

Evaluación, responsabilidad y mejora Educativa

Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano

Javier Cortés y Lucas Gortazar
(Coord.)

Asociación Nacional de Editores
de Libros y material de Enseñanza
- ANELE -



Colección: **Diálogo Educativo**

Evaluación, responsabilidad y mejora Educativa

Javier Cortés y Lucas Gortazar
(Coord.)

Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza
- ANELE -



Colección: Diálogo Educativo

Evaluación, responsabilidad y mejora Educativa

© de los textos, Javier Cortés y Lucas Gortazar

© de las imágenes:



Iª edición

© ANELE - REDE, 2020.

Esta obra no puede ser reproducida parcial o totalmente sin la autorización escrita del autor

ISBN: 978-84-86141-72-1

Depósito Legal: M-16627-2020

Descargar online: https://anele.org/pdf/libros/Libro-evaluacion_responsabilidad_y_mejora_educativa.pdf

Impresión: PODiPrint

Impreso en Andalucía – España

Índice

Capítulo 1.	7
Introducción a un modelo de evaluación educativa	

Bloque I: Marco del modelo

Capítulo 2.	17
Modelo consensuado de evaluación, responsabilidad y mejora educativa	
Red por el Diálogo Educativo	
Capítulo 3.	41
Encuesta sobre el modelo de evaluación educativa: la voz de la comunidad educativa	
Javier Cortés y Lucas Gortazar	

Bloque II: Contribuciones de Organizaciones de REDE

Capítulo 4.	57
Capacidad Profesional Docente (CPD): un modelo de auto-evaluación para centros escolares	
Proyecto Atlántida (José Moya, Florencio Luengo, Javier Valle y Jesús Manso).	
Capítulo 5.	71
Evaluar es aprender: nuestra experiencia de la Evaluación en las etapas de Infantil y Primaria	
Fundación Trilema (Carmen Pellicer)	
Capítulo 6.	85
La evaluación del sistema educativo	
Colectivo Lorenzo Luzuriaga	
Capítulo 7.	99
La evaluación de los aprendizajes.	
Escuelas Católicas (Irene Arrimadas, M ^a Dolores García y Eline Lund)	

Bloque III: Contribuciones de firmas personales invitadas

Capítulo 8.	111
El título de la ESO: ¿13+1=0?	
Enrique Roca (Consejo Escolar del Estado)	

Capítulo 9.	123
La construcción de un sistema de evaluación externo desde la administración	
Francisco Luna Arcos (Exdirector del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, ISEI-IVEI)	
Capítulo 10.	135
Evaluación e innovación: factores clave para la transformación de los sistemas educativos y la gestión de la mejora de la calidad.	
Joan Mateo (Universitat de Barcelona, Consell, Superior d'Avaluació de Catalunya)	

CAPÍTULO 1

Introducción a un modelo de evaluación educativa

Javier Cortés De las Heras
Lucas Gortazar

La evaluación del sistema educativo, en todas sus dimensiones y elementos, no es una cuestión que aparece de nuevas en el debate educativo actual. No obstante, y a pesar de ser un tema planteado más seriamente en los inicios de la década de los 90, podríamos decir que, sobre evaluación, el debate que nos llega hoy se ha relegado a aspectos concretos polémicos, y que tienen que ver fundamentalmente con la práctica de la evaluación (externa) de los aprendizajes del alumnado y, en menor medida, la evaluación del profesorado.

En cuanto a la evaluación externa de los aprendizajes del alumnado desde el año 2000, y más recientemente, se ha escrito mucho sobre *PISA*. Algunos lo han hecho defendiendo sus bondades, y otros cuestionando su utilidad educativa y administrativa, e incluso la ética de estas pruebas y su dudosa finalidad, al estar una organización de carácter económico (OCDE) detrás de todo este proyecto. Quizá *PISA* ha sido el estudio más mediático de esta última década, pero no debemos olvidar que no es el único proyecto internacional de evaluación externa que mide los aprendizajes del alumnado. Cabe destacar otros que técnicamente son igual de rigurosos pero que quizás han hecho menos ruido mediático: los proyectos TIMSS y PIRLS de la IEA¹, son quizás el mejor ejemplo.

A *PISA* y las pruebas de la IEA se les añaden los proyectos de evaluación externa en el ámbito nacional, que en nuestro caso se iniciaron a principios del 2000 y se consolidaron con la LOE² de 2006 en la llamada *Evaluación General de Diagnóstico* y su extensión a las comunidades autónomas (las *Evaluaciones de Diagnóstico*). A partir de aquí se abrió una desigual resistencia al respecto de estas pruebas por territorios, que dependía de la cultura escolar existente pero también de cómo se implementaba (planificación, diseño y aplicación) cada estudio de evaluación por la agencia o dirección general autonómica de turno. La modificación de la LOE por la LOMCE³ de 2013, hoy vigente, trató de modificar este formato, haciendo que estas evaluaciones (que hasta el momento tenían un carácter orientativo y diagnóstico para el sistema y los centros) se convirtieran en evaluaciones individualizadas y con consecuencias para la titulación en el caso de la ESO y el Bachillerato. Aunque finalmente esas evaluaciones no han llegado a implantarse en ese formato, han generado si cabe todavía más desconfianza actual hacia la evaluación externa en general.

1 La IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) es una cooperativa internacional de instituciones nacionales de investigación, agencias de investigación gubernamentales, académicos y analistas que trabajan para la investigación, comprensión y mejora de la educación en todo el mundo. (URL: <https://www.iea.nl/home>)

2 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

3 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Además de la evaluación externa de los aprendizajes del alumnado, a lo largo de las últimas dos décadas se han dado experiencias autonómicas que han planteado la evaluación externa del profesorado, generando reticencias por parte del colectivo profesional y otros agentes. Han sido tímidas experiencias que finalmente no han cuajado quizá, como apunta Jornet (2019⁴), no porque técnicamente sean inadecuadas, sino más bien por ser incapaces de articular de manera consensuada y coherente qué consecuencias se derivarían de ellas (carrera profesional, salarios, o los derechos y funciones del profesorado).

Más allá de esto, sí ha habido notables experiencias en otras dimensiones de la evaluación educativa, fundamentalmente en el ámbito de la evaluación de centros educativos. Lamentablemente, al igual que en otras dimensiones, su principal debilidad ha sido la falta de continuidad de estas, lo que ha hecho que estas se diluyan en el tiempo. Sobre este tipo de evaluación de centro (ya sea interna o externa) tampoco se ha ofrecido un modelo que cuide tanto los aspectos éticos como los técnicos. A nivel estatal se desarrolló el Plan EVA⁵ o las experiencias con el modelo de excelencia de la EFQM aplicado a centros educativos. También se han dado iniciativas particulares (especialmente en centros privados) que han desarrollado modelos de evaluación de la calidad basados en normas ISO o modelos de excelencia como el anteriormente citado y otros no tan extendidos. Finalmente, algunos gobiernos autonómicos invirtieron en la generación de modelos de evaluación de centro asociados a la calidad de los mismos, desarrollando marcos de evaluación, sistemas de indicadores, y constitución de redes de centros (vía normativas). Pero de nuevo, la falta de continuidad ha brillado por su ausencia: desde nuestro punto de vista es necesario un modelo coherente con las instituciones educativas y con el trabajo que en ellas se realiza que sea duradero, útil y que mejore sustancialmente la práctica.

Todo este repaso breve y sintético de los aspectos de la evaluación educativa (interna o externa) nos urge acercarnos a un debate profundo sobre los fines y valores que han de impregnar la evaluación educativa y, cuestión no menos importante, de cómo se pueden llevar a la práctica a diferentes niveles desde el plano científico, logístico y técnico. Hay cuestiones planteadas desde hace años que aún no han sido debatidas, extendidas o acompañadas lo suficiente, generando descoordinación entre el sistema educativo y la evaluación. Y la evaluación no puede hacer este camino sola: se precisa un modelo de sistema educativo articulado (que incluya modelo docente, innovación, currículum, organización de centros y financiación) y que desde REDE hemos ido trabajando en los últimos meses. La evaluación es parte del sistema y está a su servicio, jamás puede construirse al margen de los fines y objetivos de este, y por sí misma no logrará cambios sustanciales y perdurables en el tiempo.

En esta introducción no vamos a centrarnos en el modelo concreto de evaluación a ofrecer. Tampoco hemos pensado en desarrollar aspectos concretos y polémicos de la evaluación desde nuestro punto de vista, ya que durante toda esta publicación se ofrecen las visiones de distintos colectivos que han participado en REDE y de firmas invitadas con gran recorrido en distintos campos de la evaluación educativa. Más bien, nuestro propósito es hacer un repaso por las orientaciones y disposiciones que han ido apareciendo en la normativa estatal, que regulan el funcionamiento del sistema educativo al respecto de la evaluación, y que se han perdido por el camino o no han sido suficientemente desarrolladas. Es una cuestión de reconocimiento a unos planteamientos que un grupo de profesionales ha ido realizando en las últimas décadas y que hoy siguen siendo válidos. No queremos tampoco caer en el *adanismo* y parecer unos ingenuos: se trata de aprovechar lo esencial y ya trabajado por especialistas e instituciones para incorporarlo al planteamiento del modelo de evaluación que queremos. En particular, durante los meses de trabajo de REDE en evaluación apenas se ha hablado de

4 Jornet Meliá, J.M. (2019). Encrucijadas para la evaluación del profesorado pre-universitario. En *Cuadernos de Pedagogía*, 504, pp. 80-84.

5 Luján Castro, J., Puente Azcutia, J., Crespo Redondo, J. (Coord.) (1996). Evaluación de centros docentes. El Plan EVA. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. MEC.

normativa sobre evaluación, pero en definitiva es uno de los ingredientes que garantiza el derecho a todos, de forma pública y transparente, a una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

1. Los planteamientos iniciales de la evaluación en España

No se trata de volver al pasado, al punto de inicio. Creemos que merece la pena hacer un análisis de los planteamientos que se hicieron sobre la evaluación del sistema educativo en la primera normativa estatal que los recoge de forma sistemática, y a partir de los cuáles se funda el actual INEE⁶ (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), inicialmente concebido con el nombre de INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), siendo el pistoletazo de salida para otras agencias autonómicas que nacieron posteriormente. Las referencias anteriores a la evaluación aparecen incluso (aunque tímidamente) en la LGE (art. 11, 1970) referidas a alumnado y centros, y ya de forma más desarrollada con la llegada de la LOGSE⁷ (1990), que en su Título IV (De la calidad de la enseñanza), donde además de crear y designar al INCE como el órgano ejecutor de la evaluación del sistema educativo, se fija que la evaluación ha de aplicarse sobre: *alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración*. (art. 62, 1990). El fin principal de ésta es la orientación del sistema educativo para adecuarlo a las demandas sociales y necesidades educativas.

A partir de ahí, esto se desarrollará con la publicación de la LOPEGCE⁸ (1995) que dedica todo un título a este eje del sistema, el III: *De la evaluación*. Así, en síntesis, además de lo establecido en el art. 62 de la LOGSE, se dispone:

Evaluación del sistema educativo:

- El apoyo del INCE a administraciones educativas que requieran la elaboración de planes y programas de evaluación.
- Publicidad periódica de la información sobre las evaluaciones efectuadas.
- Reconocimiento de un sistema de indicadores de calidad.

Evaluación de los centros docentes:

- Establecimiento de planes de evaluación externa periódica.
- Asignación a la inspección educativa como agente de evaluación externo; que contarán con la colaboración de los propios interesados a través de sus órganos de gobierno y sectores de la comunidad educativa.
- Obligatoriedad de una evaluación interna (autoevaluación), anualmente (fin de cada curso).
- Carácter público de la evaluación a la comunidad educativa (criterios, procedimientos y resultados) y en concreto de cada centro a sus consejos escolares.
- Asunción de criterios y procedimientos para la evaluación de los centros.
- Asunción de un modelo de evaluación basado en contexto (socioeconómico), recursos, procesos y resultados (organización, gestión, funcionamiento, actividades de enseñanza y aprendizaje).

⁶ Página web del INEE: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>

⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

⁸ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).

Evaluación de la función pública docente:

- Establecimiento de planes para la valoración de la función pública docente, adoptados por cada administración educativa.
- Participación de: inspección educativa, órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezcan, miembros de la comunidad educativa, así como de los propios evaluados: los profesores.
- Inclusión en los planes de fines, criterios de valoración y consecuencias (sic. influencia) de los resultados obtenidos.
- Publicidad a los interesados del plan de evaluación.

Evaluación de la función directiva y de la inspección:

- Establecimiento de planes de evaluación por parte de las administraciones educativas.
- Valoración del cumplimiento de funciones establecidas por normativa.

Con todo este panorama normativo, bien articulado, pero realmente poco especificado como suele ser en una ley orgánica, se echaron a andar distintas acciones, siendo las más importantes las siguientes:

- Creación de un instituto de evaluación educativa gubernamental (INCE) y el establecimiento de sus funciones y competencias.
- Ejecución de un plan de evaluación de centros (Plan EVA) durante cinco cursos académicos desde 1991-92 a 1995-96
- Publicación de una ley orgánica específica para la participación, gobierno y evaluación.
- Creación de un sistema estatal de indicadores de la educación, con su primera publicación en el año 2000.
- Fundación de distintas agencias autonómicas de evaluación que desarrollaron las competencias atribuidas por el Estado en materia de evaluación.
- Primeras evaluaciones internacionales de las competencias de los estudiantes a nivel estatal (PISA) y nacionales (aparecen publicaciones de las primeras evaluaciones de la Ed. Primaria en 1995⁹).

En 2006 se publicó la LOE, donde se plantean en su Título VI (La evaluación del sistema educativo) los siguientes elementos clave:

1. Especifica algo más las funciones de la evaluación del sistema educativo: mejora, calidad, equidad y transparencia son características inherentes a estas funciones. Por otro lado, se impide de paso el uso de la evaluación para la valoración individual de los alumnos y para la clasificación de los centros, cuestión que desaparece en la modificación realizada por la LOMCE, aún vigente, aunque de nuevo corregida por los decretos siguientes.
2. Se introducen las evaluaciones de diagnóstico (de las competencias del alumnado) y la evaluación general de diagnóstico que tenían un carácter meramente orientador e informativo del sistema educativo. Nuevamente la LOMCE deroga estas evaluaciones, introduciendo las de carácter individual a las que hacíamos mención al inicio del capítulo.

⁹ Lo que aprenden los alumnos de 12 años. Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1995. URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/publicaciones-anteriores/alumnos-de-12-anos-1995.html>

3. Se establece por normativa, aunque ya venía ocurriendo, la competencia del INEE para coordinar la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.
4. Aparece nombrado el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación para contribuir al conocimiento del sistema y a la toma de decisiones y la obligación de las comunidades autónomas de facilitar los datos para su elaboración.
5. Se plantea la obligatoriedad de la presentación de un informe al Congreso de los Diputados sobre los indicadores de la educación y de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales. La LOMCE amplía esta difusión de resultados a la comunidad educativa, en concreto se interesa por la publicación de resultados de centros educativos mediante indicadores comunes, sin identificación de datos de carácter personal y previa consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto. Es decir, se rompe el principio que establecía la LOE de no utilizar los resultados de la evaluación para hacer clasificación de centros.

Por supuesto, y fuera de este título, se mantienen las referencias a la evaluación de la función pública docente (art. 106 de la LOE), algo que no había tenido cambios desde la LOGSE, salvo el fomento de la evaluación voluntaria. Finalmente, desaparece la evaluación de la función directiva y de la inspección educativa, al menos en el ámbito de la ley orgánica.

Los elementos normativos citados recogen muchos de los aspectos centrales del trabajo de REDE y deben ser tenidos en cuenta. Nos trata de reinventar la rueda, sino que caminamos sobre hombros de gigantes. Sin embargo, persiste el reto del consenso y sostenibilidad del modelo, algo central al planteamiento de REDE, y que por tanto queremos formular como elemento central en nuestra propuesta. Bajo nuestro punto de vista, para un consenso sobre los aspectos a considerar en un modelo estatal de evaluación educativa podrían incluir los siguientes elementos: (i) mantener los ámbitos de la evaluación ya presentados; (ii) profundizar en la tan compleja situación de la transferencia de competencias entre Estado y autonomías; (iii) adentrarse en los principios de la evaluación que resuelvan las tensiones generadas entre autonomía de centro y responsabilidad de los centros; (iv) considerar el porqué, para qué y cómo se puede hacer una evaluación de la función pública docente que ayude a la mejora y el desarrollo profesional docente; (v) resolver el papel que deben jugar las evaluaciones externas del aprendizaje del alumnado (autonómicas, las nacionales e internacionales), cómo pueden complementarse, qué utilidad deben tener para el sistema en su conjunto, para los centros y su alumnado.

De varias de estas cuestiones se da cuenta en esta publicación. Florencio Luengo, Jesús Manso, José Moya y Javier Valle, del Proyecto Atlántida, presentan un modelo de autoevaluación para centros escolares (Cap. IV). La firma personal del especialista Francisco Luna (Cap. IX) con sus aportaciones para la construcción de un sistema de evaluación externo ajustado a la realidad autonómica. De forma más genérica, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga trata de diferentes aspectos a considerar en la evaluación del sistema educativo (Cap. VI); a los que se añaden los de la experta visión de Joan Mateo (Cap. X) que nos ofrece una reflexión sobre los factores clave para la transformación de los sistemas educativos y la gestión de la mejora de la calidad: se trata de una interesante visión, que vincula la evaluación a la innovación y al cambio de paradigma en evaluación educativa, introduciendo el concepto de evaluación de desarrollo, más acorde a sistemas complejos que los modelos puramente lineales imperantes.

2. Nuevos planteamientos en la evaluación de los aprendizajes

A pesar de las menciones a las evaluaciones externas del aprendizaje, queda quizás la cuestión más relevante de la evaluación, especialmente las que tienen lugar en el aula y el centro. Por ejemplo, es necesario abordar cómo afectan los últimos cambios educativos a la evaluación de los aprendizajes y a sus consecuencias más visibles sobre el alumnado: la promoción/repetición, la titulación al final de la secundaria o el acceso a etapas no obligatorias. Muchos de estos cambios y nuevos deseos nacen por la irrupción de una especie de *primavera metodológica* e innovadora en las aulas, en ocasiones con riesgo de no ir acompañada de las suficientes evidencias. Como apunte, es relevante aterrizar el emparejamiento innovación-evaluación planteado por la aportación de Joan Mateo (Cap X) en los procesos de enseñanza en el aula e incluso de los programas en los que se articula un centro, cuestión que no ha sido abordada desde normativa alguna. La innovación en los centros no puede existir sin evaluación, al menos no sin la asunción de un modelo de investigación evaluativa; si la innovación significa la introducción de un elemento nuevo (en este caso en el centro y el aula) que mejora aquello para lo que ha sido introducido, sólo podemos obtener esas evidencias desde la evaluación.

Finalizado este apunte, uno de los elementos “nuevos” que sin duda afectan y afectarán en un futuro, más allá de la promoción o titulación, es la introducción de las competencias clave y de sus habilidades transversales en el currículum. La nueva recomendación europea para el desarrollo de las competencias clave (2018)¹⁰, en su fundamentación, insta a implementar nuevas formas de aprendizaje en una sociedad móvil y digital: “Memorizar hechos y procedimientos no es suficiente y se debe enseñar y aprender: a la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional y la autorregulación.” Estos planteamientos, sin lugar a duda, crean una tensión palpable entre el alumnado y el profesorado, siendo la más visible entre los propios docentes, en foros más o menos formales, sobre el currículum a adoptar, los métodos de enseñanza a implementar en el aula y, coherentemente con ello, los procedimientos e instrumentos de evaluación a utilizar. Mientras todo esto va llegando, debe lanzarse un mensaje de urgencia, ya que la evaluación administrativa y sus consecuencias sobre el alumnado apenas ha cambiado en décadas.

La recomendación europea, citada anteriormente, desarrolla en su anexo algún principio sobre la evaluación y validación del desarrollo de competencias, que vendría a apoyar la superación de determinadas dificultades encontradas hasta ahora. Así, respecto a este punto:

1. Las competencias habrían de traducirse en marcos de resultados de aprendizaje y complementar su evaluación con evaluaciones de diagnóstico, formativas y sumativas. Esto va a requerir, sin duda, del uso de tecnologías digitales para captar los avances en múltiples dimensiones y en distintos contextos de aprendizaje (también los no formales o informales) disponibles para todas las personas.
2. Deberán entrar en juego los procesos de autoevaluación; el uso de descriptores de niveles y la demostración de evidencias de todo tipo para validar esos niveles, la evaluación de aula...

En España, con la LOE y la LOMCE, se desarrollan los principios y alguna práctica administrativa, que considera las competencias clave como parte del sistema educativo y del aprendizaje. Parte de estos principios quedan recogidos en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria

¹⁰ Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

obligatoria y el bachillerato. Así, en su artículo 7, se exponen algunos de los principios que apuntan a un cambio en la realización en el aula de la evaluación de los aprendizajes:

- Necesidad de obtener datos fiables y válidos de la adquisición de competencias por parte del alumnado.
- Elección de métodos (observación directa), estrategias (autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación), instrumentos para recoger evidencias de aprendizaje (portafolios, protocolos de registro) e instrumentos de evaluación (rúbricas y escalas de valoración) para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en contextos reales, pruebas escritas u orales.
- Vinculación de las competencias clave con los resultados de aprendizaje y los contenidos en un marco coherente.

Todo ello conlleva, y así se está desarrollando en muchos centros educativos del Estado, un cambio en la concepción del propio aprendizaje. Así lo desarrolla Carmen Pellicer (Fundación Trilema) en el Capítulo V, reclamando de la evaluación en centros de educación infantil y primaria uno de sus puntos fuertes: su función formativa. Por su parte, hace Irene Arrimadas, Dolores García y Eline Lund de Escuelas Católicas (Cap. VII) reiterando esta idea al respecto de la evaluación interna y externa de los aprendizajes. Son aportaciones que salen de lo habitual, que de forma generalizada traduce evaluación generalmente por “calificación” de aprendizajes. La calificación tiene graves consecuencias sobre el progreso educativo (promoción vs repetición) y la obtención de titulaciones que actúan como “patente de corso” para seguir avanzando en las distintas etapas de la educación formal, lo que sin duda opera como mecanismo de exclusión de oportunidades de aprendizaje. Sin duda, este será un futuro debate en la Educación Secundaria Obligatoria que plantea de forma muy acertada el especialista Enrique Roca en el Capítulo VIII.

Esperamos sinceramente que todas estas aportaciones complementen y enriquezcan al del modelo de REDE (Cap. II), que no es sino el fruto de un trabajo participativo, sólido técnicamente, y orientado al consenso por parte de decenas de organizaciones y profesionales. Es relevante observar cómo el capítulo III sobre los resultados de la encuesta realizada en torno a la evaluación muestra un deseo de cambio por parte del profesorado, al que muchas veces se le presenta de manera interesada como barrera al cambio. No es así en la cuestión de la evaluación educativa, lo que sin duda supone un impulso a la ineludible mejora del sistema educativo. Esta encuesta da un soporte participativo y legítima las soluciones innovadoras, consensuadas, perdurables, y útiles en las que REDE ha trabajado de forma intensa durante los últimos meses.

BLOQUE I

MARCO DEL MODELO

CAPÍTULO 2

Modelo consensuado de evaluación, responsabilidad y mejora educativa



“De vez en cuando, el labrador se detiene, al llegar al extremo del surco, para resoplar; pero también para contemplar la labor realizada, para sopesar lo que no salió como estaba previsto e intentar corregirlo y, al mismo tiempo, retomar coraje”.

Céléstin Freinet

1. Introducción

Los sistemas educativos tienen como finalidad lograr que cualquier persona pueda hacer un uso efectivo de su derecho a la educación, partiendo de la base de que todos pueden aprender y lograr el éxito educativo. En su vertiente más reciente de los Objetivos del Desarrollo Sostenible se trata de lograr una *educación equitativa, inclusiva y de calidad* para todos. Para ello, la capacidad del sistema educativo debe contribuir de forma decisiva a lograr estos objetivos, que solo pueden garantizarse mediante la información generada por la dinámica de evaluación del propio sistema educativo, ya sean procesos o resultados de aprendizaje. Son esta capacidad evaluativa y el modelo de responsabilidad que lleva aparejado las que sirven a la vez como motor y guía para la mejora educativa de todos los centros educativos.

En los últimos años se han producido numerosos debates asociados a la evaluación de la educación fruto de la aparición de evaluaciones externas (autonómicas, nacionales e internacionales) que han ocupado un espacio central, en ocasiones excesivo, en la esfera pública. La falta de coherencia, unida a decisiones superpuestas de política educativa poco o nada consensuadas con la comunidad educativa, han dañado la institucionalización de la evaluación educativa como un pilar fundamental del sistema. Es por ello que la controversia en torno a la existencia de estas evaluaciones ha ido en aumento y a día de hoy son varias las posturas abiertamente contrarias a la existencia de evaluaciones externas, sea cual sea su formato, uso o finalidad. De hecho, estas actitudes y cuestionamientos podrían estar permeando en otros ámbitos del modelo educativo, lo cuál puede llevar al rechazo o inmovilismo frente al cambio. Por ello, resulta una tarea ineludible definir y clarificar los distintos formatos de la evaluación educativa, no solo externa sino también interna al centro, y

argumentar de qué manera pueden (y de qué manera es probable que no logren) contribuir decisivamente a la mejora educativa.

Por la historia reciente, la evaluación educativa es quizás uno de los pilares del sistema que más reflexión y discusión requiere para poder lograr un consenso mínimo suficiente que permita al sistema avanzar hacia sus objetivos. En política educativa, es tan relevante señalar el objeto como el objetivo, a la vez que la conexión que tiene con los otros elementos que configuran la arquitectura general del sistema. Por ejemplo, el papel que juega la evaluación interna de los centros educativos es muy relevante en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo y mejora de la competencia profesional del docente y del conjunto de programas (educativos y de organización y gestión) de los centros educativos. Pero la realidad educativa es compleja, y por tanto no existe un único instrumento de evaluación (ya sea interna o externa) capaz de generar una responsabilidad hacia la mejora y una información equilibrada y holística, cuantitativa y cualitativa.

Con todo ello, el objetivo de este documento es presentar y profundizar en esta cuestión, realizar un breve diagnóstico de la situación de la evaluación educativa en España en su vertiente interna y externa. Tras eso, se plantea una visión compartida que permita proyectar y construir un nuevo modelo ambicioso pero alcanzable en un periodo razonable de tiempo, respetando la autonomía de las administraciones y los centros educativos para construir su camino hacia la mejora educativa. Esta tarea no está exenta de transitar tensiones existentes en torno a la temática en cuestión y donde es deseable encontrar un equilibrio razonable: estas van desde el control a la autonomía, desde la transparencia hacia la opacidad en cuanto a la evaluación, desde la tradición a la modernidad en cuanto a la evaluación, desde la calificación a evaluación por competencias, o desde la responsabilidad a la exculpación en la evaluación.

Gráfico 1. Las tensiones en la evaluación y la responsabilidad en la educación



2. Diagnóstico de la situación de la evaluación educativa en España

2.1. La evaluación interna en España

En el seno de todo centro educativo existen tres grandes dimensiones en torno a las cuales giran los planes, proyectos y programas emprendidos: a) la **gestión y organización** del centro educativo, b) el desarrollo de la **capacidad profesional docente** y c) el **aprendizaje del alumnado**. Hasta ahora¹, las iniciativas en torno a una evaluación interna de centro (o de los programas del centro), del profesorado o del alumnado, o bien no se han desarrollado lo suficiente o bien no se han adaptado a los últimos cambios y necesidades del sistema. Es en estas tres dimensiones (centro, profesorado, alumnado) donde se realiza un breve diagnóstico de la evaluación interna, en línea con los marcos de análisis e investigación educativa nacionales e internacionales dirigidos a la consecución de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

2.1.1. La evaluación interna de centro

De los estudios realizados por la Unión Europea (2004, 2015) se advierte que España define la evaluación interna como actividad obligatoria y de periodicidad anual. A esta actividad se le presupone la implicación de toda la comunidad educativa, movilizándose numerosos recursos de apoyo (incluida la inspección educativa) y siempre con el objeto de mejorar la Programación General Anual (PGA) del centro educativo. Aún así, salvo alguna excepción, la repercusión de estas evaluaciones es tímida y a día de hoy, no existe un modelo para la evaluación interna de centro (ya sea prescriptivo u orientativo) en el ámbito nacional derivado de su trayectoria normativa.

