

dossier

Evaluación LOMCE

Miquel Àngel Essomba. Experto en diversidad e inclusión

“La LOMCE evalúa para fiscalizar y seleccionar al alumnado”

Montserrat Milán

Secretaría de Política Educativa de FE CCOO

Miquel Àngel Essomba ha sido director del Centro UNESCO de Cataluña. En la actualidad, es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona y director del Equipo de Investigación e Inclusión en Sociedades Complejas (ERDISC).

Parece que todo el mundo comprende y acepta que la educación debe someterse sistemáticamente a una evaluación periódica cuyos resultados deben exponerse públicamente, pero no parece ocurrir lo mismo con otras políticas públicas como la salud, el empleo, el transporte o la vivienda... ¿Por qué cree que ocurre?

Evaluar las políticas educativas es una tarea que resulta de máxima complejidad, por dos grandes razones. La primera, porque se hace difícil identificar quién es exactamente el sujeto de la evaluación: alumnado, profesorado, centros o política educativa. Evaluamos al alumnado, pero de los resultados de dicha evaluación se desea inferir la calidad profesional del profesorado. Al mismo tiempo, de los resultados individuales del alumnado pretendemos inferir la calidad educativa de un centro escolar, y tomar decisiones de gestión amparándose en dichos resultados. ¿Realmente del resultado de pruebas estandarizadas hechas a alumnos individuales podemos extraer conclusiones directas y determinantes sobre su profesorado, su centro y su sistema? ¿Ya no recordamos que el factor óptimo para la predicción del éxito educativo es el contexto socioeconómico del alumnado? ¿No resulta curioso que el responsable de política educativa, de todo ese galimatías evaluador, es el que acaba resultando menos responsable de todo?

La segunda: la evaluación de políticas educativas es harto compleja porque dispone de una fuerte carga ideológica, consustancial a todo lo que es educativo. No sólo se trata de una cuestión técnica, sino también social y por ende política, con una profunda carga de valores e impacto en las personas, las familias y los grupos sociales. La evaluación no es un ejercicio de procesamiento de datos sobre una realidad educativa, sino un ejercicio del poder desde una determinada perspectiva política en función de unos valores sociales mayoritarios. Cada sociedad dispone del modelo de evaluación que se merece para evaluar sus políticas. En consecuencia, la actividad evaluadora sirve para marcar un estilo, una pedagogía. Eso no sucede en otros ámbitos.

¿Cuál debería ser la función esencial de la evaluación en un sistema educativo?

Al hilo de lo respondido en la pregunta anterior, debemos distinguir nítidamente quién deseamos que sea el sujeto u objeto de la evaluación. No podemos caer en la trampa de desear evaluar la política educativa de un país sólo a partir de los resultados del alumnado, del mismo modo que no podemos evaluar al alumnado sin contextualizar dicha evaluación en su entorno social, político y económico.

Por lo tanto, según cuál sea el ámbito o nivel de evaluación, deberemos utilizar unas estrategias u otras. De todos modos, dicho planteamiento ecológico de la evaluación no nos impide subrayar dos principios rectores que deben ser transversales a cualquier actividad evaluadora. El primero, que cuanto más cerca nos encontramos del alumnado, más criterios cualitativos y de intersubjetividad debemos aplicar. El segundo, que todo proceso evaluador ha de estar dirigido a la mejora de los aprendizajes del alumnado, ése debe ser el núcleo de toda evaluación, sea cual sea el nivel o ámbito evaluable.

Si tuviera el encargo de evaluar la educación en sentido amplio, ¿qué parámetros o variables básicas consideraría?

La educación del siglo XXI es mucho más que la escolarización. Hoy día las jóvenes generaciones ya no tienen la escuela como espacio principal en el cual participan de la adquisición y la construcción del conocimiento. Por lo tanto, evaluar la educación de una sociedad no debería equipararse a evaluar el sistema escolar de dicha sociedad. Deberíamos atender a los procesos de aprendizaje que se dan también en entornos no formales e informales de educación, y ver qué grado de consecución se obtiene de la interacción simultánea en todos ellos.

"No podemos caer en la trampa de desear evaluar la política educativa sólo a partir de los resultados del alumnado"

De todos modos, debemos reconocer que necesitamos algún tipo de parámetro al cual aferrarnos para llevar a cabo dicho proceso evaluador. En este sentido, sería muy partidario de considerar las ocho competencias que se recogen en el marco de referencia europeo de competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida (2006). Son ocho competencias muy claras y necesarias, que despliegan y contextualizan en Europa lo que aprendimos con el informe Delors de la UNESCO diez años antes del marco de referencia: aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir. Sobre esta base, construiría un complejo sistema de evaluación, teniendo en cuenta tanto los puntos débiles como los fuertes. A partir de ahí, ya que estamos dispuestos a seguir soñando, diseñaría las políticas de formación, selección y retención de profesorado y equipos directivos, también el currículum, y dispondría los recursos necesarios para alcanzarlo. Complementaría todas esas medidas con políticas en el ámbito de la cultura, de la educación en el tiempo libre, de los medios de comunicación...

