no son específicos de las Islas Canarias, sí tienen sentido en el contexto de las Islas donde los programas de refuerzo actuales para alumnos con dificultades y en edad de asistir a la educación secundaria implican mantenerlos en el centro (mientras que sus iguales tienen las tardes libres) para recibir más de la misma enseñanza, impartida por los mismos profesores, que ya han tenido en una ocasión o, si han repetido curso, en dos. Si esa enseñanza no consiguió los resultados deseados la primera vez, ¿por qué debería tener éxito la segunda o la tercera vez?

Para tener la oportunidad de triunfar, los programas de refuerzo necesitan ofrecer algo nuevo y distinto, específicamente diseñado para ayudar a estos estudiantes a vencer sus barreras personales ante el aprendizaje. Otros países de la OCDE ofrecen ejemplos de programas personalizados de “puesta al día”. No obstante, estos programas dependen de modo crucial de que el profesorado del aula sea capaz, tenga la voluntad y cuente con la formación para valorar exactamente qué aspectos de la materia ha dominado el alumno y con cuáles encuentra dificultades, de manera que las clases de refuerzo puedan concentrarse en las áreas específicas en las que necesita ayuda. En Inglaterra, a esto se le denomina “evaluación formativa” o “evaluación para el aprendizaje”: todos los profesores en los centros públicos cuentan con la formación para hacerla y se espera que la hagan para todo el alumnado en el transcurso de las clases ordinarias. Esta cualificación no existe todavía para los docentes de las Islas Canarias y necesitaría desarrollarse. No es preciso decir que la evaluación para el aprendizaje es más directa y es más probable que se haga equitativamente si todos los profesores basan sus juicios en criterios homologados de evaluación y si los planes de estudios concretan estos criterios.



EFFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE EN CLASES ORDINARIAS Y EXTRAESCOLARES

PISA estudió en primer lugar cuánto tiempo pasan los alumnos en las **clases ordinarias de lectura y matemáticas** en los centros. Los estudiantes pasan más tiempo en clases ordinarias de lengua española en las Islas Canarias (223 minutos a la semana) que en cualquier otra parte de España. También pasan más tiempo en clases ordinarias de matemáticas (224 minutos a la semana) que el que se invierte en cualquier otra parte de España exceptuando Andalucía. Estas cifras están por encima de las de la OCDE y de los promedios españoles (lo que no es sorprendente). Por el contrario, los alumnos pasan sólo 200 minutos en **ciencias**, ligeramente por debajo de la media de la OCDE (202 minutos) y bastante inferior a la media española. Sin embargo, como muestran las cifras que se exponen a continuación, más tiempo invertido en clases ordinarias no lleva necesariamente a un mejor rendimiento. Galicia, las Islas Baleares y Cataluña, todas con un número de horas lectivas menor al promedio nacional pero con mejor rendimiento que las Islas Canarias, demuestran que es la calidad de las clases, no la cantidad, lo que importa. Los resultados de las Islas Canarias expresan claramente que las clases ordinarias de lengua española y matemáticas toman más tiempo pero consiguen menos que en cualquier otra parte de España. Esto apunta a la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza en las clases ordinarias.

Además de pasar relativamente más tiempo en clases ordinarias, los estudiantes de las Islas Canarias tienen más probabilidad de asistir a **clases adicionales extraescolares** que en la mayoría de los países y regiones. Casi un tercio de los alumnos asisten a clases extraescolares de lengua y aproximadamente un cuarto, a clases de matemáticas. Más del 50% del alumnado asiste a clases extraordinarias de ciencias.

PISA distingue entre enseñanza compensatoria y de enriquecimiento. La primera consiste en cualquier lección adicional diseñada para el apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje ("refuerzo"), mientras que la enseñanza de enriquecimiento está diseñada a ampliar las habilidades de los estudiantes más capacitados. La **enseñanza de enriquecimiento** en matemáticas, ciencias y lectura son rasgos importantes del sistema educativo español. Por término medio, aproximadamente el 15% de los alumnos de las Islas Canarias asisten a clases de enriquecimiento en lengua, alrededor de un cuarto asiste a clases de matemáticas de este tipo y un 14% asiste a clases de enriquecimiento de ciencias. En cuanto a la **enseñanza compensatoria** (una forma de enseñanza equivalente a la enseñanza de refuerzo española, pero mucho menos implantada en el resto de la zona OCDE), el 16% de los alumnos de las Islas Canarias asisten a ellas para lengua, más de un cuarto de los estudiantes para matemáticas y un 12% para ciencias. ¿Por qué es la participación en la enseñanza compensatoria tan alta? ¿Y qué dice esta alta tasa de participación acerca de la calidad de las clases ordinarias?

Un reciente informe de la OCDE (2010), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School (Tiempo de calidad para los alumnos: El aprendizaje escolar y extraescolar*, disponible únicamente en inglés), que se basa en los resultados de PISA 2006, determina que los alumnos de 15 años de países con buena calificación en PISA pasan como media *menos* tiempo en clases extraescolares y estudiando individualmente y más tiempo en clases en el centro que los alumnos de países con peor calificación en PISA. Esto es particularmente cierto cuando el tiempo que los alumnos pasan en las clases normales se computa como una parte del tiempo total invertido en el aprendizaje. Por ejemplo, en los países de alto rendimiento académico como Australia, Finlandia, Japón y Nueva Zelanda, más del 70% del aprendizaje de ciencias se realiza durante las horas lectivas en el centro. En todos estos países, excepto en Nueva Zelanda, el número total de horas dedicadas al estudio de la asignatura de ciencias es menor que el promedio de la OCDE. Claramente, esto sugiere que es la calidad de las clases del centro escolar, y no la cantidad de horas lectivas, lo que tiene mayor influencia sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Frente a estos resultados, parece improbable que la simple adición de horas a la jornada escolar o exhortar a los alumnos a que pasen más tiempo en clases después del horario escolar o estudiando por su cuenta ayude a mejorar el bajo rendimiento académico. En su lugar, las Islas Canarias deberían indagar sobre métodos de mejorar la calidad de las clases escolares. Las recomendaciones del equipo de la OCDE sobre esto se incluyen en el próximo capítulo, sobre docentes y enseñanza.

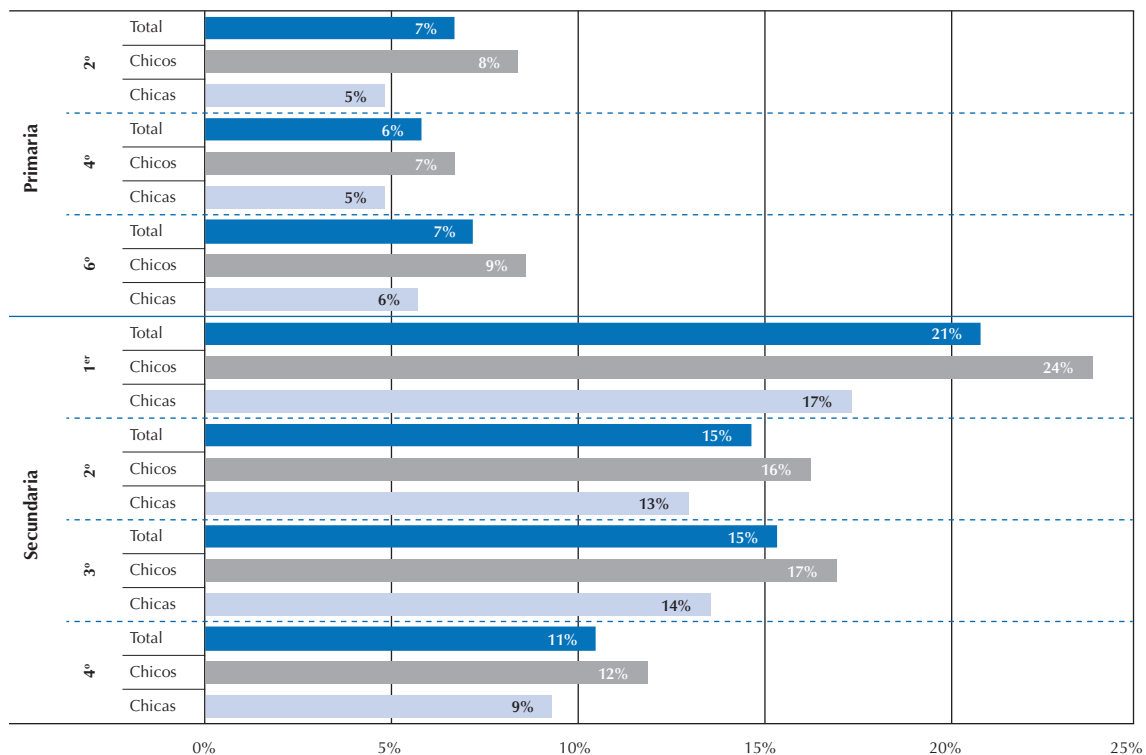
REPETICIÓN

Según los resultados de PISA, la repetición de cursos abunda en las Islas Canarias. El 45% del alumnado de la muestra de PISA 2009 dijo haber repetido al menos un curso, un porcentaje mayor que la media española (36%) y entre los más altos de la OCDE. En cuanto a lectura, los estudiantes de las Islas Canarias que dijeron que habían repetido un curso obtuvieron una puntuación media de 413 puntos; los que dijeron haber repetido más de un curso consiguieron una puntuación media de 360 puntos. Ambas puntuaciones están por debajo del Nivel basal 2. Por el contrario, quienes no habían repetido, alcanzaron una puntuación media de 492, el promedio de la OCDE.