Con respecto a la evaluación interna de centro, se pueden destacar las siguientes fortalezas del sistema educativo español:

- Tiene estructuras y órganos institucionalizados (centros educativos, profesión docente) para su realización efectiva, y dispone del apoyo externo de recursos personales (inspección educativa), económicos (en algún caso) y formación (dirigida especialmente a equipos directivos) para su desarrollo efectivo.
- Está vinculada al desarrollo de la autonomía del centro y a los procesos de innovación. Por tanto, tiene cabida y sentido en cuanto a su concreción en una programación anual y un proyecto de centro, aunque pueda resultar compleja.
- En este sentido, las actividades de un centro educativo están organizadas en programas y proyectos que constituyen sus ejes de acción que son evaluados prescriptivamente.
- Existen experiencias de evaluación de centros previas y actuales que pueden servir de ejemplo para la implementación de determinados modelos.

A su vez, se identifican las siguientes debilidades del modelo de evaluación interna del centro en el sistema educativo español:

1 Se reconocen los intentos realizados con la LOPEGCE (1995) y acciones antecesoras como el Plan EVA iniciado en 1992.

- No se dispone de indicadores o criterios que permitan a la evaluación interna (siga un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto) dejar de ser una valoración no guiada. Este es uno de los principales rasgos que lo diferencia de otros modelos europeos de evaluación interna de centros. Dicho de otro modo, se carece de marcos o dimensiones previas donde centrar la evaluación, salvo en alguna comunidad autónoma². En resumidas cuentas, no existe un modelo y un marco de evaluación interna de centro que cumpla el papel de auto-evaluación que haya permeado, ni normativa ni institucionalmente.
- Se enfrenta a dificultades prácticas como la delimitación de espacios y tiempos para la realización efectiva del proceso de evaluación, que suele ser generalmente postergado por otras tareas de gestión y organización del centro.
- Como consecuencia de una falta de un modelo, marco, procedimientos e instrumentos de evaluación comunes facilitados por la administración educativa, no se ve reforzada por el papel de la comunidad educativa en el proceso de evaluación (profesorado, alumnado y familias) a través de sus órganos colegiados o individualmente.
- No existe una clara vinculación con modelos de evaluación externa en un sentido asociado a la mejora (Bolívar, 2016), mediante el cuál podría profundizarse en el papel de la autonomía de centro, y cómo ésta podría articularse con la responsabilidad pública y social de los centros educativos.

2.1.2. La evaluación interna del docente

Los procesos de evaluación interna del docente suelen estar vinculados al desarrollo de su capacidad profesional en el centro educativo (esto es, de qué manera el docente contribuye al desarrollo de los objetivos del centro) y la facilitación de información sobre su rendimiento individual, con una orientación a varias finalidades:

1. Por un lado, a la mejora de su acción en la gestión, organización y participación;
2. Por otro, a los procesos formativos que repercuten en la mejora de su acción pedagógica y práctica docente, dimensión que cobra especial importancia en el desarrollo de los aprendizajes del alumnado.

En esta dimensión de la evaluación interna **todo queda por hacer**³. Según el informe de Eurydice (2018) *La profesión docente en Europa*, España carece de un sistema de evaluación interna del docente con frecuencia regular y no existen marcos generales que demanden su aplicación. Esto implica que la evaluación interna, por extensión, quede al albur de los centros, sin referencias ni guías que incluyan finalidades que puede cobrar la evaluación, la cultura evaluativa de la propia práctica docente y sus funciones, los recursos, los agentes de participación o los procedimientos e instrumentos.

Esta situación contrasta con el avance de muchos modelos a nivel internacional, como Reino Unido o Suecia, donde se hace una evaluación exclusivamente interna por parte de los directores escolares, tutores y/o miembros del consejo escolar (Eurydice, 2018). O por ejemplo, el *Teacher Performance Appraisal System* de Ontario (Canadá) para docentes con experiencia, donde la evaluación en el primer caso se centra en la evaluación que hace el director en base a un marco de 16 competencias, indicadores de desempeño y criterios de

² Ver Guía de autoevaluación y mejora (2007) para Asturias o Guía orientativa del proceso de autoevaluación y mejora de los centros educativos (2015) para Andalucía.

³ También en lo que se refiere al enfoque de evaluación externa.

evaluación (OECD, 2009). En alguno de estos ejemplos, como el caso de Suecia, se cuenta obligatoriamente con programas de formación dirigidos a los directores de centro que fortalecen la consistencia, justicia y utilidad del sistema de evaluación.

2.1.3. La evaluación interna de los aprendizajes

En todo sistema educativo, la evaluación de los aprendizajes está fuertemente vinculada al tipo de aprendizajes que se promueven en la escuela, esto es, al currículum. Paralelamente, desde hace varias décadas, los aprendizajes transitan de un conocimiento enciclopédico y acumulativo a la irrupción de la era de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida, también el escolar. Esto ha supuesto una transformación de la organización curricular de buena parte de los sistemas educativos avanzados. En algunos países, los cambios curriculares propiciaron avances en el campo de la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo con el desarrollo de instrumentos como las rúbricas dentro del enfoque de **evaluación por competencias**. Estos planteaban una transición de un **currículum centrado en contenidos y competencias básicas o mínimas** (vinculadas a materias y evaluadas con pruebas objetivas) a un **currículum centrado en competencias a lo largo de la vida** (que conllevara aplicación de conocimientos académicos, toma de decisiones, resolución de problemas, capacidad de comunicación, aprender a aprender, trabajo cooperativo, autogestión) de carácter más transversal, donde cobra importancia en la evaluación el proceso, el contexto y la aplicación a contextos auténticos (Chatterji, 2003).

Durante las últimas décadas, en España, se han desarrollado cambios en la estructura curricular y, de manera más acusada, en las metodologías de enseñanza. Dicho esto, en muchos casos, los cambios curriculares siguen en ocasiones atrapados por su propia incapacidad de superar un enfoque de contenidos vinculados a compartimentos estancos de conocimiento (esto es, a las asignaturas). Como consecuencia, o quizás como causa, estas dificultades de transición curricular se topan habitualmente con usos exclusivos de la evaluación sumativa, basada en la falsa idea de las medidas de aprendizaje orientadas a la calificación. Estas medidas, formuladas a partir de medias aritméticas o ponderadas de notas parciales, actitud (una dimensión competencial desconocida en criterios de evaluación) y otros, además de pervertir el propósito del aprendizaje, carecen de consistencia o fiabilidad. Es por tanto necesario reconocer que, a día de hoy, **la evaluación interna de los aprendizajes en España tiene como debilidad principal** un fuerte arraigo a una tradición cultural basada en prácticas y usos específicos asociados a la calificación de modelos curriculares anteriores que no acaban de desaparecer.

En resumen, se destacan las siguientes fortalezas de la evaluación de los aprendizajes en el centro:

- Un cambio metodológico importante desde el punto de vista pedagógico, propiciado por la introducción de otros elementos a considerar en el aprendizaje más allá del conocimiento y los conceptos.
- El deseo del profesorado de adoptar otras formas de evaluación adaptadas a los nuevos aprendizajes, como la participación del alumnado en la evaluación de los aprendizajes, los procesos de co-evaluación y auto-evaluación y el uso de instrumentos como las rúbricas o escalas de valoración. Con esto se quiere enfatizar, no que haya cambiado la finalidad de la evaluación dominante (sumativa), sino que se incorpora poco a poco la finalidad formativa.
- El uso de las tecnologías para la evaluación está cada vez más incorporados al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como debilidades de la evaluación interna, se destacan:

- Un enfoque de evaluación de larga tradición, ajustado a un tipo de metodología más transmisiva y unidireccional, y de difícil encaje en otros modelos ya incorporados. A pesar de la progresiva utilización de instrumentos, finalidad o agentes nuevos al proceso de evaluación de los aprendizajes, sigue pesando la finalidad sumativa y los procedimientos para asignar calificaciones y la utilización de pruebas escritas como fuente de información más importante del aprendizaje. Estas están casi siempre vinculadas sólo a un aspecto de éste: el conocimiento de hechos, conceptos y procedimientos. Más en detalle:
 - ↳ Se adolece del **enfoque criterial** como base para diseñar instrumentos de evaluación, sobre el cual hay gran conocimiento científico no sólo aplicado al campo de la psicometría sino también al caso escolar⁴.
 - ↳ Se siguen utilizando pruebas descontextualizadas (generalmente escritas) como aspecto comprobable del aprendizaje y se dejan de evaluar o al menos no con el mismo “peso” proyectos, tareas integradas, servicios a la comunidad, trabajo colaborativo, o cualquier forma de demostrar aprendizaje que implique **no sólo conocimientos**, sino **también destrezas** (saber cómo), **actitudes** y **valores** (saber ser y estar).
 - ↳ Sigue sin incorporarse, o se hace de manera muy tímida, al alumnado en los propios procesos de evaluación: construcción de instrumentos como las rúbricas, discusión de los criterios utilizados para valorar un producto o desempeño. **La evaluación se convierte así en un instrumento de poder que se usa para otros fines no acordados**, por ejemplo, el control de la disciplina o el cumplimiento de tareas.
 - ↳ Como consecuencia, y principalmente en secundaria, existe **un abuso del suspenso y la no superación** de asignaturas que tienen como peor consecuencia la elevada repetición de curso⁵, que daña notablemente la eficiencia y la igualdad de oportunidades del sistema educativo.
- Un modelo de prueba de acceso a la Universidad (EBAU) que tiene efectos nocivos sobre las dinámicas de aprendizaje previas y posteriores. Podría argumentarse que el Bachillerato es a día de hoy una etapa sin un claro fin en sí misma y donde el entrenamiento para la prueba (el conocido efecto *teaching to the test*) es un punto central, la identidad, de la etapa. No se disponen de estudios científicos que puedan sustentar alternativas al modelo de prueba de acceso a la Universidad, que documenten sus efectos sobre el Bachillerato y la ESO, y su relación con los estudios universitarios, que permitan un cuestionamiento y propuestas de alternativas tanto del sistema de

4 Ejemplos de pruebas escritas (o por ordenador) con este enfoque son las evaluaciones de diagnóstico realizadas en las distintas comunidades autónomas o las elaboradas por el Ministerio de Educación.

5 En España, la tasa anual de repetición de curso se dispara en la transición de primaria (donde no supera el 3% anual) a ESO (llegando casi al 10% anual) de una manera desproporcionada y no acorde con la mayor parte de los sistemas educativos avanzados. Es por esto que España es uno de los países de la OCDE con mayor porcentaje de repetidores al final del periodo obligatorio (más del 30%), muy lejos de las medias de UE (11,2%) o OCDE (12,0%). Esto además tiene consecuencias negativas sobre la equidad: España es el país de la OCDE donde la relación entre el origen del alumnado y la repetición de curso es más fuerte, a igualdad de competencias. Diversos trabajos que analizan diferencias entre evaluación interna y externa en España y otros países de nuestro entorno muestran, por un lado, la existencia de patrones de evaluación en forma de curva (calificatoria) del alumnado y, por otro, cómo el alumnado de menor renta es sistemáticamente penalizado en la evaluación interna respecto a la externa. Calsamiglia y Loviglio (2018) muestran la existencia de un fuerte efecto curva para el caso de Cataluña. Por otro lado, existe evidencia sólida de que la evaluación interna (en comparación con la externa) perjudica a: (i) los chicos respecto a las chicas en Portugal (Angelo, 2016), Cataluña (Calsamiglia y Loviglio, 2018), Andalucía (Marcenaro y Vignoles, 2014) o Italia (Di Liberto et al, 2016); (ii) al alumnado de nivel socioeconómico más bajo respecto al de nivel más alto en Francia (Cosnefroy et al, 2005) y España (ver el caso de Cataluña (Calsamiglia y Loviglio, 2018) o Andalucía (Marcenaro y Vignoles, 2014).

acceso a la Universidad, como de los propios instrumentos utilizados y el uso de calificaciones y evaluaciones⁶.

- Un sistema de doble foco, donde se propone evaluar asignaturas y competencias clave, pero con desigual estructuración. Se incide en la configuración del dominio de evaluación, de la organización escolar, el sistema de promoción/repetición o los instrumentos por asignaturas, pero no en las competencias clave, que quedan en un segundo plano. Esto implica que las competencias clave se presentan como un elemento prescriptivo del currículum que no es funcional respecto a la organización escolar (todo está pensado para ser abordado desde un enfoque disciplinar), la calificación y sus usos (no sirven para la promoción o titulación, las calificaciones se dan por asignaturas y el tránsito a etapas no obligatorias hace uso exclusivo de éstas) o el desarrollo de un dominio evaluable (con la especificación de criterios, tareas de evaluación e instrumentos). Todo ello ha propiciado una desvalorización de las competencias clave y el papel que juegan en la evaluación de los aprendizajes. Los intentos de abordar la evaluación simultánea de asignaturas y competencias clave se han topado con dificultades técnicas⁷.

2.1.4. La evaluación externa en España

En nuestro país falta tradición de evaluación global del sistema educativo: se ha evaluado **mucho a los alumnos, poco a profesores, centros educativos y programas, y nada a la aplicación de las políticas, leyes y normas por parte de las administraciones educativas**. Salvo excepciones, la evaluación externa de los aprendizajes por parte del alumnado aterriza en España hace aproximadamente 20 o 25 años. Con la llegada del nuevo siglo, se ha puesto el foco en la evaluación externa de los aprendizajes, primero con la participación de España en las pruebas TIMSS o PISA (a partir de 1995 y 2000 respectivamente) y después a través del desarrollo normativo de la LOE, que introduce evaluaciones de diagnóstico a mitad de etapa a nivel nacional (mediante la Evaluación General de Diagnóstico) o autonómico (mediante evaluaciones de diagnóstico autonómicas), en 4º de primaria y 2º de ESO. Por su parte, la LOMCE introduce inicialmente en 2013 nuevas evaluaciones (basadas en los nuevos estándares de competencias) de carácter sumativas y censales de fin de etapa⁸ combinadas con evaluaciones de diagnóstico de mitad de etapa (3º de primaria), y a partir de 2016 las reconfigura hacia un conjunto de evaluaciones de mitad y final de etapa, todas ellas de carácter muestral, formativo y de diagnóstico⁹.

Bajo este contexto, la aparición de evaluaciones externas ha contribuido de forma positiva en varios aspectos del sistema educativo:

- Poco a poco, aunque con problemas en algunos momentos, se ha ido construyendo **una cierta cultura de la evaluación** en los centros y en el sistema educativo, a través de la institucionalización de la evaluación externa.

6 Gauna, Dávila, Etxebarria y Sarasua (2013) establecen distintos campos de estudio sobre la selectividad que pueden aportar un corpus de conocimiento científico suficiente: (I) resultados en distintas universidades; (II) análisis comparado; (III) coherencia interna de la prueba; (IV) concurrencia y capacidad predictiva; (V) materias o aspectos concretos; (VI) formas de acceso paralelas; (VII) tribunal paralelo.

7 Procedimientos de evaluación y uso de descriptores generalmente, y otras cuestiones de índole conceptual, como asumir que las competencias clave, por su relación con las asignaturas, se pueden “calificar” haciendo uso de fórmulas basadas en la calificación de asignaturas.

8 Ley Orgánica 8/2013

9 Real Decreto Ley 5/2016.

- Ya sea a través de pruebas diagnósticas o PISA, si están correctamente configuradas y diseñadas, generan un criterio de **igualdad o mérito** en relación a la valoración de los niveles de logro o éxito de los alumnos en cada una de las competencias adquiridas o desarrolladas. Esto representa una fortaleza en especial al contraponerse con las diferentes valoraciones que se producen en la evaluación interna y las diferencias sistemáticas que se producen por tipo de centro o alumnado.
- La evaluación externa ha logrado incorporar modelos fundamentalmente ligados al enfoque competencial, planteando los ítems de evaluación como la **combinación** entre **contenido** (o saberes), **aplicación** y **contexto**. En algunos casos, se ha avanzado en la evaluación más allá de las competencias más habituales (como lectura o matemáticas), evaluando competencias como la **competencia social y ciudadana** o la **competencia de aprender a aprender**.
- El florecimiento de **nuevos debates educativos, paradigmas** y **formas** de investigar la educación que no hacen si no enriquecer el debate público y el conocimiento del mismo. Un ejemplo de idea que contribuye al debate educativo puede ser el resultado empírico a nivel internacional de que la calidad y la equidad son dos reversos de la misma moneda en lo que se refiere a un sistema educativo avanzado.
- En cuanto al **Ministerio de Educación (y el INEE)**, se han producido **importantes avances** (la mayor parte duraderos) permitiendo un fuerte desarrollo institucional: desarrollo de evaluaciones diagnósticas de carácter nacional (Evaluación General de Diagnóstico), desarrollo del marco evaluativo de evaluaciones LOMCE, consolidación del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, promoción de análisis e investigaciones relacionadas con las evaluaciones externas (EGD, PISA, TIMSS, TALIS) y coordinación y cooperación, intensa durante algunos periodos, con las Comunidades Autónomas en materia de evaluación externa.
- En algunas **Comunidades Autónomas**, se ha avanzado notablemente en términos de **institucionalización y normalización de la evaluación externa** en la administración pública. Han aparecido agencias o servicios de evaluación educativa en todas las Comunidades Autónomas, las cuáles se han responsabilizado directamente en la implementación de evaluaciones externas, generando conocimiento específico en torno a la administración de pruebas, diseño de ítems, análisis de resultados, implicación de la comunidad investigadora y pilotajes experimentales de nuevos instrumentos de evaluación. En algunos casos, esta institucionalización ha facilitado y promovido un diálogo educativo constructivo entre centros educativos, administración y comunidad educativa (mediante informes de centro o de familia a partir de los resultados de las evaluaciones). Además, se han facilitado las **primeras investigaciones que analizan y describen el aprendizaje del alumnado**, así como en algunos casos las causas de ciertos resultados, y consecuencias de ciertas políticas y programas experimentales. Cabe destacar las contribuciones realizadas por el ISEI-IVEI en Euskadi, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu en Cataluña, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) o el servicio de evaluación educativa de la Comunidad de Madrid (ahora en la Subdirección General de Evaluación y Análisis).

A su vez, la evaluación externa presenta a día de hoy las siguientes debilidades institucionales y pedagógicas:

- A día de hoy, conviven evaluaciones externas de los modelos LOE y LOMCE (con propósitos, diseños y usos diferentes), lo cual significa que en **2020 el sistema educativo español sigue sin disponer de un modelo de evaluación externa integral y consensuado**. La ausencia de modelo puede apreciarse en lo que se refiere al diseño institucional (el papel que juegan el Ministerio y las Comunidades Autónomas), al enfoque pedagógico-curricular (los marcos evaluativos de las evaluaciones

LOE y LOMCE presentan algunas similitudes y diferencias), el tiempo educativo (el momento de la evaluación, donde conviven mitad y final de etapa), el propósito explícito de política educativa (que va desde la transparencia en sí misma – primera etapa LOMCE- hasta la mejora educativa de los centros) ni por supuesto, el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa).

- El hecho de que no exista un modelo de evaluación externa nacional hace que, **por incomparecencia**, las **evaluaciones internacionales** como **PISA** tengan un **papel excesivamente relevante** en la conversación pública, algo que no necesariamente se produce en otros países de nuestro entorno. Son evaluaciones útiles y reveladoras pero que en todo caso no pueden orientar la mejora educativa en los centros en la medida en la que son muestrales, no han sido construidas con esa finalidad y tampoco disponen de un marco evaluativo alineado con el currículo español.
- La falta de consistencia de un modelo de evaluación consensuado **ha minado la confianza de la comunidad educativa, familias y el público en general** acerca del papel que puede jugar la evaluación en la mejora educativa. Salvo excepciones, no se han llegado a consolidar iniciativas y proyectos útiles para la mejora de los centros educativos a partir de resultados de evaluaciones externas
- Las evaluaciones externas en España presentan limitaciones o riesgos que no deben ser ignoradas. En concreto: (I) el riesgo de evaluar para clasificar y no para mejorar; (II) se producen en un único momento puntual, dando una foto fija que no siempre coincide con la realidad, y por tanto no valoran de manera continua el aprendizaje; (III) conforme se acercan al final de cada etapa, plantean riesgos de pervertir el propósito de aprendizaje, donde la prueba puede convertirse en fin en sí mismo y no en medio para la mejora; (IV) la poca innovación de la evaluación externa en cuanto a competencias evaluadas y nuevos formatos de evaluación y; (V) es poco recordado que casi el 50% del alumnado del sistema educativo en España es bilingüe y esto condiciona las comparativas entre comunidades autónomas.
- Muchas pruebas externas de evaluación desarrolladas **carecen todavía del rigor y la fiabilidad necesaria** y exigible en este tipo de procesos. La comparabilidad entre pruebas que se desarrollan cada edición es dudosa y la estandarización de muchos procesos y fases es precaria.
- Es relevante además recordar el **papel en ocasiones negativo que ha jugado la evaluación externa en el debate público** en educación en España. Desde que aparecen los primeros resultados de las evaluaciones externas de PISA o TIMSS, se ha producido la paradoja de un acercamiento de los medios de comunicación al debate educativo (siendo España uno de los países donde más ocurre) acompañado de la proliferación de enfoques simplificadores y resultadistas en el mejor de los casos, y descontextualizados en el peor de ellos.
- Hasta el momento, es llamativa la **ausencia de una cultura de la responsabilidad sobre la evaluación externa** por parte de los centros en un sentido asociado a la mejora (Bolivar, 2016) conjugada con procesos de auto-evaluación o procesos de evaluación interna de centro.
- La evaluación externa **se ha centrado** únicamente en resultados, dejando de lado los procesos de aprendizaje y por tanto la mejora de las competencias profesionales docentes. Lamentablemente, en este sentido, apenas se han realizado evaluaciones externas (basadas un marco estandarizado y estadísticamente fiable) de observaciones de aula mediante instrumentos que permitan comprender en mayor profundidad para guiar la práctica docente. Estas evaluaciones (como CLASS, FFT, MQI o PLATO) tienen un gran potencial en lo que se refiere a mejora docente en el aula, con procesos de acompañamiento y tutorización.
- Las **estructuras administrativas que apoyan la evaluación externa han disfrutado de escasa estabilidad y poco apoyo técnico necesario para su actuación**. Por un lado, para el caso del INEE se han dado demasiado cambios de nombre, de funciones, de composición, de personas y de estructura, lo que ha afectado a su eficacia y a su credibilidad. Por otro, son muy pocas las comunidades

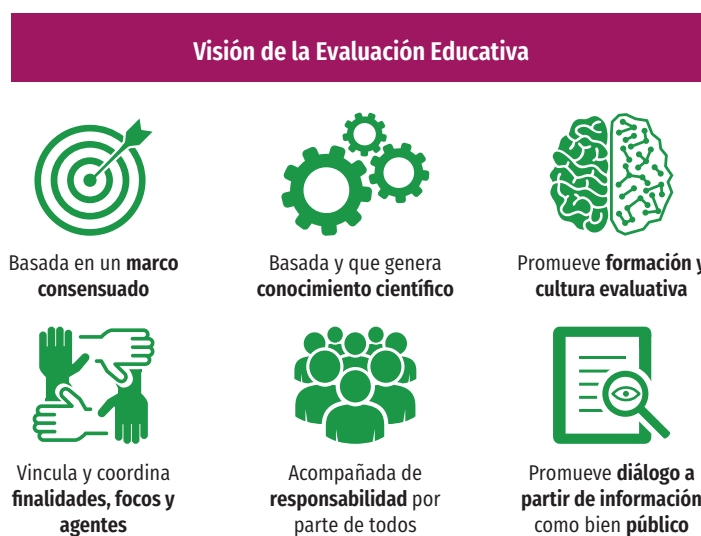
autónomas las que tienen un instituto o una institución específica dedicada a este ámbito, lo que conlleva que muchas tareas se contraten externamente y no se cree conocimiento en la comunidad educativa. Muchas de las personas que forman parte de estos organismos están en comisión de servicio, sin estructuras estables y sin procesos de formación claros, algo que ocurre también en el propio INEE.

3. Una visión de un modelo de evaluación de la educación: objeto y objetivos

Nuestro sistema educativo se encuentra en un momento crucial, lleno de complejidad y con unas grandes necesidades de progresar y mejorar. En este contexto, consideramos que la evaluación educativa debe jugar un papel central de un nuevo modelo que permita alcanzar las capacidades del sistema para el éxito escolar de todos los alumnos.

Nuestra visión de la evaluación¹⁰ es la de una evaluación como sistema de información y responsabilidad educativa efectiva que pueda:

- I. Contribuir de manera decisiva a lograr **mejoras sustanciales en el aprendizaje** del alumnado hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, definiendo aprendizajes de manera holística y participativa;
- II. **Fortalecer la profesión docente:** a nivel formativo, la evaluación tiene la capacidad de acompañar a los centros educativos en el refuerzo de su capacidad profesional, facilitando la reflexión orientada a la mejora, ya sea individual o colectiva;
- III. Ofrecer **información pública de calidad** a la sociedad de los procesos, objetivos, proyectos y resultados de aprendizaje de los centros educativos. La evaluación es por tanto un bien público que opera como pilar fundamental en los procesos de aprendizaje en la escuela y la incorporación de conocimiento científico para las políticas educativas.



10 Badada en Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves (2015)

Nuestra propuesta se construye sobre seis pilares básicos que permiten definir una visión compartida de la evaluación educativa. Esta propuesta entiende que la evaluación educativa debe construirse sobre un **marco de evaluación consensuado**, estar **basada en conocimiento científico (y generarlo)**, promover una **cultura evaluativa** de todos los agentes, **vincular y conectar sus distintas categorías** (finalidades, focos y agentes de evaluación), fomentar más **responsabilidad** por parte de los agentes y promover un **diálogo abierto y constructivo** sobre la educación que esté basado en la **información como bien público**.

1. **La evaluación debe construirse sobre un marco de evaluación consensuado.** La evaluación debe ser asumible y asumida por todos. La historia reciente de nuestro país muestra una concatenación de decisiones solapadas y erráticas en la evaluación (sobre todo externa): en muchos casos, se deben a la falta de consenso básico sobre un marco de evaluación, algo que ya se ha señalado como una de las debilidades fundamentales del sistema. Apostamos por un proceso participativo plural de reflexión y discusión entre teoría y práctica que trabaje en la definición precisa de marcos de evaluación para cada uno de los objetos de evaluación del sistema educativo, consensuados con los grupos de interés. Este proceso debería delimitar la práctica evaluativa en cuanto a sus fines, criterios o estándares, agentes implicados, procedimientos, instrumentos, sistemas de retroalimentación y responsabilidades asumidas.
2. **La evaluación educativa debe estar basada en conocimiento científico.** Toda medida propuesta acerca de la evaluación interna o externa debería fundamentarse, siempre que sea posible, en la investigación existente sobre el tema en cuestión: informes comparados, artículos científicos sobre aspectos concretos de la evaluación, meta-análisis y obras generales. No se trata de un planteamiento de importar modelos de otros países, de adoptar sin más las conclusiones derivadas de los diferentes estudios, ni por supuesto de sustituir el juicio humano o el marco teórico por un empirismo mal entendido. Más bien se trata de adaptar el conocimiento a nuestro contexto y siempre de manera conjunta y colegiada con los pilares fundamentales del sistema educativo: modelo de currículum, modelo de organización de centros o modelo de profesión y profesionalidad docente. Asimismo, la propia evaluación ha de retroalimentar a todo el sistema educativo, estableciendo un marco amplio de evidencias y resultados robustos en sus múltiples niveles y objetos, con el fin de progresar hacia la consecución de los objetivos propuestos y generar a su vez nuevo conocimiento científico. Es aquí donde la incorporación de las tecnologías de la información a los sistemas de evaluación pueden jugar un papel fundamental en la retroalimentación del sistema.
3. **La evaluación educativa debe promover una mayor y mejor formación y cultura evaluativa.** La formación en todos los niveles del sistema educativo se ha de extender de forma que se maneje un lenguaje común sobre los conceptos básicos de la evaluación de los aprendizajes. Un salto en la capacidad de un sistema de evaluación educativa implica un salto en las capacidades de la comunidad educativa sobre los conceptos elementales de la evaluación, su significado teórico, su sentido global y sus implicaciones para la práctica. Asimismo, la formación puede servir de catalizador para un cambio en la cultura evaluativa dentro de procesos de reflexión participativos. Esto puede ocurrir mediante el cuestionamiento de prácticas tradicionales, el abordaje de resistencias al cambio (algunas de ellas ya superadas), el fomento de la participación y la discusión sobre el papel que diferentes agentes pueden jugar. La evaluación, a pesar de ser un hecho complejo, ha de ser asumible y asumida por parte de la comunidad educativa, a partir de un proyecto a largo plazo.
4. **La evaluación debe vincular y conectar procesos, finalidades, focos y agentes de evaluación.** Las finalidades de todos los objetos de la evaluación han de estar alineadas en sentido ascendente y descendente, sin descuidar los procesos: los objetivos de calidad, inclusión y equidad del sistema educativo han de depender de la mejora y eficacia de los programas llevados a cabo en los centros

educativos. A su vez, los centros educativos quedan condicionados por el fortalecimiento de los aprendizajes y por el desarrollo de la competencia profesional de los docentes. En sentido inverso, los conceptos de inclusión, equidad y calidad han de guiar la definición del resto de objetivos de los otros niveles de evaluación. Todo ello requiere de un diseño cuidadoso, tecnificado y operativo con la coordinación de distintos organismos (Ministerio y CC.AA) a través de sus agencias e institutos de evaluación, colectivos profesionales, asociaciones de madres y padres, y alumnado.

