

La Fallida Implantación de las Evaluaciones Externas con Propósitos de Certificación en el Sistema Educativo Español

▮ Juan García Rubio *

Resumen

En España, en la última reforma de 2013 de la Ley educativa –esto es, en la LOMCE-, se establecieron pruebas externas estandarizadas con una gran trascendencia académica para el alumnado y que recientemente han sido dejadas sin efecto por el Gobierno, incluso antes de llegar a ser aplicadas. A lo largo del presente artículo defendemos que estas evaluaciones externas con propósito de certificación y que han generado un enorme debate, si se hubieran llegado a implementar, lejos de haber logrado mejorar la calidad del sistema educativo, lo que habrían conseguido es condicionar de forma muy negativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, disminuyendo la calidad del aprendizaje del alumnado y poniendo en cuestión la labor del profesorado. No mostramos un rechazo absoluto a cualquier tipo de evaluación externa, pues no todas son idénticas ni tienen las mismas finalidades; existen las que pueden ayudar a la consecución de una educación de mayor calidad, pues se establecen como evaluaciones formativas y de diagnóstico de los problemas de aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: Evaluaciones externas. Evaluación sumativa. Evaluación de diagnóstico. Calidad del sistema educativo. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación son: las evaluaciones externas, el fracaso escolar y la exclusión educativa, el derecho a la educación, la formación del profesorado. Profesor Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar; E-mail: Juan.Garcia-Rubio@uv.es.

1 Introducción

En España, estamos inmersos en el debate acerca de la conveniencia o no de la incorporación de las evaluaciones externas con propósitos de certificación al sistema educativo, y que por tanto tienen un trascendental valor académico. De hecho, la última ley educativa aprobada a finales de 2013, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Enseñanza -LOMCE- (ESPAÑA, 2013), introducía dos de estas evaluaciones al final de la enseñanza obligatoria -cuando el alumno teóricamente tiene dieciséis años- y también en el último año de Bachillerato -previo a los estudios universitarios-. En ambos casos, esas dos pruebas externas que iban a ser realizadas por el Ministerio de Educación español – las denominadas popularmente en España “reválidas¹” – eran condición sine qua non para la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y para la consecución del título de Bachillerato, es decir, el alumnado podía haber obtenido una evaluación muy satisfactoria en el aula, pero si no pasaba esos exámenes, de nada le servían sus esfuerzos diarios. El Gobierno, respaldado por el partido conservador español, ante su falta de mayoría en el Parlamento, se ha visto obligado a retirar mediante el Real Decreto-ley 5/2016 de 9 de diciembre (ESPAÑA, 2016), al menos momentáneamente, y antes de ser aplicados, estos exámenes externos. El resto de grupos políticos parlamentarios españoles se han opuesto a su realización, por lo que será difícil que al menos en el corto plazo vuelvan a establecerse, y más si el actual Gobierno consigue su manifestado propósito de lograr un gran pacto educativo que cuente con el respaldo de la mayoría de la sociedad.

En este artículo intentaremos responder a si este tipo de exámenes externos representa la mejor medida para aumentar la calidad del sistema educativo de un país – ésta es la finalidad que se fijaba en la Ley- o si por el contrario pueden ser un problema más a añadir en nuestro sistema educativo y en la calidad del aprendizaje del alumnado. Para ello, en un primer apartado de este texto presentaremos estas nuevas evaluaciones externas establecidas en la LOMCE, y en otro siguiente observaremos que los cambios introducidos en esta ley están inmersos en un movimiento internacional más amplio.

¹Las reválidas fueron suprimidas con la Ley General de Educación de 1970 (España, 1970) porque estas pruebas producían en determinados momentos del proceso educativo estrangulamientos importantes, puesto que un elevado número de alumnos no conseguía pasarlas.

Posteriormente, señalaremos los condicionantes negativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje que suponen este tipo de pruebas estandarizadas e individualizadas, así como también observaremos en otro apartado que su realización no representa una medida adecuada para aumentar realmente la calidad de sistema educativo, aunque tal vez sí puede ser valiosa para maquillarla. Por último, y antes de las consideraciones finales, señalaremos que no todos los tipos de evaluaciones externas son tan perniciosas para la calidad de la educación y del aprendizaje del alumnado, algunas pueden ser un instrumento para su mejora.

2 Más evaluaciones externas y de enorme trascendencia en España

En España, si hay un elemento diferenciador de la nueva Ley –la LOMCE- con respecto a la de 2006, Ley Orgánica de Educación – LOE - (ESPAÑA, 2006), es el aumento de las evaluaciones externas y el cambio en la finalidad de las mismas. Ya las había en la ley anterior, pero se realizaban a mediados de las etapas educativas y servían para prevenir las dificultades de aprendizaje del alumnado, así como para establecer un tratamiento temprano de los problemas encontrados. Su propósito no sólo era medir, sino mejorar el rendimiento de los alumnos y alumnas (TIANA, 2014). Ahora, con la LOMCE, dichas evaluaciones resultan más frecuentes y de una importancia académica trascendental. Las tendrían los alumnos en 3º y 6º de Primaria, pero sobre todo en 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Según especifica la norma en su preámbulo, sus características serían las siguientes:

Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones. (ESPAÑA, 2013).

