

Este documento ha sido elaborado por el *Grupo de Trabajo de incidencia política en evaluación de los sistemas educativos* de APROEVAL. Los puntos de vista expresados no reflejan necesariamente la opinión de APROEVAL.

Nos preocupa la educación: la importancia de la evaluación educativa.

A estas alturas del siglo XXI, es más que razonable afirmar que en España la educación es un ámbito altamente politizado. La educación, como tantas otras esferas de la vida, se ve condicionada por agendas políticas y por lógicas más o menos resistentes a la mercantilización de la vida. Lógicamente, esas influencias determinan las políticas educativas que normatizan los sistemas educativos de los centros escolares. Todo ello, muchas veces, en detrimento de la propia calidad e idoneidad de los currículums académicos e itinerarios pedagógicos que rigen el día a día de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, etc.).

Por tanto, cualquier iniciativa que tenga por objetivo contribuir a la mejora de los sistemas educativos no podrá sino que plantearse desde un lugar que proporcione una respuesta particular a la pregunta del millón: ¿para qué sirve la educación?

Dicho esto, cualquier reflexión que se realice respecto a cómo mejorar la evaluación educativa comportará un movimiento de acercamiento o alejamiento hacia las motivaciones e intereses que sostienen múltiples propuestas educativas. Por ejemplo, a través del modelo de evaluación educativa se puede legitimar una educación que se oriente básicamente a un programa de aprendizaje estandarizado que priorice, por encima de todo, la adquisición de los conocimientos y las destrezas necesarias para proveer de “capital humano” al mercado de trabajo. O puede también ser sensible a los objetivos de ciertas propuestas pedagógicas que ponen el énfasis en la comprensión del mundo por parte del alumnado, la atención a la diversidad de talentos, la búsqueda de su realización personal y la construcción de una ciudadanía activa y compasiva con los desafíos de la humanidad.

Así pues, en este contexto educativo de fuertes presiones políticas y económicas; en el que aún existen pocos consensos sobre las prioridades de la acción educativa; la evaluación de los sistemas educativos tiene la capacidad y la responsabilidad de contribuir al progreso de los mismos y de apoyar el esfuerzo de numerosas comunidades educativas que, desde su cotidianidad anónima, desean un salto cualitativo en la calidad de la enseñanza.

Estrategias de evaluación para los centros educativos: limitaciones, retos y oportunidades.

A lo largo de los últimos años, la evaluación ha sido uno de los temas que ha despertado más interés entre nuestra comunidad educativa.

Tan pronto nos encontrábamos charlando en la puerta de la escuela sobre la utilidad de las pruebas PISA, como nos iniciábamos en una discusión acalorada sobre la pertinencia de los exámenes externos estandarizados de la LOMCE. Tan pronto nos preguntábamos por la necesidad de poner a prueba el proyecto educativo de nuestro centro para saber si realmente funciona, como nos daba por imaginar la forma como nos gustaría que la escuela nos informara

de la evolución de nuestros hijos e hijas. Y todo ello, ha cabido dentro de nuestras conversaciones sobre “evaluación”.

La importancia de disponer de modelos evaluativos de calidad, acordes con los grandes retos sociales y que contribuyan de manera genuina a la mejora y transformación de la práctica educativa es algo sobre lo que están de acuerdo la muchas comunidades educativas. Sin embargo, no perdamos de vista la siguiente advertencia: Los sistemas educativos acaban, en muchos casos, priorizando las materias que se evalúan. Y en el territorio español ésta es una tendencia en alza como refleja el hecho que en los nuevos planes de estudios de Primaria y Secundaria españoles, la música, la plástica o la filosofía pierden terreno a favor de aspectos medidos en las pruebas PISA como el cálculo o la lectura.

Pero vayamos un poco más despacio: ¿Cómo se pueden evaluar los centros educativos para explicar los puntos fuertes de su propuesta educativa? ¿De qué herramientas disponen para hacerlo? ¿Qué instrumentos tienen para informar a las familias sobre cómo evolucionan sus hijos e hijas durante la etapa de escolarización? ¿Y en qué métodos pueden apoyarse para revisar su práctica y saber cómo mejorar?

Pruebas PISA, IEA, etc.

Alguien podría argumentar que las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), o las pruebas PIRLS i TIMSS de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) de las que España también participa, son una herramienta a disposición de los centros para hacer evaluación. PISA consiste en unos exámenes escritos que se aplican cada tres años a una muestra de alumnos de todo el mundo, para sacar conclusiones sobre el rendimiento medio de cada país en lectura, matemáticas y ciencias. Son las pruebas que suelen utilizar los medios de comunicación para extrapolar conclusiones y afirmar, por ejemplo, que los alumnos franceses de 4º de primaria saben menos matemáticas que los alumnos de la misma edad en Finlandia.