5. **La evaluación debe estar acompañada de responsabilidad por parte de todos los agentes del sistema.** No hay mejora del aprendizaje sin proceso de reflexión, ni proceso de reflexión sin marco de responsabilidad en los centros educativos y como parte de la competencia profesional docente. Por ello, es necesario profundizar en el desarrollo de marcos de responsabilidades, para lograr que incorporen procesos de evaluación (interna y externa) ligados al desarrollo profesional y los planes de mejora de los centros educativo. La evaluación de los centros educativos es además el primer paso hacia la evaluación de políticas del sistema educativo, de las cuales son también responsables la administración y los servicios de apoyo y que son clave para dar credibilidad al sistema educativo en su conjunto: estas deben responder y responsabilizarse ante las necesidades educativas y socioeconómicas de cada centro, ante la efectividad de los programas, proyectos e inversiones que se impulsan y ante la consecución de grandes objetivos del sistema educativo.
6. **La evaluación debe promover un diálogo abierto, profundo y constructivo basado en la información como bien público.** En la era de la información, la transparencia y los datos abiertos, la escuela financiada con fondos públicos no puede quedarse de espaldas. Por muchos riesgos que la transparencia conlleve, la opacidad de un sistema educativo supone asumir que la mejora es un proceso interno, cerrado, sin certezas y en algunos casos, regresivo. Por ello, se debe regular y garantizar un sistema de información para los centros, alumnos y familias desde una perspectiva de educación inclusiva y equitativa y de calidad, que marque y guíe la conversación pública en torno al sistema educativo. Se trataría de un sistema de indicadores que refleje la realidad objetiva del proyecto y el desarrollo del centro educativo, descartando cualquier posibilidad de ranking o datos de composición del centro que pueda generar estigmatización o simplificación del proceso educativo. Resulta clave la cooperación entre servicios y/o agencias de evaluación e inspección educativa en el diseño de dicho sistema y recogida de información.

4. Hacia un modelo de evaluación del sistema educativo

En la siguiente gráfica se presentan a la vez los objetos y objetivos del modelo de evaluación planteado. La evaluación educativa, tanto externa como interna, se fija en cuatro ámbitos con el objetivo fundamental de aumentar la calidad, la inclusión y la equidad: **alumnado, profesorado, centros educativos** y **sistema educativo**.



Para el alumnado, la evaluación aspira a convertirse en un instrumento de aprendizaje a lo largo de la vida y su fortalecimiento. Esto requiere de la adopción de un enfoque en el sistema educativo que esté alineado con la evaluación y validación de las competencias clave. Esto es, en un marco de resultados de aprendizaje, combinando la evaluación de estos aprendizajes desde el centro educativo con evaluaciones de diagnóstico, formativas y sumativas.

Para el profesorado, supone convertirse necesariamente en un instrumento para el desarrollo de la competencia profesional docente, entendida ésta como combinación de competencias individuales asociadas a la práctica y desempeño con competencias profesionales a nivel centro (Moya, 2018). La competencia profesional docente permitiría al docente, dentro de la visión planteada, disponer de una herramienta que le permita su progreso profesional.

Para el centro educativo, se ha de enmarcar en los procesos de mejora de los programas educativos que se llevan a cabo en el centro. La evaluación responde como consecuencia de la consecución de determinados factores de eficacia escolar, donde la participación y el papel de la comunidad escolar son elementos clave, junto con el papel del liderazgo pedagógico, el clima escolar, o el currículum.

A nivel sistema, las dimensiones de la evaluación anteriores permiten avanzar y en la evaluación del sistema educativo en su conjunto, cuya responsabilidad habría de enmarcarse en la mejora de la inclusión, equidad y calidad del sistema.

4.1. Claves para un modelo de evaluación interna

Cualquier proceso de evaluación ha de responder a una serie de demandas que se plantean aquí a modo de claves o estrategias. Por un lado, estrategias generales, y por otro estrategias para cada uno de los cuatro objetos: alumnado, profesorado, centro educativo y sistema educativo. Estas estrategias nacen a partir del diagnóstico previamente realizado de la situación de la evaluación interna en España y la visión planteada para un modelo de evaluación educativa.

I. *Estrategias generales para la evaluación interna*

- ↘ **E.1.** Basar la evaluación interna en el conocimiento científico generado, fortaleciendo los puentes entre la política educativa, la investigación en evaluación y la práctica evaluativa¹¹.
- ↘ **E.2.** Diseñar los procesos de evaluación para aumentar su validez, definiendo sus fines, los elementos a evaluar, los procedimientos e instrumentos, los recursos económicos y humanos, y los mecanismos de difusión y asunción de responsabilidades. Construir dichos procesos sobre un marco operativo dotado de participación abierta a todos los grupos de interés del sistema educativo (gobiernos, profesionales de la educación e instituciones afines y familias). Esta estrategia debería facilitar una evaluación planificada para los fines para los cuáles ha sido creada con las acciones a realizar, los procedimientos e instrumentos y el *feedback* que proporciona a los interesados.

11 Por ejemplo: a) Los estudios centrados en el movimiento de escuelas eficaces definen los factores que favorecen el éxito en la escuela (clima escolar y aula, dirección escolar, desarrollo profesional docente, currículo de calidad...); (b) Investigaciones como la de Hattie, permiten establecer, los factores de la mejora del aprendizaje y rendimiento del alumnado.

- ✎ **E.3.** Formar a los distintos participantes en los procedimientos e instrumentos de evaluación, así como fomentar una cultura de la evaluación orientada a la responsabilidad, transparencia y el bien público.

II. Estrategias para la evaluación de los fines, organización y funcionamiento de los centros educativos

Le evaluación ha de convertirse en una herramienta de ayuda para comprender la realidad del centro escolar, mediante un proceso sistemático de recogida de información relevante, fiable, contrastada y válida que facilite la toma de decisiones en la perspectiva de una mejor adaptación a las necesidades del alumnado y a las demandas de la comunidad educativa. Para ello se plantean las siguientes estrategias:

- ✎ **E.4.** Basar la evaluación en los pilares que sustentan y dan sentido a la autonomía del centro educativo, concretados y con alcances temporales diferenciados: proyecto educativo (largo plazo), proyecto de dirección y planificación estratégica (medio plazo) y PGA y programas concretos (corto plazo).
- ✎ **E.5.** Ofrecer un marco de evaluación de centros con cabida para la vinculación de indicadores de resultado y procesos a los objetivos del sistema educativo y otros objetivos que el centro educativo defina en el ejercicio de su autonomía. Para ello es necesario consensuar las áreas de evaluación de un centro, entre las cuáles también están los programas específicos, proporcionar instrumentos y procedimientos sencillos y eficaces¹².
- ✎ **E.6.** Establecer los tiempos mediante una planificación cuidadosa y dotar de recursos necesarios para la realización efectiva y realista de la evaluación del centro y sus programas contando con la participación de los diferentes órganos colegiados de la comunidad educativa y distribuyendo responsabilidades en el proceso, donde ha de destacarse la figura del equipo directivo.

III. Estrategias para la evaluación del desarrollo profesional docente

La evaluación del docente debería seguir los principios de la evaluación formativa. Esto es, ha de permitir fundamentalmente el desarrollo profesional. Para ello se debería:

- ✎ **E.7.** Definir operativamente la evaluación del docente, con la participación de los profesionales, como un proceso de auto-evaluación, evaluación por pares, evaluaciones 360, evaluaciones por parte de alumnos o a partir de resultados de alumnos, o evaluaciones con instrumentos de observación de aula que generen compromisos y participación orientados a la mejora capacidad profesional docente¹³.
- ✎ **E.8.** Vincular la evaluación al desarrollo de la carrera docente y a las mejoras de la capacidad profesional docente en cuanto a su práctica individual y en cuanto a su competencia social y decisoria en el centro educativo.

¹² En lo referido a las áreas, se apuntan entre las más relevantes: a) organización y funcionamiento escolar, b) currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje, c) clima y convivencia escolar, d) procesos de formación e innovación educativa y e) relaciones con el entorno y las familias.

¹³ Un ejemplo claro se puede encontrar en el modelo de Capacidad Profesional Docente del Proyecto Atlántida. Otros ejemplos pueden basarse en sistemas de configuración de las competencias docentes como el de Gerriero y Révai (2017) que abordan fundamentalmente aspectos del conocimiento pedagógico (general, especialmente, y de contenido) de los docentes como evidencia de la mejora en el alumnado.

IV. Estrategias para la evaluación del aprendizaje

- ↘ **E.9.** Acompañar los cambios curriculares y metodológicos con un enfoque de evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa): centrado en la potencialidad del *feedback*, la transparencia y participación del alumnado en el propio proceso de evaluación, el uso de resultados de aprendizaje en coherencia con esos referentes curriculares y metodologías y centrada en la evaluación de desempeños.
- ↘ **E.10.** Proporcionar una alternativa, o mínimo que sea complementaria, al uso de las calificaciones y la idea de pseudo-medida del aprendizaje que suele plasmarse en las notas numéricas, promoviendo el uso de niveles de desarrollo competencial descriptivos en rúbricas y otros instrumentos (p.ej.: portfolio de las lenguas, competencia digital), y proporcionando especialmente al alumnado información personalizada y de proceso, colegiada por el equipo docente. En concreto, se demanda la eliminación de las calificaciones numéricas en la Ed. Primaria.
- ↘ **E.11.** Promover el uso de tecnologías digitales para captar los avances en múltiples dimensiones de las competencias (saber, saber cómo y saber ser y estar) y en distintos contextos de aprendizaje (también los no formales o informales) disponibles para todas las personas.
- ↘ **E.12.** Reducir de forma masiva el uso de la repetición de curso, principalmente en ESO, para mejorar las oportunidades del alumnado. Se trataría de combinar distintas iniciativas: (i) promover estrategias y medidas para visibilizar y difundir el peso de la de la dimensión cultural de la evaluación interna y su impacto en la repetición de curso; (ii) limitar la repetición de curso en los centros educativos, estableciendo un mayor seguimiento y control del abuso de las mismas por parte de los claustros; (iii) limitar el número de repeticiones de un mismo alumno a una por etapa (primaria y ESO) y revisar el sistema de promoción y titulación; (iv) facilitar a los centros educativos y el profesorado de estrategias, recursos y alternativas, a poder ser, en edades tempranas y enfatizando especialmente la figura del tutor/a; (v) adoptar un currículo flexible en cuanto a su duración y contenidos, fomentando experiencias personalizadas de aprendizaje.
- ↘ **E.13.** Profundizar en una evaluación facilitadora del acceso a distintas vías formativas en función de las competencias adquiridas entre etapas, especialmente entre la educación obligatoria y post-obligatoria. Esto pasa por:

 - ↕ Desarrollar un sistema de certificación de los aprendizajes y las competencias al final del periodo obligatorio que sustituya al título de ESO, que combine evaluación interna y externa. Esta estrategia debe permitir orientar el seguimiento de itinerarios formativos académicos y profesionales entre los 16 y los 18 años. El objetivo último es que todos los alumnos tengan oportunidades formativas.
 - ↕ Modificar la Evaluación del Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU), primero desarrollando una reflexión acerca de sus consecuencias pedagógicas en etapas anteriores y posteriores, y después planteando un modelo alternativo basado en:

 - a. Un marco de competencias y su certificación,
 - b. La participación de distintos agentes educativos,
 - c. Que una parte sea nacional y externa, estandarizada y objetiva, con criterios de calidad técnica.

4.2. Claves para un modelo flexible y compartido de evaluación externa

Se plantea un modelo articulado, coherente y consensuado de evaluación externa que por primera vez permita visualizar un horizonte de trabajo de medio plazo por parte de todas las administraciones. La falta de consenso y diálogo educativo entre los distintos modelos de evaluación externa ha minado la confianza de los actores del sistema, y es preciso reestablecer esta confianza planteando unas claves o estrategias ambiciosas y a la vez realizables en términos de consenso. Estas estrategias nacen a partir del diagnóstico previamente realizado de la situación de la evaluación externa en España y la visión planteada para un modelo de evaluación educativa.

I. Claves para el diseño las pruebas de evaluación externa

Se plantea y persigue identificar un marco de evaluación externa con las siguientes características:

- ✎ *Los fines y objetivos* de la evaluación: es necesario clarificar los objetivos de las evaluaciones externas (diagnóstico, formativa, sumativa), priorizando el diagnóstico y la evaluación formativa sobre la sumativa durante las etapas obligatorias y la sumativa al final del periodo obligatorio.
- ✎ *El tipo de prueba*, pudiendo ser estandarizada y cuantitativa o cualitativa, en especial si se considera la evaluación del desarrollo en la etapa infantil.
- ✎ *El objeto evaluado* debe definirse de manera amplia y acorde al currículum. Esto implica decidir qué competencias se evalúan, en qué áreas o ámbitos del conocimiento. Se plantea un modelo que trate de ampliar el foco más allá de las competencias habitualmente evaluadas como la lectura, matemáticas o ciencias.
- ✎ *La población evaluada* es clave para profundizar en los fines y objetivos de la evaluación (esto es, toda la población de alumnos, o solo una muestra). Se plantea un modelo combinado de evaluaciones muestrales (orientadas a la la finalidad formativa de todo el sistema, tanto autonómico como nacional) y evaluaciones censales (orientadas a la finalidad de diagnóstico para todo el alumnado).
- ✎ *Las responsabilidades de las instituciones* en el diseño de las pruebas (central o autonómica). Se plantea un modelo que comparta un marco común entre MECD y CCAA, sencillo y que dote de flexibilidad, autonomía y adaptabilidad a las necesidades de cada CCAA: un modelo que disponga de ítems comunes e ítems específicos que faciliten la operatividad de pruebas nacionales y autonómicas. Por otro lado, es relevante determinar los responsables de la gestión de las pruebas, que en el caso muestral pueden ser las CCAA y en el caso censal puede descentralizarse incluso hasta el centro educativo.
- ✎ *Los tiempos de la evaluación* requieren de una definición clara de la etapa evaluada (primaria o ESO, e incluso infantil), momento de la etapa (mitad o final de etapa) y la periodicidad de la evaluación (anual, bianual o trianual). Se plantea un modelo que priorice la mitad de etapa, al menos en el caso censal, ya que es ahí donde los planes de mejora pueden incidir a tiempo sobre el alumnado; además, se considera que la evaluación del sistema no tiene por qué tener una periodicidad anual y que la evaluación de diagnóstico para los centros puede organizarse de manera flexible en los centros educativos, dada la autonomía que otorgan los recursos tecnológicos.

II. Claves para el uso de la evaluación externa

El punto anterior presenta un marco que facilitaría un proceso de construcción de modelo de evaluación externa a través de la definición de fines y objetivos, tipo de prueba, objeto, población, responsabilidad en la evaluación y tiempos. Estas ideas generales deberían constituir un modelo consistente, alineado con el currículum, que dote de suficiente información a sociedad (formativa), centros educativos (diagnóstico) y que faciliten las oportunidades para todos los alumnos al final del periodo obligatorio (sumativo).

Sin embargo, el uso de la información que la evaluación externa puede seguir distintos planteamientos, finalidades y estrategias. Sin ánimo de pretender ser exhaustiva, se plantea una lista de objetivos y principios basados en experiencia de las últimas dos décadas que podría contribuir a guiar dicho debate. El uso de las pruebas de evaluación externa debe estar:

- ✎ **Orientada a la mejora del alumno, docente, centro educativo, profesorado y el sistema:** la falta de propósito (o la existencia de un propósito negativo y sancionador) de la evaluación externa debilita su propia existencia y compromiso por parte de la comunidad educativa. Por ello, la evaluación externa debe facilitar información de calidad a la administración (en torno a la evaluación de políticas mediante cooperación con la comunidad investigadora), inspección educativa (en torno a su capacidad orientadora de los centros educativos), centro educativo (en torno a la consecución de objetivos y planes), profesorado (en torno a su estrategias de evaluación interna y su relación con la evaluación externa), y alumnado (en torno a su progreso educativo y sus logros).
- ✎ **Basada en el conocimiento científico:** la literatura al respecto muestra algunos resultados importantes que deben ser tenidos en cuentas en este proceso. Por poner dos ejemplos: (i) la información devuelta a los centros educativos, profesorado y familias a partir de las evaluaciones diagnóstico y en conjunción con la evaluación interna puede generar mejoras y como un proceso de empoderamiento de centros; (ii) la publicación de rankings de resultados puros, sin contexto ni propósito, puede tener efectos nocivos sobre la igualdad de oportunidades y la segregación escolar; (iii) el tipo de respuesta, compromiso e interés del alumnado varía enormemente cuando se trata de pruebas low-stakes (diagnóstico, pruebas internacionales) respecto a las pruebas high-stakes (sumativas, con consecuencias para el alumnado), resultando por tanto diferentes las decisiones que deben tomarse a partir de las mismas.
- ✎ **Construida en torno a un marco evaluativo alineado con los objetivos del currículum.** En el presente documento se pone un esfuerzo en concretar un modelo de evaluación y se incide enormemente vincular la evaluación con el currículum. En este sentido, el uso de la evaluación externa debe ser el de contribuir a la profundización del modelo curricular y el enfoque por competencias, tanto para el profesorado como para las familias y la sociedad en su conjunto.
- ✎ Que facilite la **construcción consensuada de un sistema público transparente de indicadores** orientado a la mejora, adaptado a la realidad de cada CCAA, que refleje, entre otros, el proyecto educativo y sus indicadores de logro mediante la evaluación interna e indicadores de valor añadido (a partir de la evaluación externa), incluyendo tendencias y evolución, descartando cualquier posibilidad de rankings o datos de composición del centro que pueda generar estigmatización o simplificación del proceso educativo. Que no se realicen rankings educativos no significa que no se realicen comparativas entre centros que compartan las mismas

condiciones sociales y económicas. La comparación puede ser una ayuda para interpretar los datos e identificar qué se está haciendo bien en cada centro.

III. Claves para un nuevo sistema nacional de indicadores orientado al ODS4

El actual Sistema Estatal de Indicadores de la Educación se ha consolidado como herramienta de referencia de información del sistema educativo español. Desde su primera edición en 2000, el sistema ha evolucionado y ha ido incorporando indicadores y métricas acorde con la realidad educativa, el contexto y los objetivos que ha ido incorporando el sistema. En este sentido, se plantea un nuevo salto que integre como clave fundamental el objetivo ODS4 como eje vertebrador del Sistema Estatal de Indicadores, conjugándose con el modelo actual y con nuevos indicadores que reflejen los nuevos retos del sistema educativo español en el momento actual.

El ODS4 está formulado de la siguiente manera “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”¹⁴. Por otro lado, durante los últimos años ha existido un amplio debate sobre la equidad y la inclusión del sistema educativo español, entendida esta como igualdad de oportunidades del alumnado según su origen socioeconómico. La falta de consenso ha sido como “Puzzle de la equidad educativa”¹⁵. Es por tanto relevante incorporar una dimensión de indicadores de equidad, definida como igualdad de oportunidades según el origen del alumno, en los resultados de evaluación externa (pruebas externas nacionales e internacionales) y evaluación interna (repetición de curso y escolarización post-obligatoria), o acceso a centros con entornos socioeconómicos diversos u homogéneos (inclusión o segregación social en los centros educativos). Por su parte, sería igualmente relevante considerar indicadores de la educación especial y su relación con la equidad y la inclusión.

5. La transición a un nuevo modelo de evaluación

La transición hacia una “nueva evaluación educativa” no es un proceso lineal, inmediato o sencillo. Al contrario, en el modelo arriba descrito, se superponen decisiones de tipo administrativo y legal o iniciativas de construcción de nuevas instituciones y capacidades, implementación de nuevos marcos en los centros educativos y en la competencia profesional docente. Por su naturaleza y su historia, este modelo conlleva una transformación cultural en torno a la idea de aprendizaje y la idea de evaluación auténtica (un tipo de evaluación por competencias) en contraposición con la calificación. Se trata por tanto de un horizonte que va desde medidas fácilmente alcanzables, consensos que deben ser (re)construidos, pasando por formación a la comunidad educativa en la cuanto al marco de evaluación planteado. En todo, caso este proceso debe lograr:

- La capacitación integral del sistema educativo en torno a estrategias para la mejora de la evaluación interna, ya sea a nivel centro educativo, profesorado o familias hacia una apuesta decidida por la evaluación criterial y auténtica. Esta capacitación requerirá de recursos y nuevos marcos

14 El ODS4 está regido por los siguientes objetivos: (I) graduación de primaria y secundaria; (II) servicios de atención en primera infancia y educación prescolar; (III) equidad en el acceso a la formación técnica y superior; (IV) mejorar los resultados en las competencias necesarias, especialmente técnicas y profesionales; (V) eliminar disparidades de género; (VI) mejorar los resultados en competencias en lectura, escritura y aritmética; (VII) mejorar las competencias para promover el desarrollo sostenible. Además, se consideran indicadores los siguientes recursos: (a) instalaciones escolares de calidad; (b) mejora sustancial del número de becas; (c) mejorar la calificación y el número de maestros.

15 Martínez García (2017).

de responsabilidades. Un programa de cooperación territorial podría ejercer el liderazgo en dicha capacitación.

- En torno a esta capacitación, el establecimiento de objetivos concretos en torno a la repetición de curso.
- La introducción de un marco de evaluación interna de centro, que guíe la construcción de proyectos de centro.
- La creación de un sistema de indicadores de centros educativos como bien público orientado a la mejora.
- El fortalecimiento de la institucionalidad de la evaluación externa, tanto a nivel nacional (INEE) como a nivel autonómico (inspección, orientación y agencias autonómicas de evaluación). Además de en la aplicación de pruebas, diseño de ítems, este fortalecimiento debería incorporar la responsabilidad de generar conocimiento científico que provea al sistema de información sobre las políticas educativas.

Propuestas a corto plazo (2020)	Propuestas a medio plazo (2023)	Propuestas a largo plazo (2026)
Plan de formación y actualización (mediante PCT y planes autonómicos) de las capacidad y estrategias de evaluación interna de los centros educativos y el profesorado	Implementación de las primeras pruebas de evaluación externa a través del nuevo marco (CCAA)	Creación de un sistema de indicadores de centros, en base a los marcos de evaluación interna y externa (CCAA, con apoyo del MEFP). Desarrollo de un sistema de I+D+i avanzado de uso de datos de evaluaciones y administrativos para generar evidencias de forma sistémica.
Construcción del marco de evaluación externa que guíe el sistema educativo en el periodo 2020-2030 (MEFP y CCAA)	Reforma de la Prueba de acceso a la Universidad (EBAU), planteando un modelo alternativo basado en el marco de competencias (MEFP y CCAA)	Reducción de la tasa nacional de repetición de curso anual en ESO del 10% al 5% (y del 30% acumulado al 15%)
Actualización del sistema estatal de indicadores de la educación con el marco ODS4 e indicadores sobre equidad (MEFP)	Construcción de marcos de evaluación interna de centro nacional y autonómicos (MEFP y CCAA)	Universalizar la evaluación por competencias o auténtica en todo el periodo obligatorio
Construcción del marco de evaluación del docente y sus características (MEFP y CCAA)	Desarrollar programas piloto de evaluación externa del profesorado mediante instrumentos de observación de aula (mediante PCTs)	Creación de un sistema de certificación de los aprendizajes y las competencias al final del periodo obligatorio que sustituya al título de ESO (MEFP y CCAA)

GLOSARIO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Calificación

Es el proceso que usa números para significar el logro de un estudiante. (Nota tr.: 'marking' en nuestro contexto se puede asimilar a *corregir*, poner una nota a un examen o prueba). También es el proceso de

realización de un juicio global sobre la calidad del trabajo ('grading'), a veces mediante la suma de calificaciones numéricas. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Proceso de asignación sistemática de valores (generalmente numéricos, pero que también incluyen letras y comentarios verbales) a los resultados de las pruebas, cuestionarios, etc. (ERIC Thesaurus: *Scoring*).

Proceso de calificación del desempeño de un individuo o grupo, logro, o de forma menos frecuente, el comportamiento, utilizando escalas de valores específicamente establecidas (ERIC Thesaurus: *Grading*).

Criterios de evaluación

Cuestiones objetivas, especificaciones, requerimientos o estándares que actúan como referencia para valorar o juzgar individuos, organizaciones o cosas. (ERIC *Thesaurus*).

Estándares académicos

Reglas, principios o criterios establecidos por una institución educativa mediante los que se determinan niveles o grados de logro de los estudiantes, generalmente en términos de la medición de la adecuación, aceptabilidad, cantidad, calidad o valor. (ERIC *Thesaurus*).

Evaluación

Es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante –que podrá ser cuantitativa o cualitativa-, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida, para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (Lukas y Santiago, 2009, pp. 91-92).

Evaluación alternativa

Estimación del conocimiento o las habilidades por otros medios distintos a los empleados tradicionalmente, pruebas objetivas, especialmente las pruebas de elección múltiple estandarizadas. (ERIC *Thesaurus*).

Evaluación auténtica

Se trata de un tipo de evaluación por competencias. Evaluación basada en la presentación de problemas o cuestiones importantes en las que el alumnado debe utilizar el conocimiento para mostrar desempeños de forma efectiva y creativa. Las tareas (auténticas) pueden ser también réplicas o análogas al tipo de problemas a los que se enfrentan los ciudadanos o profesionales en un campo determinado. (Wiggins, 1993).

Evaluación basada en el desempeño

Prueba sobre la capacidad de aplicar conocimiento, destrezas y comprensión, habitualmente en un contexto real. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Evaluación con referencia al criterio

Evaluación donde se especifican los criterios para el desempeño de un estudiante en diferentes niveles. Los estudiantes que demuestran competencia en cada uno de los criterios logran el éxito en el dominio evaluado, independientemente del desempeño de otros evaluados de la misma forma. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Evaluación continua

Estrategia de aula implementada por profesorado para determinar el conocimiento, comprensión y destrezas logradas por los estudiantes. Los profesionales administran evaluaciones de diversos modos a lo largo del tiempo para permitirse observar múltiples tareas y recoger evidencias sobre qué es lo que los estudiantes saben, comprenden y pueden hacer. [...] (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Evaluación del aprendizaje (sumativa)

Conocida como evaluación sumativa, proceso formal que puede incluir juicio del profesorado y aplicación de pruebas en el que el sentido sumativo es una medida de los resultados al final de una unidad, programa, curso, cualificación o experiencia educativa. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Evaluación diagnóstica

Identifica las características, fortalezas, debilidades, conocimiento, destrezas, habilidades y cualquier dificultad o problema en el aprendizaje en un estudiante nuevo con el objetivo de proporcionar consejo y guías iniciales tanto para el estudiante como para el profesor sobre un curso académico. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Evaluación para el aprendizaje (formativa)

Proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para uso de los estudiantes y profesorado con la finalidad de decidir si los éstos aprenden, dónde necesitan llegar y cuál es la mejor forma de hacerlo. (Assessment Reform Group). (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Exámenes

Un examen o prueba es un intento de medir el conocimiento, comprensión o habilidad del estudiante en una materia o dominio en un tiempo limitado. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Feedback

Proceso a través del cual los estudiantes conocen qué logro están alcanzando y qué necesitan para mejorar su desempeño. [...] (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Logro

La aptitud es la capacidad y potencial de una persona para desarrollar habilidades o adquirir conocimiento. La evaluación de la aptitud se refiere a medir las destrezas cognitivas, capacidad y velocidad de aprendizaje de una persona. El logro se refiere al cumplimiento – qué es lo que una persona sabe y es capaz de hacer. No hay una línea que divida la aptitud de las pruebas de logro y las evaluaciones. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

Nivel de desempeño en relación con una medida estándar de desempeño, o de éxito en lograr un fin deseado. (ERIC Thesaurus: Achievement).

