

ANÁLISIS CRÍTICO DEL MODELO DE EVALUACIÓN LOMCE

/

CRITICAL ANALYSIS OF EVALUATION MODEL LOMCE

José Luis Bernal Agudo
Universidad Zaragoza
jbernal@unizar.es

Resumen

El modelo de evaluación que plantea la LOMCE hunde sus raíces en los planteamientos neoliberales, reflejando un modo concreto de entender el mundo. No importa el proceso sino los resultados, siendo la evaluación el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Presenta un discurso perverso, ya que la teoría que justifica el modelo no se concreta en unas propuestas coherentes con ella, donde hay una preocupación excesiva por la excelencia y una despreocupación por la diversidad. Se debería recuperar un modo comprensivo de entender la evaluación.

Palabras clave: evaluación; criterios de evaluación; estándares de aprendizaje; programación; políticas neoliberales.

Abstract

The evaluation model that the LOMCE projects sinks its roots into the neoliberal beliefs, reflecting a specific way of understanding the world. What matters is not the process but the results, being the evaluation the center of the education-learning processes. It presents an evil planning, since the theory that justifies the model doesn't specify upon coherent proposals, where there is an excessive worry for excellence and diversity is left out. A comprehensive way of understanding education should be recovered.

Key words: assesment; assessment criteria; learning outcomes; syllabus; neoliberal policies.

Introducción

Con la LOMCE y el desarrollo del currículo básico de primaria, secundaria y bachillerato, elaborado por el gobierno conservador, se han puesto las bases de un modelo en el que gira todo alrededor de la evaluación, entendida sobre todo como control. Posteriormente, cada Comunidad Autónoma lo ha implementado en su territorio de forma diversa. Para analizar el modelo de evaluación que plantea la LOMCE, no nos podemos quedar en la evaluación del día a día que hacen los profesores en los centros educativos, sino que tenemos que referirnos también a las evaluaciones estandarizadas que se realizan desde las Administraciones Educativas. Estas evaluaciones censales van a determinar no solo lo que van a aprender los alumnos, sino también el modo como lo van a hacer. Y no debemos olvidar que las tenemos en 3º y 6 de primaria, en 4º de secundaria y en 2º de bachiller.

Detrás de todo este modelo está un modo de entender el mundo, una manera de imponer unos valores determinados. Se podría decir que las referencias neoliberales han asumido al fin el mando de la sociedad, como lo podemos ver con facilidad en los siete principios que sustentan la LOMCE: simplificar el currículo y reforzar los conocimientos instrumentales; flexibilizar las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones; desarrollar sistemas de evaluación externa, censales y consistentes en el tiempo; incrementar la transparencia de los resultados; promover una mayor autonomía y especialización en los centros; exigir a los estudiantes, profesores y colegios la rendición de cuentas e incentivar el esfuerzo. Como decíamos en un libro recién publicadoⁱ, con la LOMCE se ha producido el desembarco de las políticas neoliberales en nuestro sistema educativo.

ⁱ Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014): *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira

Por ello, explicaremos cómo se pervierte el lenguaje cuando se habla de evaluación, no teniendo relación los fundamentos teóricos con la práctica, haciendo referencia a aquellas variables que configuran el modelo. Argumentaremos cómo las evaluaciones estandarizadas asumirán el poder del currículum provocando un aprendizaje descontextualizado y uniforme, así como una gran desigualdad. Terminaremos concretando cuatro conclusiones que conformarían el modelo de evaluación que plantea la LOMCE, concretando sus correspondientes alternativas

La perversión del lenguaje. De la teoría a la práctica

No se puede hablar de evaluación sin explicar, aunque sea brevemente, qué entendemos por evaluación, ya que esta conceptualización determina una de las críticas más relevantes que vamos a hacer del modelo que se plantea con la LOMCE. En todas las disposiciones legislativas de las diferentes comunidades autónomas se hace especial incidencia en la idea de evaluación como mejora, como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje que sirve sobre todo para que el alumno interiorice mejor los aprendizajes, aprendiendo de los errores. Así, por ejemplo, la Orden de evaluación de la Comunidad autónoma de Aragón en su artículo 3º dice lo siguiente: *"La evaluación en la Educación Primaria... formará parte inseparable del proceso educativo... La evaluación tendrá carácter formativo y propiciará un proceso constante de mejora, tanto de los aprendizajes como de la práctica docente... La evaluación se entiende también como un elemento educativo en sí misma, por ser un elemento de desarrollo de maestros y alumnos. Aplicada sobre el proceso de aprendizaje debe capacitar al alumnado para aprender mejor, contribuyendo a la competencia clave de aprender a aprender y favoreciendo la construcción sólida de nuevos aprendizajes"* (Orden de 31 de octubre de 2014 sobre la evaluación en Educación primaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA 24/11/2014). Así pues, la evaluación no solamente tiene como objetivo disponer de información acerca de qué y cómo aprenden los alumnos, o sea una función de control, sino que debe aportar información para modificar, mantener o cambiar

determinados ámbitos de la actuación docente, del proceso que se ha diseñado, o sea, debe orientar en lo que se hace, debe servir para mejorar. La evaluación es un elemento más del proceso de aprender y así se debería entender por todos los profesores en cualquier nivel educativo.