Los resultados de PISA 2009 muestran que la repetición de curso tiene un coste social y personal. En general, los alumnos que habían repetido un curso provenían de un contexto socioeconómico peor. Sin embargo, al comparar estudiantes y centros con un contexto socioeconómico similar, el rendimiento medio de los alumnos que repitieron un curso todavía muestra una desventaja de más de 80 puntos con respecto a toda España y de 79 puntos a las Islas Canarias. Es más, el bajo rendimiento académico no sólo se asocia al estudiante que repite un curso sino a todos los estudiantes de su centro escolar. En otras palabras, cuanto más alta sea

Figura 4.3

Tasas de repetición en la educación obligatoria en las Islas Canarias, curso 2007/08



Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, Edición 2010, Tabla 3.R 4.2.

la proporción de alumnos que repiten un curso en un centro dado, tanto menor es el rendimiento de aquellos que no repitieron, incluso después de haber tenido en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos y del centro. Este impacto negativo sobre los estudiantes no repetidores es aún más marcado en las Islas Canarias que en cualquier otra región española. Mientras que las puntuaciones más bajas de los alumnos repetidores pueden explicarse en parte por el hecho de que, a los 15, se les ha enseñado una menor proporción del programa de estudios de secundaria, este mismo hecho no puede dar cuenta de la repercusión sobre los compañeros de clase que no han repetido curso. La explicación debe estar en otro factor que rebaja el rendimiento de repetidores y no repetidores de la misma forma, como la baja calidad de la docencia o el mal uso del horario en el aula.

El Gobierno de Canarias ha sugerido que la muestra de PISA exagera la tasa de repetición de la región. Sin embargo, un documento de Eurydice (Comisión Europea, 2011) confirma que "En Bélgica, España, Francia, Luxemburgo, los Países Bajos y Portugal [...] el número de niños que va algún curso retrasado al final de la primaria es muy alto, lo cual significa que un porcentaje considerable de alumnos repite curso al menos una vez durante esta etapa". Las propias estadísticas de las Islas, facilitadas al equipo de la OCDE, muestran que en el último curso de la educación secundaria obligatoria, en 2007/08 (el último curso académico completo antes de la evaluación PISA 2009), sólo el 50% de los estudiantes estaba en una clase adecuada a su edad. Aunque la cifra mejoró al 52% en 2008/09 y se cree que ha vuelto a mejorar hasta llegar al 53% en 2009/10. Si quedan discrepancias por explicar, el equipo de la OCDE cree que pueden deberse a que los directores de los centros educativos hayan proporcionado tasas menores de repetición de curso. El profesorado puede estar confuso en cuanto a cómo informar sobre esas tasas: en las visitas a los centros, el equipo de la OCDE a veces encontró dificultades para establecer la tasa de repetición del centro porque distintas personas ofrecían estadísticas diferentes. O quizá algunos alumnos malinterpretaron la pregunta que se les hizo en PISA y dijeron que habían repetido un curso cuando sólo habían repetido una o más asignaturas. Pero, como no hay razón por la que los estudiantes de las Islas Canarias hayan podido malinterpretar en mayor medida que otros estudiantes hispanohablantes, las comparaciones continúan siendo válidas.

Las estadísticas oficiales españolas (Instituto de Evaluación, 2010) para el curso académico 2007/08 incluidas en la Figura 4.3 muestran los porcentajes de estudiantes canarios que repiten cada curso permitido de la educación obligatoria (la legislación española prohíbe la repetición de los cursos 1º, 3º y 5º de la educación primaria, de modo que estos cursos no son pertinentes). Las tasas de repetición en la educación secundaria van del 21% en el 1er curso al 11% en el 4º curso. En cada año pertinente, se exigió repetir curso a un porcentaje mucho más alto de chicos que de chicas: casi un chico de cada cuatro tuvo que repetir el primer curso



de la educación secundaria. Aunque estas cifras no pueden compararse directamente con las cifras de PISA para el porcentaje de alumnos que repite al menos una vez durante sus 10 años de educación obligatoria, el equipo de la OCDE concluye que si PISA realmente exageró la tasa de repetición de las Islas Canarias no fue mucha la exageración.

Todos los grupos de interés entrevistados (excepto las organizaciones empresariales y sindicales, con las que no se discutió este tema) consideran la incidencia actual de la repetición de curso en las Islas Canarias demasiado alta. El equipo de revisión está de acuerdo.

La repetición de curso no es exclusiva de España. Otros dos países de la OCDE, los Países Bajos y Bélgica, alcanzaron puntuaciones en lectura significativamente más altas que la media PISA a pesar de tener tasas de repetición de más del 25%. En general, no obstante, según declara el Resumen ejecutivo del Volumen IV del informe PISA 2009, “En los países y en los centros escolares de los países en los que más estudiantes repiten curso, los resultados globales tienden a ser peores”. Los cinco países de la OCDE con más alto rendimiento académico tenían tasas de repetición de curso de 0% (Corea), 3% (Finlandia), 8% (Canadá), 5% (Nueva Zelanda) y 0% (Japón).

El equipo de la OCDE es de la opinión de que en el contexto de Canarias, los efectos que causa el uso de la repetición de curso como forma habitual de educación compensatoria son casi todos negativos. En primer lugar, como saben los países con alto rendimiento en PISA y los buenos profesores en todo el mundo, los niños no aprenderán bien ni dominarán el currículo a menos que crean que pueden hacerlo. Es muy importante reforzar la imagen positiva de sí mismo del niño con respecto a sus capacidades de aprendizaje, en lugar de sancionarlo por su fracaso. El principal efecto de hacerlos repetir un curso será convencerlos de que no pueden aprender y de que no sirve de nada intentarlo. Durante las visitas a centros escolares el equipo presencié varias ceremonias de graduación. Cada clase de las Islas Canarias celebra una al final del curso para los alumnos que pasarán al curso superior. Los niños que quedan excluidos e incapaces de avanzar con sus compañeros deben quedarse sintiéndose totalmente desmoralizados y completamente fracasados.

En segundo lugar, como demuestran los resultados de PISA, la repetición de curso es raramente efectiva como medio de mejorar el trabajo del alumno. Al contrario, tiende a reducir el rendimiento. Hay circunstancias excepcionales en las que la repetición de un curso puede justificarse; por ejemplo: el caso de un alumno que perdió clases durante gran parte del curso por enfermedad, el de un estudiante tan apesadumbrado por un asunto familiar como el divorcio de los padres que no podía concentrarse en el aprendizaje, el de un inmigrante que no habla español y necesita una curso adicional para absorber la lengua española o el de un niño con dificultades de aprendizaje moderadas o graves que tarda considerablemente más tiempo en aprender. Sin embargo, la inmensa mayoría de los alumnos que no adquirió el conocimiento necesario durante su primer año en una clase no lo adquirirá si pasan un segundo curso recibiendo las mismas enseñanzas, pero ahora rodeados por niños más pequeños, con menor autoestima y mucho menos confianza en sus capacidades de aprendizaje.

En tercer lugar, los estudiantes que repiten curso tienen mayor probabilidad de abandonar completamente los estudios antes de adquirir el título de la educación obligatoria (Fernández Enguita *et al.*, 2010). Aunque se dice que los índices de titulación en Canarias han mejorado desde que comenzó a aumentar el desempleo, en 2007/08, el último año para el que tenemos estadísticas, más del 30% de la cohorte abandonó la escolarización obligatoria sin un título de graduación. Las estadísticas oficiales españolas² muestran que de los jóvenes de entre 18 y 24 años en 2008, el 34% había abandonado la educación obligatoria prematuramente. El abandono escolar es más común para chicos que para chicas, siendo un 44% el porcentaje de chicos que abandonan los estudios antes de la titulación. Las autoridades canarias están muy preocupadas por la tasa de abandono y han solicitado de manera específica al equipo de la OCDE que haga recomendaciones que puedan contribuir a reducirla.

En cuarto lugar, una alta tasa de repetición genera un gran coste añadido al sistema escolar, consumiendo dinero del presupuesto de educación que podría alcanzar un valor mucho más alto en mejora de la calidad si se invirtiese de otra forma. El equipo de la OCDE calcula que la financiación necesaria para que una cohorte de 100 estudiantes realice los 10 años de educación obligatoria exactamente según el modelo que ilustra la Figura 3.3 queda casi un 11% por encima del coste de la educación obligatoria para aquellos 100 estudiantes que no repiten: lo suficiente para comprar un año de escolarización completo para otros 100 estudiantes. La mayoría del coste adicional surge de la repetición que tiene lugar en la educación secundaria, en la que las tasas de repetición son mayores y se puede exigir repetir cualquier curso, no sólo los cursos alternos.