Medida

Medir algo es cerciorarse del grado o cantidad de una cosa mediante su comparación con una unidad fija o con un objeto de tamaño conocido. La medida en evaluación se define frecuentemente como el acto de asignar letras, números o símbolos de acuerdo a un conjunto de reglas o estándares conocidos. (Isaacs, Zara y Herbert, 2013).

El proceso de obtención de una descripción numérica del grado en el que personas, organizaciones o cosas poseen unas características específicas. (ERIC Thesaurus: *Measurement*).

Objetivos (educativos)

Propósitos o fines hacia los que se dirige un esfuerzo, relacionados con los resultados o la organización del proceso educativo – se incluyen los establecidos por autoridades educativas en todos los niveles. (ERIC Thesaurus).

Resultados de aprendizaje

Declaraciones que describen aprendizajes significativos y esenciales que los estudiantes han alcanzado y pueden demostrar al finalizar un curso o programa. (ERIC Thesaurus).

BIBLIOGRAFÍA

Angelo (2016). *Gender gaps in different grading systems: Evidence from Portugal*. FEUNL Working Papers.

Bolívar, A. B. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313.

Chatterji, M. (2003). *Designing and Using Tools for Educational Assessment*. Pearson Education.

- Calsamiglia, C., & Loviglio, A. (2018). Grading on a curve: When having good peers is not good. *Revise and Re-submit at Economics of Education Review*.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cosnefroy, O. y Rocher, T. (2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constants*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France.
- Deligiannidi, K. Et al. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: Educational Research and Innovation , OECD Publishing.
- Di Liberto, A., & Casula, L. (2016). *Teacher Assessments Versus Standardized Tests: Is Acting 'Girly' an Advantage?*.
- Eurydice (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones. ERIC Thesaurus. <https://eric.ed.gov/>
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 15.
- Gauna Gorostiza, J. G. R., Balsera, P. D., Murgiondo, J. E., & Fernández, J. S. (2013). Pruebas de selectividad en Matemáticas en la UPV-EHU. Resultados y opiniones de los profesores. *Revista de Educación*, (362), 217-246.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Isaacs, T., Zara C. Y Herbert, G. (2013) *Key Concepts in Educational Assessment*. London: SAGE.
- K. Santiago, J.F. Lukas (2013). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcenaro-Gutierrez, O., & Vignoles, A. (2015). A comparison of teacher and test-based assessment for Spanish primary and secondary students. *Educational Research*, 57(1), 1-21.
- Martínez García (2017). El puzzle de la equidad educativa. *Agenda Pública*
- Moya Otero, J. M. (2018). Capacidad profesional docente: una nueva visión de la Escuela. *Cuadernos de pedagogía*, (487), 82-87.
- Principado de Asutiras (2007). *Guía de autoevaluación y mejora de los centros*.
- Junta de Andalucía (2015). *Guía orientativa del proceso de autoevaluación y mejora de los centros educativos*.
- Santiago, P. y Benavides, S. (2009). *Teacher Evaluation: a conceptual framework and examples of country practices*. OECD.
- Wiggins G. P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CAPÍTULO 3

La voz de la comunidad educativa y los docentes

Javier Cortés
Lucas Gortazar

1. Metodología

Este capítulo presenta la metodología, resultados y conclusiones de la encuesta sobre Evaluación, Responsabilidad y Mejora Educativa docente realizada durante el verano de 2019 por la Red por el Diálogo Educativo. La encuesta ha sido diseñada por Javier Cortés y Lucas Gortazar, y ha contado con los comentarios de diversos grupos y expertos de REDE antes de su lanzamiento: Florencio Luengo (Proyecto Atlántida), Ainara Zubillaga (Fundación COTEC), Ana Oñorbe (Lorenzo Luzuriaga), Jesus Manso (UAM/ANELE), Francisco Luna (ex – Director del ISEI-IVEI) y buena parte del profesorado del IES Berenguer Dalmau de Valencia.

La encuesta ha sido lanzada y enviada mediante los grupos de REDE, además de ser promocionada vía redes sociales y otros formatos para alcanzar la mayor participación posible. La naturaleza de esta encuesta ha sido fundamentalmente participativa y ha tenido como objetivo principal la validación del documento de REDE (presentado en XXX) sobre evaluación educativa por parte de los profesionales de la educación y la comunidad educativa.

Este mismo documento inicial REDE (redactado entre febrero y septiembre de 2019) ha sido también elaborado de manera participativa entre decenas de organizaciones, grupos y expertos. Con todo ello, el diseño de la encuesta está inspirado en la estructura del propio documento sobre Evaluación, Responsabilidad y Mejora Educativa. En este sentido, la encuesta parte de una valoración de la situación actual (Apartado 1 del documento REDE), y se adentra en la formulación de una visión y características de un modelo de evaluación educativa (Apartados II y III del documento REDE) y reflexiona sobre las posibles modificaciones de los modelos de titulación de ESO y la prueba de acceso a la universidad.

La encuesta consta de 7 preguntas sobre todas estas cuestiones, las cuales toman diferentes formatos de respuestas (ítem múltiples con respuesta única, ítems múltiples con respuesta múltiple o preguntas abiertas). Además, antes de las preguntas, se incluye un breve cuestionario acerca de las características individuales de los encuestados: sexo, edad, perfil profesional en educación, comunidad autónoma, nivel educativo de enseñanza y titularidad de centro. Las preguntas del cuestionario están incluidas en el Anexo.

La encuesta fue lanzada de manera pública el 12 de junio por diversos canales (mailing, distribución vía organizaciones y redes sociales) y estuvo abierta durante un plazo de 4 semanas, hasta el 10 de julio de 2019. El resultado de la encuesta fue de 519 respuestas. Cabe destacar que el muestreo de la encuesta no tuvo un diseño estadístico que asegurara un número de respuestas ni tampoco una estratificación específica por grupos

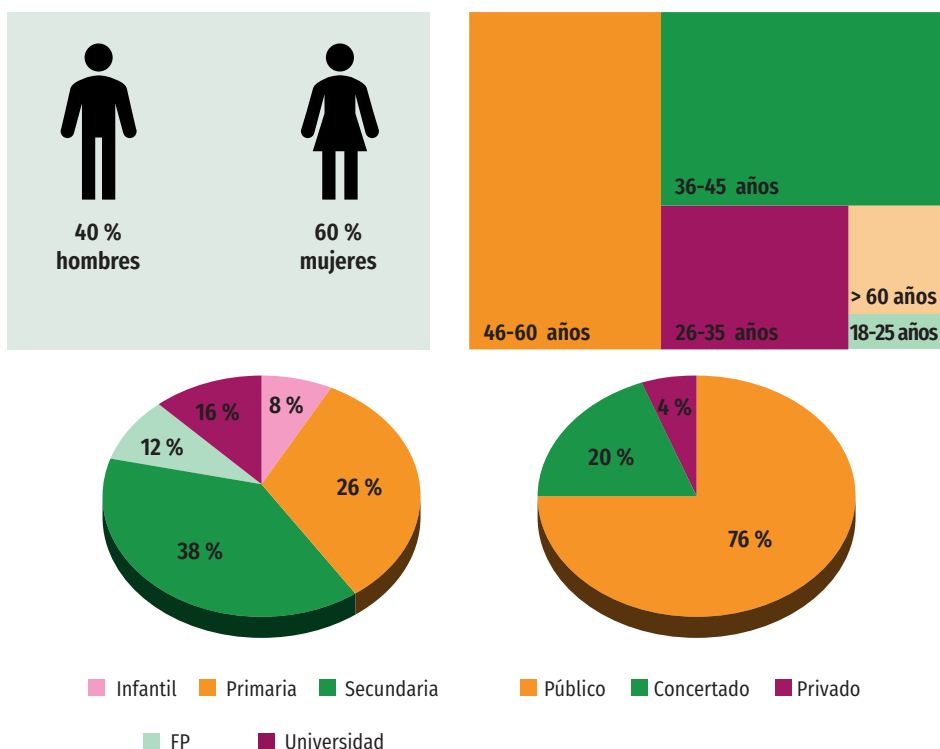
socio-demográficos o características profesionales. Por tanto, el resultado de la misma no debe leerse en un contexto de debate científico, ya que carece de la representatividad necesaria para poder extraer conclusiones técnicas que puedan acotar las respuestas con el respectivo error de muestreo.

2. Resultados

2.1. Perfil del encuestado

En primer lugar, se presentan los resultados del perfil del encuestado y sus características socio-demográficas y laborales. Por un lado, más de un 87% de los encuestados son profesores en España, lo cuál muestra que el objetivo participativo de la encuesta se cumple de manera satisfactoria. De ese 85% de docentes, el Gráfico 1 muestra como la mayor parte trabaja en educación primaria y secundaria. Además, una amplia mayoría (76%) trabaja en centros públicos, un 20% lo hace en centros concertados y un 4% lo hace en centros privados. Estos datos, sumados al hecho de que la mayoría de los encuestado son mujeres (60%) en edades intermedias (36 a 50 años), sugiere que además de cumplir el objetivo de participación, la encuesta presenta un cierto grado de representatividad del público objetivo, que no es otro que la profesión docente en España. Por tanto, a pesar de no ser una muestra aleatoria con muestreo estratificado, el perfil del encuestado se corresponde con la población objetiva que forma parte de la profesión docente en España¹.

Gráfico 1. Características socio-demográficas y laborales del encuestado



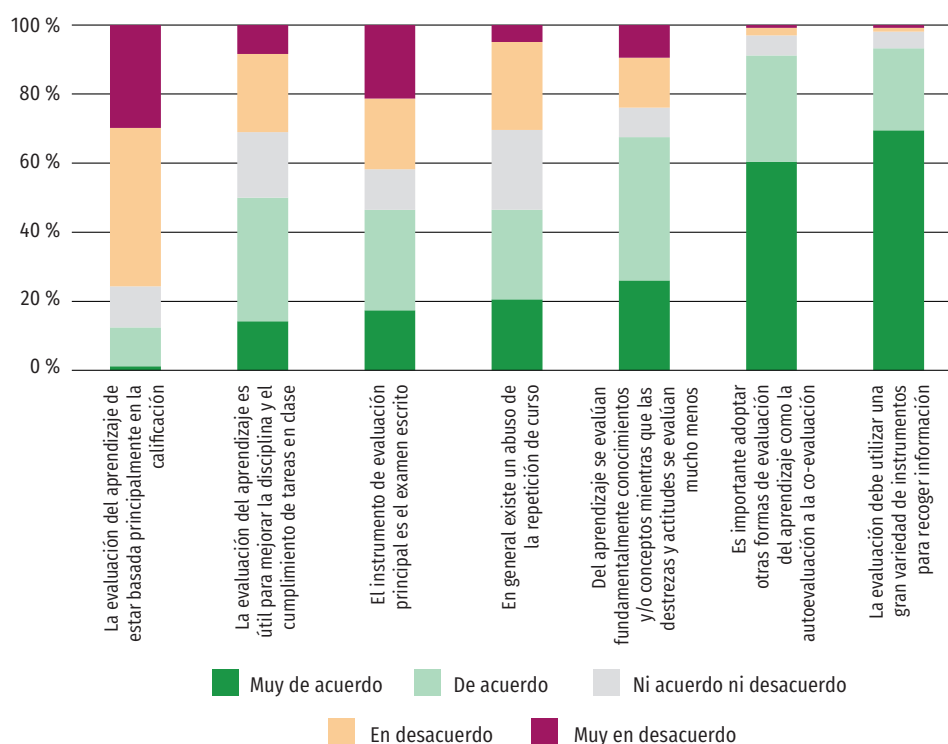
Fuente: REDE.

¹ Fuente: [Estadística del profesorado y otro personal](#). Curso 2016-2017 (EDUCAbase, Ministerio de Educación y Formación Profesional).

2.2. Modelo actual: fortalezas y debilidades

En esta primera sección, se discuten las distintas cuestiones asociadas a la evaluación, tanto interna como externa. Desde el punto de vista de la evaluación interna, se busca una valoración en primer lugar de la evaluación del aprendizaje en el aula. Como muestra el Gráfico 2 a continuación, el profesorado apuesta por una evaluación que utilice una variedad de instrumentos y formas (más del 90% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación), considera que se incide en exceso en conceptos y conocimientos (casi un 70% está de acuerdo o muy de acuerdo) y que existe un abuso de la repetición (casi un 50% está de acuerdo o muy de acuerdo). Finalmente, casi un 50% (de acuerdo o muy de acuerdo) considera la evaluación como instrumento para la disciplina y cumplimiento de tareas, mientras que una minoría (menos de un 15%) cree que la evaluación estar basada principalmente en la calificación.

Gráfico 2. Evaluación del aprendizaje en el aula: valoración
De las siguientes afirmaciones, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo

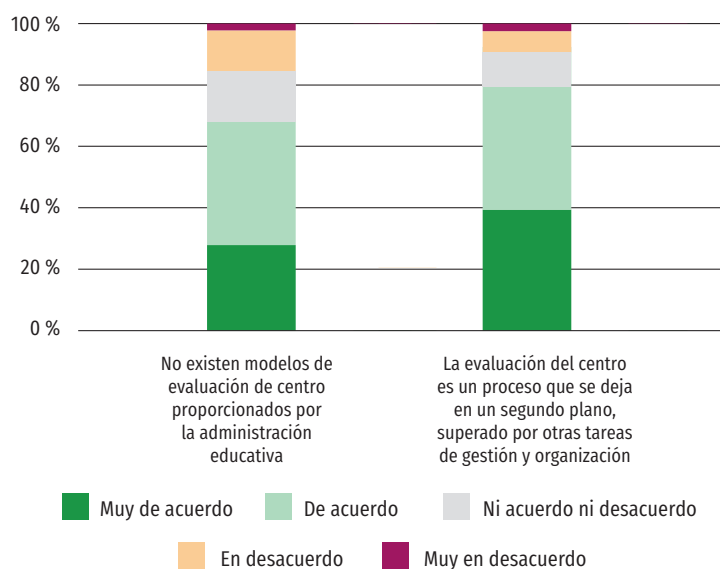


Fuente: REDE.

Desde el punto de vista de la evaluación interna del centro (esto es, de cómo los docentes consideran que el centro debe evaluarse a sí mismo) existen dos amplios consensos que generan preocupación en cuanto al progreso educativo en esta dimensión de la evaluación. El Gráfico 3 a continuación muestra que un 70% de los encuestados considera estar de acuerdo o muy de acuerdo con que no existen modelos de evaluación de centro proporcionados por la administración educativa, y casi un 80% está de acuerdo o muy de acuerdo con que la evaluación de centro es un proceso que se deja en un segundo plano, superado por otras tareas de gestión y organización.

Gráfico 3. Evaluación interna del centro: valoración

De las siguientes afirmaciones, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo

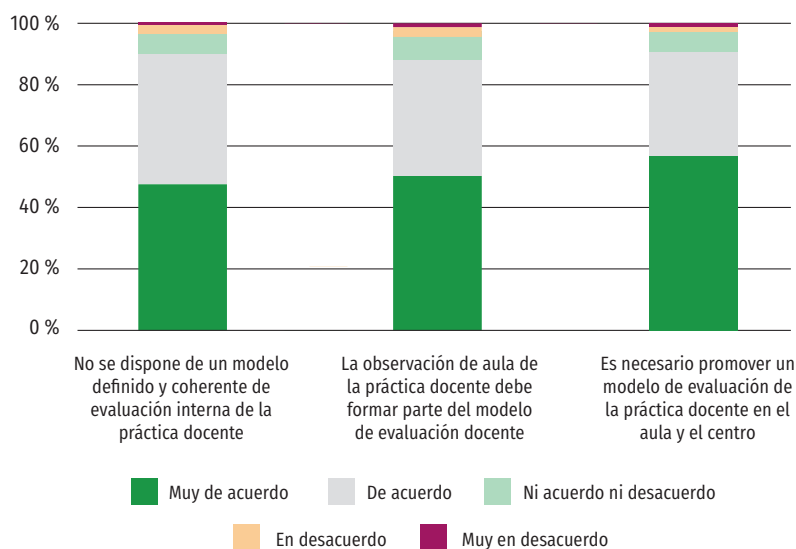


Fuente: REDE.

Desde el punto de vista de la evaluación del docente, de nuevo, la ausencia de modelo de evaluación copa las respuestas de los encuestados, tal y como puede apreciarse en el Gráfico 4. Casi un 90% de los encuestados están muy de acuerdo o de acuerdo con las siguientes tres afirmaciones: (I) no se dispone de un modelo definido y coherente de evaluación interna de la práctica docente; (II) la observación de aula de la práctica docente debe formar parte del modelo de evaluación docente; (III) es necesario promover un modelo de evaluación de la práctica docente en el aula y en el centro.

Gráfico 4. Evaluación docente: valoración

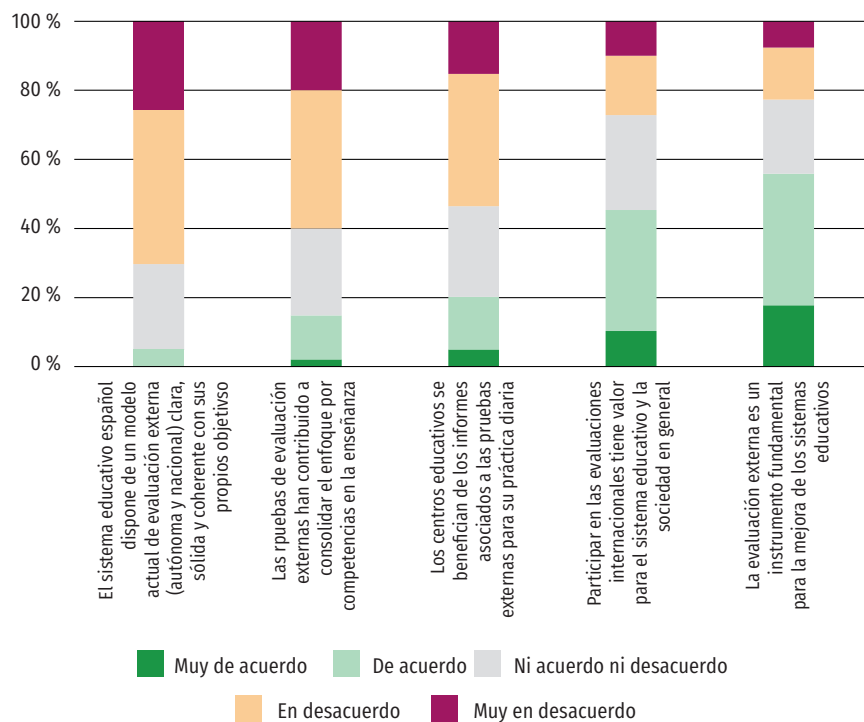
De las siguientes afirmaciones, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo



Fuente: REDE.

Desde el punto de vista de la evaluación externa de los aprendizajes, el Gráfico 5 muestra el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Como puede apreciarse, se aprecia positivamente el valor de la evaluación externa para la mejora de los sistemas educativos, aunque no tanto para los centros (20% de acuerdo o muy de acuerdo) o la consolidación del enfoque por competencias (solo un 15% está de acuerdo o muy de acuerdo). Lo que sí es abrumador es el consenso en torno a la ausencia de un modelo claro y coherente de evaluación externa (autonómica y nacional).

Gráfico 5. Evaluación externa: valoración
De las siguientes afirmaciones, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo

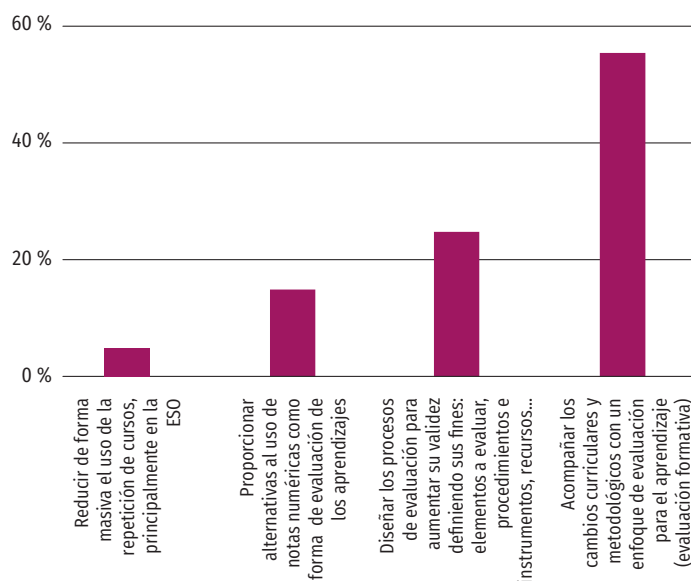


Fuente: REDE.

2.3. Visión y características de un nuevo modelo

Una vez realizado el diagnóstico, a continuación se presentan los resultados de la visión y características que podrían alumbrar un nuevo modelo de evaluación educativa, que integre tanto evaluación interna (de centro, docentes y alumnos) como externa (para el centro, el territorio, y el sistema educativo). Sobre la evaluación del aprendizaje el Gráfico 6 a continuación muestra que los docentes ponen un mayor énfasis en acompañar los cambios curriculares y metodológicos con un enfoque de evaluación para el aprendizaje (vía evaluación formativa) y en menor medida, diseñar los procesos de evaluación para aumentar su validez, definiendo fines, elementos a evaluar, procedimientos, instrumentos y recursos. En cambio, consideran menos importantes otros aspectos como proporcionar alternativas al uso de notas numéricas como forma de evaluación de los aprendizajes o reducir de forma masiva el uso de la repetición de curso, principalmente en ESO.

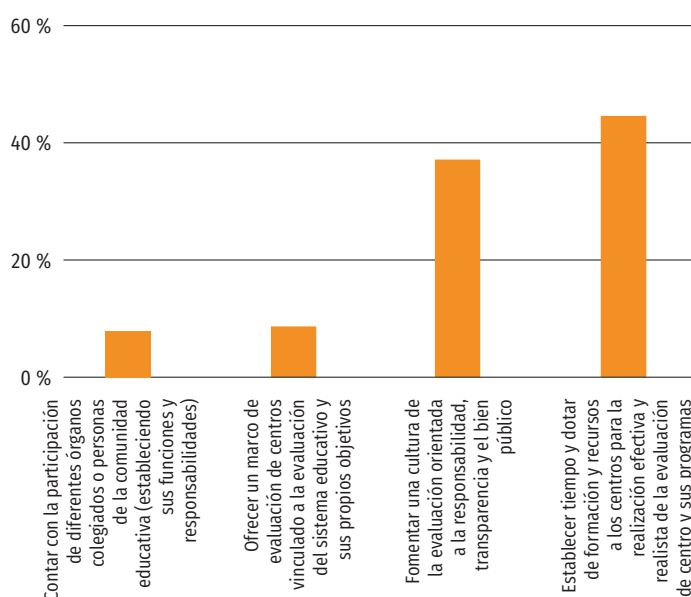
Gráfico 6. Evaluación (interna) del aprendizaje: visión
De las siguientes aspectos, señale el que considera más importante



Fuente: REDE.

El Gráfico 7 muestra las valoraciones sobre las características de un modelo de evaluación interna de centro orientado a la mejora. Como puede apreciarse, los encuestados priorizan dos aspectos principalmente: (I) establecer tiempos y dotar de formación y recursos a los centros para la realización efectiva y realista de la evaluación de centro y sus programas (44%) y; (II) fomentar una cultura de la evaluación orientada a la responsabilidad, transparencia y el bien público (38%). En menor medida, menos del 20% priorizan ofrecer un marco de evaluación de centros vinculado a la evaluación del sistema educativo y sus propios objetivos y contar con la participación de diferentes órganos colegiados o personas de la comunidad educativa (estableciendo sus funciones y responsabilidades).

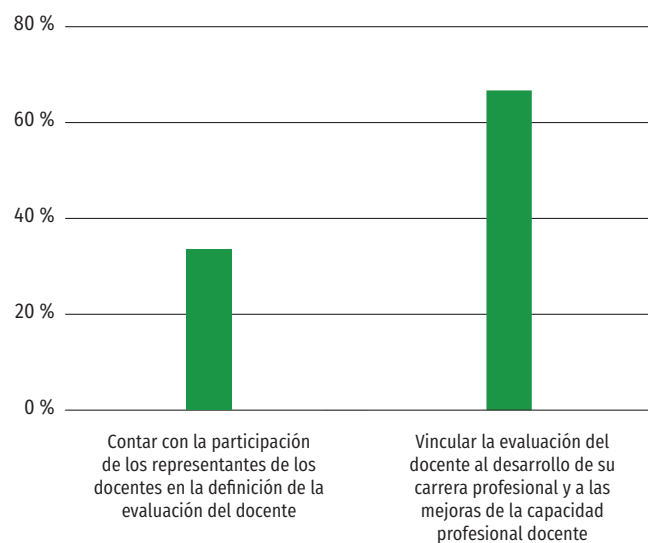
Gráfico 7. Evaluación (interna) del centro educativo: visión
De las siguientes aspectos, señale el que considera más importante



Fuente: REDE.

A continuación, el Gráfico 8 presenta los resultados en torno a la visión sobre la evaluación interna de los docentes. La mayoría de las respuestas se centran en priorizar que pueda vincularse la evaluación del docente al desarrollo de su carrera profesional y a las mejoras de la capacidad profesional docente (65%) y en muy menor medida (35%) a contar con la participación de los representantes de los docentes en la definición de la evaluación docente.

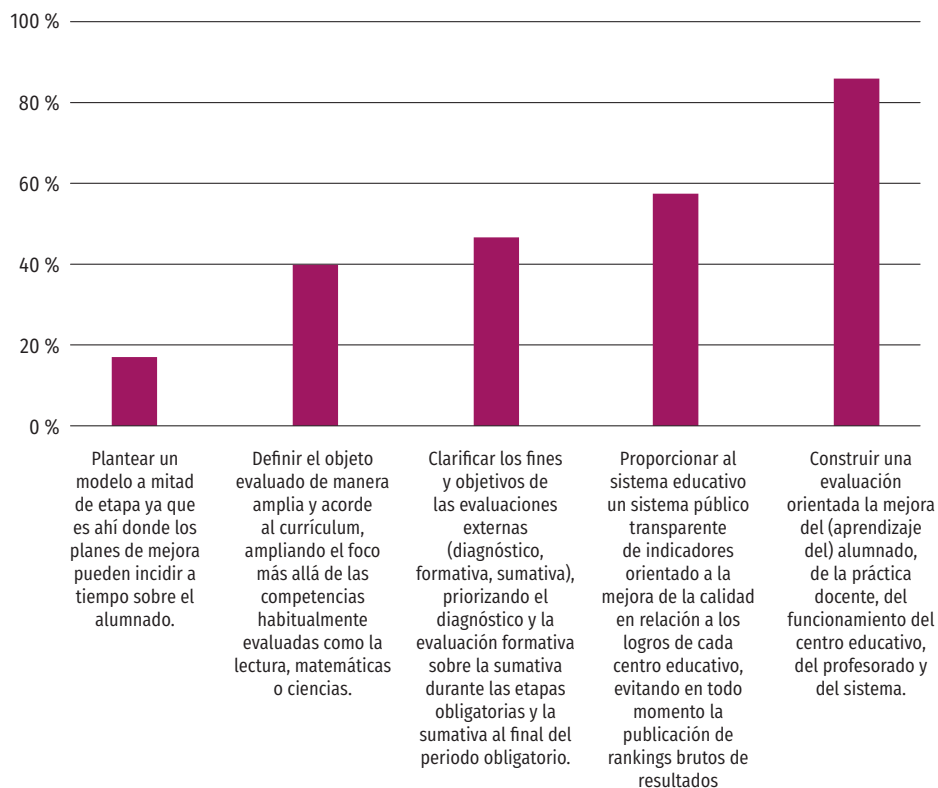
Gráfico 8. Evaluación (interna) de los docentes: visión
De las siguientes aspectos, señale el que considera más importante



Fuente: REDE.