Como justificaré después, es un ejemplo más de la perversidad del lenguaje, ya que la teoría va por un lado y la realidad por otro. Tenemos un ejemplo paradigmático en el preámbulo de la LOMCE, cuyo contenido se deshace en hablar de equidad, inclusión, etc. y no tienen nada que ver con el desarrollo de la ley. En el discurso oficial queda patente el interés de que todos lleguen al máximo de sus posibilidades desde sus propias capacidades, para lo que se diseña un sistema de evaluación y unas reglas de juego iguales para todos, pero en el que solamente los talentosos y los que disponen de recursos por su origen social encuentran un camino rápido para desarrollar esas capacidades. Los alumnos con dificultades, menos talentosos, con escasos recursos retrasan al resto por lo que hay que estructurar otros caminos adecuados para ellos. De ahí que términos como estándares, indicadores de logro, competencias, excelencia, resultados, rendición de cuentas, control, calidad, esfuerzo, talento etc. formen parte de un lenguaje que se va incorporando al discurso educativo sin mayores problemas, y el lenguaje nunca es neutro, siempre refleja un modo de pensar y de actuar. Nadie se atrevería a afirmar que esos términos no deban formar parte del discurso y de las actuaciones educativas, pero cuando van peleados con políticas en las que la equidad, la solidaridad, la igualdad, etc. brillan por su ausencia, nos encontramos con una educación que se convierte en una mercancía de compra-venta en lugar de ser un aspecto clave para el progreso de todos y no de unos pocos solamente. No hay nada más perverso que la corrupción del lenguaje.

En aras de ese sistema de igualdad y equidad que plantean en la teoría, se ha construido un modelo de evaluación en el que se va a producir todo lo contrario. Para empezar, se eliminan los ciclos en primaria, con lo que al alumno se le evalúa desde cada uno de los cursos. Los ciclos, que han sido la referencia desde 1990 con la LOGSE, permitían que el alumno progresase según sus posibilidades y capacidades, teniendo que calificarle con notas finales solamente en 2º, 4º y 6º.

Eso posibilitaba que a lo largo de un ciclo un niño pudiese tener diferentes ritmos de aprendizaje, algo natural en estas edades. Ahora se evalúa y se califica cada uno de los cursos, pudiéndose dar el caso de que un alumno en 3º de primaria ya tenga dos cursos suspendidos.

La misma calificación de las diferentes áreas de forma numérica es claramente perversa, un reflejo de lo que antes denominábamos como talento, excelencia, logro, etc. Que exista la posibilidad de darle a un niño de 6 años un 0 nos parece una monstruosidad. Ya no se trata de defender una escuela comprensiva, pero ir hasta esos límites es bastante duro. No parece extraño, por lo tanto, que en Aragón y otras comunidades autónomas se haya hecho tanta insistencia en el modo de calificar, utilizando herramientas informáticas y obligando a los maestros a ocupar gran parte de su tiempo en hacer “papeles” para calificar, ni siquiera se podría decir para evaluar. En Aragón, por ejemplo, hay que evaluar en 5º y 6º de primaria en el área de lengua castellana 105 estándares en cada curso, lo que implica que debemos calificar cada estándar desde sus niveles de logro (y si queremos volvernos un poco locos, utilizando rúbricas) y con la suma de todos, con la consiguiente ponderación, obtener la nota del área. ¡Ah! y no olvidemos que después debemos calificar también el perfil competencial.

Se trata de que todos aprendan lo mismo y al mismo tiempo y en el mismo lugar, no dando opción a que un niño vaya madurando y avanzando en su aprendizaje de forma distinta. Todos tienen que ser iguales, no se entiende que algunos aprendan de otra manera o más despacio. Las Administraciones educativas establecen prácticamente todo aquello que los alumnos tienen que hacer en cada curso. Los centros disponen en el marco legal de autonomía para elaborar el Proyecto Curricular, pero el margen de maniobra que tienen para incorporar o modificar aquello que la Administración educativa ha prescrito es mínimo, por no decir nulo. Estructuramos los centros educativos de tal modo que contamos con unos espacios de aprendizaje -las aulas- en los que un grupo de veinticinco niños debe conseguir los mismos resultados en un tiempo previsto igual para todos. Aquellos que no los consiguen entran en el colectivo de los fracasados, ya que la referencia esencial para su evaluación reside en conseguir los estándares de