En quinto lugar, la repetición de curso es la solución errónea al bajo rendimiento académico porque es reactiva, no proactiva. Se aplica cuando los objetivos de final de curso ya se han incumplido.

En países y sistemas con rendimiento más alto, los centros escolares y los docentes toman medidas proactivas para garantizar que ningún estudiante incumpla sus objetivos si puede evitarse. Los profesores controlan el avance de cada alumno de manera continua a lo largo del curso. Si el estudiante sufre dificultades de aprendizaje o se bloquea, se presta el apoyo personalizado adecuado rápidamente. Dos ejemplos de este enfoque alternativo de dos de los participantes con rendimiento académico más alto en PISA 2009 se muestran en los Recuadros 4.2 y 4.3.



El equipo de la OCDE recomienda que comience a trabajarse lo más pronto posible en el cambio del sistema de las Islas Canarias pasando de uno en el que la repetición de curso se considera tanto normal como la respuesta habitual al mal rendimiento del alumnado a un sistema en el que la repetición se vea como algo raro y como respuesta no estándar a las dificultades o circunstancias excepcionales del alumnado. Esto exigirá un importante cambio cultural para muchos docentes y centros escolares. El equipo tuvo la impresión, a partir de las discusiones con diversas partes interesadas, de que una cifra significativa de profesores de los centros públicos cree que los niveles actuales de fracaso escolar son normales e inevitables (esto es menos cierto en los centros privados en los que el personal tiene que responder ante padres que pagan las cuotas). Se dice que algunos docentes creen que suspender a un número apreciable de estudiantes es el sello de un buen profesor puesto que muestra que tiene estándares altos. Es improbable que los profesores de esta opinión mejoren los resultados. En la mayoría de los países con mejores resultados en PISA, los profesores entienden que un alumno fracasado es uno cuyos problemas aún no se han resuelto y despliegan toda su experiencia profesional para resolver los problemas y hacer que el alumno vuelva a encauzarse. Debería animarse a los profesores canarios a que asuman una responsabilidad personal similar que garantice el éxito de cada estudiante: el fracaso de un alumno es también su fracaso. Si no perciben que tienen las competencias para ayudar al alumno no es razón para dejar de intentarlo; es razón para adquirir esas competencias lo más pronto posible, mediante los colegas o la formación continua.

Diversas prácticas y procesos educativos necesitarán modificaciones para proporcionar a los docentes las herramientas y las competencias para convertirse en gestores proactivos del aprendizaje de los alumnos, tomando medidas activamente para ayudarlos a evitar el fracaso. Los docentes tendrán que hacer uso de una diversidad de métodos de evaluación y tendrá que impartírseles la formación adecuada, tanto previa como continua, en el uso e interpretación de los datos de evaluación, concretamente de las evaluaciones formativas, de modo que puedan identificarse las dificultades de aprendizaje que encuentran los alumnos y diseñar soluciones. Debería revisarse el sistema de compensaciones para identificar modos de compensar a los profesores que hacen todo esto bien y, como se discute en el próximo capítulo, debería fortalecerse la rendición de cuentas por los resultados obtenidos tanto de los centros como de los docentes. También ayudaría reunir a las partes involucradas, incluidos los padres, para convenir y definir las circunstancias, muy limitadas, en las que seguirá siendo apropiado que un centro exija a un alumno repetir curso (por ejemplo, si suspende una prueba normalizada de lengua o matemáticas por un amplio margen a fin

Recuadro 4.2 **Ontario**

Al reconocer que los alumnos con dificultades y con riesgo de abandonar los estudios o de repetir curso pueden identificarse, Ontario diseñó la Student Success Initiative (Iniciativa para el éxito académico) en los centros de secundaria. En vez de enviar a un equipo del ministerio, se concedió dinero a los distritos para contratar a un “encargado del éxito académico” que coordinara el trabajo en su distrito. El ministerio también dio dinero para que los encargados de distrito cumplieran y compartieran estrategias. A su vez se respaldó el que cada centro de secundaria contratara a un profesor para el éxito académico, financiado por la provincia, y se exigió que crearan un equipo para el éxito académico para así detectar los primeros indicios de dificultades académicas y diseñar las intervenciones adecuadas. Los resultados de este trabajo han cambiado profundamente el sistema de Ontario y en pocos años el índice de titulación en educación secundaria ha pasado del 68% al 79%.

Recuadro 4.3 **Finlandia**

Con un marco institucional diferente, los profesores especiales de Finlandia desempeñan un papel similar en cuanto al diagnóstico y el apoyo tempranos al colaborar estrechamente con los profesores de la clase para identificar a los alumnos que necesitan ayuda adicional y para trabajar individualmente o en pequeños grupos con los estudiantes con dificultades, prestando el apoyo adicional que necesitan para mantenerse al nivel de sus compañeros de clase. No queda exclusivamente a discreción del profesor ordinario la identificación de un problema y el alertar al profesor especial: cada centro de secundaria cuenta con un grupo multidisciplinar de atención al alumnado que se reúne al menos dos veces al mes durante dos horas y que está formado por el director, el profesor de educación especial, el trabajador sanitario del centro, el psicólogo escolar, un trabajador social y los profesores de los alumnos involucrados. Antes de la reunión se establece contacto con los padres de cualquier niño sobre el que vayan a versar las discusiones y, a veces, se les pide que estén presentes.

Fuente: OCDE (2011), *Strong Performers and Successful Reformers: Lessons from PISA for the United States (Estudiantes destacados y reformadores de éxito: Lecciones de PISA para los Estados Unidos, disponible únicamente en inglés)*, Capítulo 5, Finlandia: “Slow and Steady Reform for Consistently High Results” (“Reforma lenta y constante para la consecución de resultados consistentemente altos”, disponible únicamente en inglés).



de curso) y quién, aparte del profesor, debería participar en la decisión. El equipo de la OCDE reconoce razones para someter la repetición de curso al consentimiento de los padres o para otorgar tanto a ellos como a los estudiantes de secundaria el derecho de apelación ante una autoridad independiente.

Tabla 4.1 Currículo de la educación secundaria obligatoria (ESO) – Horario semanal

MATERIAS	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Educación Física	2	2	2	2
Geografía e Historia	3	3	3	3
Lengua Castellana y Literatura	4	4	4	4
Inglés	4	4	4	4
Matemáticas	4	4	4	4
Tutoría	1	1	1	1
Religión	1	1	2	1
Segunda Lengua Extranjera	3	2	2	3 ³
Ciencias	3	3		
Biología y Geología			2	3 ³
Física y Química			2	3 ³
Tecnología	2	2	2 ¹	3 ³
Artes (Educación Plástica y Visual)	3		2 ²	3 ³
Música		3	2 ¹	3 ³
Cultura Clásica			2 ²	
Latín				3 ³
Informática				3 ³
Educación Para La Ciudadanía		1		
Ética				2

 Materias obligatorias

 Materias optativas

3º ESO ¹ Se elige 1 asignatura de entre estas 2

² Se elige 1 asignatura de entre estas 2

4º ESO ³ Los alumnos cursarán 3 de estas materias: primero eligen una de las siguientes opciones y luego eligen una asignatura adicional entre las restantes.

Opción A: Biología + Física & Química

Opción B: Tecnología + Física & Química

Opción C: Artes + Música

Opción D: Segunda lengua extranjera + Latín

Fuente: Consejería de Educación de las Islas Canarias, 2010.

CURRÍCULO

El plan de estudios de la primera etapa de la educación secundaria, brevemente descrito en el Capítulo 1, se define en forma de horario semanal en la Tabla 4.1. Contiene materias obligatorias y, a partir del 2º curso, cada vez más asignaturas optativas para rellenar las 30 horas semanales que se exige a los estudiantes permanecer en el centro.

Sobre la base de las discusiones con las partes interesadas y la propia experiencia internacional de los miembros del equipo, el equipo de la OCDE aprecia ciertos inconvenientes con el currículo que se imparte actualmente en las Islas. El primero es que es marcadamente académico y ofrece poco a aquellos estudiantes cuyo principal interés es el aprendizaje relacionado con profesiones u ocupaciones a las que podrían incorporarse o a aquellos otros que se retraen frente a los estudios académicos teóricos pero que se verían atraídos por estudios de carácter más práctico o profesional.

En segundo lugar, el currículo no parece diseñado para ofrecer a los alumnos vías lógicas hacia un estudio progresivamente más profundo de las materias que les interesan, excepto en las asignaturas obligatorias y en ciencias. La informática, por ejemplo, parece ser una asignatura obligatoria sin horario asignado en el 2º curso que desaparece durante 3º y vuelve como optativa en 4º. Cultura clásica es optativa sólo en 3º y, si uno quiere estudiarla, tiene que abandonar el estudio de las artes durante ese curso; aunque, como en el 2º curso las artes aparecen como asignatura optativa sin horario asignado, no está claro si uno podría haberla estudiado tampoco durante el 2º curso. De la misma forma, si uno quiere estudiar música durante el 3er curso, como le ocurre a muchos jóvenes, hay que dejar de estudiar tecnología durante ese año, lo que es desafortunado ya que la tecnología es lo más cercano a una asignatura práctica que existe en el currículo. Educación para la ciudadanía se enseña sólo durante el 2º curso, ética sólo en el 4º, sin que exista una razón obvia. Un observador escéptico podría llegar a la conclusión de que el currículo se diseñó tanto para



garantizar a los docentes de las distintas materias un flujo de trabajo constante como para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes.