Con respecto a la cuestión de la evaluación externa de los aprendizajes, se muestran aquellos aspectos que los encuestados consideran más importantes, dando opción a dos respuestas afirmativas. Como puede apreciarse en el Gráfico 9, los encuestados priorizan fundamentalmente dos aspectos: (I) construir una evaluación orientada a la mejora del (aprendizaje del) alumnado, de la práctica docente, del funcionamiento del centro educativo y del sistema; (II) proporcionar al sistema educativo un sistema público transparente de indicadores orientado a la mejora de la calidad en relación a los logros de cada centro educativo, evitando en todo momento la publicación de rankings brutos de resultados. En menor medida, aparecen el resto de características priorizadas por los encuestados: (I) clarificar los fines y objetivos de las evaluaciones externas (diagnóstico, formativa, sumativa), priorizando el diagnóstico y la evaluación formativa sobre la sumativa durante las etapas obligatorias y la sumativa al final del periodo obligatorio; (II) definir el objeto evaluado de manera amplia y acorde al currículo, ampliando el foco más allá de las competencias habitualmente evaluadas como la lectura, matemáticas o ciencias; (III) plantear un modelo a mitad de etapa ya que es ahí donde los planes de mejora pueden incidir a tiempo sobre el alumnado.

Gráfico 9. Evaluación externa de los aprendizajes: visión
De las siguientes aspectos, señale los dos que considera más importante

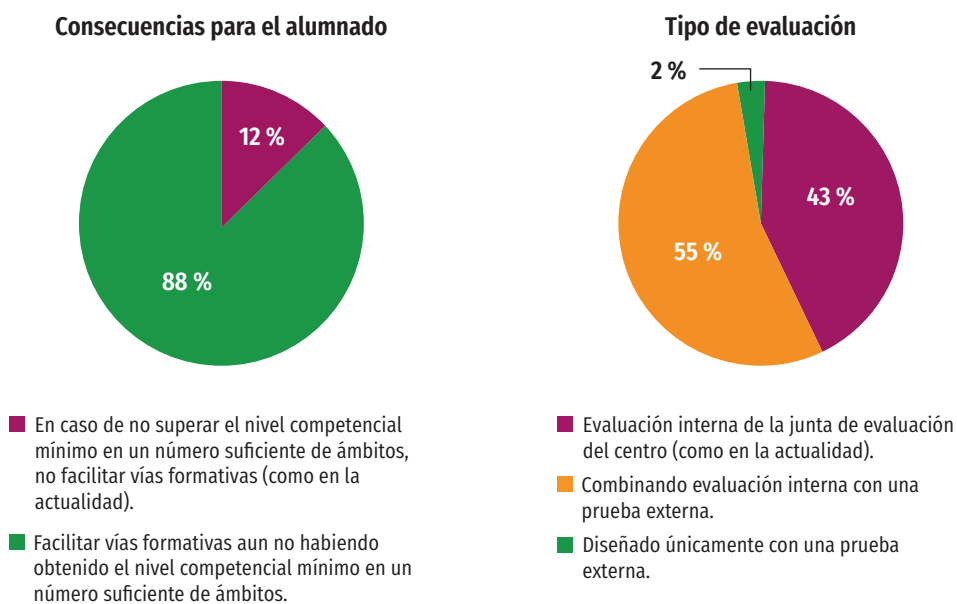


Fuente: REDE.

2.4. Título de ESO y EBAU

Finalmente, se abordan dos elementos clave del modelo de evaluación español, principalmente ligados a un propósito sumativo. En primer lugar, se valora la pertinencia de modificar el título de ESO, introducido a principios de siglo por la LOGSE: un 65% responde positivamente a la posibilidad de modificarlo. Como muestra el Gráfico 10, a la hora de definir un posible nuevo modelo, los encuestados plantean de forma mayoritaria que el nuevo modelo de evaluación de final de ESO facilite vías formativas aun no habiendo obtenido el nivel competencial mínimo en un número suficiente de ámbitos (88%), frente aun 12% que se muestra en contra. Por otro lado, con lo que respecta al tipo de evaluación, un 55% propone una combinación de evaluación interna con una prueba externa, frente a un 43% que plantea una evaluación interna, y solo un 2% que se decanta por una prueba externa. Finalmente, al plantear el tipo de valoraciones que debe realizar la evaluación de final de ESO, un 85% opta por un sistema de niveles competenciales para un número reducido de ámbitos, en contraposición con un 15% a favor un sistema de calificación y notas numéricas para cada prueba o asignatura, tal y como se realiza en la actualidad.

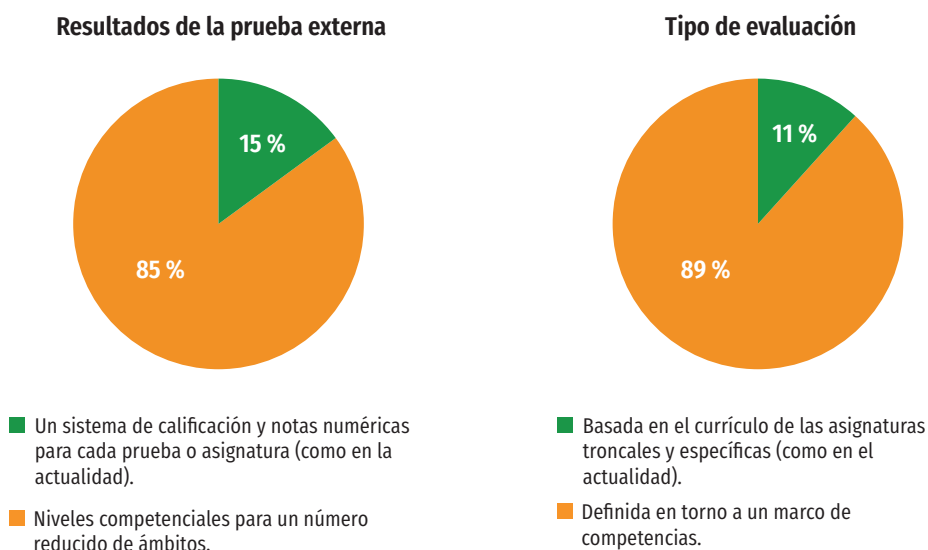
Gráfico 10. Modificación del título de ESO



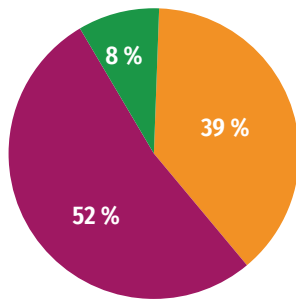
Fuente: REDE

Por último, se presentan las respuestas a las cuestiones relacionadas con la modificación de la prueba de acceso a la universidad, que apenas ha variado en estructura y formato desde hace varias décadas. Los resultados del Gráfico 11 muestran que un 60% está a favor de modificarla, frente a un 14% que está en contra y un sorprendente 25% que declara no saber o no contestar a la cuestión. Con respecto al tipo de evaluación, un 89% se decanta por hacerla competencial (frente aun 12% que plantea mantenerla como en la actualidad, basada en el currículo de las asignaturas troncales y específicas). En segundo lugar, con respecto al tipo de evaluación y quien la desarrollaría, un 52% está a favor de hacerla externa y estandarizada para todo el alumnado, frente a un 39% evaluada por docentes en torno a una guía común, donde se concreten los criterios de aplicación y corrección (como en la actualidad). Finalmente, en cuanto a la responsabilidad territorial de la prueba, un 77% plantea una prueba única y consensuada para todo el sistema educativo español, frente a un 23% que opina que la prueba debe ser desarrollada y dirigida por cada comunidad autónoma (como en la actualidad).

Gráfico 11. Modificación de la prueba de acceso a la universidad

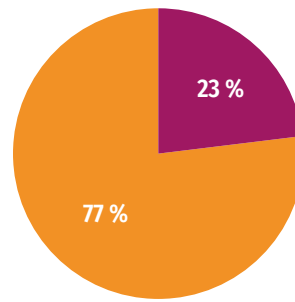


Criterios de evaluación



- Evaluada por docentes en torno a una guía común, donde se concreten los criterios de aplicación y de corrección (como en la actualidad).
- Evaluación estandarizada para todo el alumnado.

Responsabilidad de evaluación



- Una prueba desarrollada y dirigida por cada Comunidad Autónoma (como en la actualidad).
- Una prueba consensuada y única para todo el sistema educativo.

Fuente: REDE

ANEXO

BLOQUE PREVIO – PERFIL DEL ENCUESTADO

- Sexo
- Edad: 18-25, 26-35, 36-45, 46-60, >60 años.
- Comunidad Autónoma
- ¿Es o ha sido personal docente ? si o no.
- En caso de que sí: Niveles educativos en que se ha realizado la labor docente (respuesta múltiple)
- En caso de que sí: Tipo de centro (público, concertado, privado) –respuesta múltiple.

BLOQUE A – VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

1. A continuación, encontrará algunas afirmaciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, con la evaluación de centros educativos y con la evaluación de la práctica docente. Por favor, indique su nivel de acuerdo en cada caso:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Evaluación de los estudiantes					
La evaluación del aprendizaje debe estar basada principalmente en la calificación.					
La evaluación debe utilizar una gran variedad de instrumentos para recoger información.					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Evaluación de los estudiantes					
Es importante adoptar otras formas de evaluación del aprendizaje, como la autoevaluación o la co-evaluación.					
Del aprendizaje se evalúan fundamentalmente conocimientos y/o conceptos, mientras que las destrezas y actitudes se evalúan mucho menos.					
El instrumento de evaluación principal es el examen escrito.					
La evaluación del aprendizaje es útil para mejorar la disciplina y el cumplimiento de tareas en clase.					
En general, existe un abuso de la repetición de curso.					
Evaluación interna de centro					
No existen modelos de evaluación de centro proporcionados por la administración educativa					
La evaluación del centro es un proceso que se deja en un segundo plano, superado por otras tareas de gestión y organización.					
Evaluación de la práctica docente					
Es necesario promover un modelo de evaluación de la práctica docente en el aula y el centro.					
La observación de aula de la práctica docente debe formar parte del modelo de evaluación docente.					
No se dispone de un modelo definido y coherente de evaluación interna de la práctica docente.					

2. La evaluación externa (tanto autonómica, nacional como internacional) ofrece información sobre el sistema educativo. De las siguientes afirmaciones, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo sobre la evaluación externa en España:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La evaluación externa es un instrumento fundamental para la mejora de los sistemas educativos.					
El sistema educativo español dispone de un modelo actual de evaluación externa (autonómica y nacional) claro, sólido y coherente con sus propios objetivos.					
Los centros educativos se benefician de los informes asociados a las pruebas externas para su práctica diaria.					
Las pruebas de evaluación externas han contribuido a consolidar el enfoque por competencias en la enseñanza.					
Participar en las evaluaciones internacionales tiene valor para el sistema educativo y la sociedad en general.					

BLOQUE B – VISIÓN Y MODELO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

3. De las siguientes estrategias planteadas en torno a la evaluación interna (del centro, del alumnado y el docente), señale para cada grupo aquella que le parezca la más importante:

Sobre el centro

- Fomentar una cultura de la evaluación orientada a la responsabilidad, transparencia y el bien público.
- Ofrecer un marco de evaluación de centros vinculado a la evaluación del sistema educativo y sus propios objetivos.
- Establecer tiempos y dotar de formación y recursos a los centros para la realización efectiva y realista de la evaluación de centro y sus programas.
- Contar con la participación de diferentes órganos colegiados o personas de la comunidad educativa (estableciendo sus funciones y responsabilidades).

Sobre el docente

- Contar con la participación de los representantes de los docentes en la definición de la evaluación del docente.
- Vincular la evaluación del docente al desarrollo de su carrera profesional y a las mejoras de la capacidad profesional docente.

Sobre el aprendizaje del alumnado

- Diseñar los procesos de evaluación para aumentar su validez, definiendo sus fines, elementos a evaluar, procedimientos e instrumentos, recursos...
- Acompañar los cambios curriculares y metodológicos con un enfoque de evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa).
- Proporcionar alternativas al uso de notas numéricas como forma de evaluación de los aprendizajes.
- Reducir de forma masiva el uso de la repetición de cursos, principalmente en la ESO.

4. De las siguientes medidas planteadas en torno a la definición de una evaluación externa para el sistema educativo, señale los tres aspectos que le parezcan los más importantes.

- Clarificar los fines y objetivos de las evaluaciones externas (diagnóstico, formativa, sumativa), priorizando el diagnóstico y la evaluación formativa sobre la sumativa durante las etapas obligatorias y la sumativa al final del periodo obligatorio.
- Definir el objeto evaluado de manera amplia y acorde al currículum, ampliando el foco más allá de las competencias habitualmente evaluadas como la lectura, matemáticas o ciencias.
- Plantear un modelo a mitad de etapa ya que es ahí donde los planes de mejora pueden incidir a tiempo sobre el alumnado.
- Construir una evaluación orientada a la mejora del (aprendizaje del) alumnado, de la práctica docente, del funcionamiento del centro educativo, del profesorado y del sistema.
- Proporcionar al sistema educativo un sistema público transparente de indicadores orientado a la mejora de la calidad en relación a los logros de cada centro educativo, evitando en todo momento la publicación de rankings brutos de resultados.

5. ¿En cuanto a la evaluación asociada al final de las etapas de ESO, qué cambios son necesarios introducir sobre el modelo de titulación actual? (elija sólo una de las opciones para cada característica):

Modelo actual:

- Mantener el modelo actual de titulación.
- Sustituir el modelo actual por una alternativa.

Modelo alternativo:

- Evaluación interna de la junta de evaluación del centro.
- Combinando evaluación interna con una prueba externa.
- Diseñado únicamente como una prueba externa.

Resultados de la prueba externa para el alumnado

- Un sistema de calificación y notas numéricas para cada prueba o asignatura.
- Niveles competenciales para un número reducido de ámbitos.

Responsabilidad sobre la implementación de la prueba externa:

- Implementada y evaluada por centros educativos.
- Implementada de forma externa por la administración.

Consecuencias del modelo para el alumnado:

- En caso de no superar el nivel competencial mínimo en un número suficiente de ámbitos, no facilitar vías formativas.
- Facilitar vías formativas aun no habiendo obtenido el nivel competencial mínimo en un número suficiente de ámbitos.

6. ¿En cuanto a la evaluación asociada a la EBAU final de las etapas de Bachillerato, considera necesario sustituir el modelo actual por un sistema alternativo?

- Sí
- No
- NS/NC

7. En caso de contestar sí, por favor, responda para cada elemento qué característica (elija solo una de las opciones) debe tener esa prueba:

Responsabilidad sobre la prueba externa:

- Una prueba desarrollada y dirigida por cada Comunidad Autónoma.
- Una prueba común y estatal para todo el sistema educativo.

Modelo de evaluación (1)

- Definida en torno a un marco de competencias.
- Basada en el currículo de las asignaturas troncales y específicas.

Modelo de evaluación (2)

- Evaluación estandarizada para todo el alumnado.
- Evaluada por docentes en torno a una guía común, donde se concreten los criterios de aplicación y de corrección.
- Evaluada por docentes en torno a su propio criterio.

BLOQUE II

CONTRIBUCIONES DE ORGANIZACIONES DE LA REDE

CAPÍTULO 4

Capacidad Profesional Docente (CPD): un modelo de auto-evaluación para centros escolares

José Moya, Proyecto Atlántida
Florencio Luengo, Proyecto Atlántida
Javier Valle, Proyecto Atlántida
Jesús Manso, Proyecto Atlántida

Entre los años 2016 y 2018 el Proyecto Atlántida¹ de la mano de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura y otros colaboradores externos (como el Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” –GIPES-² y la Fundación COTEC³) consolidó una propuesta que supone tener una imagen nueva de lo que ocurre en los centros escolares y que denominamos *Capacidad Profesional Docente* (CPD).

En el ámbito extremeño el proyecto se llamó CPDEx y se podría definir como un programa de innovación y formación permanente de docentes que tuvo como objetivo el mejorar el potencial de aprendizaje de cada uno de los centros educativos extremeños participantes. Un proyecto que pretende mejorar el potencial para el aprendizaje del conjunto del sistema educativo mejorando la CPD de los centros escolares. Así, 60 centros de Extremadura y más de 1.000 docentes participaron activamente en la definición, reconocimiento y evaluación de la CPD.

1. El concepto de Capacidad Profesional Docente

Hay conceptos, como advierten Hargreaves y Fullan (2014), que tienen la cualidad de cambiar nuestra percepción de la realidad haciendo visible aquello que, pese a existir, no era perceptible antes de que emerja el nominal correspondiente. Este es el caso del concepto de *Capital Profesional*, propuesto por esos autores. Algo parecido es el caso del concepto de *Capacidad Profesional Docente*, que ahora vamos a tratar de definir.

Ambos conceptos, tanto el de capital profesional como el de CPD, aunque sean diferentes, están relacionados, pues ambos han surgido como respuesta a la difícil situación por la que está pasando la profesión docente (y no solo esta profesión, sino el conjunto de las profesiones) y ambos encuentran su fundamento en las mismas corrientes de pensamiento. En nuestro caso, además, el concepto de CPD surge en el marco de una

1 +Info: <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>

2 +Info: <http://www.gipes-uam.com/>

3 +Info: <https://cotec.es/>

amplia reflexión sobre los procesos de mejora educativa y en el contexto de una nueva experiencia de trabajo con los centros educativos.

Conscientes, tanto de las fortalezas como de las debilidades propias de los procesos de mejora que hasta ahora se habían producido en los centros educativos, quisimos poner en marcha un nuevo enfoque que pudiera orientar dichos procesos de mejora para hacerlos más eficientes. De aquí surge la necesidad de definir un nuevo objeto para tales procesos. A nuestro juicio, ese nuevo objeto es la CPD.

Pero, además, junto a ese nuevo enfoque, y como un complemento necesario, quisimos poner en marcha una nueva estrategia que reuniera las fortalezas de las dos estrategias utilizadas hasta el momento. Para nosotros esa estrategia se podría denominar: Investigación, Acción e Innovación (I+A+I). En cierto modo, esta nueva estrategia es una combinación de dos estrategias ya existentes. Sin embargo, con un cambio importante: la fase de desarrollo no es solo el momento de la aplicación, sino que es un momento de re-creación del conocimiento, idea sobre la que tendremos ocasión de profundizar más adelante.

Proponemos denominar CPD a la disposición de las instituciones propias de un determinado sistema educativo, y a la de los profesionales que en ellas trabajan, para transformar el conocimiento socialmente relevante en competencias que permitan a las personas desenvolverse autónomamente en distintos ambientes naturales, sociales y culturales.

Brevemente se podría exponer la definición anterior de este otro modo: la CPD es el potencial de cada centro educativo para lograr una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas las personas –tanto los alumnos que asisten a ella, por supuesto, como también sus profesores, equipos directivos y comunidad educativa en la que se inserta-. Entendida de este modo, la CPD es el verdadero techo de cristal tanto del sistema educativo como de las instituciones que lo configuran.

Tal y como la hemos definido, la CPD de un centro educativo no es solo la capacidad para que el profesorado de un centro enseñe a su alumnado a aprender, sino que es también, la capacidad para que el propio profesorado pueda aprender a enseñar. En este sentido, los centros con una alta capacidad profesional docente, podrían llegar a desempeñar una función muy importante en la formación inicial y continua del profesorado, así como en su desarrollo profesional, comenzando por convertirse en centros de referencia para la inducción profesional. Lo cierto es que, llegado el caso, si se consigue implantar algún modelo de inducción profesional de docentes noveles, los centros educativos con un alto nivel de capacidad profesional docente serían los que en mejores condiciones se encontrarían para desempeñar esta importantísima función.

Para ser más precisos, el potencial para el aprendizaje de un centro educativo (o lo que es lo mismo, su CPD) no es la consecuencia directa de las normas que regulan la organización y el funcionamiento de los centros educativos, ni depende exclusivamente de las competencias personales de los profesionales que trabajen en ellos, sino que es, ante todo, la consecuencia de una determinada relación entre la estructura y la cultura de ese centro. Esa relación, además, es fruto del aprendizaje organizativo. Dicho de otra forma: la CPD es una construcción social que depende de cada centro y, como tal, se aprende, no viene dada por ninguna atribución normativa. En este sentido, esta construcción supone una visión holística e integral de los centros educativos y de la interpretación de sus posibilidades de hacer en ellos más eficientes los procesos de aprendizaje para los alumnos (no solo en relación con su rendimiento, sino en sus procesos de inclusión y de justicia social) y para todos los integrantes de la comunidad educativa de su contexto (profesores, familias, entorno...).

El nivel de desarrollo alcanzado en la CPD por un centro educativo nos permite saber hasta qué punto ese centro puede llegar a utilizar eficazmente las competencias que tiene atribuidas normativamente. Hasta el punto de que podríamos afirmar, sin riesgo de error, que solo un centro con una alta CPD puede hacer un uso eficaz de su autonomía.

Y todo ello, pone sobre la mesa, sin duda, la necesidad de un nuevo modo mucho más integral y profundo de la evaluación del centro escolar. No es posible obtener imágenes de lo que ocurre en un centro sino es por procesos de evaluación. Lo característico de la propuesta del CPD es, además, que supone un proceso auto-valorativo como veremos inmediatamente.

2. Dimensiones de la auto-evaluación de la CPD de un centro escolar

La CPD se configura a partir de una adecuada alineación de las cinco dimensiones que fueron construidas teóricamente a priori del proceso de trabajo en el CPDEx, pero cuya definición concreta fue la que precisamente se hizo con los 60 centros extremeños y más de 1.000 profesores participantes en el proyecto mediante un proceso auto-reflexivo con dinámicas individuales y colegiadas. Las dimensiones que constituyen la CPD y sobre las que profesores y claustros tuvieron que realizar su autoevaluación son las siguientes:

- a. **Competencias institucionales.** En este bloque se abordan indicadores relacionados con el uso eficaz que los centros hacen de las competencias que tienen normativamente atribuidas; lo que supone reconocer el grado en el que todo el proyecto educativo del centro, y los demás documentos que enmarcan y orientan su acción, apuntan de manera sinérgica en la misma dirección.
- b. **Inclusividad.** El cambio hacia una cultura escolar inclusiva marca el horizonte de mejora en muchos centros educativos. Así, no solo se trata de conocer el grado de integración o presencia de diferentes tipos de alumnos y alumnas en el centro educativo, aspecto que, por otro lado, debería estar asegurado de entrada según nuestros marcos legales, sino la inclusión real de este alumnado: que estén aprendiendo todos sus miembros y que lo estén haciendo en situación de bienestar. En otras palabras, consiste en el grado en el que las políticas y las prácticas del centro se alinean con una educación inclusiva real e integral.
- c. **Colegialidad.** El centro es un microsistema que reúne en una numerosa y compleja organización a participantes también de muy diferentes perfiles académicos y personales, así como con distintos roles institucionales. En este sentido, la colegialidad debe entenderse en este modelo como una cualidad del centro relacionada con la participación activa y enriquecedora de toda esa comunidad educativa a pesar de sus posibles diferencias. La búsqueda de las nuevas condiciones de aprendizaje obliga a superar los proyectos y las propuestas realizadas de manera aislada o por grupos reducidos de docentes y equipos directivos y, sobre todo, obliga a mirar con otros ojos la colaboración integral dentro del centro entre todos sus docentes y fuera del mismo con las familias, con la administración educativa, con la inspección, etc.
- d. **Gestión del conocimiento profesional.** La gestión del conocimiento profesional se refiere al modo en que los distintos integrantes del centro comparten sus conocimientos sobre la profesión y construyen uno compartido que se haga explícito de forma colegiada. La consideración de esta dimensión supone un gran cambio en la medida en que la búsqueda de las nuevas condiciones para el aprendizaje se orienta ahora predominantemente por un principio de complementariedad entre distintos conocimientos, reconociendo y valorando en cada uno de ellos su aportación a las nuevas condiciones.

- e. **Competencias profesionales del profesorado.** Esta dimensión se refiere al propio desempeño personal de cada uno de los profesores del centro en los distintos escenarios de su ejercicio docente. Las valoraciones son, pues, individuales, realizadas por cada profesor en un proceso auto reflexivo sobre su propia práctica.

Cada una de estas cinco dimensiones puede alcanzar su propio nivel de desarrollo y, en consecuencia, la CPD de un determinado centro educativo no solo depende del nivel de desarrollo alcanzado en cada una de las dimensiones, sino que también depende del modo en que estas se relacionan entre sí. Así, una de las claves para el CPD es la que supone entender que las competencias individuales y las competencias institucionales se orienten en la misma dirección.

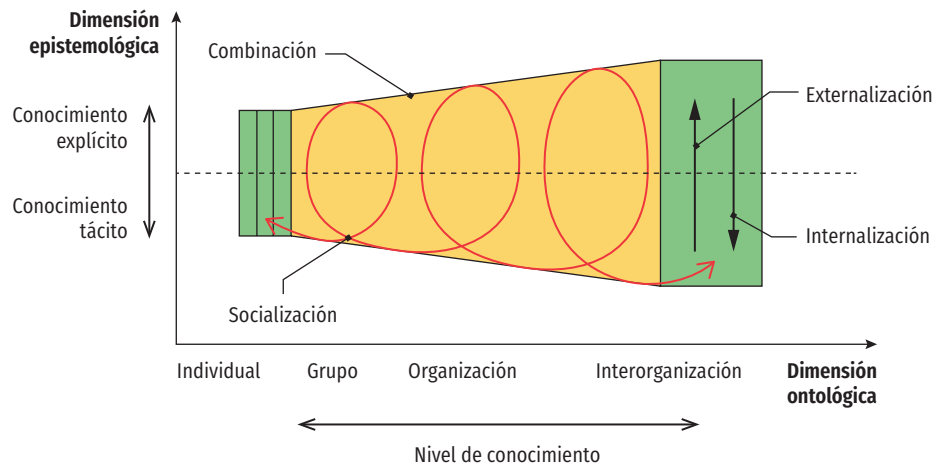
Esto significa que, merced a este nuevo enfoque, los centros que, consciente y voluntariamente, asumen la necesidad de usar eficazmente sus competencias institucionales, reconocen, asimismo, que para alcanzar este logro es necesario ampliar y mejorar las competencias individuales del profesorado. Sin un profesorado convencido y dispuesto a mejorar sus competencias profesionales para realizar con éxito las funciones que tiene atribuidas, no es posible hacer un uso eficaz de la autonomía de los centros educativos y, esto es lo relevante, sin un uso eficaz de la autonomía no es posible mejorar los resultados del aprendizaje.

Antes de pasar a conocer el instrumento en cuestión, consideramos que es también muy necesario ilustrar cuál ha sido el procedimiento seguido para su elaboración, ya que en éste ha sido muy destacado el carácter formativo y auto-evaluativo que para los docentes y centros educativos participantes ha tenido el formar parte del proceso de su construcción.

3. El procedimiento seguido mediante la I+A+I

En el transcurso del proyecto CPDEx se realizaron grandes esfuerzos por crear conocimiento desde los centros educativos a partir de una reflexión propia de sus claustros que tenía un fuerte carácter auto-evaluativo. Así, la delimitación conceptual definitiva de la CPD, ha sido fruto del intercambio de ideas surgido en los encuentros de trabajo con los centros educativos y, especialmente, con el equipo de asesoramiento y coordinación de los centros. Eso ha permitido crear un instrumento de diagnóstico totalmente capaz de estimar el potencial para el aprendizaje de cada centro educativo. El diseño de este nuevo instrumento, que permite operativizar el constructo teórico, es fruto de la nueva estrategia Investigación-Accesión-Innovación (I+A+I).