aprendizaje previstos por la Administración para su grupo de edad. La diversidad brilla por su ausencia, estructurándose un doble discurso, el que concreta las disposiciones legales con su defensa de la diversidad y atención a todos, y el que genera la Administración desde unos mismos objetivos para todos. Lógicamente, aquellos alumnos excluidos porque no llegan a los mismos objetivos que los demás suelen generar comportamientos asociales, agresivos, violentos, etc., pero nos deberíamos preguntar si el origen de esa violencia está en ellos o en situaciones como la que hemos comentado. Como nos decía el profesor Santos Guerra (2002: 76-77) ya hace tiempo, la escuela tiene una inquietante función homogeneizadora, estableciendo un currículo idéntico y unas evaluaciones similares para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado y arquetípico que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar.

La conocida parábola de Freinet (1979) “las águilas no suben por la escalera” es la viva imagen de este modelo, es una metáfora preciosa que refleja esta realidad de forma clara y patente. En ella explica cómo el pedagogo había diseñado una escalera para que todos los alumnos la subieran al mismo tiempo, del mismo modo y haciendo lo mismo, lógicamente desde las orientaciones y objetivos que les proponía: *“Se irritaba, porque todo sucedía normalmente cuando él estaba presente vigilando el ascenso metódico de la escalera, peldaño a peldaño, respirando en los descansillos y agarrados a la barandilla. Pero si se ausentaba un momento, ¡qué desastre y qué desorden! Solamente seguían subiendo metódicamente, peldaño a peldaño, agarrándose a la barandilla y respirando en los descansillos los individuos a los que la escuela había marcado suficientemente con su autoridad, como aquellos perros de pastor a los que la vida ha educado para seguir pasivamente a su dueño y que se han resignado a no obedecer ya más a su naturaleza de perros franqueando senderos y malezas”* (Freinet, 1979:19). Terminaba la parábola, dejando en la mesa las siguientes cuestiones: ¿Se ha preguntado si, por azar, su ciencia de la escalera no será una falsa ciencia, y si no habrá otras vías más rápidas y más saludables, que procedan por saltos y por zancadas; si no habrá, según la imagen de Víctor Hugo, una pedagogía de las águilas que no suben por la escalera?

Otro elemento importante en este modelo reside en los denominados estándares de aprendizaje, y sobre todo en los denominados imprescindibles, que se pueden convertir en los centros en un arma arrojadiza. En el artículo 2º del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se indica que estos estándares son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Asimismo, su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. Por lo tanto, representan todo aquello que el alumno debe aprender a lo largo de su escolaridad, y si, además, lo reducimos a aquellos aprendizajes que se consideran observables y medibles, nos encontraremos con que mucho de lo que tiene que aprender un alumno en primaria difícilmente puede ser medible. Además, una evaluación desde estándares nos lleva a una evaluación de resultados más que de procesos, lo que representa lo contrario de lo que deberíamos hacer.

Los estándares están distribuidos por áreas, están totalmente parcelados, lo que va a provocar que metodologías globalizadoras, como los centros de interés o los proyectos de trabajo, van a poder desarrollarse con muchas dificultades. Más aún, si la Inspección de educación se preocupa sobre todo en que todo ese proceso esté escrito y que cualquier profesor pueda demostrar objetivamente cómo consigue y evalúa cada estándar.

Por otra parte, decidir qué aprendizajes se pueden considerar mínimos y cuáles no en la enseñanza obligatoria es algo absurdo. Hasta qué punto podemos decidir la frontera entre un aprendizaje imprescindible y otro que no lo sea, ya que habría que decir además para quién. Seguimos insistiendo en la idea de que en la educación obligatoria están todos los alumnos, por lo que hay que andar con cuidado con cualquier proceso homogeneizador, ya que la diversidad es natural y el sistema educativo debe responder de forma coherente ante ella, y no solamente en la teoría. Además, es muy importante decidir cuáles son los estándares imprescindibles, ya que representan la frontera entre el aprobado y el

suspenso, entre el éxito y el fracaso. No es este el espacio para hacer un análisis, pero sería muy importante hacer un estudio minucioso de los estándares desarrollados en Aragón para los alumnos de 1º curso, sobre todo los imprescindibles, ya que su nivel de exigencia en principio es bastante alto.