Existen excelentes sistemas de evaluación nacional en muchos países ¿Por qué cree que PISA es el más influyente y extendido sistema de evaluación internacional?

Los ingredientes del éxito de PISA son diversos. El primero, que se lleva a cabo en el marco de una organización internacional de prestigio y que suscita confianza. El segundo, que está elaborado bajo parámetros complejos estadísticamente, pero que proporciona resultados simples de explicar: una cifra, un porcentaje, eso lo entiende todo el mundo. La comunicabilidad de sus resultados es sin duda uno de sus grandes valores. El tercero, y nada desdeñable, es que el tipo mismo de evaluación

se corresponde con el que los adultos hemos sido evaluados durante nuestra escolarización y formación. No sólo entendemos los resultados, sino que reconocemos el tipo de prueba que se realiza. Un cuarto motivo lo encontramos en que evalúa áreas de conocimiento más fáciles de medir que otras: matemáticas, ciencias y lengua. Si PISA tuviese que evaluar la competencia artística, ética o incluso en ciencias sociales, otro gallo cantaría; PISA no se atreve con eso porque no le interesa, pero también porque les resultaría muy difícil. Y en quinto lugar, porque este tipo de prueba permite una alta comparabilidad, con independencia del grado de validez que uno le quiera dar. Aplicar una prueba estandarizada a todos los países permite acceder a las reglas del mercado de competitividad, y permite afianzar la idea de que competir en educación es la mejor fórmula para incrementar su calidad.

Situémonos en la actual ley orgánica. En su opinión, ¿nuestro sistema educativo necesitaba la nueva prueba que la LOMCE implanta en 3º de Primaria ya en el presente curso escolar?

De acuerdo con el redactado literal de la ley orgánica (artículo 20.2), “el alumno accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos”, y después añade: “Se atenderá especialmente a los resultados de las evaluaciones de segundo o tercer curso”. Creo que la misma letra ya habla por sí sola del espíritu subyacente a la norma: evaluar para fiscalizar y seleccionar al alumnado.

"¿Por qué no realizamos una evaluación externa al ministro Wert?"

Tal como está planteada la prueba de tercer curso, no necesitamos este tipo de ejercicio evaluador para nada. Además, la norma no exigía que se aplicara obligatoriamente hasta el próximo curso, ¿y qué ha sucedido? Que todas las comunidades autónomas, a excepción de Asturias y Andalucía, la han aplicado. Euskadi también, aunque con la salvedad de que las familias podían elegir realizarla o no. Esta prueba a los 8 o 9 años es un despropósito que puede marcar prematuramente al alumnado de forma negativa, y lesionar su autoestima académica hasta hacerle creer que a una edad tan temprana ya no sirve para estudiar, y que la razón de su fracaso es él mismo.

La introducción de las reválidas en el sistema educativo ha suscitado una de las mayores controversias de la ley. En su opinión, ¿cuál es exactamente la función que desempeñan? ¿Cómo valora el impacto que pueden tener en la promoción del alumnado?

Más de lo mismo. Las pruebas de final de etapa, y/o de reválida, no difieren sustantivamente de la prueba de tercer curso, tanto en su sentido como en su naturaleza y potenciales consecuencias. Lo único que cambia son las competencias a evaluar y la edad del alumnado para comprender el valor exacto que debe atribuirse a los resultados obtenidos, es decir, más que relativo.

De todos modos, lo peor es que tantas pruebas en tan pocos años de escolaridad acaban imponiendo una sensación general en la comunidad educativa nada favorable para el aprendizaje significativo: las familias estarán preocupadas por que sus hijos superen con buena nota dichas pruebas, el profesorado caerá en la trampa de considerar que su prestigio profesional pasa por que el máximo número de alumnos de su grupo obtenga los mejores resultados posibles. Y el alumnado... el alumnado vivirá la escolarización como una carrera de obstáculos que no tiene nada que ver con aprender disfrutando.

El gobierno propone una reválida consistente en 350 preguntas de respuesta múltiple, ¿cree que con ese sistema pueden evaluarse realmente las competencias de la etapa?

Evaluar competencias es lo más difícil que hay. Si no, que se lo pregunten a los miles de expertos que han intentado en las últimas dos décadas establecer el sistema de acreditación europeo de la formación profesional basado en competencias: una obra digna de titanes.

Ser competente significa activar recursos intelectuales, afectivos y conativos para solucionar retos que te plantea el entorno. En consecuencia, evaluar la competencia no puede sólo apelar a una de las dimensiones de la competencia, la cognitiva, sino que también debe contemplar actitudes y habilidades como mínimo. Ello implica que las pruebas de evaluación intentan reproducir al máximo condiciones naturales de reproducción de la competencia objeto de evaluación, y que los instrumentos de registro por parte de los evaluadores deben conformarse a partir de criterios de observación, respuesta e impacto del evaluado frente a la situación planteada.