Esta propuesta metodológica ha sido definida para lograr que los centros educativos, a través de un proceso de un proceso reflexivo de autoevaluación que supone un aprendizaje organizativo, definan, reconozcan, valoren y mejoren su Capacidad Profesional Docente. Esta innovación metodológica está basada en una combinación original entre el modelo ya conocido de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988) y el modelo de creación de conocimiento en las organizaciones definido por Nonaka y Takeuchi (1995), cuya representación gráfica se presenta a continuación.



Estrategia I+A+I basada en la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988) y el modelo de creación de conocimiento en las organizaciones (Nonaka y Takeuchi, 1995)

La conocida espiral del proceso de investigación-acción, identificable en el interior del eje de coordenadas, se encuadra en una doble dimensión que relaciona, por un lado, las formas de conocimiento (eje vertical), con las condiciones en las que se produce este proceso de transformación (eje horizontal).

Así pues, desde el punto de vista metodológico podríamos decir que el Proyecto CPDEx hizo posible la creación de conocimiento educativo gracias al cuidadoso trabajo de aprendizaje organizativo que se ha desarrollado en todos y cada uno de los centros participantes. De modo que, no solo el logro alcanzado constituye una novedad, sino que el modo en que se ha logrado también supone un verdadero proceso de innovación. A continuación, se expone el proceso de las seis sesiones seguidas para trabajar con los coordinadores que se asignaban desde cada uno de los 60 centros participantes en el proyecto.

Sesión	Bloque y Actividades
1	Bloque 1. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> → Valorar la situación de la profesión en cada centro. → Identificar y valorar diferentes escenarios de actuación. → Identificar los modelos de profesionalidad
2	Bloque 2. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> → Identificar los componentes de la capacidad profesional docente y del conocimiento → Identificar las características de una comunidad profesional de aprendizaje.
3	Bloque 3. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> → Conocer y comprender las claves de la gestión del conocimiento en los centros educativos. → Identificar los elementos característicos de gestión conocimiento en cada centro.

Sesión	Bloque y Actividades
4	Bloque 4. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> → Identificar las características de la nueva cultura escolar y la inclusividad. → Reconocer y valorar las características de las comunidades educativas como comunidades de prácticas.
5	Bloque 5. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> → Identificar y valorar la relación entre competencias institucionales y personales en cada centro → Valorar las condiciones para la utilización eficaz de la autonomía prof/ institucional.
6	Bloque 6. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> → CONTESTAR instrumento general, cada centro → Comentar pautas del plan de mejora de la capacidad profesional docente. → Elaborar el portfolio del trabajo del año

En cada uno de los seis talleres presenciales, a donde acudió el coordinador general del centro (en su caso acompañado de dos o tres profesores que le ayudarían en su tarea de coordinación), se desarrollaron sesiones de reflexión teoría-práctica en cada una de las actividades propuestas. Este trabajo ha permitido vivir la experiencia de debate y reflexión que se demandaba a los centros. El trabajo del taller se utilizaba para organizar vídeos y resúmenes del proceso que sirvieron de soporte para el posterior trabajo en los centros, ciclos y departamentos. Con el liderazgo de los coordinadores de centros se desarrollaba, posteriormente, en cada centro, un conjunto de sesiones en las que replicar el taller presencial, acompañadas de vídeos y guías de trabajo. El trabajo presencial, se complementaba con otro no presencial en el que gestionar las lecturas de módulos y la cumplimentación de la guía práctica. Todo el material elaborado se compartía a través de la plataforma virtual *moodle* del proyecto, elaborada por la Consejería de Educación, antes de la nueva sesión presencial.

Descrita brevemente la estrategia que ha hecho posible la mejora de nuestros conocimientos, dotándonos de una nueva visión de los centros educativos, es conveniente centrar nuestra atención en el instrumento que permite valorar la CPD de cada centro.

4. El instrumento de auto-evaluación de la CPD

La delimitación conceptual de la CPD expuesta en el primer apartado de este capítulo fue ampliamente enriquecida, como se acaba de explicar, gracias a los intercambios formativos con los centros educativos participantes. Así, hemos llegado a identificar con claridad lo que queremos indicar con el concepto de CPD. La transformación del concepto teórico en una materialización medible era lo más complicado. El reto era reconocer la CPD en los centros educativos mediante una herramienta pertinente, válida y fiable para ello. El resultado ya es conocido: hemos logrado construir el denominado “Cuestionario para el reconocimiento y la valoración de la Capacidad Profesional Docente”, un instrumento único que nos permite estimar el potencial para el aprendizaje de cada centro educativo, o lo que es lo mismo, su CPD.

El cuestionario está constituido por un conjunto de 100 indicadores en cinco bloques, cada uno de los cuales se corresponde con cada una de las cinco dimensiones que fueron explicadas en el epígrafe segundo de este texto. Es decir, un total de 20 ítems por cada uno de ellos que, a su vez, son los componentes que configuran, conforme al marco teórico de esta investigación, la CPD.

Llegados a este punto, y conscientes del carácter descriptivo que pueda tener este apartado, se considera de vital importancia enumerar los 100 indicadores que han constituido el cuestionario (agrupados en bloques de 20 indicadores para cada una de las 5 dimensiones de la CPD).

A) Nivel de desarrollo en competencias institucionales

- A.1. El centro dispone de un proyecto educativo adaptado a sus condiciones y con el que se identifica toda la comunidad.
- A.2. El proyecto educativo del centro se revisa y actualiza periódicamente.
- A.3 El centro dispone de un proyecto curricular propio que sirve de fundamento para la programación de la enseñanza.
- A.4. El proyecto curricular se revisa y actualiza periódicamente.
- A.5. El centro dispone de un proyecto de acción tutorial propio.
- A.6. El proyecto de acción tutorial se revisa y actualiza periódicamente.
- A.7. El centro dispone de un plan de convivencia adaptado a las características de su alumnado y a sus condiciones específicas.
- A.8. El plan de convivencia se revisa y actualiza periódicamente.
- A.9 El centro dispone de planes y/o proyectos de colaboración con las familias.
- A.10 El centro está integrado en alguna red de colaboración con otros centros educativos.
- A.11 El centro participa en planes y/o proyectos definidos por las Administraciones públicas.
- A.12 El centro ha participado en alguna actividad de evaluación institucional.
- A.13 El centro dispone de una memoria que incluya una autoevaluación periódica.
- A.14 El centro dispone de algún plan de mejora que responda a una evaluación institucional o a una autoevaluación.
- A.15. El centro dispone y ha hecho públicos los criterios de calificación y promoción del alumnado en todos los niveles y ciclos.
- A.16. El centro dispone de recursos educativos propios elaborados por el profesorado y adaptados al alumnado.
- A.17. El centro cuenta con la colaboración de las familias para facilitar los apoyos necesarios a todo el alumnado de acuerdo con sus propias características.
- A.18 El centro colabora con las instituciones y organismos del entorno de modo que estén informados y preparados para la participación de todo el alumnado en alguna de las prácticas sociales que se desarrollan en ellos.
- A.19 El centro ha previsto en su proyecto educativo, el momento y el modo preciso del acompañamiento personalizado (de sus compañeros, profesores u otros miembros de la comunidad) que necesitan todos los alumnos y alumnas para desarrollar satisfactoriamente su proceso de aprendizaje.
- A.20 El centro ha previsto en su proyecto curricular, que las actividades de aprendizaje sean diversas y faciliten diferentes tipos de interacciones entre el alumnado y con otros miembros de la comunidad educativa.

B) Nivel de desarrollo de la inclusividad

- B.1 En este centro, el equipo educativo y los padres/tutores colaboran para ampliar las oportunidades de aprendizaje de cada estudiante.
- B.2 En este centro, el equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar y promueve la creación de compromisos educativos entre la escuela y la familia.
- B.3 En este centro, tanto el profesorado como el personal de apoyo y las familias tenemos altas expectativas para todo el alumnado.
- B.4 En este centro, compartimos una misma visión de la educación, expresada en nuestro proyecto educativo, y nos sentimos como una comunidad educativa.
- B.5 En este centro, los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- B.6 El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas y todas pueden acceder a los recursos que le permiten alcanzar el pleno dominio de sus capacidades.
- B.7 En este centro, toda la comunidad educativa rechaza cualquier forma de discriminación.
- B.8 En este centro, practicamos una forma de enseñanza reflexiva que nos permite comprender y valorar las posibilidades y limitaciones de cada modelo de enseñanza .
- B.9 En este centro, todas las formas de apoyo al alumnado están coordinadas para que se sienta acompañado(a) en su proceso de aprendizaje.
- B.10 El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.
- B.11 En este centro, las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes, se han previsto distintas vías de comunicación y distintas formas de realización.
- B.12 En este centro, se anima a todo el alumnado a participar activamente en las actividades y tareas diseñadas facilitándoles una valoración continuada de sus logros.
- B.13 En este centro, promovemos una convivencia respetuosa con las diferencias, y contraria a las desigualdades, basada en una visión educadora del orden escolar.
- B.14 En este centro, todo el personal de apoyo ayuda al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
- B.15 En este centro, el currículo escolar se desarrolla de un modo integrado y orientado a la mejora de las capacidades y competencias de todo el alumnado.
- B.16 En este centro, conocemos y utilizamos los recursos educativos de nuestro entorno para ampliar las oportunidades de aprendizaje del alumnado.
- B.17. En este centro, toda la comunidad educativa se preocupa no sólo por superar barreras para el aprendizaje, sino por crear capacidades en todo el alumnado.
- B.18 En este centro, nos preocupamos de que todo el alumnado tenga posibilidades para acceder a la información que se les proporciona, así como para la realización todas las tareas, actividades y ejercicios.
- B.19 En este centro, creamos situaciones educativas para que todo el alumnado pueda sentirse incluido y comprometido en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros.
- B.20 En este centro, prestamos mucha atención a las necesidades de nuestro alumnado para garantizar el acceso al conocimiento, a las actividades y a los recursos propios de cada situación educativa, para que pueda participar activamente en ella.

C) Nivel de desarrollo de la colegialidad

- C.1 En este centro el profesorado dispone de oportunidades (tiempos espacios) que le permiten compartir experiencias, ideas e informaciones relevantes.
- C.2 El profesorado de este centro comparte una visión sobre el tipo de enseñanza en la que están comprometidos y valora los resultados obtenidos para mejorarla.
- C.3 El profesorado de este centro se siente miembro de una comunidad educativa más amplia que incluye al alumnado, a sus familias y al personal no docente.
- C.4 El equipo directivo del centro actúa democráticamente compartiendo su información y consensuando sus decisiones con los restantes órganos de dirección y de participación.
- C.5 Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.
- C.6 El equipo directivo del centro proporciona y aprovecha los espacios y tiempos necesarios para realizar el trabajo en equipo, y se facilita la creación de estructuras de participación de docentes, familias y alumnado a través de delegados y comisiones.
- C.7 El profesorado del centro comparte valores y objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante y haciendo todo lo posible para que alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades y/o competencias.
- C.8 El currículo de este centro educativo se ajusta a la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que están prescritos, pero los adapta a sus propias condiciones y a las características de su alumnado en consonancia con el proyecto educativo y curricular.
- C.9 La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades y tareas que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, utilizando eficazmente la información y el conocimiento profesional disponibles.
- C.10 El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional, así como las competencias institucionales.
- C.11 El profesorado participa activamente en todos los procesos que permiten mejorar la gestión del conocimiento profesional (socialización, combinación, interiorización, externalización).
- C.12 El profesorado del centro comparte sus preocupaciones, sus propuestas de solución y sus iniciativas de innovación a través de un diálogo abierto, riguroso y respetuoso con los distintos puntos de vista.
- C.13 El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.
- C.14 El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula y proporcionándoles un “feedback” que les ayude a mejorar permanentemente su práctica docente.
- C.15 Las condiciones institucionales del centro (espacios, horarios, recursos...etc.) hacen posible y promueven el aprendizaje colectivo y del desarrollo de prácticas compartidas.
- C.16 Los canales de comunicación del centro están abiertos a todos los miembros de la comunidad educativa y le permiten estar informados de sus resultados, de la práctica educativa comprometida y las posibilidades de mejora.
- C.17. La comunidad educativa de este centro se siente comprometida en el desarrollo de tareas relevantes que permitan al alumnado vivir experiencias educativas que contribuyan al aprendizaje de las competencias básicas.

- C.18 El centro educativo participa activamente en proyectos de innovación y colaborar con redes educativas que le proporcionen apoyos y referencias para mejorar sus propios procesos y resultados.
- C.19 El profesorado del centro comparte y valora cualquier innovación poniendo de manifiesto sus posibilidades y limitaciones para mejorar sus procesos y sus resultados.
- C.20 Las reuniones que se realizan en el centro se preparan convenientemente, tienen objetivos claros y se deja constancia de sus resultados.

D) Nivel de desarrollo en gestión del conocimiento profesional

- D.1 En este centro, el alumnado reflexiona sobre el modo en que sus tareas se relacionan con el mundo real y las destrezas que adquieren pueden ser aplicables en ese mundo.
- D.2 En este centro, el profesorado centra su atención en las disciplinas mientras intentan ayudar estudiantes hacer conexiones con su experiencia personal.
- D.3 En este centro, el alumnado participa en diferentes grupos de trabajo y el profesorado valora tanto la realización del trabajo como los resultados obtenidos
- D.4 En este centro, el profesorado dispone de una visión de las ideas y creencias del alumnado antes de iniciar el trabajo en un tema o unidad didáctica.
- D.5 En este centro, el profesorado y el alumnado generan los criterios de valoración al principio de su tarea instructiva y usan estos criterios para valorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, así como los resultado y productos que obtengan.
- D.6 En este centro, el alumnado tiene oportunidades frecuentes de comunicar los intereses y los problemas a los profesores y otras personas especializadas, así como al diseño y el desarrollo de su plan su trabajo.
- D.7 En este centro, el profesorado comparte una imagen positiva de todo el alumnado, confía en sus posibilidades, les invitan a participar activamente en su propio aprendizaje y a asumir sus responsabilidades.
- D.8 En este centro, el alumnado es animado a obtener información y conocimiento localizado en distintas fuentes, incluyendo bibliotecas, museos, universidades, etc., para lo cual se le ofrecen múltiples oportunidades y orientaciones.
- D.9 En este centro, los grupos son constituidos para todo el año, pero los estudiantes individuales pueden ser cambiados de lugar a un grupo diferente para alcanzar un mejor rendimiento.
- D.10 En este centro, el alumnado trabaja en sus tareas, mientras el profesor circula entre ellos para asegurar que logran realizar sus tareas y/o para sugerir recursos, ideas y orientaciones que le ayuden a superarlas.
- D.11 En este centro, el profesorado ayuda a los estudiantes para que aprendan cómo, cuándo, y por qué usar estrategias diferentes y les aporta las pistas y la realimentación necesaria.
- D.12 En este centro, el profesorado mejora sus propios conocimientos a la vez que lo hacen los estudiantes y con los estudiantes.
- D.13 En este centro, el profesorado dispone de una visión clara de sus propios procesos mentales y, basándose en ellos, observan a los estudiantes cuando trabajan en las tareas instructivas para dotarles de los apoyos necesarios.
- D.14 En este centro, el alumnado tiene oportunidades frecuentes de compartir y hablar de lo que han aprendido con otros.

- D.15 En este centro, el profesorado reconoce y valora las situaciones educativas para determinar lo que es posible y deseable basándose en un amplio conocimiento de los modelos de enseñanza y las distintas metodologías.
- D.16 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para analizar y combinar distintos enfoques educativos para mejorar sus propias prácticas.
- D.17 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para compartir sus propias experiencias con otros compañeros(as) y transformarlas en conocimiento.
- D.18 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para interiorizar el conocimiento nuevo y generar nuevas prácticas.
- D.19 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica y compartir estas reflexiones con todos sus compañeros(as).
- D.20 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para observar el trabajo de otros compañeros(as) y compartir sus impresiones.

E) Nivel de desarrollo del desempeño personal

- E.1 Domino los saberes relacionados con el currículo propio de mi(s) área(s) de enseñanza.
- E.2 Domino los elementos psicopedagógicos (atención a la diversidad, psicología evolutiva, teoría de la acción educativa, colaboración familiar, metodologías activas, etc.) Necesarios para el desarrollo de mis funciones docentes.
- E.3 Me actualizo de forma continua tanto para mantener vigentes los saberes propios de mi(s) disciplina(s) como los psicopedagógicos y manejo elementos suficientes para la indagación en los dos ámbitos.
- E.4 Incorporo habitualmente al ejercicio de mi docencia recursos digitales que actualizo con regularidad cuando es preciso (aplicaciones, plataformas, programas informáticos...)
- E.5 Planifico mi docencia en secuencias adecuadas (anual, trimestral, semanal, diaria) estableciendo coherencia entre todos los elementos del currículo (objetivos, competencias, contenidos, metodologías, recursos, instrumentos de evaluación y calificación...)
- E.6 Despliego en el aula una diversidad metodológica que se orienta adecuadamente a la consecución de los objetivos, competencias y contenidos propios de la programación curricular.
- E.7 Valoro el aprendizaje de mis estudiantes (evalúo) con diversidad de instrumentos y otorgo un valor numérico y nominal a dicha evaluación (calificación) en función de los criterios y estándares de aprendizaje.
- E.8 Gestiono el clima del aula y de las emociones individuales para generar un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor para cada estudiante en particular y para todo el grupo en general.
- E.9 Guío y oriento los procesos de aprendizaje (retroalimentación) de manera eficaz tanto en sesiones colectivas como individuales.
- E.10 Gestiono de manera inclusiva la atención a la diversidad de situaciones individuales y contextuales de cada uno de mis estudiantes para promocionar su aprendizaje.
- E.11 Colaboro con mis colegas en proyectos compartidos y me coordino con ellos para el desarrollo de diversas actividades educativa.
- E.12 Promuevo ideas y acciones de innovación educativas con diferentes colectivos de mi centro y me implico en su desarrollo.
- E.13 Me implico en la vida del centro, asisto a las reuniones que se convocan desde diferentes estamentos y participo en ellas constructivamente.

- E.14 Me relaciono de manera fluida con los distintos miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, personas de administración y servicio, ...)
- E.15 Aprovecho diferentes recursos del centro (espaciales, materiales, temporales...), distintos a mi aula, tales como biblioteca, comedor, patio, pasillos... con un sentido educativo.
- E.16 Me relaciono de manera fluida y con la asiduidad precisa con las familias, favoreciendo un dialogo eficaz y enriquecedor sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
- E.17 Detecto las oportunidades de aprendizaje del contexto próximo al centro (asociaciones, recursos públicos, espacios naturales, ONGs, empresas, ...) y las incorporo a las funciones docentes.
- E.18 Estoy actualizado en relación con las normativas que afectan a mi ejercicio profesional y las incorporo, cuando es oportuno, a mi práctica, desde una crítica constructiva si se precisa.
- E.19 Aprovecho la temática de la agenda social cotidiana para implicar en ella a mi comunidad educativa (mis estudiantes y mi centro) y la convierto en experiencia de aprendizaje para todos.
- E.20 Desarrollo mi práctica docente basándome en códigos deontológicos (éticos) que me llevan a reflexionar sobre las consecuencias de mis actuaciones en el marco de mi ejercicio docente.

Para finalizar, añadimos que las valoraciones al cuestionario eran individuales, pero estaban referidas al conjunto del centro, salvo las correspondientes al bloque E que son valoraciones referidas al propio desempeño personal. La valoración del grado de desempeño en cada indicador se expresa en una Escala Likert de seis niveles (valorados de 0 a 5) que definen los niveles de desarrollo alcanzados por un centro educativo en cada una de las acciones definidas en los indicadores. Así, cada uno de los valores de la escala indica lo siguiente:

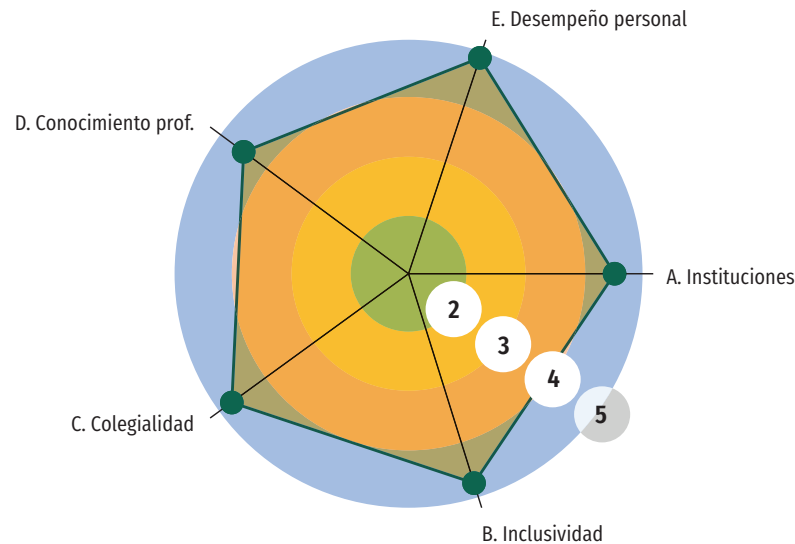
- 0 = Ejecución muy deficiente (muy poco o nada)
- 1 = Ejecución con dificultades (pocas veces)
- 2 = Ejecución aceptable, con espacio para mejorar (algunas veces)
- 3 = Ejecución aceptable con espacio a ligeras mejoras (bastantes veces)
- 4 = Ejecución con una alta eficiencia (muchas veces)
- 5 = Ejecución profesional (siempre o prácticamente siempre)

5. Potencial de la CPD como mecanismos de auto-evaluación del centro

La CPD no es una suma o un agregado de competencias individuales o profesionales, ni tampoco una forma más de definir el *capital profesional*, sino que es, ante todo, un modelo para definir y medir de forma sistémica, y mediante un proceso de auto evaluación de los centros, el potencial de cada uno de ellos como institución educativa. Emerge y se hace presente mediante la combinación de diferentes dimensiones relacionadas entre sí.

De hecho, en el proyecto CPDEx cada centro recibía sus propios datos ya que uno de los grandes potenciales era que cada cual pudiera establecer una reflexión sobre su propia CPD que le llevara a determinar cuáles son tanto sus puntos fuertes como aquellos sobre los que parece necesario una mejora. Con el trabajo desarrollado hasta el momento, lo que se obtiene es una fotografía que pretende ser palanca de cambio para la mejora en las fases sucesivas. De forma concreta, cada centro contaba con la siguiente información: a) Valor de Competencias institucionales (subíndices CPD 1); b) Valor de Inclusividad (subíndices CPD 2); c) Valor de Colegialidad (subíndices CPD 3); d) Valor de Gestión del conocimiento profesional (subíndices CPD 4); y e) Valor de Desarrollo del desempeño personal (subíndices CPD 5).

Así, cada centro que pone en práctica este modelo puede obtener una imagen de su CPD como la siguiente, además de todo el detalle por indicadores.



Lo interesante de este modelo es que, siendo un modelo holístico e integral, permite una fotografía multidimensional. Esto hace que, por ejemplo, dos centros con un índice de CPD igual, pueden encontrar “fotografías” diferentes de ese CPD por tener valores diferentes en cada una de las dimensiones. Así, dos centros con un mismo CPD global, pero con esas diferentes fotografías de sus diferentes dimensiones, necesitarán procesos de mejora muy diferentes y particulares cada uno de ellos. Ahí radica uno de los puntos más fuertes de esta propuesta como modelo de autoevaluación de los centros.

En el CPDEx, para cada centro se ofrecía no sólo la gráfica general del propio centro, sino además del centro en comparación con los centros de su provincia, del centro en comparación con los tipos de centro que son iguales y del centro en comparación con los centros de toda Extremadura participantes en el proyecto. Y para cada una de las cinco dimensiones que configuran el CPD se incluía también las 3 peores valoraciones del centro, las 3 mejores valoraciones del centro, dónde existe mayor desviación con respecto a la provincia, dónde existe mayor desviación con respecto al tipo de centro y dónde existe mayor desviación con respecto a Extremadura. Esta información se ofrecía con el objetivo de facilitar los puntos en los que los centros deberían focalizar su auto evaluación para diseñar sus futuros planes de mejora.

Por tanto, dado que el CPD ha sido operativizado, es posible identificar, ya no solo un perfil propio de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por el centro en cada una de las diferentes dimensiones que configuran su CPD, sino, sobre todo, obtener para cada centro un Índice de Capacidad Profesional Docente (ICPD). Así, gracias a esta nueva visión será posible establecer una relación entre el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) de los centros (que es la medida utilizada mayoritariamente por las evaluaciones PISA y otras evaluaciones nacionales e internacionales similares) y el ICPD. Dispondríamos, por tanto, de una fórmula que creemos podría ayudarnos a comprender la relación entre ISEC y CPD y los resultados educativos. Más en concreto, se tiene la hipótesis de partida de que el ICPD logra anular el efecto sobre los resultados educativos del ISEC.

Por último, una evaluación interna de un centro con base en esta nueva imagen haría posible que los propios centros (solos o acompañados) puedan poner en marcha nuevas estrategias de mejora basada en planes específicos y propios en virtud de su ICPD y del perfil concreto que ese índice presente en cada uno de sus componentes.

BIBLIOGRAFÍA

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.

CAPÍTULO 5

EVALUAR ES APRENDER: Nuestra experiencia de la Evaluación en las etapas de Infantil y Primaria

Carmen Pellicer, Fundación Trilema

La evaluación del aprendizaje de nuestros alumnos es uno de los grandes caballos de batalla en el cambio de nuestras escuelas. La presión de una cultura vinculada al control de los logros, a los listones arbitrariamente establecidos, el protagonismo de la memorización de los contenidos conceptuales, la prevalencia de los aprendizajes instrumentales, son algunos de los lastres que tenemos que afrontar para superar los viejos modelos que nos impiden muchas veces repensar creativamente nuestros currículos o introducir nuevas metodologías de aprendizaje. Nuestra experiencia en estos años acompañando muchos procesos de innovación y mejora nos ha enseñado que a menos que exista un cambio de cultura de centro sobre la evaluación, el resto de iniciativas acaban muriendo dejando una impronta muy leve. Y no se trata solamente de imponer el uso de rúbricas o centenares de estándares incoherentes... Va mucho más allá, requiere un cambio de mentalidad no solo de los docentes sino de toda la comunidad educativa y de aquellos que deciden sobre ella. Necesitamos entender que la evaluación es un continuo que impregna toda la vida de la escuela, dentro y fuera del aula, y que afecta en cómo logramos educar bien. En estas páginas me gustaría centrar mi reflexión sobre cómo en estos ocho años últimos hemos podido avanzar en las etapas de infantil y primaria en ese cambio de enfoque, y hemos podido sistematizar un nuevo modelo que está ayudándonos en nuestro proyecto.

Imaginemos que el aula es como un campo de fútbol en el que compiten dos equipos. El árbitro corre en el campo aplicado para que no se le escape ninguna jugada... Ayudado por los jueces de línea sanciona cada error de los jugadores con cuidado de no interferir en las jugadas. Procura, si es un buen profesional, ser objetivo en sus apreciaciones y justo en sus juicios. Debe ser imparcial. En el banquillo los entrenadores de ambos equipos sufren cada jugada. Tensos, viven y vibran cada movimiento de sus equipos, y archivan mentalmente sus fortalezas para promoverlas y sus debilidades para prevenirlas y dedicar sus esfuerzos en los entrenamientos posteriores para que no se repitan. Disfrutan como propios los triunfos y pagan con sus puestos los fracasos. No dimiten los jugadores, se cambia al entrenador cuando el equipo no rinde. Diseñan el partido, se anticipan a los desafíos, colocan a los jugadores en los puestos que pueden brillar mejor para beneficio de todos.

Esta es mi metáfora preferida para entender qué significa la evaluación del aprendizaje. Se puede mirar el aula como un árbitro o como un entrenador. De hecho, nos han enseñado más a lo primero que a lo segundo. De ahí la profunda deformación que sufre el sentido de la evaluación del aprendizaje en la escuela. En el primer caso, con buena intención, creemos que evaluar es medir los logros y sancionar los fallos que cometen los alumnos en referencia a unos niveles, unas reglas estandarizadas y ajenas a la experiencia personal de los alumnos. Creemos que esa evaluación se produce en momentos determinados, donde la objetividad no obliga a interferir lo mínimo para lograr resultados objetivables. Eso es lo que hemos vivido durante nuestra propia vida académica. Incluso quedaría una tercera figura, la del juez, que sentado en su tribuna, da el resultado final

sin acercarse al campo de juego, como aquellos que siguen vinculando todo al examen global, o final, mientras culpabilizan del fracaso a la pereza o a la incapacidad sin despeinarse... Sin embargo, si nos situamos en las aulas con el espíritu del entrenador deportivo, que acompaña, discierne, conoce muy bien a sus jugadores, se anticipa a sus dificultades, entrena especialmente lo que más les cuesta, diseña las jugadas, les coloca en la mejor posición, práctica con ellos... Y sus juicios de valor sobre el desempeño de cada jugador, modifican constantemente sus decisiones... Entonces entenderemos que la evaluación del aprendizaje de los alumnos es central para que éste llegue a su óptimo desarrollo.