A pesar de lo expresado en el texto de la Ley, las evaluaciones, más que un carácter formativo y de diagnóstico, dos de ellas eran condiciones necesarias para la obtención del título al final de las etapas educativas. Por lo tanto, poco tenían de ese comentado carácter educativo y mucho de prueba de medida y de uniformidad, además de representar un nuevo obstáculo para la obtención de la titulación (RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, 2014). También, como expresa el Foro de Sevilla², podrían convertirse en un instrumento para clasificar los centros según sus resultados, sabiendo que estos últimos dependerán considerablemente de la composición del alumnado que se encuentre en ellos. Lejos de buscar la cooperación entre centros educativos, lo que se pretendía era el establecimiento de ránquines de establecimientos escolares que sirvieran de criterio para la posterior elección de centro educativo por parte de los padres.

Nos parece que las pruebas externas que no tengan una estricta finalidad formativa ocultan lo que se busca en realidad, que es poner esa evaluación al servicio de las prácticas de mercado, ofreciendo una información distorsionada que es fabricada artificialmente sobre el “valor” de cada centro. En definitiva, la evaluación para “singularizar” centros será en muchos casos desfavorable a aquellos que tienen un sustrato cultural más bajo, culpando además injustamente al centro y a su profesorado (FORO DE SEVILLA, 2014, p. 7-8).

Asimismo, estas evaluaciones serían homologables a las de la Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) y se centrarían en el nivel de las competencias básicas. Había que entrenarse en esas pruebas durante el curso porque lo que interesaba era mejorar los resultados en las mismas. Se buscaba mejorar una imagen por encima de que realmente la educación mejorara o no. Para ello, también se refuerza en todas las etapas el aprendizaje de las materias troncales—matemáticas, ciencias y lengua—, que son las protagonistas de esas pruebas internacionales (MONARCA, 2012).

Como hemos indicado, una modificación trascendental de la Ley se producía en la cuestión de la Graduación en ESO—título que se obtiene a la finalización de la enseñanza básica y obligatoria—. En esta etapa en la que en un principio su finalidad es la de formar ciudadanos, se necesitaba necesariamente aprobar el examen de “reválida” de 4º curso;

²Se trata de un grupo de profesionales de la educación, la mayoría profesores y profesoras de universidad, preocupados por la situación del sistema educativo y alarmados por la evolución de la política educativa, que se constituyó en Sevilla en octubre de 2012.

en caso contrario, el alumnado no podría obtener la titulación. También en Bachillerato desaparecía la Prueba de Acceso a la Universidad, que se transformaba en una segunda “reválida”, que también era condición necesaria para la obtención de la titulación. Además, las distintas universidades a las que quisiera acceder el alumnado posteriormente podían fijar procedimientos de admisión.

Sin embargo, en la etapa de Educación Primaria sí que la nueva Ley se reitera en la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para el éxito escolar. Así, la evaluación que se hacía antes de la LOMCE en 4º, ahora se hará en 3º de esa misma etapa. En este caso, sí que parece que su función principal es la de detectar lo antes posible los problemas de aprendizaje que tienen los alumnos. También y con respecto a la última de las evaluaciones, la que se realiza en el último curso de esta etapa, tendrá un carácter informativo y orientador para los centros y para los padres de los alumnos a los que se les hará llegar un informe. No son las evaluaciones externas de la Educación Primaria – éstas no han sido dejadas sin efecto, y son de aplicación en la actualidad- las que han generado una gran controversia y polémica en España, sino las anteriormente mencionadas que tienen consecuencias en la certificación, y que han tenido una gran respuesta social en su contra por parte de sectores mayoritarios del alumnado y del profesorado.

3 El debate internacional sobre las evaluaciones externas

Lo sucedido en España con la introducción de las llamadas “reválidas” en la LOMCE no es fruto de la ocurrencia de un gobierno, sino consecuencia de un movimiento internacional favorable a un determinado tipo de educación. Así, Sahlberg (2012; 2015) denomina a esta tendencia mundial GERM –Global Educational Reform Moviment-, y la califica de epidemia que está infectando la mayoría de sistemas educativos mundiales haciendo sentirse mal a los profesores en el desarrollo de su profesión y contribuyendo a un aprendizaje menor del alumnado. Sahlberg atribuye a este movimiento que apareció en los años 80 y que tiene como principales referentes a los países de lengua inglesa, en especial Estados Unidos, Reino Unido y Australia, las siguientes características y efectos:

- Incremento de la competición entre escuelas, pues desde este movimiento piensan que la calidad de la educación mejora cuando las escuelas compiten entre sí.