Cualquier profesor en el ejercicio diario de su profesión se podría hacer las siguientes preguntas: ¿es de justicia aprobar a unos y suspender a otros por no llegar a los estándares imprescindibles previstos si éstos no tienen capacidad para ello o su situación contextual y personal no se lo permite? ¿Somos justos al evaluar?, etc. En todo momento un profesor ejerce justicia a sus alumnos, cuando resuelve una pelea, cuando tiene que optar por uno u otro en una discusión, cuando tiene que poner un castigo, etc. Poniéndole nombre a cada acción podemos hablar de justicia retributiva y distributiva cuando decide recompensas o privilegios, justicia procesal cuando enseña cuestiones litigiosas, y justicia reparadora cuando reestablece a cada uno en sus derechos (Ph. Perrenoud, 2004). Uno de los ámbitos en los que el sentido de la justicia se muestra de forma nítida al profesorado es en la evaluación. Con los resultados de la evaluación posibilitamos que los alumnos promocionen o no, enviamos a algunos de ellos al grupo de los fracasados excluyéndoles del sistema, etc. por lo tanto, deberíamos ser lo más justos posible. En Educación Primaria y Secundaria se plantea un dilema muy serio en la evaluación, cuando nos planteamos si somos justos al suspender a alumnos que no pueden dar más de sí desde sus capacidades, pero no consiguen los estándares que demanda la Administración. Pero también podemos preguntarnos si somos justos al ponderar con la misma calificación a diferentes alumnos que han llegado a niveles diferentes. “¿Es equitativo que obtenga la misma calificación el alumno que sabe, el que sabe pero se esfuerza poco y el que sabe menos pero se esfuerza más?” (A. Marchesi, 2007: 163) ¿Cómo ser garantes en la acreditación de los conocimientos y, al mismo tiempo, atender la diversidad?

Las referencias neoliberales y neoconservadoras

No podemos dejar de mencionar la ideología que subyace a este modelo, que en España responde a unas referencias neoliberales y conservadoras. Los neoliberales entienden que la educación debe ser un elemento más del mercado capitalista global, debiendo responder a sus necesidades y demandas, tanto económicas como laborales. *“Las propias escuelas precisan ser transformadas y convertirse en mas competitivas poniéndolas en escenarios mercantiles por medio de los cheques escolares, los créditos sobre impuestos y otras estrategias mercantiles similares”* (Feito, R. 2002:28). Los neoconservadores participan de la importancia de la economía como referente, pero están más preocupados, en palabras de Feito, por la restauración cultural. *“Su pretensión es mantener las tradiciones culturales y no perder el control del Estado. Por ello, tratan de establecer mecanismos más estrictos de control del conocimiento, de la moral y de los valores recurriendo a un curriculum estatal o a exámenes estatales... Piensan que solo a través del establecimiento de un fuerte control central conseguirán su lugar en el curriculum el contenido y los valores del conocimiento legítimo.”* (Feito, R. 2002:28)

El thatcherismo británico ha tenido una influencia decisiva en el modelo educativo seguido por el Partido Popular tanto en su etapa de gobierno anterior como en el actual. Un excelente análisis de esta influencia lo encontramos en el artículo de Manuel de Puelles (2005), *La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española*. Es claramente ilustrador para entender las medidas que se están tomando actualmente por parte del Partido Popular. La única diferencia es que en el periodo anterior, hasta 2004, fue una actuación suave tratando de introducir los cambios poco a poco, y ahora, aprovechando la crisis, tratan de implantar medidas que antes no terminaron de atreverse a llevar a cabo, como las reválidas en secundaria y primaria o la concreción de un currículum nacional. Así, todo esto nos está llevando por un lado a un libremercado brutal (neoliberal) y por otro a un mantenimiento de los viejos valores y de las tradiciones (neoconservador). Es cierto que entre los neoliberales y los neoconservadores hay políticas que son contradictorias, unos desean un libremercado total adelgazando al Estado todo lo posible, y otros quieren un Estado que siga

teniendo fuerza y responsabilidades, pero en España se han integrado sin ningún problema.

De todos modos, todo esto no es nada nuevo. Ya entre 1997 y 1998 la FAES organizó unas conferencias y ponencias en torno a la educación. Una de ellas, *Ejes para una reforma*, presentada por José Luis Martínez López-Muñiz, presentó en su momento los postulados clave de la política educativa, entre los que se puede destacar la necesidad de ir hacia un sistema más selectivo; la conveniencia de la evaluación en cada etapa o periodo del sistema educativo; el fomento del esfuerzo personal y el énfasis en la formación del profesorado basada más en conocimientos que en teorías pedagógicas o psicológicas.