Que los alumnos aprenden todo el tiempo es evidente... Quizás sea de una forma desordenada y que muchas veces escapa a la vista de los adultos que conviven con ellos, pero su mente no descansa. Por eso, cuando nos planteamos cómo usar la evaluación en las aulas, no no estamos refiriéndonos simplemente a los logros semi-académicos, o las fichas y los controles, sino precisamente a un modelo integral que nos permita personalizar nuestro acompañamiento de una manera muy eficaz. Por eso, este modelo no se agota en un elenco de herramientas para aspectos puntuales, sino que se apoya en algo fundamental: entrenar al entrenador, educar los ojos del maestro y la maestra para que aprendan a entender lo que significa cada gesto, cada avance y cada error del alumno. A lo largo de la jornada pasan muchas cosas en un aula, muchas más de las que vemos, y vemos muchas a las que no prestamos atención, y otras que nos llaman la atención por un instante, pero a las que no reaccionamos. Y esto es parte de nuestra rutina diaria, con tantos alumnos en las aulas y tantas horas, muchas veces a solas, sin apoyo, con mucha creatividad y cariño. Por eso, la verdadera finalidad de un método de evaluación debe ser entrenar la mirada, para discernir qué es lo relevante y cómo podemos tomar las decisiones adecuadas. A partir de ahí, necesitamos implementar un modelo sistemático, que recoja todas las dimensiones del desarrollo, a la vez que se produzca en una amplia variedad de situaciones de aprendizaje, que ayuden a que el alumno se muestre con confianza como es en realidad. Esto debe tener continuidad en el tiempo, crear una verdadera cultura de aula para conocer el progreso real de cada alumno. Por eso se habla hoy de 'evaluación auténtica': necesitamos observar a los alumnos en su entorno habitual. Debe reflejar sus reacciones normales en experiencias cotidianas y procurar ofrecer tantas oportunidades como sea posible para mostrar cómo evoluciona en todos los aspectos de su personalidad. Esto requiere tener en cuenta algunos criterios importantes:

- **Conocer bien a los alumnos:** Hacer un seguimiento del aprendizaje en cada etapa nos ayuda a conocer con profundidad el desarrollo de cada niño en todas sus dimensiones: cognitiva, físico-motora, socio-emocional, el lenguaje, su manera de pensar y de aprender.
- Identificar los **posibles riesgos y dificultades** que tienen los alumnos y también sus **fortalezas**, de qué son capaces, en qué disfrutan y sobresalen para ayudarnos a diseñar nuestra intervención de una forma personalizada.
- Evitar el **mal uso de la información** que tenemos sobre los alumnos, y que nos lleva a etiquetarles, usarla para predecir el éxito o fracaso futuro, o agrupar de forma selectiva. Muchos llegan con etiquetas o cierta 'fama' que condiciona nuestra percepción.
- **Relativizar el valor de 'las notas'**, porque posiblemente no sea realista plantear suprimir un valor numérico de juicio en los exámenes, pero se requiere resituar su protagonismo en la valoración del progreso real de cada alumno. La confusión generalizada entre el concepto de calificación que nos imponen muchas veces las administraciones en su plataformas de gestión con la verdadera evaluación es nefasta, y provoca mucha frustración entre nuestros profesores que han dedicado mucho tiempo y esfuerzo al acompañamiento del aprendizaje y que no pueden reflejarlo en los informes que llegan a los hogares.

- Decidir a quién dedicamos la **atención personal** y no quién 'la toma' a la fuerza, porque normalmente aquellos alumnos más movidos, vivos o disruptivos nos absorben en muchos momentos, mientras que los que pasan más desapercibidos parecen ir solos. Registrar y reflexionar sistemáticamente sobre cada uno de ellos nos ayuda a ser más equitativos en el reparto de nuestra dedicación.
- **Incidir en dominios evolutivos diferentes.** Durante el desarrollo madurativo, es difícil observar la evolución de una forma lineal progresiva y común según pasan los años. Tampoco es una evolución uniforme, y puede presentar regresiones espontáneas que creemos inexplicables, y al revés, avances insospechados que no siempre permanecen en el tiempo. Cada dominio evolutivo tiene un abanico de posibilidades, y 'lo normal' en cada edad tiene un registro muy amplio.
- **Evaluar a cada individuo y al grupo.** Tenemos que evaluar a cada alumno, cómo interacciona con el grupo, y al grupo en sí que difiere siempre del anterior. El mismo niño reacciona de forma diferente según con quien esté, y nosotros también somos distintos según con qué alumnos estemos trabajando. Es natural que algunos nos despierten más simpatía o ternura y otros nos resulten más difíciles de tratar... Pero esto no quiere decir que como buenos profesionales podamos equilibrar nuestra atención individualizada y distanciarnos lo suficiente para poder atender a cada uno según lo requiere. Precisamente asumir la necesidad de sistematizar la evaluación también nos ayuda a lograr ese equilibrio. A veces usaremos herramientas estándar para todo el grupo que nos ayuden a tener una impresión más general y una comparativa con los requisitos del centro o del currículum oficial. Son útiles porque pueden usarse con rapidez, completarse con una cierta frecuencia, y nos permiten reajustar nuestra programación.
- **Respetar los contextos culturales diversos.** Los elementos de motivación y los recursos deben ser variados, tanto en su nivel de dificultad, como en las lenguas en las que se proponen, los relatos y cuentos pertenecientes a diferentes tradiciones, con una especial sensibilidad hacia las creencias y valores de los entornos familiares y sociales a los que los niños pertenecen. Por ejemplo, las formas de vivir la navidad, por ejemplo, hoy son muy diferentes en nuestros hogares y las formas de reaccionar un niño a los elementos y personajes asociados a ellas también. Las explicaciones que las familias dan a la muerte de un ser querido o la separación de los padres difieren muchas veces de lo que nosotros haríamos, y explican las reacciones de los niños que nosotros no podemos imponer.
- **Acentuar el carácter preventivo del diagnóstico de necesidades.** Es importante no obsesionarse por lo que vamos observando, ni etiquetar a los alumnos ya desde una edad tan temprana. También hay que tener cuidado porque la evaluación tiene un impacto directo en las expectativas que generamos como docentes en cada uno de ellos. Hay que conservar una mente abierta para dejarse sorprender día a día por ellos, evitar prejuicios y hacer lo posible para que los alumnos tengan éxito en lo que se proponen... También es importante encontrar los modos de compartir la información que tenemos sobre cada uno para que pueda ser utilizada en su beneficio por todos sus educadores, dentro y fuera de la escuela.
- Decidir sobre la **pertinencia** de los materiales, programas y recursos que escogemos, opciones y agrupaciones, metodologías e innovaciones, en función del impacto que tienen sobre la evolución del aprendizaje de cada alumno. No tiene sentido variar nuestra intervención didáctica sin cambiar en absoluto las prioridades y los objetivos de nuestras pruebas de evaluación.
- Facilitar un **lenguaje común y puntos de colaboración** entre la escuela y la familia, para unir esfuerzos en la ayuda que demos a cada alumno, para decidir qué medidas son más eficaces para ayudarles y cómo los agentes externos a la escuela pueden ayudar.
- Vincular la información que obtenemos en las aulas al **desarrollo profesional** y la formación continua que necesitamos para seguir creciendo como docentes. Ver cómo ellos progresan nos ayuda

saber si lo estamos haciendo bien, y encontrar sus carencias sirve de estímulo para seguir aprendiendo. ¿Para qué queremos recopilar tanta información sobre nuestros alumnos si no nos sirve para modificar nuestra didáctica en las aulas?

LOS ESTADIOS DE LA EVALUACIÓN

Si entendemos que evaluar es un continuo, queremos distinguir cuáles son los componentes de ese proceso:

1. Observar cómo aprenden.
2. Reflexionar sobre lo que vemos.
3. Planificar la intervención y tomar decisiones sobre el diseño del aprendizaje.
4. Compartir y Comunicar la información con los alumnos y los adultos implicados en el proceso.
5. Acompañar la evolución a corto, medio y largo plazo.

Nosotros lo hemos centrado en estos cinco momentos fundamentales, que como un gran iceberg están debajo de lo que entendemos por registrar los resultados, el sexto componente. Vamos a compartir algunas pistas sencillas que nos están funcionando muy bien:

1. Observar cómo aprenden

1.1. ¿Cómo observar?

La observación está vinculada al seguimiento personal que hacemos de cada alumno. Pero aunque recibamos mucha información, no podemos reaccionar a toda. Tenemos que decidir en qué nos centramos durante la observación: no podemos evaluar todo a la vez, aunque veamos muchas cosas. Elige los aspectos sobre los que te vas a focalizar durante un periodo de tiempo concreto y concreta en qué comportamientos sencillos vas a valorar la evolución. Por ejemplo, si te preocupa su control de la impulsividad, elige momentos o situaciones, como esperar su turno en el juego, o pedir la palabra, o guardar los juguetes... Es más fácil elegir comportamientos concretos que hacer juicios generales sobre aspectos muy amplios. Y mejor si esos comportamientos se dan en contextos diferentes. Aunque tú no los puedas ver, pregunta qué ocurre en casa, con los cuidadores o con los monitores de comedor.

Y busca momentos donde no sean muy conscientes de que son observados. La espontaneidad nos da un tipo de información diferente, sobre todo en los aspectos que tienen que ver con el desarrollo de su dimensión social. A medida que crecen la presión de los iguales aumenta. Necesitas verlos solos, y con agrupaciones diferentes. También es interesante observarles en clase cuando están con otros profesores, porque sus actitudes y reacciones pueden variar considerablemente.

1.2. ¿Cómo recoger evidencias de la observación?

Cuándo escribes: Mientras ocurre, sin obsesionarse en perseguirlos con los papeles en la mano, o después dedicando cada día algunos momentos a registrar lo más relevante. Recoge datos sobre el mismo as-

pecto con una frecuencia que te permita observar la evolución, con un mínimo de tres veces para que puedas contrastar... No cambies de registro o herramientas cada vez.

Cómo escribes: Nos ayudan los registros, notas, mixto. También nos ayudan mucho los elementos visuales, las fotografías de momentos concretos o las grabaciones en video. Post-its o notas breves para recordar registrarlos más tarde también son de ayuda.

Cuánto escribes: Es importante la sensatez. Lo ideal no siempre es lo posible, ni siquiera necesario. Es importante reflejar las evidencias que avalen nuestro juicio, y nos ayuden a compartirlo de la familia con claridad, evitar caer en los registros mecánicos, pero no hace falta escribirlo todo, ni mucho menos.

Hemos incorporado el uso del **portafolio digital docente**, que aunque está centrado en los estándares de desarrollo profesional, permite registrar evidencias del trabajo de los alumnos directamente con el móvil o el ordenador

1.3. ¿Cómo seleccionar lo relevante?

- **Experiencias previas** a la escolarización que recoges en las entrevistas con los familiares y los adultos que se encargan de su cuidado. Es importante recoger relatos que nos descubren aspectos insospechados de ellos. A veces pensamos que sus familias les conocen poco, ¡pero hay que darles un voto de confianza! Muchas veces los niños se comportan de forma totalmente diferente cuando abandonan la escuela.
- **Experiencias espontáneas** que nos sorprenden y muestran dimensiones que la rutina no permite. No se trata de ir cargado de registros en las excursiones, pero sí tener un radar puesto para identificar aspectos importantes que ocurren mientras estamos de excursión o les hemos visto en el comedor hablando con un monitor.
- **Experiencias planificadas**, para vincularlas a aspectos claves del desarrollo, y también algunos elementos estandarizados, como si conocen letras, números, saben cuándo es su cumpleaños o reconocen qué tiempo hace hoy en el caso de los más pequeños. Usa recursos cotidianos que se enmarcan en lo que haces habitualmente con ellos.
- El **portafolio de aprendizaje** para nosotros es fundamental. En cada proyecto los alumnos recopilan entre 40 y 60 evidencias de aprendizaje. Realizan 6 portafolios curriculares a lo largo del curso, lo que nos da muchas claves para analizar la evolución. La calidad y el progreso de su reflexión metacognitiva se ve muy bien reflejado en los portafolios, y son una herramienta excepcional para el diálogo con ellos y con sus familias

1.4. ¿Cómo ser sensible a lo que ocurre en otros contextos no formales?

Para tener un retrato completo de quién es cada alumno es importante recoger información de múltiples fuentes: ¿Cómo se comporta en lugares como la ludoteca, el parque, con los niños de su edad, los vecinos, con mascotas, los abuelos, gente desconocida... Fuentes distintas, horas diferentes, y relatores variados: No es lo mismo lo que cuenta el padre que la madre o la cuidadora que le trae al cole. Cruzar las historias nos ayuda a comprender mejor cuál es el entorno en el que se desenvuelve. También conocer las creencias y valores religio-

sos y morales de su entorno nos ayudará a acompañarle mejor para dar sentido a lo que sucede a su alrededor. Podemos encontrar explicación a muchas cosas que nos desconciertan dentro de aula.

2. Reflexionar sobre lo que vemos

2.1. Formal

El día a día en el aula se nos come mucho tiempo. Preparar las actividades y resolver las urgencias se come las pocas horas que no estamos con los alumnos. En nuestras aulas también se cruzan muchos acontecimientos cotidianos, cumpleaños, fiestas locales, participar en las cosas de la escuela, y todo lo que los niños traen a clase cada día. Por eso, cuando hablamos de reflexión, somos conscientes de la dificultad de blindar tiempos específicos para analizar la información que tenemos sobre los alumnos. ¿Cómo podemos organizarla?:

De forma individual, en tiempos pautados que dedicamos a pensar sobre qué es lo mejor para cada uno, identificamos su nivel de desarrollo, tomamos decisiones sobre cómo ayudarle y cómo cambiamos nuestra forma de atenderle. Esto lo hacemos habitualmente con un número importante de alumnos, pero otros que demandan menos atención se quedan más olvidados. Pautar un tiempo, lista en mano, nos ayuda a tomar decisiones también con los niños que parece que van solos.

Grupos de reflexión, parte de nuestro desarrollo profesional, que no tiene que ser siempre sobre aspectos generales: podemos centrarnos con los compañeros en el estudio sobre aspectos concretos que afectan a varios niños, o dónde sienta que necesito consejo de los compañeros.

De forma continuada y repetida en diferentes actividades, mientras observamos su desempeño. Cuando tenemos alguna preocupación, propiciando el encuentro con los especialistas correspondientes, y pidiendo el diagnóstico adecuado y las orientaciones necesarias para abordarlo.

En **sesiones de evaluación** periódicas, contrastando la información con otros compañeros que también conocen al niño. Los centros tienen una propuesta habitualmente sobre la periodicidad y el protocolo de las reuniones de evaluación. No se trata tanto de explicitar las dificultades que tenemos, sino de las opciones que contemplamos para ayudarles. Es importante pasar del discurso descriptivo al propositivo. Hemos incorporado las **sesiones de evaluación intermedias**, normalmente en la mitad de cada trimestre, donde no se analizan los resultados académicos sino el resto de aspectos de su desarrollo y el análisis del funcionamiento del grupo.

Recopilando información de otras fuentes, especialmente la familia, en encuentros personales complementados con cuestionarios de recogida de información. Es importante tener algún patrón de entrevista que nos ayude a centrarnos en aquello que queremos saber de los niños. En un primer momento, podemos partir del ejemplo del cuestionario que proponemos como orientación. A partir de entonces podemos tener en cuenta en cada entrevista:

- ¿Qué queremos contarles? Establece unos puntos claros y breves, comprensibles, y que no causen más preocupación de la necesaria.
- ¿Qué queremos preguntarles? Pide una descripción de las conductas más que la interpretación que hacen de ellas. Intenta comprender en qué contexto se desenvuelve el niño.

- ¿Qué queremos que hagan en casa en complicidad con nosotros? Pautas sencillas, claras y que se repitan con sistematicidad.
- ¿Cómo vamos a hacer el seguimiento de los acuerdos que tomemos? Prueba a preguntar de forma informal en la puerta, usa la agenda si llevas y cierra la fecha orientativa de la próxima reunión.

2.2. Informal

A pesar de todo lo que hemos expuesto, cada profe aprende de los niños en el día a día. Todavía nos sorprenden, aunque pasen los años, y de repente se crean situaciones que nos permiten descubrir cosas nuevas sobre ellos. Por eso hablamos de 'reflexión informal', que se da mientras llevamos a cabo las actividades o simplemente convivimos con ellos.

Espontánea, de forma inmediata a la actividad, pero contextualizado en la actividad que están realizando: Es importante que el niño entienda lo que esperas exactamente, pero que le resulte familiar. Elimina los impedimentos de lengua, por ejemplo, y haz fácil las instrucciones. Se trata de que salga bien, de buscar sus éxitos y no lo que no sabe hacer.

En las visitas al centro, delante de sus familias o en las **conversaciones informales** que los niños pueden tener con alumnos más mayores o con otros agentes educativos.

- El niño aprende a **observar a sus compañeros**, dialogando sobre aquello que hacen. Desde muy pequeños discriminan con facilidad aquello que hacen bien y lo que es mejorable. La conversación es clave en la coevaluación. Deja espacio y tiempo para que estas conversaciones puedan tener lugar.
- **Haciendo visible el aprendizaje** en el aula, en las paredes y murales, pero no como una decoración, sino como una oportunidad para narrar el progreso en el conocimiento y la comprensión de lo que se hace.
- Da oportunidades para que el niño se haga **consciente de cómo avanza**. Aunque es difícil, reserva tiempos para las conversaciones personales, de tú a tú, con cada uno, para que haya verbalización sobre su desempeño. No tanto para que tú lo evalúes sino también para que los niños se hagan más conscientes de su avance.

3. Planificar la intervención y tomar decisiones sobre el diseño del aprendizaje

¿Para que sirve sistematizar tanta información? Fundamentalmente para plantear mejor nuestras clases... Parece un poco obvio. Pero **hemos de superar la visión de que la evaluación es siempre un punto de llegada**. De la división clásica entre la inicial, la de proceso y la final, tenemos muy asumida la predominancia de esta última. Aunque realicemos muchos exámenes 'parciales', no dejan de ser una secuencia de logros finales. El sentido de la evaluación de proceso reside en el impacto que necesariamente debe tener en la intervención del docente, en la planificación del aprendizaje, tomando decisiones para la mejora constante del alumno. ¿Qué pasos hay que dar?

- **Registrar los datos** de la observación, de forma sistemática, selectiva y realista, avanzando hipótesis de las razones que explican algunos comportamientos que pueden sorprendernos.

- **Recoger lo inusual** y las 'buenas prácticas': busca especialmente lo que hace bien, y no solo donde fracasa.
- **Contrastar con estándares externos**, actualizados, que recojan no solo los requisitos del currículum sino también las aportaciones que la investigación y la psicología evolutiva hacen hoy a la comprensión del desarrollo infantil.
- **Ajustar expectativas**: ese contraste debe ayudarnos a generar una especie de 'predictores' de una evolución positiva. ¿Qué es lo mejor que le puede ocurrir a ese niño concreto si todos nos ponemos las pilas y le ayudamos al máximo? Es definir el futuro preferido en términos educativos:
 - ↳ Del sistema
 - ↳ De la escuela
 - ↳ Del profesor
 - ↳ De la familia
- **Tomar decisiones pedagógicas**: marcar objetivos: claros, compartidos por todos y coherentes sobre materiales, actividades, interacciones, espacios...
- **Diseñar el currículum** y no meramente una colección de actividades: preguntarnos qué queremos que comprendan, qué es relevante, elegir contenidos/aprendizajes valiosos, a través del juego, la enseñanza directa y la investigación.
- **Planificar estrategias metodológicas** que sean eficaces y motivadoras. Focalizar las actividades para que no se conviertan en un fin en sí mismas y pierdan la relación que tienen con el aprendizaje. Nos paramos muchas veces en actividades que son aparentes, nos llevan mucho tiempo y energía, pero al final nos preguntamos qué aprenden los niños con todo eso.
- **Generar los recursos** necesarios, accesibles, variados y motivadores.
- Realizar **agrupamientos flexibles** bajo criterios adecuados, bien por afinidades, niveles, necesidades, estrategias diferenciada, etc., evitando la homogeneización bajo criterios habituales como la edad.
- **Personalizar las trayectorias de aprendizaje** dentro del grupo para que todos los niños encuentren sus 'puntos de enganche' y nos anticipemos a las posibles dificultades.
- **Establecer medidas específicas de apoyo** ante necesidades educativas especiales.

4. Compartir la información con los alumnos y con los adultos implicados en su aprendizaje

¿De quién es la información que tenemos después de todo este recorrido? Esto es un desafío importante. Porque pensamos que en primer lugar debe ser del niño, y en estas edades eso es un reto importante y hasta cierto punto nuevo. El papel de la autoevaluación va muy vinculado al desarrollo de la metacognición, como ya hemos visto. Esto hace que tengamos que generar herramientas básicas y muy visuales donde los niños vayan analizando de forma crítica su desempeño, y construyan una visión ajustada de sí mismos. Estas herramientas deben combinarse con oportunidades para la narración compartida. La autoevaluación es clave también para el desarrollo de la asertividad, la auto-exigencia y la autoestima infantil.

Cuando compartimos la información tenemos en cuenta los diferentes interlocutores, además de los propios niños:

- Con la familia, en una relación informal, en positivo, y de una manera más pautada en las reuniones y entrevistas individuales. Recordemos que no todas las familias desean el mismo grado de implicación, y hay que adecuar equilibradamente lo que creemos que es mejor para los niños y sus circunstancias personales.
- Con los compañeros que intervienen en el proceso educativo en las reuniones de evaluación
- Con los futuros educadores de otras etapas o ciclos, mediante el informe de transición de etapa, y cuando sea posible, presencialmente en una sesión de evaluación descriptiva que ayude a enfocar esa transición. En ella debemos aportar evidencias del impacto de la intervención educativa en la maduración y el aprendizaje.

5. Acompañar la evolución

La evaluación, como hemos visto, es un continuo que nos permite optimizar el desarrollo de cada niño, a la vez que nos ayuda a diseñar todo lo que va a darse en el aula. Ese carácter longitudinal nos ayuda en Educación infantil a preparar a los alumnos para la escolaridad obligatoria: de algún modo, en nuestras aulas de infantil aprenden a ser alumnos. Hemos hablado de estándares y niveles, pero es esta observación y reflexión la que nos permite flexibilizar la velocidad del aprendizaje a lo largo de la etapa. En ese acompañamiento es importante mantener una comunicación fluida entre todos los adultos que intervienen en la educación durante toda la etapa y relacionar los datos con las experiencias previas o ajenas a la escuela. La transición a la Educación Primaria es un momento importante en la vida del niño y también de la familia. ¿Qué esperan de ellos?, ¿qué significa 'estar preparado para la primaria'? Estas expectativas están muy condicionadas por el sistema formal y la presión académica sobre las escuelas. El currículum y, sobre todo, el nivel de aprendizaje de las habilidades instrumentales, viene marcado muchas veces por el entorno. Cuando nuestras aulas están enmarcadas en un centro que cuenta también con educación primaria, la coordinación entre docentes es crítica. Es importante equilibrar las necesidades académicas, con la importancia de desarrollar aquellos aspectos madurativos que son clave para su personalidad.

Del mismo modo, durante la etapa de Primaria, se va configurando su personalidad. Se abre el círculo de relaciones sociales que mantienen, se definen sus intereses y preferencias académicas y extracurriculares, se incrementa el número de docentes que intervienen en su educación, y el peso de lo académico se incrementa. Es importante evitar que se hagan compartimentos estanco y se pierda la perspectiva global de la evolución de cada niño. En los últimos cursos, la transición a secundaria, que en la mayoría de los casos, implica también un cambio de centro, es fundamental. ¿Cómo garantizamos la comunicación de toda esa información a los profesionales que se va a hacer cargo en el futuro? ¿Se trata de un informe puntual o podemos estar abiertos a una comunicación fluida al menos durante todo el primer curso que pasan fuera de nuestro centro?

6. Registrar la información

No hay que confundir lo que se evalúa con lo que se apunta. Se evalúa mucho más de lo que se registra. Y, por supuesto, los alumnos aprenden mucho más de lo que nosotros evaluamos. La obsesión por la medida y los papeles, y la presión de las administraciones educativas por rellenar informes, puede convertirse en una amenaza para crear un modelo real de evaluación para el aprendizaje. Ese modelo necesita plantearse unos objetivos que superen la mera calificación de logros académicos.

Las “preguntas en clase”, los controles, los exámenes de contenidos, siguen siendo estrategias muy utilizadas en la evaluación de contenidos, y muy difíciles de desterrar. Sin embargo, es recomendable combinar su uso con otros tipos de evaluación continua, como los registros de observación, entrevistas, etc... Estos instrumentos nos ayudarán a superar la tendencia a medir la cantidad de trabajo, más que la calidad de los aprendizajes, a centrarnos en las calificaciones en vez de los procesos, a comparar a los alumnos entre ellos, a centrarnos en lo que hay que enseñar en vez de lo que tienen que aprender.

En clase, en las intervenciones de control sobre los conocimientos podemos evitar errores que son comunes:

- Preguntar demasiadas preguntas a la vez
- Preguntar solo a los que son más brillantes, o permitir que contesten siempre los mismos.
- Preguntar siempre de la misma manera.
- Preguntar sobre contenidos memorizados de los textos, sin reformularlos o razonarlos.
- Preguntar como castigo, o en tono amenazante, o medida disciplinar.
- Preguntar sin dejar tiempo para pensar.
- No mostrar las implicaciones de las preguntas y respuestas, y construir la reflexión sobre ellas.

De hecho, muchas de las preguntas en clase se plantean para recoger información memorizada previamente, y pocas veces se encamina al desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Es importante incluir reflexiones sobre la naturaleza de lo aprendido y su relevancia para la vida real. Los comentarios orales al trabajo de los alumnos son más eficaces que los escritos, y esto puede ser más fácil en las preguntas tradicionales. Éstas deben ser claras, provocar la curiosidad de los alumnos, y estimularles para saber más... No solo al que contesta, sino al resto del grupo.

En la corrección que hacemos de las pruebas escritas, también es importante cuidar la aportación que hacemos a los aprendizajes. Algunas pistas apropiadas pueden ser:

Que los comentarios estén relacionados con los objetivos de las tareas, y recojan los avances que va realizando el alumno, y cómo van respondiendo a las expectativas del profesor.

- Asegúrate de que, si son correcciones escritas, les das tiempo en clase para que las lean, las entiendan y se comprometan a realizar los cambios necesarios que se espera de ellos.
- Establece códigos de seguimiento de las tareas, como signos, positivos, exclamaciones, preguntas... Evitando la nota numérica sin más indicaciones.
- Escribe o facilita pistas para realizar las tareas de forma adecuada, apunta maneras de mejorarla de forma concreta.
- Diversifica las pruebas de acuerdo con la diversificación de los factores que influyen en los aprendizajes... El mismo control para todos los niños es difícil de entender cuando trabajas de formas diferentes con ellos.
- Evita la motivación extrínseca en clase, como establecer competiciones explícitas o implícitas por las notas.
- Informa adecuadamente a los alumnos de tus formas y códigos de corrección, y también a sus familias.

Habla sobre los trabajos escritos con los alumnos, y dales la posibilidad de aprender de sus errores, volviendo a realizarlos... No es una carrera para ver quién llega primero, o para ver cuántos se quedan en el camino.

En los portafolios hemos desterrado el 'color rojo', y hemos establecido un código de colores que les ayuda a diferenciar y valorar las tareas que realizan solos y las que han necesitado ayuda, sus fortalezas, y las tareas que deben mejorar y también las metas que eligen en cada proyecto para mejorar en diferentes aspectos, tanto de su trabajo como de su personalidad.