En tercer lugar, el currículo (apoyado, es de suponer, por la normativa regional) parece muy determinativo e inflexible, estipulando no sólo las materias que han de enseñarse (como sería de esperar en cualquier plan de estudios nacional), sino también especificando con qué otras materias se pueden combinar y durante cuántos periodos de la semana debe impartirse cada una. En otros sistemas, las decisiones sobre las posibles combinaciones de materias y el horario que ha de invertirse en cada asignatura recaen en el ámbito local, normalmente el de los propios centros educativos. Aunque para los centros puede ser inviable desde el punto de vista operativo ofrecer a todos los alumnos las combinaciones de materias que desean, al menos la normativa no les impide intentarlo.

Recuadro 4.4 **El nuevo currículo nacional en Irlanda del Norte**

Hay un nuevo currículo en Irlanda del Norte para los alumnos de entre 14 y 16 años de edad (equivalente en las Islas Canarias a 3er y 4º curso de la ESO). Para estas edades, las materias que la ley exige que se enseñen se han reducido significativamente a aprendizaje para la vida y el trabajo, educación física, educación religiosa y desarrollo de competencias y capacidades. El propósito es ofrecer una mayor elección y flexibilidad a los alumnos y permitirles acceder a una gama más amplia de cursos académicos y profesionales al amparo del *entitlement framework* (marco de derechos) del currículo revisado, que debería estar totalmente implantado en el año 2013. A partir del 2013, los centros deberán ofrecer a los estudiantes de entre 14 y 16 años acceso al menos a 24 cursos de materias diferentes. Al menos un tercio de los cursos debe ser conocimiento académico y al menos un tercio aplicación de conocimientos (profesional/técnico). El tercio restante queda a discreción de cada centro. Los alumnos decidirán individualmente el número y combinación de cursos a seguir.

Recuadro 4.5 **Diplomas de Inglaterra**

Los nuevos Diplomas de Inglaterra ofrecen un ejemplo interesante de reordenación de los estudios de secundaria para atraer a los estudiantes que corren el riesgo de abandonar los estudios si se les enseña solamente materias académicas (lo que con mayor frecuencia es cierto para los chicos, aunque también vale para algunas chicas) y para los jóvenes que quieren asegurarse de que sus estudios son pertinentes para las profesiones u ocupaciones a las que aspiran a incorporarse. El Diploma es una titulación para los estudiantes de 14 a 19 años que combina la experiencia práctica e inmediata con el aprendizaje académico. Se introdujo para incrementar la elección de cualificaciones para los jóvenes y para ayudarles a desarrollar el conocimiento y las competencias que las empresas y las universidades exigen. Todos los Diplomas se desarrollaron en asociación con empresas. Todos los cursos de Diploma incluyen experiencia laboral en una empresa y el estudio de matemáticas, lengua y TIC hasta que los alumnos hayan alcanzado niveles definidos de competencia funcional. Los jóvenes pueden continuar estudiando estos cursos y, desde luego, otras materias, a niveles superiores porque el Diploma es una titulación “paraguas” flexible que puede conseguirse acumulando otras cualificaciones como los *GCSE* (certificados académicos de cada asignatura de la educación secundaria) y *A-level* (certificados que se obtienen al examinarse de una asignatura cursada tras la educación secundaria), en el marco del programa del Diploma.

A partir de septiembre de 2009 se implantaron en centros seleccionados Diplomas en 10 materias. Las materias son: finanzas y administración empresarial; construcción y entorno de la edificación; creatividad y medios de comunicación; ingeniería; estudios medioambientales y terrestres; estudios sobre el cabello y la belleza; hospitalidad; tecnología de la información; fabricación y diseño de productos; y sociedad, salud y desarrollo. Otros cuatro Diplomas empezaron en septiembre de 2010: en viajes y turismo, servicios públicos, comercio al por menor, y deportes y ocio activo. Existen tres niveles de Diploma, cada nivel tarda dos años en terminarse: *Foundation Diploma* (básico), una titulación para los estudiantes de 16 años equivalente a cinco *GCSE* de grado inferior; *Higher Diploma* (superior), una titulación para los estudiantes de 16 años equivalente a cinco *GCSE* de grado superior; y *Advanced Diploma* (avanzado), una titulación para los estudiantes de más de 18 años equivalente a 3.5 *A-level*, que puede conducir a una carrera universitaria o a una profesional.

Nota: Este ejemplo es apropiado para las Islas Canarias por la forma en que se organizan los estudios de materias y competencias en un contexto laboral. No se sugiere que se adopten los Diplomas como titulación.



Recuadro 4.6 Enseñanza de competencias básicas en Inglaterra

Parte del éxito de los países anglófonos en el test PISA está indudablemente asociado a los estilos de enseñanza. Por ejemplo, en Inglaterra, el currículo se estructura de modo que cada niño pueda trabajar a su propio nivel dentro de su propio grupo de edad. Según investigaciones del Departamento de Educación inglés, los docentes en Inglaterra tenían más probabilidad que otros países en PISA de:

- pedir a los alumnos que explicaran el significado de un texto y concederles tiempo suficiente para pensar en sus respuestas;
- animar a los alumnos a que expresaran su opinión sobre un texto;
- hacer preguntar difíciles que desafiaran a los alumnos a lograr una mayor comprensión de un texto; y
- mostrar a los alumnos cómo la información de los textos se apoya sobre lo que ya saben.

Recuadro 4.7 La separación de Hong Kong de un currículo de contenidos

Varios países que han conseguido un cierto éxito en PISA, incluidos Escocia, Singapur, países escandinavos y Hong Kong se están apartando de un currículo de contenidos para desarrollar uno que hace hincapié en aprender a aprender. Según un informe del suplemento educativo del *Times*,* Kenneth Chen, Subsecretario de Educación de Hong Kong, dijo que gran parte del éxito se debió a un currículo introducido durante la última década que recalca las “competencias del siglo XXI”, como aprender cómo aprender. “Obviamente, necesitas conocimiento de contenidos y materias”, dijo al *Times*, “pero, más importante, creemos que los niños necesitan tener esa actitud de que necesitan aprender continuamente.” El Sr. Chen resaltó los “estudios liberales” (una de las cuatro materias esenciales del currículo de la etapa superior de la secundaria en Hong Kong), diseñados para enseñar a los estudiantes cómo aprender y pensar de manera crítica y creativa. El patrón en Singapur, Escandinavia, Hong Kong, Escocia y un sinnúmero de otros países es apartarse del énfasis sobre hechos y conocimientos, y entrelazar el conocimiento, las competencias y el desarrollo de las calidades personales.

* William Short, *Times Educational Supplement (suplemento educativo del Times)*, 28 de enero de 2011.

En cuarto lugar, muchos interesados, algunos representantes del Gobierno Autónomo incluidos, manifestaron al equipo de la OCDE que el currículo tal como se imparte en los centros escolares de las Islas Canarias proporciona a los alumnos competencias básicas inadecuadas, aunque la legislación española establece que el currículo de cada región debe cubrir las. El equipo de la OCDE no tiene completamente claro lo que querían decir con competencias básicas, pero el equipo asume que competencias básicas se refiere a las competencias que los estudiantes necesitarán para prosperar en la vida y el trabajo futuros. En opinión del equipo, los estudiantes deben ser dotados con dos tipos de competencia básica: primero, capacidad funcional en lengua, matemáticas y TIC; segundo, la habilidad de aplicar el conocimiento, resolver problemas, pensar críticamente y continuar aprendiendo durante la vida. El equipo comparte la visión de las partes interesadas de que el currículo de Canarias enseña el primer tipo de competencia básica a un número insuficiente de estudiantes y no hace un intento serio de enseñar la segunda, con los resultados que se contemplan en PISA. En parte, esto es debido a que el currículo nacional español (a diferencia de los planes nacionales de estudios en otros países) tiene pocas declaraciones concretas sobre lo que deberían aprender los alumnos y ser capaces de hacer al final de cada curso de escolarización obligatoria.

Los gobiernos de las regiones españolas tal como la de Canarias tienen el derecho legal de definir el 35% del currículo; sólo el 65% está estipulado a nivel nacional. Esto confiere a las Islas Canarias la libertad de rediseñar el currículo existente. El equipo de la OCDE recomienda que se haga, consultando con todas las partes interesadas, incluidos los estudiantes de secundaria y sus padres. Las prioridades a la hora de rediseñar el plan de estudios deberían acomodar opciones más profesionales y relacionadas con el mundo laboral, y conceder más tiempo obligatorio al desarrollo de las competencias básicas de ambos tipos. En los Recuadros 4.4 a 4.7 se presenta un amplio abanico de ejemplos internacionales que podría valer la pena investigar.