Son mediciones que ofrecen una fotografía fija (en un momento determinado) de lo que los expertos y expertas llaman el *Status*, es decir, el “qué y cuánto” saben los alumnos y alumnas de un país.

No son evaluaciones que indaguen en los motivos por los cuales los alumnos y alumnas ofrecen un mayor rendimiento en matemáticas en un país que en otro. Y tampoco son evaluaciones que proporcionen información sobre lo que esas mismas personas expertas llaman “valor añadido”. Es decir, la evidencia razonable que nos permita afirmar que la mejora (o el empeoramiento) del rendimiento del alumnado en un país a lo largo los años, se debe (o no) a lo que ha ocurrido dentro de la escuela.

Son pruebas exclusivamente planteadas para que los países puedan compararse entre ellos. Se construyen para permitir una comparación equitativa a nivel global, en ningún caso para que los centros educativos las utilicen para identificar (y explicar) qué han hecho bien, y qué pueden mejorar.

Por ese motivo las personas expertas en el tema no se cansan de repetir que, si bien este tipo de pruebas suelen reflejar una buena descripción de algunos aspectos del estado de la cuestión, en ningún caso deberían utilizarse para tomar decisiones críticas sobre el sistema educativo de ningún país.

Por último cabe mencionar que este tipo de pruebas aportan en muchas ocasiones una mayor presión al sistema educativo (ej. no es extraño recoger las quejas del profesorado de no disponer de tiempo para otra cosa que no sea preparar al alumnado para las pruebas)

Pruebas estandarizadas y las leyes educativas españolas.

Otra herramienta para la evaluación de la que disponen los centros educativos son las pruebas diagnósticas y las reválidas impulsadas por algunas de las leyes de educación impulsadas por el Gobierno Español. La LOGSE (1990), y las más recientes LOE (2006) y la LOMCE (2013).

La LOGSE se planteaba unas pruebas diagnósticas, de alcance estatal y diseñadas por el ministerio con una naturaleza muestral y formativa. Es decir, no se pasaban en todos los centros y servían para tomar la temperatura del estado de la cuestión en educación del estado. Tampoco tenían ninguna influencia en el currículum académico de los alumnos. La LOE dedicaba un título a la evaluación del sistema educativo (aprendizaje y resultados del alumnado, actividad del profesorado, la función directiva, etc.) a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en colaboración con las Administraciones.

Las pruebas de la LOMCE, ampliamente contestadas, plantean en cambio pruebas censales (para que las haga todo el alumnado del territorio español) con finalidades diagnósticas (¿qué saben los niños y las niñas de primaria?) acreditativas (¿pueden o no obtener el título los alumnos y las alumnas de secundaria y bachillerato?) y comparativas (¿qué centros tienen un alumnado con mejor cualificación?)

Mucho hemos leído ya sobre estas pruebas, y no queremos insistir aquí sobre sus perniciosos efectos para el sistema público de educación: segregación, elitización, nula atención a las competencias transversales y las inteligencias múltiples, etc.

Sin embargo, sí que nos parecía oportuno destacar que ambas iniciativas comparten un “pecado metodológico” original: no consiguen explicar por qué los resultados de los *tests* que proponen son diferentes en cada centro. ¿Por qué unos centros consiguen mejores cualificaciones que otros? ¿Es porque los equipos profesionales de unos centros son mejores que otros? ¿Es porque el alumnado tiene más memoria en unos centros que en otros? ¿Es porque en algunos barrios los padres y madres tienen más tiempo para ayudar con los deberes? ¿Es porque en algunos barrios los niños y niñas participan de más extraescolares de refuerzo escolar?

Ninguna de las estrategias de evaluación descritas hasta el momento permite dar respuesta a estas preguntas. Y estaremos de acuerdo en que un modelo de evaluación que permanece ciego a estas cuestiones, puede arrojar algunas luces sobre la eficacia de un sistema educativo (¿consiguen los centros de este territorio un buen rendimiento?), pero resulta del todo inútil para ayudarlo a mejorar (¿consiguen los alumnos de este territorio aprendizajes relevantes?, ¿qué factores están facilitando o dificultando ese aprendizaje?, ¿qué podemos hacer de forma distinta en cada contexto para mejorar esos aprendizajes? etc.)