- Proceso de estandarización en la educación, en la creencia de que todos los estudiantes deben estudiar lo mismo, lo que lleva a la homogenización de las políticas curriculares en todo el mundo.

- Prevalencia de algunas asignaturas en el currículo, especialmente las que se evalúan en pruebas internacionales como PISA.

- Evaluaciones externas basadas en la rendición de cuentas (*accountability*) por las que se responsabiliza a los profesores y a las escuelas del aprendizaje del alumnado.

- Un mayor espacio para la elección de escuela por parte de los padres, lo que puede llevar a una cierta segregación escolar del alumnado más desfavorecido socialmente.

Aunque son cinco las características o efectos reseñados, las pruebas externas constituyen el punto de apoyo de las otras cuatro, puesto que sus calificaciones servirán de referencia para la competición entre escuelas, así como también para la elección del centro por parte de los padres. También estandarizan la educación que recibe todo el alumnado dentro del aula en cualquier punto de un país, y al no realizarse las pruebas sobre todas las materias del currículo, realzan unas en contraposición con otras que pierden importancia (PÉREZ GÓMEZ, 2013; 2014).

Frente a la mayoría de países que han adoptado las ideas de este movimiento global, existen otros, como, por ejemplo, Corea, Japón y Finlandia, cuyo sistema educativo se basa en creencias muy alejadas al GERM. Sahlberg (2015) se refiere al modelo finlandés como el opuesto a estas ideas, un sistema educativo basado en la extraordinaria formación de su profesorado y en la libertad y confianza que tiene en el aula para desarrollar el currículo. De hecho, Sahlberg (2012) apunta que el gobierno finlandés invierte hasta treinta veces más en el desarrollo profesional de su profesorado que en evaluar los logros de sus estudiantes.

Aunque existen esos exámenes externos en Finlandia, su número y filosofía son completamente diferentes. No se encuentra el profesorado finlandés mediatizado por exámenes externos estandarizados, puesto que no van dirigidos a toda la población. No son exámenes censales, sino muestrales y no sirven para clasificar a los colegios, sino para averiguar cómo funciona el sistema educativo y cómo va aprendiendo el alumnado. Además, únicamente hay un examen externo, el anterior a la Universidad, que sí tiene consecuencias académicas. El problema, pues, no es tanto el evaluar de manera externa lo que sucede en

las aulas, sino cómo se hacen las pruebas, cuántas se hacen y qué finalidades se pretenden con las mismas (AFONSO, 2009).

4 Las evaluaciones externas con propósitos de certificación como condicionante del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula

Si las evaluaciones externas tienen la trascendencia académica que poseen las legisladas en la LOMCE para la finalización de etapa, necesariamente éstas tendrán una gran incidencia y condicionarán el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula. El profesorado volcará todos sus medios y esfuerzos para conseguir el ansiado fin de que los alumnos y alumnas “pasen” la prueba y a ser posible con una buena nota. Todas las miradas de padres, alumnos y direcciones de los centros educativos estarán puestas en la calificación final obtenida y no en el proceso de aprendizaje (BOLÍVAR, 2013).

De poco servirá si el alumnado ha disfrutado con la asignatura o si ha sido capaz de reflexionar e investigar sobre la materia, si después la calificación no acompaña. Por ello, el profesor dedicará la mayoría del tiempo de sus clases a que el alumnado sea capaz de contestar adecuadamente las preguntas que con más probabilidad saldrán en esos exámenes, y que no distarán de otras ya evaluadas en años anteriores. Las clases se pueden convertir en un centro de preparación de exámenes, en lo que lo educativo esté absolutamente aparcado en pos de una calificación. El placer de enseñar y de aprender puede quedar relegado a un segundo plano; el aprendizaje no es lo relevante; lo importante es la calificación de la prueba externa (SANTOS GUERRA, 2010).

Además, al ser estos exámenes externos tan masivos, censales -para todo el alumnado que acaba un curso-, muy probablemente sus preguntas no necesitarán de respuestas con grandes dosis de reflexión y sí de memorización. Todo ello si no se cae en otra modalidad de corrección todavía más rápida pero incluso menos educativa, la de los exámenes tipo test, con múltiples respuestas a elegir por el alumnado. En ningún caso se preparará al futuro ciudadano para comprender, indagar y actuar acerca de los conocimientos vistos en la materia. Pérez Gómez (2013) hace la siguiente distinción entre lo que define como el aprendizaje superficial y el aprendizaje profundo.