EVALUACIÓN

En PISA 2009, se pidió a los directores escolares que notificaran los tipos y la frecuencia de las evaluaciones utilizadas: pruebas normalizadas, pruebas preparadas por los profesores, valoraciones críticas de los profesores, cuadernos escolares o trabajos de los alumnos. El 76% del alumnado de los países de la OCDE están matriculados en centros cuyos directores comunicaron que utilizan **pruebas normalizadas** para los alumnos de 15 años. Estas pruebas permiten a los profesores y a los directores evaluar a sus alumnos de manera que se puedan efectuar comparaciones con la norma nacional o regional. PISA demuestra que estas pruebas, aunque no producen necesariamente un rendimiento más alto, se asocian con diferencias de rendimiento menores entre centros con estudiantes de distintos contextos sociales. No obstante, la prueba estandarizada es relativamente rara en España, en donde menos de un tercio de los estudiantes están en centros que las apliquen. En Canarias la proporción de alumnos a la que se evalúa basándose en este tipo de pruebas está ligeramente por debajo de la media española del 27%.

Según PISA, las **pruebas preparadas por el profesorado** constituyen la práctica evaluativa más común en las Islas Canarias, en donde el 92% de los estudiantes (en comparación con el 88% de España o el 62% de la OCDE) acude a centros en donde este tipo de controles se pasan al menos una vez al mes. Las **valoraciones críticas de los profesores** también son una práctica de evaluación bien establecida en España y las Islas no son una excepción. Sin embargo, el hecho de que el 8% de los alumnos (en comparación con el 3% de España y el 6% de la OCDE) asista a centros en donde no hay evaluación de este tipo sugiere que esta práctica no es de uso universal en las Islas. La evaluación del rendimiento escolar sobre la base de los **trabajos, proyectos y/o tarea del alumno** también está bien establecida en las Islas Canarias y en España en su conjunto. El 94% de los alumnos en las Islas están en centros en los que se evalúa a los escolares según sus trabajos, proyectos y tarea al menos una vez al mes. Esto está un 8% por encima de la media española y un 23% por encima de la media de la OCDE. No obstante, PISA también indica que el 2% de los estudiantes está en centros en los que esta forma de evaluación nunca se aplica.

Es muy importante para una región como las Islas Canarias, que ha obtenido resultados decepcionantes en PISA, ser capaz de tomar medidas para mejorar y asegurar que funcionan. Para esto último, el Gobierno debe ser capaz de contar con el sistema de evaluación regional para elaborar informes periódicos y fiables sobre los cambios que se produzcan con el tiempo. Las autoridades regionales, los inspectores escolares, los centros y los docentes necesitan conocer a partir del sistema de evaluación qué centros consiguen para sus alumnos resultados buenos y mejoran, y qué centros escolares todavía necesitan apoyo para llegar a ese punto. El equipo de la OCDE señala que es muy difícil lograr cualquiera de estos fines con el sistema de evaluación actual de las Islas. Para hacer un seguimiento de los cambios a lo largo del tiempo y para comparar el rendimiento de distintos centros y alumnos de modo justo y equitativo, un país o región necesita bien exámenes nacionales o regionales o bien pruebas normalizadas o ambos. Muchos países europeos cuentan con exámenes nacionales al final de la educación obligatoria; España, no.

Las evaluaciones de diagnóstico de ámbito nacional y regional implantadas recientemente son regularizadas, pero sólo se someten a muestras del alumnado en cursos seleccionados. Los resultados tardan en llegar, digerirse e influir sobre la normativa. Además, como por ley estas pruebas no pueden utilizarse para comparar el rendimiento de los centros, por el momento no pueden publicarse y permitir así a los centros juzgar la buena labor que tanto ellos como sus alumnos llevan a cabo. La restricción legal es desafortunada. El equipo entiende que se impuso porque los directores y el profesorado quieren evitar el riesgo de que se publiquen las “clasificaciones de liga” que permitan a personas ajenas que no se dan cuenta de lo difícil que es su trabajo hacer comparaciones desfavorables. Pero también evita que los centros educativos y el profesorado sepan cómo se compara el rendimiento de su centro con el de otros. Todos los buenos profesionales de la educación quieren saber esto. Los directores y profesores también deben estar incómodos con que los inspectores y las autoridades regionales sepan cosas (posiblemente, cosas desfavorables) sobre su rendimiento que ellos mismos desconocen (una posibilidad sería la de idear modelos de centros con valor añadido, véase Capítulo 6).

Cuando Inglaterra implantó las pruebas nacionales del currículo para los alumnos de 11 años y remitió los resultados de cada centro a todos los profesores y las escuelas primarias, el efecto fue instructivo. Antes de eso, los centros con muchos alumnos procedentes de familias de contextos socioeconómicos desfavorecidos siempre habían creído que sus resultados eran todo lo bueno que podría esperarse de esos alumnos. Cuando vieron que otros centros cercanos con poblaciones estudiantiles muy similares conseguían mejores resultados, supieron que también ellos podrían obtener mejores resultados y así lo hicieron. En todo el país, los resultados mejoraron cada año durante varios años. El consenso entre la ideología educativa en Inglaterra es que el orgullo y la determinación profesional impusieron una diferencia mucho mayor que cualquier forma de presión pública. Ofrecer los resultados a los centros educativos les permitiría responder mejor ante las necesidades del alumnado, incluso si no se publicaran.

Los controles evaluados por el profesor así como sus críticas tienen un papel esencial que jugar en la evaluación formativa y en el seguimiento del progreso del alumnado durante el curso académico. Sin embargo, estos métodos de evaluación realmente no son adecuados para respaldar decisiones trascendentales sobre si los niveles se han logrado alcanzar al final de cada curso de la educación obligatoria. El 4º curso de ESO es especialmente importante porque es entonces cuando se expide o no la titulación de graduado pero, mientras siga existiendo un elemento significativo de repetición en el sistema, cada fin de curso (excepto 1º, 3º y 5º



de primaria) es potencialmente trascendental para el alumnado. Los centros que visitó el equipo de la OCDE confirmaron que en el sistema actual los profesores pueden pensar que aplican las mismas normas que los demás profesores y que las están aplicando de manera justa e igualitaria a todos los estudiantes, pero no hay comprobaciones o moderación externa que lo garantice, y los criterios de evaluación que estipula el currículo nacional son demasiado amplios como para asegurar una interpretación consistente por parte de todos los profesores. Un director escolar dijo que sólo conocía la buena actuación de su centro en relación con otros comparando los resultados de bachillerato y pruebas de acceso a la universidad, para las que se publican los resultados de todos los centros. Cuando el equipo preguntó en otro centro si todos los profesores compartían una interpretación común de los niveles de calidad de la educación, no fue tranquilizador escuchar la respuesta: “Sí, la Constitución nos dice lo que debería ser y lo que debería ofrecer la educación”. La ausencia de una base clara, transparente y común para los juicios sobre si los niveles de fin de curso se han satisfecho contribuye a sospechas entre los estudiantes y sus progenitores de que las decisiones de repetir curso pueden ser infundadas o injustas.

El equipo de la OCDE recomienda que las Islas adopten pruebas normalizadas en todos los centros públicos y concertados, al menos para su utilización al final del curso en materias troncales como lengua o matemáticas. Si se elabora un banco de pruebas alternativas en lugar de una única prueba nacional, y los gestores del banco de exámenes los asignan de manera aleatoria a los diversos centros escolares a medida que los solicitan, los riesgos de la “enseñanza para superar el examen” se reducen mucho. La introducción de pruebas normalizadas al final del curso pueden no llevar directamente a un aumento de los niveles de los centros: podría suceder, pero los resultados de PISA en este tema no son concluyentes. No obstante, como señala el informe PISA 2009, pueden derivarse diversos beneficios. En las Islas Canarias, los beneficios serían, entre otros: proveer de un criterio adicional, más objetivo y sostenible para juzgar la idoneidad del rendimiento escolar y si los estudiantes deben repetir curso, si los

Recuadro 4.8 **El sistema de evaluación ENLACE en México**

En 2006, el Ministerio de Educación mejicano implantó la primera ronda anual de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE. ENLACE se diseñó para actuar como referencia para dar cuenta de las mejoras en los procesos de docencia y aprendizaje a nivel de centro y de aula para alumnos de primaria y secundaria. Cada año se han hecho pruebas de matemáticas y lengua española, así como de una tercera materia que varía cada año; por ejemplo, ciencias, educación cívica y ética, historia y geografía. La prueba se ha aplicado a los escolares de primaria de tercero a sexto cursos y a los estudiantes de secundaria de primero a tercer cursos. Se evalúa a todos los alumnos del curso correspondiente (evaluación del censo).