No debemos olvidar que el desmantelamiento del Estado como responsable y garante de servicios tan básicos como la educación constituye uno de los objetivos de las políticas neoliberales, que ven en la privatización y en la entrada de la economía de mercado como las estrategias básicas para salir de la crisis. Uno de los principios políticos de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), en la línea de otros *think tanks* europeos y americanos, confirma esta idea cuando afirma que la economía de mercado ha demostrado su superioridad como sistema de asignación eficiente de los recursos, de creación de renta y de mejora de la prosperidad colectiva. Las economías con presupuestos equilibrados, impuestos reducidos, gasto público racionalizado y regidas por el principio de mínima intervención pública producen mejores resultados sociales y son más respetuosas con las libertades individuales. (http://www.fundacionfaes.org/es/principios_politicos_de_faes)

Este modo de entender e interpretar la realidad se concreta en el modelo de evaluación, donde todos deben conseguir los mismos resultados en el mismo tiempo, espacio y lugar; los estándares representan aprendizajes medibles, evaluables y observables; lo que importa realmente es cuantificar la nota desde procesos totalmente controlables; los aprendizajes de los alumnos se reducen a aquello que es observable, medible y controlable.

El control por resultados. Las evaluaciones estandarizadas

La rendición de cuentas constituye un pilar esencial sobre el que se asienta no solamente la LOMCE, sino también el discurso educativo que toma como referencia la ideología neoliberal. Con la LOMCE se establecen evaluaciones externas en las diferentes etapas educativas, siendo los resultados obtenidos públicos, de tal modo que el *ranking* de colegios será un hecho en poco tiempo, como ya sucede así en otros países como Estados Unidos. Se plantean evaluaciones en 3º y 6º de primaria, 4º de ESO y 2º de bachiller, además de las tradicionales de PISA. La evaluación de 4º de ESO (1ª reválida) y de 2º de bachiller (2ª reválida) conllevan la posibilidad de que el alumno no promocione, o sea, que se utilizarán para que el alumno repita curso o no obtenga el título correspondiente. La evaluación de 3º y 6º en primaria también va a ser un elemento relevante a tener en cuenta en cuanto a la promoción del alumno.

Nada mejor que el concepto de poder de Foucault para explicar de forma sencilla qué significa este modelo de control por resultados, ya que refleja una forma de dominación a través de estas evaluaciones y el peso ideológico que llevan consigo. Como nos dice Foucault (1991), cuando un grupo social se apodera de los mecanismos que regulan las relaciones en la sociedad está ejerciendo un poder sobre los dominados. Este sistema de control por resultados es la máxima expresión del concepto de poder de Foucault, donde las diferentes evaluaciones representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores. Las escuelas como instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación adquieren todo su sentido desde este sistema de evaluaciones externas.

La Administración de Ronald Reagan (1980) en Estados Unidos o el gobierno de Margaret Thatcher (1988) en Inglaterra ya desarrollaron este modelo que, unido a la elección de centro por parte de los padres y una información sobre los resultados de los centros, constituyen los pilares fundamentales sobre los que asientan los procesos de privatización. Sin embargo, hasta los que propusieron

este modelo ahora están criticándolo de forma abierta y rigurosa.

Así, en el blog de Diane Ravitch (<http://dianeravitch.net/>), que fue asesora del Secretario de Educación en el gobierno de George Bush Jr., y apoyó en su momento la ley *No Child Left Behind Act*, las *charter schools* y las pruebas estandarizadas, encontramos el 1 de abril de 2015 una entrada en la que señala que en el distrito de Montclair, New Jersey, de los 4.623 alumnos nada menos que 1.795 rehusaron hacer las evaluaciones estandarizadas. O sea, el 38,8% optaron por no hacerlo. En otra entrada del 19 de enero de 2015 concretaba que en el distrito de Chicago solamente hicieron el test el 10% de las escuelas públicas. Diane Ravitch (2014) ha criticado recientemente, en su libro *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools* el valor de este modelo de evaluación, denunciando el desastre que ha ocasionado el sistema de pruebas estandarizadas en el sistema educativo de EEUU.

Como comentábamos en Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014), en este modelo se sobrevalora lo visible y lo cuantificable, pensando que a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala se puede medir la educación de los niños. Los resultados cuantificados desde pruebas estandarizadas representan, según los defensores de este modelo, un criterio de calidad para los centros y la medida del nivel cultural de la población. Pero el control por resultados lo que va a provocar es que los centros escolares busquen aquellos alumnos que les permitan mantener un nivel elevado. Los centros acabarán buscando a sus clientes (familias motivadas, estudiantes competentes) para que sus estadísticas sean adecuadas y, así, poder mantener su nivel de competitividad.