Con demasiada frecuencia, los tests y pruebas de evaluación externa enfatizan los hechos y datos y no los conceptos, esquemas y modelos

explicativos o interpretativos, favorecen la memorización más que el pensamiento lógico, los hechos y datos sin contexto, los detalles desconectados del análisis, la uniformidad y despersonalización sobre la idiosincrasia y diversidad. Ahora bien, como ya he indicado anteriormente, el aprendizaje y la reproducción de los hechos no garantizan sino un aprendizaje superficial. El aprendizaje profundo y significativo requiere que los hechos se interpreten sobre la base de modelos conceptuales, tomando en consideración el impacto de las variables sociales, históricas, políticas, lingüísticas y culturales que rodean la vida de los individuos (PÉREZ GÓMEZ, 2013, p. 20).

Las evaluaciones externas diseñadas en España cuya superación era necesaria para conseguir la titulación de final de etapa, lo que suponía, en realidad, era una deslegitimación absoluta de su profesorado. De nada servía la evaluación efectuada por el profesor del aula, que está en el día a día con el alumnado y que conoce la evolución y las circunstancias de cada uno de ellos, si no se aprobaban los exámenes estándares de las pruebas. Este hecho desautorizaría al profesorado, acelerando su proceso de desprofesionalización, e introduciría dudas sobre la veracidad de su evaluación. Nadie como el profesorado que está en el día a día con el alumno es capaz de realizar una evaluación justa, teniendo en cuenta su situación contextual y personal (Bernal, 2015: 8). Sin embargo, en contraposición a este hecho, países como Finlandia basan la calidad de su sistema educativo en la gran formación de su profesorado y en una confianza y respeto absoluto a los mismos, hasta el punto de no existir inspección educativa (JAKKU-SHIVONEN; NIEMI, 2006; MELGAREJO, 2013).

5 El aumento de la calidad del sistema educativo como pretensión

La principal finalidad señalada en la actual ley educativa española por la que se introducían las evaluaciones externas era la mejora de la calidad del sistema educativo³, concretando este objetivo tan general en otros dos más específicos: la mejora de resultados en las evaluaciones de Organismos Internacionales—especialmente en PISA—y la disminución del fracaso escolar. Vemos, pues, que afortunadamente, el texto puntualiza en qué consiste esa mejora de la calidad, porque sabemos que, detrás de este término tan ambiguo, se esconden muy diferentes visiones, dependiendo del modelo de

³Ferreira (2016) señala para Portugal la misma pretensión en este tipo de pruebas.

sociedad que cada persona defienda, de su propia visión ideológica del mundo, y también del tiempo y del contexto social en el que nos situemos (GARCÍA GRACIA, 2008). Siendo aquellos los objetivos buscados, a continuación, nos centraremos en analizar si las evaluaciones externas con fines de certificación representan la mejor de las medidas para conseguir estos dos propósitos más concretos reseñados por la LOMCE.

Respecto al primero de ellos -la mejora en las pruebas internacionales- hay que decir que a finales de 2016 se publicaron los resultados obtenidos por el sistema educativo español del último Informe PISA –el correspondiente a 2015-. Éstos han sido bastante positivos, mostrándose muy parecidos al promedio de los alcanzados por los países de la OCDE (OCDE, 2016). Por supuesto, en ningún caso, esta ligera mejora en los resultados del sistema educativo español en las tres competencias evaluadas ha sido fruto del cambio de ley educativa, pues la LOMCE se ha ido implementando de forma paulatina a partir del curso 2014/15. Sin embargo, creemos que la realización de estas pruebas externas ellas sí podrían haber mejorado, en caso de que se hubieran llegado a realizar, todavía más los resultados en futuros informes, y sobre todo si se hubieran diseñado en función de las cuestiones que suelen salir en PISA. No obstante, lo que no parece tan evidente es que la mejora de los resultados en las pruebas internacionales esté asociada a un aumento de los aprendizajes logrados por el alumnado español en el sistema educativo, sino más bien a la práctica continuada dentro del aula escolar de unos exámenes muy similares. Preparar a los alumnos y alumnas para realizar una prueba determinada no puede traer como consecuencia que mejore la calidad del sistema educativo. Al contrario, la motivación del alumnado estaría únicamente focalizada en aprobar un examen cuando debería surgir del interés de los contenidos que se aprenden y de la metodología empleada en el aula. Resulta mucho más complejo y de mayor dificultad mejorar la calidad de la enseñanza que aumentar la pericia para pasar un examen (ROMERO-LEÓN, 2016).

Sin embargo, y volviendo a los resultados obtenidos por España en el Informe PISA, si hay un hecho que en sucesivos informes ha llamado la atención es la gran diferencia existente entre el fracaso escolar PISA –alumnado que no llegaba al nivel 2 de conocimientos de los que existen en cada una de las tres competencias que analiza el informe- y el fracaso escolar administrativo –alumnado que no obtiene el título oficial de