La Dirección General de Evaluación de Políticas, DGEP, procesa los resultados de las pruebas y confecciona material para que los usuarios interpreten los resultados, que se presentan en informes escolares y en Internet (www.dgsep.sep.gob.mx). En este sitio Web, los estudiantes, las familias y cualquier otra persona interesada pueden obtener información utilizando un número especial de identificación que se encuentra en la hoja de respuestas del alumno. Los resultados también pueden verse como resultados acumulados por centro escolar, por estado o a nivel nacional. La cobertura informativa de los resultados es amplia.

La información que se supone que los centros educativos han de recibir de las autoridades educativas estatales incluye la proporción de estudiantes a cada nivel de rendimiento por curso y asignatura, comparada con los resultados de estudiantes y centros del mismo tipo. Esto es útil para identificar posibles oportunidades de mejora de la enseñanza y para permitir que los grupos comparen sus resultados con los de otros centros con condiciones socioeconómicas e infraestructura similares. De este modo, los profesores, directores y estudiantes, así como sus familias, pueden valorar el progreso realizado y las dificultades con que se ha topado el aprendizaje, incluyendo la identificación de las partes del currículo que no se han abordado adecuadamente. Se espera que los profesores analicen los resultados de los alumnos e identifiquen fortalezas y debilidades en las asignaturas objeto de las pruebas.

Algunos estados mejicanos han elaborado sus propios materiales que se distribuyen a los supervisores y jefes de sector, y ofrecen alguna forma de apoyo y cursos de desarrollo profesional a los centros de bajo rendimiento identificados así sobre la base de las valoraciones colectivas de necesidades y resultados de ENLACE. Adicionalmente, unos informes personales unificados para estudiantes pretenden acompañar a cada alumno durante toda su vida escolar. Debe incluirse la información sobre los resultados de las evaluaciones para determinar el progreso del aprendizaje. Este informe también podría utilizarse para los estudiantes en riesgo y en los trabajos para reducir las tasas de abandono escolar.

Fuente: OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*, Ediciones OCDE.



profesores concretos consiguen buenos resultados, y si los profesores deberían recibir bonificaciones por buen rendimiento. Las pruebas normalizadas también facilitarían la rendición de cuentas ante los padres y permitirían al Gobierno Autónomo juzgar si las políticas de mejora escolar están funcionando y si está mejorando la calidad de la educación. Tales pruebas también pueden ser útiles a mitad de curso para ayudar a los docentes a valorar si los alumnos están progresando satisfactoriamente antes de que sea demasiado tarde para corregir las cosas durante el curso académico.

Se reconoce que las pruebas normalizadas no pueden ponerse al uso de inmediato, pero no hay razón por la que no se pueda comenzar a trabajar en esta dirección muy pronto, con la participación activa de los centros. Un primer paso sería evaluar las pruebas que ya se utilizan en algunos centros para ver si podrían servir para todos; si no, habría que confeccionar pruebas adecuadas para las condiciones y el plan de estudios de las Islas. Los docentes necesitarán formación sobre cómo utilizar y calificar las pruebas y sobre cómo interpretar los resultados y actuar sobre ellos. Será necesario el arbitraje externo de las calificaciones del profesorado, particularmente en los primeros días para asegurar la coherencia; los inspectores podrían ocuparse de informar y de liderar la futura mejora escolar.

El Recuadro 4.8 muestra cómo un país de la OCDE, México, ha renovado su sistema de evaluación.

El equipo también opina que las pruebas que se efectúan al terminar 4º de la ESO (sobre las que dependen decisiones en torno a la titulación, el empleo futuro de quienes dejan la educación en esa etapa y el avance hacia la educación secundaria superior) son especialmente importantes y merecen un tratamiento especial. En muchos sistemas nacionales hay exámenes externos al final de la educación obligatoria. Los resultados de PISA demuestran que los países que usan exámenes externos normalizados tienden a tener mejor rendimiento, incluso después de considerar la renta nacional: los estudiantes de estos sistemas escolares tienen un rendimiento, como media en los países de la OCDE, 16 puntos superior que los estudiantes de sistemas escolares que no aplican estos exámenes. Los aprobados en este tipo de pruebas también tienen mayor valor como cualificación para el mercado laboral que los títulos de graduación que se basan en la valoración no normalizada del profesorado.

España no posee un examen externo que se realice a los 16 años, sólo el Bachillerato a los 18. Sin embargo, si las pruebas normalizadas al final de 4º de ESO se aplicaran como exámenes “de contenido desconocido” a todos los alumnos el mismo día y fueran calificados por terceros, podrían constituir un examen de final de escolarización de las Islas Canarias y ganar peso como tal entre las empresas de las Islas Canarias y fuera de ellas. No es preciso que los exámenes califiquen simplemente con aprobado o suspenso: podrían graduarse o incluir categorías según méritos, globales o por asignatura, para distinguir entre los estudiantes que los superaron fácilmente o menos fácilmente, los que sencillamente suspendieron o lo hicieron por un cierto margen, proporcionando información adicional de utilidad a las futuras empresas o educadores.

LA JORNADA ESCOLAR

El Gobierno Autónomo solicitó la opinión del equipo de la OCDE sobre si la duración y modalidad de la jornada escolar era tan propicia al aprendizaje como podría ser. Según se mencionó en el Capítulo 1, la jornada escolar de las Islas Canarias es de las 8:00 hasta las 14:00. Después del almuerzo, el resto de la tarde se puede utilizar para actividades complementarias. El equipo no dispuso de tiempo durante su trabajo de campo para llevar a cabo un estudio completo sobre esto y no pudo hallar investigación local. Por tanto, el equipo sólo puede ofrecer comentarios derivados de las mejores prácticas y la investigación internacional.

La investigación realizada en los años 70 y desde entonces (Stallings, 1980) se concentró en aumentar la duración de la jornada escolar para maximizar el tiempo de trabajo que se contemplaba como algo crucial para los resultados del aprendizaje. Sin embargo, se hizo evidente que, aunque esto era importante en países en los que los horarios de aprendizaje eran cortos, en general, es el cómo se usa el tiempo en el aula, más que la cantidad exacta de tiempo, lo que establece la diferencia en los resultados del aprendizaje. Los resultados de PISA citados con anterioridad, sobre la relación entre el tiempo invertido en las clases y el rendimiento ordinarios, muestran que esto sigue siendo cierto.

La mayoría de los países, excepto aquellos con turnos dobles o triples por falta de espacio, tienen una jornada escolar que se extiende desde aproximadamente las 8:00 de la mañana hasta una hora temprana de la tarde; algunos tienen una hora, otros dos, de descanso para el almuerzo. No es en absoluto habitual tener una jornada escolar que dure desde las 7:30 o las 8:00 hasta las 14:00 sin descanso para el almuerzo, como se hace en las Islas Canarias; en particular, porque parece que las sesiones tempranas de la mañana no son realmente jornada escolar sino cuidado infantil prolongado. El equipo sospecha que este largo periodo sin descanso es extenuante tanto para los profesores como para los alumnos, especialmente los más jóvenes. Todos los estudiantes deben encontrar bastante difícil mantener sus niveles de concentración y energía a lo largo de todo ese tiempo. Concluir la jornada a las 14:00 debe suponer también dificultades para los padres trabajadores en cuanto a la atención de los hijos y servir de poco a los alumnos de familias desfavorecidas con menos recursos de aprendizaje en el hogar. El fundamento para elegir la jornada escolar actual no está claro para el equipo de la OCDE; diversas partes involucradas la criticaron.



El equipo de la OCDE recomienda que se encargue una investigación sobre cómo repercute el horario de la jornada escolar sobre el aprendizaje de los estudiantes en la edad de la educación primaria y de la secundaria, respectivamente. La distinción entre ellos es importante porque las pruebas científicas sugieren que el reloj del cuerpo adolescente va varias horas retrasado con respecto al de los niños más pequeños y los adultos. Diversos estudios sugieren que, mientras los niños pequeños tienden a dormir de manera natural entre las 21:00 y las 7:00, el periodo equivalente para la adolescencia está entre medianoche y las 9:00. Esto quiere decir que muchos están apenas despiertos cuando comienza normalmente el colegio (un centro de secundaria estatal en Inglaterra consiguió grandes mejoras en sus resultados en todas las materias troncales en los exámenes nacionales de los alumnos de 16 años, en sólo un año, simplemente cambiando el principio de la jornada escolar de las 9:00 a las 10:00; The Times, 2011a). Podría servir de ayuda intentar modelos alternativos a modo experimental, de manera que puedan compararse los pros y los contras (en centros privados si la experimentación en los centros públicos es inaceptable). O beneficiarse de la experiencia de otras regiones españolas que han adoptado modelos distintos. La investigación debería incluir encuestas a los estudiantes, padres y personal de los centros sobre lo que les gusta y les disgusta de la jornada escolar actual, y debería publicarse. Una investigación así permitiría decidir sobre los cambios a la jornada escolar canaria gracias a la evidencia, tanto sobre lo que funciona y como sobre la perspectiva de las partes interesadas. Cambie o no la forma y duración de la jornada, el equipo también recomienda que se estudien formas de impulsar el rendimiento escolar utilizando el tiempo que se pasa en el aula de manera más efectiva.