Las escuelas con minorías, con alumnos con necesidades educativas o de contextos desfavorecidos lógicamente van a obtener unos resultados más bajos. Y no debemos olvidar que estos alumnos están esencialmente en la escuela pública, como se puede apreciar en tabla 1ª. Como nos dice José Gimeno Sacristán: “*si pones a competir a una liebre, a una tortuga y a un atleta, la liebre*

llegará primero. La competición en el mercado requiere asumir las desigualdades —no tiene sentido que compitan dos panaderías exactamente con el mismo pan—, pero lo que tiene que hacer la educación es corregir las desigualdades. En el mercado, el mal producto desaparece, pero en educación se va a depauperar” (AAVV, 2012)

	% Centros Públicos	% Enseñanza concertada	% Ens. privada no concertada
TOTAL	81,7	13,9	4,4
Andalucía	86,4	7,7	5,9
Aragón	78,6	19,7	1,8
Asturias	81,4	17,5	1,1
Baleares	79,4	14,8	5,8
Canarias	89,7	4,3	6,0
Cantabria	71,5	27,3	1,3
Castilla y León 77,8	21,2	1,0	
Castilla-La Mancha	91,1	8,1	0,8
Cataluña	79,8	14,5	5,7
Comunitat Valenciana	84,9	10,4	4,7
Extremadura	90,8	8,9	0,3
Galicia	85,8	12,7	1,5
Madrid	76,9	17,1	6,0
Murcia	88,9	9,6	1,5
Navarra	79,6	20,2	0,2
País Vasco	69,8	29,1	1,2
Rioja (La)	79,9	19,8	0,3
Ceuta	91,7	8,3	0,0
Melilla	97,6	2,4	0,0

Tabla 1ª: Distribución del alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro. Curso 2010-2011.
Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2012:9)

Pero no solamente hablamos de cómo profesionales, que alentaron en su momento ese modelo, descubrieron que no conducía a una mejora del sistema ni de todos los estudiantes, sino que también si buceamos en la historia nos encontramos con unos datos realmente interesantes. Hay que recordar que las reválidas de 4º de ESO y 2º de bachiller son muy similares a las que estaban estructuradas antes de 1970 con la reválida de bachiller elemental y de bachiller superior, antes de la Ley General de Educación. En aquel momento se mantuvo la buena costumbre de elaborar un libro blanco que analizara la realidad y situación de la educación antes de elaborar una nueva ley de educación, costumbre que solamente se ha mantenido con la LOGSE, ya que con la LOCE, LOE y LOMCE no hay ningún estudio serio que justifique sus propuestas. Así, en 1969 el Ministerio publicó el estudio “La educación en España. Bases para una política

educativa”, conocido como Libro Blanco, que justificaba los cambios propuestos en la Ley General de Educación (1970). Hay que recordar que estamos aún en pleno periodo franquista, aunque ya en una etapa más tecnocrática. Nada mejor que sus propias palabras para concretar el análisis que hacen de esas pruebas:

Las pruebas establecidas en determinados momentos del proceso educativo producen estrangulamientos importantes. Así, el examen de Grado Elemental fue superado por menos del 50 por 100 de los alumnos matriculados en el curso 1965-66, y la prueba de madurez [preuniversitario), por el 42,6 de los inscritos... En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la reválida de Bachillerato Elemental 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967... El problema de los exámenes en España requiere una seria revisión, puesto que, en ciertos casos, se llega ya a supeditar los fines genuinamente formativos de la educación al del éxito inmediato en determinadas pruebas.

Si nos fijamos en los problemas que detectaron en el análisis que se hizo en el libro blanco de estas evaluaciones, podremos identificarlos como los que se van a producir ahora igualmente con estas pruebas estandarizadas. Así, se señalaba en un principio que las características psicológicas propias de la edad de los alumnos determinan que el momento es inadecuado para realizar este tipo de prueba. También hacía referencia a la tensión emocional producida por estas pruebas que trae consigo la falta de serenidad en el estudio de las asignaturas de 4º curso, tan condicionadas a ese rendir cuentas a plazo fijo. Además, una vez superadas las pruebas, enfrentan al alumno con una elección vocacional que no está en condiciones de hacer, por razón de la inmadurez propia de su edad, y que profesores o padres no deben hacer por cuenta del alumno. Así, como se indica en la Disposición transitoria primera, se suprimieron estas reválidas, entendiendo que no eran adecuadas y que era más bien un estrangulamiento del sistema que un intento de favorecer una calidad en la educación:

Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para sustituir en el más breve plazo posible las pruebas de grado del Bachillerato elemental, y a medida que se vayan implantando el Bachillerato unificado y polivalente y el Curso de Orientación Universitaria, las pruebas de grado del Bachillerato superior y la prueba de madurez, para la obtención de los títulos de Bachiller elemental o superior, respectivamente”. (Ley General de Educación. Disposición

transitoria primera. 4.)

En la propuesta de I. Barrenechea (2010) se pueden encontrar seis reflexiones críticas sobre estas evaluaciones estandarizadas, que compartimos totalmente. Así, analiza la tensión que existe entre el concepto de inteligencias múltiples y las evaluaciones estandarizadas, la desatención de componentes del currículum real, los riesgos de enseñar para la prueba específica de evaluación, los incentivos que se generan de hacer trampa con los resultados, la falta de consideración de las diferencias socio económicas de los alumnos que son evaluados, y, por último, las limitaciones de los resultados de las evaluaciones estandarizadas para predecir el éxito laboral de los estudiantes.