graduado en Educación Secundaria Obligatoria-. Martínez García (2009) y Carabaña (2009) señalan que Comunidades Autónomas españolas que obtenían resultados en PISA muy parecidos a Finlandia – La Rioja, Castilla y León, entre otras-, tenían tasas en su alumnado de no graduación en ESO seis veces superiores a este país. En este Informe PISA 2015 esa situación se vuelve a repetir. Así, mientras que en Finlandia el fracaso escolar PISA es del 6,5%, en España es del 10.3%, sólo una diferencia de menos de cuatro puntos. Sin embargo, el fracaso escolar administrativo en Finlandia no llega al 1% y en España es del 23,2%, veintidós puntos de distancia (OCDE, 2016). Todo parece indicar que la evaluación y calificación del profesorado español de los exámenes que realiza el alumnado en el aula resulta ya de por sí muy exigente, tal vez por tener una visión excesivamente propedéutica de la Educación Secundaria Obligatoria, considerándola más una etapa previa al Bachillerato que la culminación de una educación básica (CARABAÑA, 2009). Si además de aprobar los exámenes realizados en el aula añadimos al alumnado una exigencia adicional como es la superación de las pruebas externas para conseguir la titulación, el número de personas que obtendrían el graduado en Educación Secundaria aun sería menor, de modo que el fracaso escolar lejos de menguar, crecería y no se conseguiría el segundo de los propósitos planteados en la actual ley educativa española.

Además, como señala Pérez Gómez (2014), el problema del fracaso escolar en España difícilmente se solucionará con evaluaciones externas, y mucho menos si presentan consecuencias académicas tan notables. En cambio, ante un problema tan complejo y con multitud de causas, sería mucho más conveniente implementar diversas medidas que se complementan. Una de las más necesarias sería aumentar los recursos del sistema educativo para realizar una adecuada atención temprana y lo más personalizada posible a las dificultades de aprendizaje del alumnado. En España, se recurre de forma exagerada y excesiva a la repetición de curso como solución a las dificultades educativas del alumnado. También, numerosos autores (GIMENO, 2000; COLL, 2006; BOLÍVAR, 2008) señalan que si hay un elemento que realmente restringe la calidad de la educación en España, éste es la existencia de un currículo extensísimo, que dificulta el que el profesorado pueda adaptar la enseñanza al alumnado que tiene en el aula. Se prioriza la extensión frente a la profundidad del aprendizaje, por lo que sería necesario limitar sus contenidos. Por otra parte, si un alumno tiene interés por los contenidos que se ven en el

aula y la forma de presentarlos por el profesorado le resulta atractiva será mucho más sencillo poder reducir el fracaso escolar (GARCÍA-RUBIO, 2015). Es en el desarrollo de la motivación del alumnado en donde tenemos que focalizar todos los esfuerzos, y esto difícilmente se consigue con una enseñanza que rinde culto a la preparación de un examen, alejándose de aprendizajes más profundos y atractivos para el alumnado. La presión debida al examen aleja la posibilidad de disfrutar de la enseñanza, y condiciona enormemente, como ya hemos visto, la metodología que el profesorado irá a emplear.

6 Evaluaciones externas sí, pero diferentes

El término evaluación no se debe limitar a la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, no obstante, tradicionalmente en España se ha localizado principalmente en este aspecto, aunque su objeto podría haber sido también el profesor, el centro educativo, el propio currículo o la Administración. Los habitantes de un país tienen derecho a conocer si el cuantioso dinero que se invierte todos los años en educación tiene sus frutos o, por el contrario, cada vez más el alumnado que estudia en los centros educativos obtiene peores resultados de aprendizaje. Todo esto es lícito e incluso adecuado, pero no toda evaluación que se realice tiene por qué tener consecuencias positivas para la calidad del sistema educativo de un país. A este respecto, Brook (2005) señala que “cabe preguntarse si acaso los **nuevos sistemas de evaluación externa fueron diseñados para fijar límites a la autonomía de las escuelas o incluso para promover la adherencia a un currículo central**”.

Resulta importante distinguir dentro de las evaluaciones externas las de carácter de diagnóstico -formativas y educativas- de aquellas que sólo tienen un propósito de acreditación. Respecto a estas últimas ya hemos mostrado nuestra total oposición, pues lo que en ningún caso debería producirse es que para obtener cualquier titulación fuese necesario pasar un examen externo y mucho menos dejando sin valor las evaluaciones realizadas en el aula por el profesorado. El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL señala la siguiente distinción entre evaluaciones externas:

Una primera opción a analizar en relación al sistema nacional de evaluación, es si el mismo carácter diagnóstico (para alumnos, escuelas o sistema educativo) o si su propósito será la certificación de los logros educativos de los estudiantes. En el primer caso, el propósito central es generar información que por alguno de los caminos que se analizarán

más adelante, sirva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En el segundo caso, el propósito central es establecer qué estudiantes han alcanzado los conocimientos y desempeños necesarios para aprobar un curso o nivel y, en consecuencia, tomar la determinación de aprobar o reprobar a cada estudiante (certificación) (RAVELA et al., 2007, p. 10).