VACACIONES ESTIVALES Y ESCUELAS DE VERANO

También podría valer la pena estudiar el impacto sobre el aprendizaje del modelo vacacional actual, si los cambios no están totalmente excluidos por la legislación nacional española. España tiene vacaciones de verano muy largas, relacionadas sin duda con las temperaturas extremas en muchas regiones; en las Islas Canarias nunca hace demasiado calor para aprender. En Inglaterra, donde las vacaciones estivales para los centros públicos son de sólo seis semanas, la investigación ha determinado que los estudiantes olvidan gran parte de lo que han aprendido durante las vacaciones de verano (Sodha y Margo, 2008). Como lo expresaba un periódico “la investigación ha descubierto que el cerebro, como las extremidades, se vuelve gandul con la falta de ejercicio. Se culpa ahora a las largas vacaciones escolares, esenciales en su día para liberar las manos jóvenes para la cosecha, de la pérdida de aprendizaje durante el verano, de la repentina aparición del aburrimiento adolescente y de los descensos de productividad cuando millones de madres cogen tiempo libre para cuidar a sus familias” (The Times, 2011b). Algunas zonas municipales ya han pasado de cursos estructurados en tres trimestres a los que pivotan en torno a cinco o seis periodos, en los que la duración total de las vacaciones continúa igual pero se distribuye de forma distinta.

Si las vacaciones de verano en las Islas permanecen sin cambios, o mientras cambian, otra idea que vale la pena considerar es ofrecer instrucción extraordinaria en las escuelas de verano, a veces llamadas colonias de verano. Podrían sustituir a las clases de refuerzo después del horario escolar y constituir una alternativa real a la repetición de curso para los estudiantes que necesitan ganar terreno. En otros países, las escuelas de verano o colonias de verano también han funcionado bien para los estudiantes de altas capacidades. La organización para este tipo de estudiantes *International Gateway for Gifted Youth* celebra cursos para estos niños tanto en verano como en invierno, en Inglaterra y Singapur.

Las escuelas de verano para quienes necesitan ponerse al día con respecto a sus compañeros de clase no tienen por qué celebrarse en las instalaciones escolares. Dado que ofrecen la oportunidad de probar un nuevo enfoque con los niños para los que la enseñanza tradicional no ha funcionado, sería mejor que no tuvieran lugar en los centros escolares de los alumnos. Si fuera posible, habría que incluir el aprendizaje al aire libre: Canarias ofrece bases naturales maravillosas para la enseñanza de la geografía, la biología y casi cualquier otra materia. Los profesores no tienen por qué ser todos de las Islas, aunque los docentes canarios podrían presentarse como voluntarios si quisieran. Las escuelas de verano podrían ofrecer oportunidades a los profesores jóvenes, recién formados, sin plaza, para que practiquen sus destrezas y utilicen su formación. A docentes hispanohablantes de otros países o de regiones españolas más calurosas podría gustarles pasar parte de sus vacaciones de verano en las Islas Canarias y podrían traer con ellos técnicas y metodologías que han funcionado en otros sitios. El Gobierno de Canarias por supuesto tendría que financiar el funcionamiento de las escuelas de verano y de los pagos a sus profesores, lo que incluiría bonificaciones en caso de que se mejoraran los logros de los estudiantes, algo que se podría comprobar sometiéndolos a pruebas normalizadas al principio y al final. El principal incentivo de los alumnos para acudir sería la perspectiva de evitar un curso adicional o clases adicionales después del colegio si mejoraran. Ahora bien, las escuelas de verano bien organizadas, con amigos y actividades al aire libre también pueden ser muy divertidas.

DIFERENCIAS DE GÉNERO

Las autoridades regionales no solicitaron específicamente la opinión del equipo de la OCDE sobre las diferencias de género en el rendimiento, pero los resultados de PISA ya mencionados en el Capítulo 2 sugieren que hay inconvenientes en este campo. Recapitulando: en las Islas Canarias, como en muchos partes del globo, es evidente que los chicos tienen peor rendimiento escolar que las chicas, en general. El mal rendimiento en lectura en las Islas Canarias, como en la mayoría de los sistemas educativos, es más común entre los chicos que entre las chicas. El 39% de los chicos tuvo un rendimiento inferior al del Nivel basal 2 en lectura,



en comparación con un 27% de las chicas. Y, como en la mayor parte de los países, aunque los chicos tienen mejores resultados que las chicas en matemáticas, también abandonan la educación más pronto y se inscriben en la universidad en menor proporción. Aunque es cierto también que en algunos aspectos las chicas en las Islas Canarias superan a los chicos en menor medida que en cualquier otra parte. En puntuaciones globales de lectura las chicas prevalecen sobre los chicos por un margen menor que la media de la OCDE. Y en matemáticas y, concretamente, en ciencias, los chicos sobresalen ante las chicas por un margen mayor que la media de la OCDE.

Las diferencias de género son complejas y surgen tanto de factores heredados como de la sociedad. Desgraciadamente, el bajo rendimiento de los chicos en el centro escolar y a lo largo de la educación superior es hoy por hoy un fenómeno global. Es importante que la sociedad canaria sea consciente de las demandas cambiantes que se hacen ahora sobre los chicos y los hombres. Los cambios en el mundo laboral, cada vez más concentrado en el sector servicios, implican que la mano de obra masculina debe tener tanto competencias técnicas como de comunicación. Para citar a un experto: “Nos preocupamos continuamente acerca de los cursos de los chicos o sobre si pueden entrar a una buena universidad, pero lo que realmente está en juego es el desarrollo moral y social de los chicos: estamos criando y enseñando a los chicos para que vivan y trabajen en un mundo cambiado en el que ya no trabajarán la tierra, trabajarán con teléfonos”.³

La reforma del plan de estudios que el equipo recomienda en este capítulo podría ser particularmente importante para los chicos, que buscan carreras en un mercado laboral canario en el que la crisis económica actual ha reducido la demanda de mano de obra no cualificada o relativamente poco cualificada. Podría razonarse que el Gobierno de las Islas debería responder ofreciendo más y mejores oportunidades de formación profesional para edades superiores a los 16 años. Es probable que esto sea parte de la respuesta, pero queda más allá del ámbito de la actual revisión PISA el recomendarlo. Sin embargo, el equipo de la OCDE cree que es importante dotar a los jóvenes durante la educación secundaria obligatoria con las competencias básicas (definidas holgadamente), que incluyan la competencia de aprender a aprender que necesitarán para todos los posibles futuros. Esto será de importancia especial para los jóvenes que no continúen hacia la educación superior: según las pautas actuales la mayoría de estos jóvenes serán chicos. Y para extender al máximo las oportunidades de que aprendan las competencias y materias que les ayudarán a aprovechar oportunidades de formación y encomendarse a empresas con trabajos que ofrecer, será de ayuda establecer más vínculos entre las empresas y los centros educativos, como en el ejemplo de los Diplomas de Inglaterra incluido en la sección sobre el currículo.

EDUCACIÓN PREOBLIGATORIA/INFANTIL

Este informe de una evaluación de PISA se centra naturalmente en la educación obligatoria. No obstante, el aprendizaje de un estudiante durante la educación obligatoria puede verse significativamente influido tanto por lo que la precede como por lo que se espera que la siga. El equipo de la OCDE tiene algunas observaciones sobre la educación infantil y postobligatoria que vale la pena incluir en este capítulo.

Hoy en día hay consenso internacional sobre el valor de las intervenciones sobre la primera infancia para preparar a los niños para la escolarización y la vida. Es en los primeros años durante los que la nutrición y el estímulo juegan papeles clave para edificar la base del aprendizaje. Pocos países, sin embargo, ofrecen servicios globales para la primera infancia y, con frecuencia, es un reto evitar que estos servicios degeneren en el simple cuidado infantil. En las Islas Canarias, hay una amplia oferta para la primera infancia pero la calidad de los programas y el grado de participación y compromiso de los progenitores parece variar de un sitio a otro. Se garantiza a los niños de entre 3 y 6 años una plaza escolar gratuita en escuelas infantiles públicas en toda la región. Siempre son atendidos por docentes especializados en la educación infantil y, en caso de necesidades especiales, por otros profesionales. Por otro lado, el cuidado educativo de los menores de entre 0 y 3 años se ofrece en centros infantiles que pueden ser privados o públicos, en cuyo caso dependen de los ayuntamientos o del Gobierno Autónomo. La Consejería de Educación tiene el cometido de autorizar la apertura de un centro infantil, después de comprobar que el establecimiento concreto cumple con los requisitos de edificación y personal.

El equipo de la OCDE no tuvo tiempo de investigar a fondo el sistema infantil, aunque sí observó algunas clases de infantil que parecían estar funcionando bien con profesores afectuosos. Los datos de idoneidad enviados por la Consejería de Educación sugieren que el 92% de los niños de 8 años de edad en el curso académico 2009/10 estaban bien preparados y funcionando a un alto nivel, de manera que la mayoría de los niños que empiezan el colegio están preparados adecuadamente para el aprendizaje al comienzo de su experiencia escolar. Deberían suscitarse la preocupación sobre el otro 7-8% de los menores: no está claro si éstos son los mismos niños que tienen dificultades en su vida posterior.