El profesor Juan Andrés Ligeró, sociólogo experto en evaluación de sistemas educativos, considera que las críticas o limitaciones metodológicas de estos tipos de pruebas se pueden resumir en 5 puntos:

- Evalúan resultados estandarizados que pueden coincidir o no con los objetivos y con el trabajo real del centro educativo.

- Al tratarse de exámenes a gran escala suelen tender a medir conocimientos (saber), y no objetivos educativos competenciales (saber hacer, saber estar, saber hacer con los otros, etc.)
- Los resultados que revelan no son atribuibles a los centros, puesto que existen otras variables que también influyen en los resultados, y que no están controladas.
- Tienden a evaluar resultados y no la intervención, es decir, no las actividades educativas que provocan estos resultados (no sabremos, pues, cómo mejorarlas).
- Se trata de exámenes a estudiantes, no de evaluaciones de centros o de políticas educativas.

Así que, llegados a este punto, quizá convenga poner el contador a cero y asumir que toda esta retahíla de conceptos, estrategias, leyes y procedimientos de los que hemos hablado hasta ahora no proporcionan a los centros educativos ninguna estrategia de evaluación que les pueda resultar de utilidad

Y entonces, ¿qué tipo de estrategias de evaluación pueden ser útiles para los centros educativos?

Pues esas que además de querer indagar en los resultados que obtiene el alumnado, se preocupen por comprender qué factores facilitan o dificultan la aparición de esos resultados y consideren el valor sociocultural de sus territorios (por ejemplo, evaluaciones que tengan en cuenta que las condiciones relacionadas con el rendimiento escolar no son las mismas en un barrio acomodado que en un barrio de clase obrera y que ponderen sus conclusiones en consecuencia).

Evaluaciones que amplíen el objeto de indagación más allá de los aprendizajes curriculares tradicionales y se abran metodológicamente al estudio de aquellos aprendizajes que se han demostrado claves para la configuración de personas sanas: el crecimiento personal y el trabajo sobre las emociones (empatía, autoestima, equilibrio emocional, etc.).

También serían de utilidad estrategias que conectaran la evaluación general de competencias básicas (la que hace el gobierno para explorar el estado de la cuestión en educación del país) con la evaluación curricular que se realiza en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación y la evaluación comunitaria que lleva a cabo cada centro educativo.

Es decir, estrategias que integran la evaluación de las competencias básicas con la de las inteligencias que prioriza el proyecto educativo de cada escuela, sus procesos y sus contextos de aprendizaje. Que logran poner en valor los relatos de evaluación continuada del alumnado y que contribuyeran a tener bien informadas a las familias. Que terminaran con un plan de mejora específico y consensuado para cada centro, que se pudiera ejecutar con la ayuda de la inspección sobre la base de lo que ha reflejado la evaluación.

Por otro lado, la incorporación de la comunidad educativa en los proceso de evaluación favorecería un mayor grado de pluralismo y sin duda contribuiría a una mayor credibilidad, utilidad y utilización de la evaluación. Por ello se debería promover una más variada participación de la comunidad educativa en el diseño e implementación de algunas las evaluaciones.

Y si a alguien le parece que estas propuestas suenan a ciencia ficción, es necesario que sepa que, en realidad, no están muy lejos de lo que propuso el Gobierno Vasco para el desarrollo y la aplicación de la evaluación diagnóstica en Euskadi en 2008. Sí, parece que algunas de las mejores ideas que podemos concebir ya hay territorios que las están intentando implementar.

En todo caso, todavía hay un montón de buenas ideas para desarrollar y todo apunta que los astros se van alineando para hacerlas realidad: la Red de Escuelas Insumisas de Cataluña (XEI) ya se ha puesto manos a la obra para empezar a trabajar propuestas alternativas al sistema de evaluación catalán, y alguna asamblea de la conocida marea amarilla por la educación ya trabaja en la celebración de jornadas y seminarios sobre el tema que a buen seguro marcarán un punto de inflexión.

Desde el *Grupo de Trabajo de incidencia política en evaluación de los sistemas educativos de APROEVAL*, queremos incorporarnos activamente a esta corriente y dar todo el apoyo a cualquier tarea de incidencia política que vaya en la línea de trabajar por una estrategia de educación que vele por analizar la calidad de los sistemas educativos, sin perder de vista que lo importante es descubrir cómo mejorarlos. Que evalúe teniendo en cuenta el contexto y de forma respetuosa con las dinámicas de cada centro. Que se implemente con herramientas que las escuelas se puedan apropiar, que nutran a sus procesos de evaluación interna y que ayuden a informar mejor a su comunidad educativa.

Por un sistema de evaluación educativa útil y transformador!