Las evaluaciones externas con fines de diagnóstico tratan de encontrar las dificultades de aprendizaje que tiene el alumnado, y así poder introducir los recursos necesarios para su tratamiento temprano. No cualquier evaluación externa que se realice tiene que ser negativa para la mejora educativa. No son evaluaciones sumativas para enjuiciar y calificar los resultados de una etapa, sino que tienen una función pedagógica formativa. Así, por ejemplo y como ya hemos señalado anteriormente, en la LOE ya se comenzaron a implementar este tipo de evaluaciones, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria; teniendo su continuidad únicamente en la primera de estas etapas en la actual LOMCE.

Por otra parte, si lo que queremos evaluar es un sistema educativo en general, bastaría con evaluaciones externas no censales, sino muestrales. Si el alumnado elegido es el adecuado, los resultados serán absolutamente fiables y con un costo mucho menor, pudiendo dedicarse esos recursos a las necesidades educativas que presentan los jóvenes estudiantes (PÉREZ GÓMEZ, 2013). Al realizarse las pruebas a un número más reducido de alumnado, éstas podrían contener preguntas que pueden requerir respuestas más reflexivas y de aplicación de los conocimientos aprendidos e interiorizados. Así, a modo de ejemplo, el Informe PISA representa una evaluación externa muestral y tiene una gran fiabilidad y prestigio. En cambio, si apostamos por evaluaciones externas para todo el alumnado de unos determinados cursos en un país, necesariamente las cuestiones planteadas, por razones de tiempo y de recursos no podrán estar alejadas de las preguntas tipo test o de respuestas que únicamente impliquen la reproducción de datos y hechos por parte del alumnado.

Otra cuestión importante es la de las materias sobre las que se realizan evaluaciones externas. Tradicionalmente se han efectuado sobre dos o tres materias del currículo escolar, especialmente en matemáticas y en lingüística. Existen diversas iniciativas en distintos países para introducir dentro de las evaluaciones externas otros aspectos –no sólo cognitivos– muy relevantes en el aprendizaje escolar. Así, en España y más

concretamente en la Comunidad Valenciana se ha anunciado la ampliación de lo evaluado a otras competencias.

En el sistema educativo valenciano se pondrán en marcha diagnósticos más completos que evalúen también otras competencias importantes como las sociales y cívicas, las digitales, el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor, la conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender (GENERALITAT VALENCIANA, 2016).

Gonçalves de Carvalho y Rigoldi Santos (2016) sitúan también el énfasis en las evaluaciones externas que tengan en cuenta las competencias socioemocionales, poniendo como ejemplo el Proyecto Senna de Brasil, en donde asimismo se evalúan dimensiones de la personalidad humana como la apertura a nuevas experiencias, la amabilidad, la concienciosidad, la extroversión y la estabilidad emocional.

7 Consideraciones finales

En España, al igual que en la mayoría del resto de países mundiales, se ha instalado la tendencia hacia una sobrevaluación, y no todo lo referido a la escuela se puede evaluar y mucho menos reducir a una calificación empleando tests externos que desconocen la realidad de cada alumno. Santos Guerra se refiere a ello con una comparación muy elocuente.

Se trata de una obsesión por pesar al pollo. En efecto, se quiere dedicar más tiempo, más esfuerzo y más dinero a pesar al pollo que a engordarlo. Las preocupaciones más importantes respecto al desarrollo del pollo, serían las siguientes: pesarlo, compararlo, seleccionarlo y clasificarlo (SANTOS GUERRA, 2012).

También desde el Departamento de Educación de Estados Unidos, uno de los países en donde más evaluaciones externas se realizan, se deja constancia de este exceso de celo evaluativo.

In too many schools, there is unnecessary testing and not enough clarity of purpose applied to the task of assessing students, consuming too much instructional time and creating undue stress for educators and students. The Administration bears some of the responsibility for this,

and we are committed to being part of the solution⁴ (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2015, p. 1).

No podemos olvidar que la evaluación condiciona extraordinariamente lo que el alumnado aprende y la metodología que sigue el profesorado. Tradicionalmente, en España, la evaluación se ha enfocado más hacia una modalidad sumativa-que consiste en medir si el alumno o la alumna ha alcanzado el nivel exigido de aprendizajes-, y no tanto hacia una evaluación formativa de todo el proceso de aprendizaje que tenga como finalidad la de ayudar al alumno de la forma más adecuada en cada momento (TIANA, 2014). El papel fundamental de cualquier evaluación tendría que ser la mejora del aprendizaje.

Las evaluaciones externas legisladas en la LOMCE, con propósito de certificación, difícilmente podrían haber mejorado la calidad de la educación si se hubieran llegado a aplicar porque, como hemos observado, condicionan muy negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de sembrar una enorme desconfianza sobre la evaluación realizada por el profesorado en las aulas escolares, como si la evaluación que hacen los expertos desde fuera es la única realmente rigurosa. Sin embargo, una evaluación justa no es, como ocurre en las evaluaciones externas, aquella en que se pide a todo el alumnado llegar al mismo aprendizaje estándar. Con ese proceder, se desprecia también el contexto que rodea al alumnado, pues parece que todos los alumnos son iguales y parten de idénticas realidades. Sólo el profesorado que está diariamente con el alumnado es capaz de evaluar teniendo en cuenta las circunstancias que rodean a cada alumno.