Es muy importante que estos programas de primera infancia se evalúen y que los recortes presupuestarios no recaigan sobre los que están funcionando satisfactoriamente, en especial, cuando ayudan a los niños que se identifican como estudiantes con riesgo de abandono. Los programas dirigidos a esta población y el seguimiento de esos menores a través de la escolarización se han mostrado efectivos para reducir el riesgo de abandono y fracaso. La cifra de menores en riesgo puede estar aumentando en estos momentos puesto que más familias entran en las categorías de alto riesgo por las circunstancias económicas adversas.



RECOMENDACIONES

- Fomentar una mayor **participación de los padres y de la familia** en la vida escolar y en la educación de los niños es muy importante. Deberían evaluarse los programas existentes para comprobar qué es lo que funciona. Los centros escolares necesitan llegar a los progenitores, acogerles, responder a sus preguntas e inquietudes, compartir las pruebas del rendimiento escolar de una forma que los padres puedan entender y tratarles como iguales en la empresa conjunta de ayudar a sus hijos a aprender. La participación de los abuelos y de otros cuidadores también debería considerarse, así como programas para ellos.
- Los equipos especializados existentes pueden ser efectivos para diagnosticar a **los alumnos con necesidades educativas especiales**, pero debe formarse a los profesores para que sepan cuándo llamarlos. El profesorado, particularmente el de secundaria, también necesita formación para identificar a **los estudiantes que tienen dificultades para dominar el currículo nacional** y ofrecerles la ayuda adecuada.
- Hay una amplia oferta de **programas de refuerzo para los estudiantes con dificultades** pero nunca han sido evaluados. Deberían serlo tan pronto como sea posible para establecer si están bien dirigidos, si se identifica y se atiende a todos los que sufren dificultades y si los programas están mejorando el rendimiento de los participantes de manera que pueda medirse. Los resultados recabados en el informe PISA sugieren que es improbable que los programas de refuerzo extraescolares del mismo estilo que las clases normales sean útiles, dado el tiempo que ya se dedica a las clases regulares de lengua y matemáticas. La mejor manera de perfeccionar los resultados de quienes se enfrentan a dificultades de aprendizaje es mejorar la calidad de las clases normales.
- **La repetición**, es decir, hacer que los alumnos repitan cursos académicos, es contraproducente. Erosiona la creencia de los alumnos en sus capacidades de aprendizaje, tiende a reducir el rendimiento tanto del estudiante en cuestión como de sus compañeros de clase, es una de las causas principales de abandono escolar, incrementa el coste y el derroche del sistema escolar y aborda el bajo rendimiento demasiado tarde como para poder hacer algo. La tasa de repetición debería reducirse para ser tan próxima a cero como sea posible. En su lugar, debería apoyarse y formar a los centros y a los profesores para controlar el progreso de los alumnos de manera continuada a lo largo del curso y para prestar ayuda adecuada personalizada en el momento oportuno a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Las partes interesadas, padres incluidos, deberían reunirse para acordar y definir las muy limitadas circunstancias en las que sería adecuado que un centro exija a un alumno repetir un curso y quién, aparte del profesor, debería participar en la decisión. El equipo de la OCDE ve razones para hacer que la repetición sea objeto de consentimiento paterno o de dar a los padres y a los alumnos de secundaria el derecho de apelar ante una autoridad independiente.
- **El currículo de secundaria** exige reformas: es demasiado académico e inflexible y no está diseñado para ofrecer a los estudiantes vías lógicas de estudio o para dotarles con las competencias básicas clave. Las prioridades para rediseñar el currículo deberían ser: acomodar más opciones de materias profesionales y relacionadas con el mundo laboral, centrarlo menos en contenidos y conceder más tiempo al desarrollo de competencias.
- Los métodos de **evaluación** necesitan una mejora considerable. En el mejor de los casos, cada profesor debería utilizar criterios de evaluación normalizados.
- Debería acometerse una investigación, que incluya encuestas a estudiantes, padres y personal escolar, sobre el modo en que la configuración y duración de **la jornada escolar** y las largas vacaciones de verano repercuten sobre el aprendizaje de los estudiantes en diversas edades. También deberían investigarse maneras de estimular el rendimiento escolar usando el horario lectivo de que se dispone de manera más efectiva.
- Deberían considerarse **las escuelas de verano** con aportación internacional para los estudiantes con dificultades, cambie o no el modelo de vacaciones.
- **Los programas de primera infancia** son importantes y deberían mantenerse, a pesar de las presiones presupuestarias, si están ayudando a menores vulnerables. Deberían evaluarse los programas actuales para determinar si están preparando bien a los niños para su escolarización.

Notas

1. Consejería de Educación, documento remitido al equipo de la OCDE por la Comisión de Convivencia.
2. "Sistema estatal de indicadores de la educación", citado en Instituto de Evaluación (2010), *Evaluación General de Diagnóstico 2009*, Gráfico 2.6b, que proporciona el desglose para los alumnos de 4º curso de educación primaria (9-10 años), que se asume que son representativos de todas las edades.
3. Dr. Adam Cox, The National Boys Education Conference (Conferencia nacional sobre la educación masculina), Australia, 2008.



Bibliografía

Comisión Europea (2011), *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: Normativa y estadísticas*, enero de 2011.

Eurostat (2011), *Unemployment Rates by Sex and Age, at NUTS Levels 1, 2 and 3 (%) (Tasas de desempleo por sexo y edad, a niveles 1, 2 y 3 de NUTS)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/dataset?p_product_code=LFST_R_LFU3RT, según acceso el 27 de julio de 2011.

Fernández Enguita, M., L. Mena Martínez y J. Riviere Góme (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación "La Caixa", disponible online en http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_en.pdf, según acceso el 5 de septiembre de 2011.

Instituto de Evaluación (2010), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.

Kaula, S.L. (2009), "The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity" ("El papel de los padres en la motivación y actividad lectora de los adolescentes," disponible únicamente en inglés), *Educational Psychology Review*, Vol. 21, pp. 325-363.

Kohn, M. (1969), *Class and Conformity: A Study in Values (Clase y conformidad: Estudio de valores*, disponible únicamente en inglés), Dorsey Press, Homewood, Illinois.

OCDE (2010), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at age 15 Shape Future Lives in Canada (Vías hacia el éxito: La forma en que el conocimiento y las competencias a la edad de 15 años pueden modelar las vidas futuras en Canadá*, disponible únicamente en inglés), Ediciones OCDE.

Ofsted (2011), *Supporting Children with Challenging Behaviour through a Nurture Group (Apoyo a menores con conductas problemáticas mediante grupos de apoyo específicos*, disponible únicamente en inglés), Reino Unido, julio de 2011, No. 100230 7.

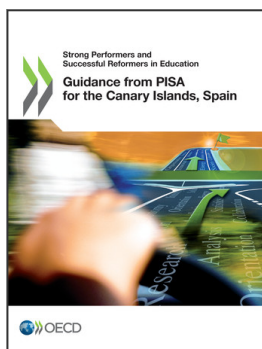
Rodrigo, M.J., A.D. Correa, M.L. Máiquez, J.C. Martín y G. Rodríguez (2006), "Family Preservation Services on the Canary Islands: Predictors of the Efficacy of a Parenting Program for Families at Risk of Social Exclusion" ("Servicios para la preservación familiar en las Islas Canarias: Predictores de la eficacia de un programa parental para familias en riesgo de exclusión social," disponible únicamente en inglés), *European Psychologist*, Vol. 11(1), 2006, pp. 57-70.

Sodha, S. y J. Margo (2008), *Thursday's Child (El niño del jueves)*, Institute of Public Policy Research, publicado el 25 de mayo de 2008.

Stallings, J. (1980), "Allocated Academic Learning Time Revisited, Or Beyond Time on Task" ("Revisión del tiempo dedicado al aprendizaje académico, o más allá del horario de trabajo," disponible únicamente en inglés), *Educational Researcher*, Vol. 9, No. 11, diciembre de 1980, pp. 11-16.

The Times (2011a), "School Finds the Secret of Exam Success: Let Teenagers Have a Lie-in" ("Los centros escolares encuentran el secreto del éxito en los exámenes: dejar que los adolescentes se queden en la cama," disponible únicamente en inglés), Londres, 27 de agosto de 2011, pp. 4-5.

The Times (2011b), Londres, 23 de julio de 2011, p. 2.



From:
Guidance from PISA for the Canary Islands, Spain

Access the complete publication at:
<https://doi.org/10.1787/9789264174184-en>

Please cite this chapter as:

OECD (2012), “Estudiantes y aprendizaje”, in *Guidance from PISA for the Canary Islands, Spain*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264174788-5-es>

El presente trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgment of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to rights@oecd.org. Requests for permission to photocopy portions of this material for public or commercial use shall be addressed directly to the Copyright Clearance Center (CCC) at info@copyright.com or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at contact@cfcopies.com.