Un modelo para matar la creatividad

Destacamos especialmente en este modelo la estructuración en áreas troncales y específicas, así como la importancia que se le da a las competencias que se evalúan en la educación primaria en las evaluaciones estandarizadas. Se favorece y resalta las áreas llamadas antes instrumentales por encima de las áreas de formación física y personal. Lo importante son las matemáticas y la lengua, nos olvidamos de la educación física y de la educación musical y artística. No tenemos en cuenta en las evaluaciones estandarizadas las competencias mas ligadas al desarrollo personal del alumno.

Así, en la evaluación de 3º curso se tienen en cuenta las competencias lingüística y matemática, añadiendo las competencias básicas en ciencia y tecnología en 6º. La lectura que se desprende de este planteamiento es que el resto de las competencias no son relevantes, y hablamos de la Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales. Ya se hacía antes de 1970 con las reválidas y se hace ahora en otros sistemas educativos en los que están impuestas estas evaluaciones estandarizadas, o sea, se preparaban esencialmente estos exámenes, por lo que ese era el fin de la educación. Por lo tanto, el tiempo que se puede dedicar a las otras competencias va a ser residual,

con lo que la formación de nuestros alumnos va a resentirse en un plazo no muy lejano.

En un artículo en el *HUFFINGTON POST* (http://www.huffingtonpost.es/diane-ravitch/los-que-necesitas-saber-pisa_b_4390111.html?) la propia Diane Ravitch nos comenta que cuanto más nos centramos en los exámenes, más matamos la creatividad, el ingenio y la capacidad de pensar de manera diferente. Los estudiantes que piensan de otra forma consiguen puntuaciones más bajas. Cuanto más nos centramos en las pruebas, más se premian la conformidad y el cumplimiento, el obtener la respuesta correcta. Y sigue diciendo más adelante que solo medimos lo que se puede medir. Medimos si los alumnos eligen la respuesta correcta en un examen tipo test. Pero lo que no podemos medir es más importante. Los resultados no nos dicen nada sobre la imaginación de los niños, sus pasiones, su capacidad para hacer las preguntas adecuadas, su profundidad, su inventiva, su creatividad. Termina con una frase que destacamos por su gran relevancia: *“enseñar para el examen es inmoral”*.

Enseñar para el examen no solamente es inmoral, es perverso, cambia totalmente el sentido de lo que es un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo en las etapas obligatorias. El modelo actual nos lleva a esa realidad. Hasta los profesores más comprometidos van a tener que entrar en esa dinámica, ya que la clase y los alumnos con los que trabaja van a quedar “retratados” ante la sociedad. ¿Dónde quedará la creatividad? Pensamos que en las intenciones, en la teoría, en la habilidad de los buenos maestros para lograr que los alumnos asimilen aquellos aprendizajes que les van a exigir en las pruebas estandarizadas y, además, consigan ser creativos, autónomos y críticos con la sociedad que les ha tocado vivir.

Conclusiones

Una vez analizado el modelo de evaluación que plantea la LOMCE, podemos terminar resaltando unas ideas que conformarían el modelo, concretadas en

cuatro conclusiones clave, así como proponiendo los cambios que, desde nuestro punto de vista, deberían conformar el modelo.

1.- La evaluación constituye el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, relegando a los demás elementos a ser residuales en el modelo. Lo más importante no reside en lo que los alumnos deben aprender o cómo habría que hacerlo, sino en cómo se les va a evaluar. Es curioso constatar que en el documento “Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación primaria”, elaborado exclusivamente por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, de las 100 páginas que consta el documento casi la mitad está dedicado a hablar de evaluación y calificación, concretamente de la página 16 a la página 50. En ellas se habla de la organización y secuenciación de los estándares de aprendizaje evaluables; de la asociación de estándares de aprendizaje evaluables con los criterios de calificación, de los instrumentos de evaluación e indicadores de logro; de los estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles para superar el área de conocimiento; y del diseño de la evaluación inicial y consecuencias de sus resultados. Si nos fijamos, lo relevante es organizar, secuenciar, relacionar y calificar los estándares de aprendizaje evaluables.