En las evaluaciones externas con propósito de certificación se evalúa el final de un proceso, los resultados de los alumnos, despreciando cualquier forma de evaluación formativa, de modo que sólo es importante la calificación final. Además, perjudican la enseñanza y el aprendizaje en el aula, puesto que el profesorado dirige todos sus esfuerzos a los resultados que obtendrán sus alumnos y alumnas en ellos. Descartarán cualquier metodología de innovación que pueda ir en contra de las calificaciones en esos

⁴En demasiadas escuelas, hay pruebas innecesarias y no suficiente claridad del propósito aplicado a la tarea de evaluar a los estudiantes, consumiendo demasiado tiempo de instrucción y creando estrés indebido para educadores y estudiantes. La Administración asume parte de la responsabilidad de esto, y estamos comprometidos a ser parte de la solución.

exámenes, que, por otra parte, suelen ser de preguntas, en algunos casos tipo test, que como hemos señalado no buscan un aprendizaje profundo sino superficial del conocimiento. La actual sociedad de la información y del conocimiento no necesita alumnado capaz de entrenarse para “pasar” unos exámenes. Todo lo contrario, requiere de ciudadanos abiertos, con capacidad crítica, reflexivos, que sepan improvisar y trabajar en equipo (PÉREZ GÓMEZ, 2006).

En España, después de haberse legislado un gran número de leyes educativas –cada nuevo gobierno ha traído consigo su propia reforma- se impone la necesidad de llegar a un gran pacto educativo que cuente con un consenso político y social mayoritario. De hecho, y dado que en el momento actual no hay mayorías parlamentarias claras, es posible que se pueda hacer de la necesidad, virtud. Si se llegara a ese anhelado pacto educativo, difícilmente se establecerían las evaluaciones externas con propósitos de certificación, pues cuentan con un amplio rechazo social y político. En cambio, sí que deberían implementarse otro tipo de evaluaciones externas formativas y de diagnóstico dirigidas a mejorar el aprendizaje del alumnado. La Administración Pública debe ayudar y asegurar que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de gozar de manera efectiva y plena del derecho a la educación, de manera que todo el alumnado del sistema educativo adquiera unos conocimientos y competencias imprescindibles y básicas -como señala Bolívar (2008, p. 130) “aquello que no se puede ignorar”-. Las evaluaciones externas que tengan como finalidad únicamente aumentar el aprendizaje del alumnado pueden ayudar a conseguir este objetivo. Evaluar en sí mismo no es un hecho negativo, pero introducir cualquier tipo de evaluación en un sistema educativo no tiene por qué ser sinónimo de mejora.

Referências

AFONSO, A. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], n. 13, p.13-29, 2009.

BERNAL, J. L. Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Revista Avances en supervisión educativa*, [S.l.], n. 23, p. 1-21, 2015.

BOLÍVAR, A. *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

_____. ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros?. *Fórum Aragón*, [S.l.], n. 7, p. 9-12, 2013.

BROOK, N. *Accountability educativa en Brasil: una visión general*. Santiago de Chile: PREAL, 2005.

CARABAÑA, J. Una vindicación de las escuelas españolas. *FRC: Revista de debat polític*, [S.l.], n. 21, p. 68-83, 2009. Disponible en: <http://www.fcampalans.cat/publicacions_detall.php?id=1&idpubli=21#2>. Acceso el: 15 ene. 2017.

COLL, C. Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [S.l.], v. 8, p. 1, p. 1-17, 2006. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>>. Acceso el: 17 ene. 2017.

ESPAÑA. Ley nº 14, de 4 de agosto de 1970. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. [*Boletim Oficial da Espanã*], n. 187, 6 ago. 1970.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 2 de 3 de mayo de 2006. De Educación. [*Boletim Oficial da Espanã*], n. 106, 4 mayo 2006.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 8, de 9 de diciembre 2013. Para la mejora de la calidad educativa. [*Boletim Oficial da Espanã*], n. 295, 10 dic. 2013.

ESPAÑA. Real Decreto-ley nº 5, de 9 de diciembre de 2016. De medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [*Boletim Oficial da Espanã*], n. 298, 10 dic. 2016.

FERREIRA, C. A. A avaliação externa de escolas em Portugal: reflexões sobre potencialidades e constrangimentos. *Revista Meta Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 359-379, 2016.

FORO DE SEVILLA. La LOMCE una amenaza para la escuela pública, [S.l.], 2014. Disponible en: <[http:// porotrapoliticaeducativa.org/](http://porotrapoliticaeducativa.org/)>. Acceso el: 3 ene. 2017.