Lo que propone el Gobierno central se sitúa pedagógicamente en las antípodas de un planteamiento de tales características. Pretender evaluar el currículum con una batería de 350 preguntas tipo test sólo promueve un aprendizaje memorístico de conceptos en el que las competencias brillan por doquier, y favorece estilos de aprendizaje basados en el ensayo-error.

¿Por qué cree que es tan importante para el Gobierno que quienes examinan no hayan tenido docencia directa con el alumnado que se evalúa?

El modelo de evaluación que el Gobierno desea implantar responde a los criterios propios de la evaluación externa. En términos generales, se trata de una evaluación que realizan las personas que no están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque así se considera que se tiene más distancia frente a los sujetos y el objeto de la evaluación, y se pueden “ver” cosas que si estás implicado resulta más difícil que te des cuenta. Esta es la lectura positiva de la cuestión.

"La educación inclusiva demanda una evaluación que sea capaz de tener en cuenta la singularidad de cada alumno"

La lectura negativa estriba en el hecho de que si se apuesta por una evaluación interna, entonces los autoevaluados van a defraudar y manipular los datos de la evaluación, por miedo a las represalias consecuencia de los resultados obtenidos. Es un alegato claro a la desconfianza en los docentes, en su honorabilidad y profesionalidad. De todos modos, establecer un sistema de evaluación externa por desconfianza no hace sino provocar el fraude y la manipulación antes de la prueba externa: se dedica un tiempo escolar de la semana para entrenar al alumnado en la superación específica de estas pruebas, con lo cual el efecto esperado de control se pervierte y no sirve de nada. La modalidad interna o externa de la evaluación no resulta positiva o negativa en sí, sino que depende del espíritu con el cual se aplique.

Hay expertos que temen que la publicación de los resultados promueva la competitividad entre centros y la estigmatización de algunos de ellos y de sus profesionales. ¿Hasta qué punto estaría de acuerdo?

Por supuesto que va a fomentar la competitividad entre centros, en vez de la colaboración en red, y va a estigmatizar a algunos de ellos en vez de acudir a su rescate educativo. Eso es lo que ha pasado en todos los sistemas educativos donde se ha aplicado esta medida de falsa rendición de cuentas.

Por ejemplo, en el País de Gales (Burges, 2010) se realizó un estudio en el cual se deseaba comparar el comportamiento de la población escolar antes y después de la abolición de las pruebas objetivas de evaluación externa, y los resultados del estudio apuntaron que la publicación de los resultados apareció como una medida excesivamente costosa en muchos sentidos para incrementar los resultados escolares, y era poco útil para reducir desigualdades.

La ideología subyacente a esta filosofía se resume en una frase que Blair aprendió de Thatcher y su amigo Reagan, y que rezaba: “Más para los que tienen más, y menos para los que tienen menos”. Ésa es la matriz originaria de la política educativa liberal-conservadora, y la publicación de resultados juega un papel esencial para justificar y legitimar determinadas actuaciones de privatización de la educación a partir del uso de datos públicos de la evaluación. Resulta curioso que, si bien se desea que la evaluación de los centros sea lo más transparente posible, no es así en el caso de la administración educativa, la cual no está sujeta a ningún tipo de evaluación externa de su eficacia y eficiencia, y su rendición de cuentas vive en el más puro oscurantismo. ¿Por qué no realizamos una evaluación externa al ministro Wert?

¿Considera que este tipo de evaluación es compatible con la educación inclusiva?

Para nada. El modelo de evaluación LOMCE es el propio de un estado evaluador, y no de un estado educador. El instrumento se convierte en fin en sí mismo. No evaluamos para mejorar, sino para evaluar más posteriormente.

La educación inclusiva exige otro modelo de evaluación. Recuerdo ahora la popular historia conocida por todos: si el león pone como examen a los animales de la selva subir a un árbol, ¿cuál de ellos obtendrá mejor nota: el elefante, la serpiente, el mono, la jirafa, el búfalo o la hormiga?

La educación inclusiva, que es la educación que debe ser, demanda una evaluación que sea capaz de tener en cuenta la singularidad de cada alumno, y además las condiciones contextuales de la actividad evaluadora -el dónde, el cuándo, el cómo y el cuánto se evalúa-. Todo lo contrario que un test idéntico de 350 ítems para el alumnado de Santiago de Compostela, Lanzarote, Alicante, Huesca y Madrid. Por ello es preciso acabar con la LOMCE. Nadie nos garantiza que el cambio de norma acabe también con esta corriente poderosa y dominante de las pruebas estandarizadas tipo test, pero por lo menos les quitaremos a sus defensores la cobertura legal y moral de aplicarla sin escrúpulos en beneficio de la selección, la segregación y la exclusión de los más vulnerables.