Lógicamente, el camino que proponemos no es éste. Así, tanto los objetivos de aprendizaje como la metodología o la atención a la diversidad deberían constituir elementos más importantes que la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.- Las evaluaciones estandarizadas determinan dónde está el poder y constituyen la referencia para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como hemos explicado detenidamente, las evaluaciones de 3º y 6º de primaria, aunque no son determinantes para promocionar, no dejan de ser muy relevantes, ya que realizan una fotografía del centro, del aula y de cada alumno. En Aragón por ejemplo, solamente se han determinado desde la Administración los estándares imprescindibles de 3º y 6º, que son lo que realmente les interesa, ya que son sobre los que se va a realizar la prueba estandarizada. Además, por más que se

intente contextualizar la realidad de los alumnos sobre los que se va a realizar la prueba, al final quedará el resultado, independientemente del contexto personal, familiar y social de los alumnos. No entramos en el coste económico y de personal para el desarrollo de estas pruebas, que es otro tema pero no menos importante, ya que si hay un presupuesto escaso habrá que priorizar a qué se dedica. Por lo visto, estas pruebas son una prioridad.

La alternativa a estas pruebas estandarizada es la supresión. Habría que pensar y diseñar otros métodos e instrumentos de control más sencillos y menos desiguales. La Administración tiene entre sus obligaciones el controlar los niveles que existen en las diferentes etapas educativas, para proponer políticas de mejoras y procurar que el sistema educativo responda a las exigencias de los ciudadanos, en este caso, del siglo XXI. No es el momento de explicar las alternativas, pero existen, y todas ven en que los centros ejerzan realmente su autonomía y, por otra parte, se confíe más en los profesores.

3.- Las calificaciones numéricas que se plantean en Primaria representan lo contrario a una educación comprensiva y a una enseñanza individualizada, y reflejan un modo de entender la sociedad muy competitiva, que busca exclusivamente la excelencia olvidándose de los niños diferentes. Además, estas calificaciones se concretan cada curso, eliminando los ciclos como referente para la programación y la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que se desprende de este modelo es que está pensado solamente para el alumno que está dentro de lo que entenderíamos como un alumno medio que tiene una capacidad suficiente. Aquellos que tengan dificultades están condenados a que les diga ya desde 1º curso que son unos fracasados. Es muy diferente que en las calificaciones del alumno diga que “Necesita Mejorar” a que se vea un 2 o un 3, por no decir un 0, que también es posible.

Planteamos una alternativa clara, volver a las calificaciones de la LOGSE que proponía dos posibilidades, “Necesita Mejorar” o “Progresó Adecuadamente”, lo que reflejaba el progreso del alumno no en relación a una evaluación criterial como ahora, sino en función de las capacidades de cada uno de ellos. Además,

sería imprescindible volver a la estructuración en ciclos, posibilitando a los alumnos un camino con diferentes niveles de progresión, sin que se vean fotografiados enseguida por una calificación en cada curso.

4.- Las áreas instrumentales, lengua y matemáticas junto con la lengua extranjera, constituyen lo troncal del aprendizaje, lo más importante, lo que determina la “fotografía” de cada alumno, clase y colegio en las evaluaciones de 3º y 6º de primaria. Además, se concreta que deben ser una referencia esencial en la consideración de la promoción de los alumnos. Así, en el artículo 20 de la Orden de 31 de octubre de 2014 por la que se desarrolla la evaluación para primaria en Aragón, se dice que *“en los cursos tercero y sexto de Educación Primaria y, como consecuencia de la aplicación de las pruebas de evaluación individualizada, sus resultados supondrán un factor complementario en la toma de decisión de la promoción... Para la promoción en los tres primeros cursos de la etapa se atenderá especialmente al grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. En los tres últimos cursos de la etapa, la decisión de promoción considerará preferentemente el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”*. No pudo ser mas descabellado en su momento el intento de suprimir horas del área de Educación física en Aragón, comentando algún representante de la Administración que se podían recuperar en las horas de recreo. El mensaje que se transmite es que no se trata de ser creativos, autónomos, emprendedores, etc., sino de dominar unas áreas instrumentales que permitan ser después unos buenos trabajadores.

Nuestra alternativa no puede ser más clara. Hay que elevar la importancia de la Educación física, de la Educación artística, de la Música, que son las que van a formar realmente a las personas. No se trata de darles más horas, que tampoco estaría mal, sino de elevar su importancia dentro de su consideración en el sistema educativo. Una persona forma su personalidad desde estas áreas, incorpora unos conocimientos y destrezas desde las restantes. No podemos solamente dejar en manos de las áreas instrumentales el peso de la formación de

las futuras generaciones.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas

AAVV (2012). *Manifiesto por otra política educativa*. Recuperado diciembre 2012, de: <http://porotrapoliticaeducativa.org/>.

Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 8. Recuperado diciembre 2012, de: <http://http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>.

Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014): *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira

De Puelles, M. (2005): La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004), en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24: 229–253.

Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Freinet, Celestin (1979). *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.

Marchesi, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Perrenoud, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Ravitch D. (2014). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Vintage Books.

Santos Guerra, M. A. (2002). "Organizar la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 76-80.