GARCÍA GRACIA, M. El sistema de enseñanza como construcción histórica y social. In: ARÓSTEGUI, J. L.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Coord.). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal, 2008.

GARCÍA-RUBIO, J. *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa: el currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (Tesis doctoral)- Universitat de València, Valencia, 2015.

GENERALITAT VALENCIANA. Diagnósis propias que incluyan más elementos para evaluar el sistema educativo, [S.l.], 2016. Disponible en: <http://www.ceice.gva.es/inicio/area_de_prensa/not_detalle_area_prensa?id=694578>. Acceso el: 27 dic. 2016.

GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

GONÇALVES DE CARVALHO, E. J.; RIGOLDI SANTOS, J. E. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Revista Praxis Educativa*, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 775-794, 2016.

JAKKU-SHIVONEN, R.; NIEMI, H. (Ed.). *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida, 2006.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. Fracaso escolar: PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 56-85, 2009.

MELGAREJO, J. *Barcelona: plataforma editorial*. Finlandia: Gracias, 2013.

MONARCA, H. La nueva Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, n. 20, p. 107-121, 2012. Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>>. Acceso el: 20 dic. 2016.

OCDE. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. *PISA 2015: Resultados Clave*, [S.l.], 2016. Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>>. Acceso el: 20 dic. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. In: GIMENO, J. *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 2006.

_____. Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes. *Revista Currículum*, [S.l.], v. 26, p. 11-25, 2013.

_____. Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [S.l.], v. 81, p. 59-71, 2014.

- RAVELA, P. et al. Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación*. Santiago de Chile: PREAL, 2007.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [S.l.], v. 81, n. 28, p. 73-87, 2014.
- ROMERO-LEÓN, J. L. Perspectiva europea de las Evaluaciones externas. El caso de España desde la LGE hasta la LOMCE. *Revista Educación, Política y Sociedad*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 183-196, 2016.
- SAHLBERG, P. How GERM is infecting schools around the world?. *The Washington Post*. jun. 2012.
- _____. *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?*. New York: Teachers College Press, 2015.
- SANTOS GUERRA, M. A. Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 397, p. 90-93, 2010.
- _____. Pesar al pollo: la opinión de Málaga. [S.l.], 17 nov. 2012. Disponible en: <<http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2012/11/17/pesar-el-pollo/>>. Acceso el: 4 ene. 2017.
- TIANA, A. Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, [S.l.], n. 2, p. 1-21, 2014.
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Testing action plan*, [USA], 2015. Disponible en: <<http://static.politico.com/75/b0/06b7c0bd4113b48d4da773d9af14/education-department-assessment-fact-sheet.pdf>>. Acceso el: 20 ene. 2017.

Recebido em: 28/01/2017

Aceito para publicação em: 04/07/2017

The Failed implementation of External Evaluations for Certification Purposes in the Spanish Education System

Abstract

In Spain, in the last reform of the educational law in 2013 -that is, in the LOMCE-, standardized external tests were established with a great academic transcendence for the students and which have recently been left without effect by the government, even before they were applied. Throughout the present article it was defended that these external evaluations with certification purposes and that have generated a great debate, if they had been implemented, far from having managed to improve the quality of the education system, what they would have achieved is to condition very negatively the teaching-learning process, reducing the quality of student learning and putting the work of teachers into question. This study does not show an absolute rejection of any kind of external evaluation, considering that not all of them are identical or have the same purposes; there are those that can help to achieve a higher quality education, since they are established as formative and diagnostic evaluations of the learning problems of the students.

Keywords: External evaluations. Summative assessment. Diagnostic assessment. Quality of the education system. Teaching-learning process.

A Implementação Fracassada de Avaliações Externas com Finalidades de certificação no Sistema Educativo Espanhol

Resumo

Na Espanha, com a última reforma de 2013 lei de educação – isto é, na LOMCE-, se estabeleceram provas externas padronizados com um grande significado acadêmico para os estudantes e que, recentemente, têm sido deixadas sem efeito pelo governo, mesmo antes de chegar a serem aplicadas. Ao longo deste artigo defendemos que estas avaliações externas, com finalidade externa de certificação e que têm gerado um grande debate, se elas tivessem sido implementadas, longe de ter melhorado a qualidade do sistema de ensino, o que teriam conseguido é condicionar muito negativamente o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo a qualidade da aprendizagem dos alunos

e questionando o trabalho dos professores. Nós não apresentamos uma rejeição absoluta a qualquer tipo de avaliação externa, pois nem todas são iguais ou têm os mesmos fins; há as que sim podem ajudar à consecução de uma educação de maior qualidade, pois se estabelecem como avaliações formativas e de diagnóstico dos problemas de aprendizagem do alunado.

Palavras-chave: Avaliações externas. Avaliação somativa. Avaliação de diagnóstico. Qualidade do sistema de educação. Processo de ensino-aprendizagem.