Y una herramienta fundamental es la **entrevista personal** donde podemos profundizar con los alumnos diferentes aspectos a las respuestas dadas, y analizar de forma conjunta las mismas. Cuando se prepara una entrevista con los alumnos sobre su proceso de auto-evaluación, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

Las preguntas deben estar relacionadas con su trabajo, y con aquellos aspectos en los que quieres profundizar de las tareas que realiza.

- Debe limitarse el tiempo, y las preguntas... Evitar el 'charlar' o derivar las conversaciones hacia otros aspectos.
- Preparar cuidadosamente el material sobre el que se va a dialogar, y un protocolo de la conversación: cómo empezar, qué le pedimos, a qué compromisos llegamos.
- Analizar las dificultades, sin dañar su autoestima, dándoles oportunidades para explorar por ellos mismos las soluciones.
- Profundizar en aspectos concretos, distinguiendo la entrevista evaluadora, de la conversación general que podemos tener con los alumnos como orientación de otros procesos.

Nosotros hemos tomado una decisión importante en estas etapas: desplazar el peso de la hetero-evaluación a la auto-evaluación de los alumnos y la co-evaluación cuando trabajan en grupos cooperativos, que en estas etapas es la mayoría del tiempo.

La **evaluación entre iguales, o co-evaluación**, mejora la motivación y las habilidades de comunicación de los alumnos. Ayuda a que acepten las críticas de los demás de forma constructiva y adquieran una visión realista sobre sus propias capacidades y necesidades. Desarrolla la asertividad y mejora la comunicación del grupo con el profesor. A éste le facilita la observación de sus alumnos y sus competencias, especialmente las lingüísticas y sociales. Enriquece también el aprendizaje de todos los alumnos, que pueden aprender de las experiencias de sus compañeros, y ver cómo hay muchas formas diferentes de hacer las cosas. Hay que hacer notar que una co-evaluación no es una evaluación para castigar, sino para mejorar. En ocasiones, el alumno que va a ser evaluado por otro igual se motiva más, ya que es otra persona de su entorno la que puede saber de él mismo y de su aprendizaje. Se podría pensar que en este tipo de evaluación los alumnos van a ser más transigentes con sus compañeros, pero existen estudios de lo contrario: los alumnos, en ocasiones, son más estrictos que los propios profesores, y hay que cuidar que entiendan que estas prácticas no se refieren a 'puntuar' al compañero, sino justamente a ayudarlo a mejorar y compartir los esfuerzos, aprendiendo juntos. Explicar el trabajo a los otros, ayuda también a clarificar y profundizar en el propio proceso de aprender.

La autoevaluación es un sistema de evaluación en que interviene activamente el alumno como agente principal. Supone su reflexión sobre las experiencias propias de aprendizaje, buscando recordar y entender

qué se ha aprendido y qué objetivos se han alcanzado. Los expertos dicen que es el sistema más perfecto de evaluación porque supone que el alumno, no solo es protagonista del aprendizaje, sino que es capaz de aprender a diagnosticar de forma autónoma sus necesidades y sus fortalezas, y de diseñar procesos de mejora permanente. Esta forma de evaluar permite al alumnado tomar conciencia de los instrumentos de medida utilizados así como de los criterios para dicha evaluación. Los adultos ejercemos una función de acompañamiento y orientación para enseñar al alumno a realizar los procesos de forma más autónoma. Les enseñamos a los alumnos a ser críticos con ellos mismos y a localizar sus puntos fuertes y sus debilidades de forma directa y clara. Así, cada alumno puede, en trabajos posteriores, mejorar los aspectos que él mismo ha descubierto necesitan de esta mejora. Se potencia **su responsabilidad y su implicación** en el proceso de enseñanza. Cuando la auto-evaluación se realiza en grupo, ayuda a mejorar la cooperación y aumenta la cohesión del grupo. Utilizamos por supuesto rúbricas, a veces hechas por nosotros que recogen criterios del centro, y muchas veces, construidas con ellos antes de empezar la tarea. Pero también muchas dianas y herramientas visuales de gradación estandarizada de los desempeños, diarios y preguntas de reflexión, paradas metacognitivas, lo que llamamos 'metacognición de proceso' y también cuestionarios que inventan ellos o se los proporcionamos nosotros.

7. En conclusión: 'desaprender' para aprender una cultura de evaluación

Aprender y sus primas hermanas, sorprender, emprender, comprender, aprehender o reprender son derivadas del latín 'praehendere', "prender, o agarrar algo con fuerza". Todas tienen que ver con lo que ocurre en la mente del protagonista que se apodera del saber y lo conserva en su interior, cual cofre de tesoros infinitos. De allí lo saca, lo cambia, lo entierra según los prefijos que adornan la raíz.

Desaprender, pues, es soltar lastre, hacer sitio para cosas nuevas que ocupen el lugar de las viejas, hacer un poco de limpieza mental para poder tener libres las garras del conocimiento que se aventuren en territorios nuevos. Y si algo hemos tenido que 'desaprender' ha sido a medir con la misma vara a todos nuestros alumnos, a fijar un listón inamovible para todos que cada vez nos era más obsoleto e irrelevante.

Como expertos en aprendizaje, los profesores debemos iniciar un camino para desaprender muchas rutinas y hábitos que hemos adquirido con los años de docencia desde premisas que eran mediocres en sus expectativas y nos creaban una falsa sensación de seguridad. Controles, controlitos, pruebas, exámenes, test... Nos han engañado pretendiendo ser garantía de una falsa 'objetividad'. Pero no es fácil, como cuando uno hace siempre las cosas de una determinada manera, y se requiere un esfuerzo consciente, casi contra natura, y asumir riesgos, incluso también a tolerar un cierto grado de frustración y fracaso inicial. Las viejas fórmulas siempre parecen ofrecer logros seguros. **¿Cómo podemos desaprender para aprender?**

1. Incrementando la **conciencia de la necesidad de hacer las cosas de forma diferente**, bien a partir de la experiencia de desesperación, que lo que siempre he hecho ya no funciona, o no logra los mismos resultados, o la experiencia de ver formas mucho mejores de hacer las cosas que otros hacen en circunstancias similares o incluso más duras.
2. Creando un **clima seguro**, donde perdamos el miedo a equivocarnos, cometer algún error, o perder el control de alguna situación, sin tener que cuestionarnos todo lo que hacemos, y que ese clima se comparta con los mismos alumnos para que se arriesguen sin temor, y no se primen solo las certezas sino las tentativas.

3. Manejando un **elenco variado de estrategias concretas diferentes**, que puedo implementar en el aula, y tomar decisiones programáticas que las lleven a cabo durante un periodo razonable de tiempo. Hacerlas explícitas, escribirlas y compartirlas también ayuda.
4. Determinando y **evaluando cambios pequeños** y logros rápidos que vayan haciendo cómplices a los que disfrutan de ellos, entre nuestros alumnos y colegas, y crear la obligación de contar y celebrarlos.

Y para esto no valen los francotiradores... Un profe solo puede realizar muchas mejoras en su aula. Tiene una cierta autonomía para interpretar el currículo, y bastante flexibilidad para implementar diferentes metodologías. Pero el cambio en la cultura de la evaluación requiere una apuesta colectiva de todo el equipo docente, y más aún, un respaldo explícito de la administración... Esto es, aprender juntos a hacer las cosas mucho mejor, que no solo ellos sino también nosotros lo hagamos juntos... ¡De diez!

CAPÍTULO 6

Evaluación del sistema educativo

Colectivo lorenzo luzuriaga

RESUMEN. Este documento presenta dos partes claramente diferenciadas: Una primera de información sobre las modalidades de la evaluación según los requisitos exigidos, su finalidad y propósito, su enfoque metodológico, los agentes de la evaluación, los tiempos o su extensión y los sujetos de la misma; evaluadores docentes, gestores (autonomías, ayuntamientos, empresas), el poder político (estado, regulador-financiador) y evaluados (estudiantes, docentes, centros, administración y sistema educativo).

La segunda parte, fruto de la reflexión del Colectivo, presenta una serie de conclusiones y propuestas sobre los elementos de la evaluación centrados especialmente en el último punto, esto es, los sujetos evaluados: estudiantes, docentes, centros, administración y sistema educativo.

1. Introducción

La evaluación del sistema educativo ocupa un lugar central para conseguir una mayor calidad en la educación junto a otros elementos tales como la actuación profesional del docente, el proceso de diseño y desarrollo del currículo o la organización y funcionamiento de los centros educativos.

El interés actual por la evaluación de los sistemas educativos en la mayoría de los países se debe sin duda a la creciente demanda que ciudadanos y sociedades plantean sobre el conocimiento del logro de los objetivos de la educación. El sentido que la evaluación tiene en relación con la mejora cualitativa de la enseñanza es precisamente el de proporcionar análisis e interpretaciones válidas y fiables a partir de los datos de la evaluación, que permitan forjar una idea precisa del estado y situación de los componentes del sistema educativo, así como de tomar decisiones orientadas a mejorar la actividad educativa de los centros, programas, servicios y otros.

La acción educativa requiere, para su funcionamiento y optimización, autocorregirse de forma continua en función de las posibles desviaciones entre los propósitos iniciales y los resultados reales. No se circunscribe sólo al estudiante como sujeto, sino también al propio sistema educativo en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en dicha acción.

Toda evaluación requiere precisar qué es lo que se quiere evaluar, los estándares y criterios para hacerlo, así como definir con precisión lo que es susceptible de mejora, o sea qué se entiende por calidad educativa, por ser un buen profesor, las características que debe reunir un centro modélico, etc... En todo caso hay que tener en consideración que la calidad es un concepto sumamente complejo del que caben diversas interpretaciones que condicionan el proceso de la evaluación. Por ejemplo, puede ser entendida como producto económico y de eficiencia -relación resultados y costes- o como satisfacción de las necesidades de los ciudadanos.

Por su complejidad no se debe limitar a los efectos o resultados, debe incorporar los contextos en que estos se sitúan, la valoración de los recursos con que se realizan o las variables contextuales.

La evaluación debe extenderse a todo el conjunto del sistema educativo, y así lo señalan los Organismos Internacionales. En nuestro país falta tradición de evaluación global del sistema educativo: se ha evaluado mucho a los alumnos, muy poco a profesores, centros y programas, y nada a las administraciones educativas o a la aplicación de las leyes y normas estatales.

La adopción de evaluaciones basadas únicamente en el rendimiento de los alumnos o en la competencia de los docentes puede conducir a una «educación para la evaluación», más que a una evaluación para mejorar la calidad de la enseñanza.

2. Tipos de evaluación

En principio, hay que tener en cuenta que los tipos y formas de evaluación educativa están íntimamente ligados a la historia de la evaluación en sí misma. Se ha pasado desde la mera calificación de alumnos hasta la evaluación del sistema educativo en su conjunto, tanto a nivel nacional como a niveles supranacionales. Esta extensión va unida a cambios conceptuales profundos que, por una parte, se inician en el momento en que se incluye el concepto de Currículo en el mundo educativo y se considera la evaluación como parte integrante y sustancial del mismo; por otra, los progresos de la democracia, exigiendo *transparencia* a los servicios públicos y, según la terminología aceptada, *rendición de cuentas*, los avances de la Sociología, y especialmente la Sociología de la Educación, han ampliado el campo de la evaluación educativa y sus métodos.

Se indican a continuación los criterios de clasificación que suelen utilizarse, que no son excluyentes unos de otros. Más bien pueden combinarse y de hecho así ocurren en la práctica:

1. Por los requisitos exigidos:

Informal y formal

La evaluación informal, además de comprender aquella que se hace habitualmente de forma espontánea en todos los ámbitos es, en el campo de la educación, necesaria pero no cuantificable con datos.

La evaluación formal exige la toma de datos con diversas pruebas y su análisis. Su utilidad se corresponde con las calificaciones y la obtención de conclusiones en los diversos tipos de evaluaciones.

Es a la evaluación formal a la que se refiere básicamente este documento.

2. Por su finalidad y propósito:

Enfoque de eficiencia: el énfasis se pone en los factores que inciden en la eficiencia del sistema en términos de gasto-rendimientos. En los años 70 aparecen, especialmente en Estados Unidos, movimientos que pretenden acentuar la dimensión de control sobre las escuelas para incrementar su eficacia y su eficiencia sin equilibrarla con la equidad del sistema.

Enfoque pedagógico: surge en Europa en la década de los 80 del pasado siglo. Su finalidad es conocer la incidencia que tienen en la calidad del sistema sus diversos componentes: la administración educativa, los centros escolares, el profesorado, los alumnos con una orientación formativa en vez de hacerlo en términos de producto.

Ambos enfoques no tienen que ser irreconciliables, aunque en la realidad las distintas evaluaciones realizadas del sistema educativo se suelen decantar claramente en una u otra dirección.

3. Enfoque metodológico:

Formativo: hace referencia fundamentalmente a procesos en marcha y no a productos o procesos terminados. Su finalidad es la mejora, orientación y reconducción de estos procesos, diagnosticando estrategias de mejora. Suele identificarse con la evaluación continua.

Sumativo: se utiliza más en la evaluación de productos o de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Su interés se centra en los resultados finales de un proceso o producto para decidir si el resultado es positivo o negativo, de acuerdo a un parámetro de referencia previamente establecido. Con esta evaluación no se pretende mejorar procesos directamente, sino que se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

Cuantitativo: la evaluación del sistema, en cualquiera de sus niveles o perspectivas requiere metodologías cuantitativas, que comportan análisis estadísticos clásicos con cuestionarios o pruebas estándar cuyos resultados se suelen expresar en números. Utiliza muestras amplias y procedimientos de muestreo con representación de la población.

Cualitativo: con observaciones cuyos resultados dan lugar a informes más sensibles al contexto y más finas para analizar los procesos involucrados y claves que los explican. Utiliza muestras reducidas, haciendo uso de estudios de casos, entrevistas, etc.

4. Por el agente evaluador o en razón de quién la realiza:

Evaluación Interna: los propios agentes del proceso educativo son los que la realizan. El profesor en su clase, el profesorado de uno o varios centros en común, las Administraciones educativas provinciales, autonómicas o nacionales. Esta evaluación admite diversas alternativas:

- a. *Autoevaluación:* cada uno de los implicados analiza su propio trabajo. La autonomía de los centros fomenta este tipo de evaluación.
- b. *Heteroevaluación:* sujetos distintos a las personas evaluadas analizan los resultados de estas. Pueden estar implicados en el proceso pero con distintos roles.
- c. *Coevaluación:* unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente. Profesores y alumnos, Administración Educativa y Centros.

La evaluación interna es especialmente válida para los gestores de la educación pues el análisis de sus resultados puede servir para la revisión de algunos de sus planteamientos.

Evaluación Externa: la realizan agentes externos no implicados en los procesos formativos, normalmente expertos en evaluación. Las evaluaciones externas son las que pueden tener relevancia política.

Para evaluar el sistema educativo muchos países han creado agencias específicas de evaluación. La evaluación del sistema también se hace con modelos mixtos, con un programa o conjunto de programas desarrollados por diversas instancias y una institución evaluadora que convive con otras que participan en el sistema.

En nuestro país se ha optado por un modelo institucional tanto nacional como autonómico, que se ubicaría entre los modelos mixtos.

5. Por los tiempos o periodos que trata de evaluar:

Inicial: tiene una función diagnóstica de la situación de partida del sujeto a evaluar. Cuando son los estudiantes la evaluación diagnóstica se realiza al principio de una etapa de aprendizaje, o cuando hay dudas, durante el proceso en el que un alumno tiene cualquier tipo de dificultad. Puede realizarse tanto al principio de curso, como al principio de cualquier núcleo temático.

Continua: se evalúa de forma permanente el proceso educativo y se van introduciendo estrategias de mejora a lo largo del mismo. Engloba todo el proceso de aprendizaje, y se refiere tanto al profesor, al alumno o a la marcha del proceso.

Final: el propósito de esta evaluación es la valoración de los aprendizajes y competencias alcanzadas al finalizar un determinado proceso: una unidad, un ciclo o un curso, en resumen, la comprobación de resultados. En general va unida a la calificación, promoción u obtención de titulaciones. Los docentes examinan a sus alumnos y el centro otorga títulos, pero solo por delegación del Estado que es el que tiene el poder de entregarlos.

6. Por su extensión:

Global: Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del objeto a evaluar, alumnos, profesorado, institución, programa etc. Se considera el objeto de un modo holístico, como una totalidad interactuante. La comprensión de la realidad evaluada aumenta y se perfeccionan las medidas a tomar cuando, por ejemplo, se trata de una evaluación formativa.

Parcial: intenta el estudio de determinados aspectos, componentes o dimensiones del objeto a evaluar. A veces adquiere la forma de diagnóstica cuando se consideran aspectos negativos o que impiden el progreso deseado y, una vez detectadas sus causas, se pretende poder incidir directamente en ellas.

3. Sujetos de la evaluación

Son los **evaluadores** y los **evaluados**. Los primeros son los que tienen la competencia y la responsabilidad sobre la parcela de la evaluación que les corresponda: los profesores, las instancias gestoras, las empresas públicas o privadas y el poder político al que corresponde la evaluación del sistema educativo.

Los evaluados se corresponden con los alumnos, los docentes, los centros educativos y sus equipos o las diferentes instancias administrativas hasta el sistema educativo en su conjunto.

La relación básica entre evaluadores y evaluados queda reflejada en el cuadro siguiente:

		EVALUADORES		
		Docentes	Gestores Públicos o Privados	Estado Poder Político
E V A L U A D O S	Alumnado	✓	✓	✓
	Docentes		✓	✓
	Centros		✓	✓
	Sistema			✓

3.1. Evaluadores

Los docentes son los encargados de la evaluación de los estudiantes y pueden actualmente, por delegación de los poderes públicos, otorgar los títulos de las diferentes etapas educativas, incluyendo los de educación universitaria.

La evaluación de profesores y centros corresponde básicamente a los gestores de la educación de centros públicos y privados (Administración educativa de Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, dirección de empresas).

La evaluación del funcionamiento global del sistema educativo es potestad del Estado, que, además de organismos propios, puede delegar algunas de sus funciones y utilizar datos obtenidos por diversas fuentes. Y es el Congreso el que avala las leyes que regulan el Sistema educativo del país.

3.2. Evaluados

3.2.1. Estudiantes

En la evaluación de alumnos existen dos modalidades:

- La individual o del grupo-clase que normalmente diseña, realiza, interpreta y certifica el profesor.
- Las externas de carácter autonómico, nacional o internacional, diseñadas, aplicadas e interpretadas por organismos o instituciones ajenas a los centros. Las pruebas externas comprenden dos modalidades: las de muestreo que no inciden en el alumnado y las universales o globales, que sí inciden en los alumnos como son las de titulación o las actuales pruebas de acceso a la Universidad.
 - a. Las **evaluaciones individuales** del alumno son inherentes al sistema educativo. Generalmente son bien aceptadas y asumidas por alumnos, profesores y familias. La evaluación individual del alumno y del grupo-clase en sus diversas modalidades, cuantitativa, cualitativa, orientativa y de diagnóstico, no se discute en su necesaria utilización y validez para conocer y, en su caso, mejorar el funcionamiento del aprendizaje de los alumnos.
 - b. Las **pruebas externas** de muestreo datan de hace unos cincuenta o sesenta años. Si están científicamente bien elaboradas facilitan una radiografía inicial de los sistemas educativos de los diferentes países o autonomías y permiten detectar aciertos, deficiencias y posibles indicadores que expliquen unos y otros. Su análisis puede aportar información útil para diseñar estrategias de mejora de los sistemas, siempre que no se olvide que los sistemas educativos son muy complejos y que su diagnóstico no se puede limitar a un reducido número de indicadores.

Estas pruebas aportan además datos que permiten análisis comparativos de los resultados de aprendizaje de los alumnos de los diferentes sistemas de nuestro entorno e identificar necesidades específicas en el campo del aprendizaje y consecuentemente diseñar soluciones adecuadas al alumnado.

Las pruebas externas universales como las de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato inicialmente planteadas por la LOMCE (aunque después modificadas), con el carácter de “reválida” para superar la etapa, se pretenden utilizar para otorgar los títulos de la Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria. Esta capacidad la tienen ahora los centros escolares y las universidades, pero en las discusiones de aceptación o rechazo de la cuestión de las reválidas es necesario recordar que las titulaciones se están dando por delegación del Estado.

En la actualidad, las pruebas externas (especialmente las que se han dado en llamar “reválidas”) están muy discutidas en su finalidad, diseño, interpretación y validez, tanto para calificar y clasificar al alumnado como para el conocimiento del funcionamiento del sistema educativo y su utilidad en la posible mejora de la eficiencia y calidad de este.

3.2.2. Docentes

Los mejores sistemas educativos suelen tener el mejor personal. Pero para conseguirlo es necesario introducir métodos de mejora continua en la práctica docente y ello se ha de hacer a partir de evaluaciones diversas que proporcionen la información necesaria para orientar la práctica docente hacia una mayor calidad.

La ausencia de un control sistemático de la labor del profesorado es algo habitual en nuestro sistema educativo. El Estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013) venía a concluir que el 36% del profesorado español, desde sus inicios profesionales, no ha sido evaluado por método alguno, cuatro veces más que la media de los 33 países de esta organización (9%). España solo es superada en este aspecto por Italia, donde el 70% del profesorado nunca ha pasado por una prueba externa.

Actualmente, tanto en países donde no existe evaluación del profesorado en ejercicio de la profesión como en aquellos que ya la tienen implantada, hay un gran debate sobre cómo realizar esa evaluación: si debe ser externa al centro, interna, estándar a nivel nacional, según los resultados alcanzados por el alumnado, etc...

La evaluación del profesorado se plantea con objetivos muy diferentes:

- Para conocer las condiciones de entrada de los docentes y su evolución al inicio de la profesión docente (por ejemplo, para acreditarse como profesor). Se trataría de una evaluación diagnóstica.
- Para conocer la práctica docente con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje (evaluación formativa).
- Para establecer el nivel profesional del profesorado y el logro alcanzado por los estudiantes en función de la enseñanza impartida (evaluación sumativa), utilizada también para la rendición de cuentas.

El control formal del trabajo docente se puede hacer desde la inspección, con encuestas al alumnado, evaluando conocimientos y notas de sus alumnos, autoevaluación o a través de los comentarios de padres y tutores.

3.2.3. Centros

La evaluación de los centros escolares tiene dos vertientes: interna y externa.

- La interna o autoevaluación es un proceso evaluativo que se inicia en el propio centro con el objetivo de comprender y mejorar la práctica escolar. Los responsables de la evaluación interna serán los que el propio centro determine: miembros de la dirección, representantes del profesorado, de las familias y de los alumnos, también pueden intervenir agentes externos.
- La externa es una rendición de cuentas y control del funcionamiento de los centros, el diagnóstico de las dificultades, el grado de consecución de los objetivos propuestos, el análisis de sus logros y la eficiencia en la utilización de los recursos, que permite a los gestores, la correspondiente toma de decisiones.

Los responsables de la evaluación externa los determinan los gestores, es decir la empresa, sea esta privada o pública (Administración educativa). Generalmente se realiza a través de la inspección educativa y de organismos creados para tal fin, con criterios previamente comunes para todos los centros. Hay una gran coincidencia en considerar que es un error identificar la evaluación de los centros con la evaluación y las pruebas del rendimiento de los alumnos si no se introducen en el proceso evaluador otros elementos escolares, tales como la organización del centro, los proyectos, el currículum, la relación con las familias, etc.

La evaluación externa tiene formatos diferentes. Hay evaluaciones del tipo auditoría, con un enfoque empresarial de control externo o evaluaciones controladas externamente que tienen como uno de sus objetivos básicos el fomento de actuaciones internas para la mejora con la participación de los miembros del centro.

El Parlamento Europeo y Consejo, 2001, 60/51 considera de gran interés *“promover la autoevaluación de las escuelas como un método que permite a los centros escolares aprender y mejorar, asociando de manera equilibrada la autoevaluación y las evaluaciones externas”*.

Los contenidos a evaluar de un centro van desde la adecuada organización y el funcionamiento del centro respecto al proyecto educativo, los proyectos institucionales, los planes específicos, el grado de satisfacción de la comunidad educativa, etc.

Existen varios modelos de evaluación de centros según se enfaticen la incidencia de los resultados de los alumnos, los procesos internos de la organización escolar o estructuras de funcionamiento, el clima institucional del centro, el clima de las aulas, los aspectos técnicos del centro, los aspectos culturales, la satisfacción de sus miembros; etc.

3.3. Administración y Sistema educativo

Toda norma o programa específico emanados de las administraciones educativas, una vez fijados los fines y objetivos que persiguen, debe ser evaluada para conocer los logros alcanzados, dar a conocer si los recursos utilizados fueron los precisos, o si los problemas detectados se solucionaron o no, para garantizar su continuidad y efectividad.

En nuestro país, hasta la actualidad, apenas se han realizado una evaluación (real) del Sistema educativo de carácter global. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que nació con la LOGSE, se creó para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas del alumnado, establecer un sistema estatal de indicadores y coordinar la participación española en proyectos internacionales. También algunas Comunidades Autónomas han creado instituciones u organismos encargados de la evaluación, configurando así una red de instituciones evaluadoras.

Los centros educativos fueron evaluados por la Inspección mediante el Plan EVA que se desarrolló desde 1991 a 1996. En algunas Comunidades Autónomas también se hicieron experiencias de evaluación de centros con diferentes enfoques. Pero nunca se han realizado evaluaciones sistemáticas de la Administración educativa y del profesorado, solamente se han realizado algunas experiencias en Comunidades Autónomas.

El Consejo Escolar del Estado realiza anualmente un Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo, en el que participan todos los sectores educativos en él representados, del que se informa a las Administraciones Educativas, al Congreso y a la opinión pública.

Y finalmente, la evaluación global del sistema educativo no se agota con los tres clásicos sujetos a evaluar: alumnos, profesores y centros docentes pues la aplicación de leyes y normas estatales, la ordenación académica, el establecimiento del currículo, etc., corresponden al Estado como garante de la concesión de títulos. Es pues el Estado con sus organismos competentes, como es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, el que reuniendo todos los datos, detecte y corrija los problemas del Sistema educativo.

4. Conclusiones y propuestas

4.1. Consideraciones previas

Toda evaluación debe servir- una vez recogida y analizada la información correspondiente- para abrir procesos de reflexión y debate con los actores implicados sobre las cuestiones fundamentales o problemas detectados y, consecuentemente, plantear los procesos de cambio necesarios para mejorar la calidad de lo evaluado. Un buen diagnóstico y un informe final de cualquier evaluación no tendrán ninguna incidencia en la mejora de la educación si no van acompañados de propuestas bien planificadas y programadas, de las que posteriormente se deberán rendir cuentas de su ejecución.

El objetivo final de la evaluación del sistema educativo es conseguir información para tomar decisiones que incidan en elevar su calidad en términos de eficiencia y equidad. La eficacia de un sistema educativo consiste en conocer su capacidad de escolarizar niños y jóvenes a un coste razonable, favoreciendo el desarrollo integral de cada alumno a la vez que proporciona los conocimientos y competencias establecidas en la legislación vigente. La equidad del sistema precisa, además, abordar en qué medida la escolarización y sus beneficios se distribuyen equitativamente entre diferentes categorías de alumnos, esencialmente según el territorio, género y origen social.

La necesidad de evaluar el sistema educativo es evidente y todos los países avanzados disponen para ello de instituciones o programas de evaluación. La evaluación final del sistema educativo y las resoluciones que conlleve competen al Estado a través del Congreso de los Diputados.

Estudiantes: La evaluación a los estudiantes, más aún en la educación obligatoria, debe tener una función formativa y orientadora. En estas etapas educativas las más recomendables son las evaluaciones continuas realizadas por sus propios educadores, porque de esa manera sus resultados pueden incorporarse de manera inmediata al proceso educativo. Ello no excluye la realización de pruebas generales o globales para evaluar los aprendizajes consolidados al finalizar un curso o una etapa educativa.

Respecto a la evaluación realizada por los docentes, la evaluación final debe ser una consecuencia lógica de la evaluación continua y sistemática que se haya venido realizando durante todo el proceso educativo. El aprendizaje educativo no se expresa adecuadamente sólo por medio de puntuaciones escolares. Ofrecer un informe detallado a las familias y al propio estudiante de su progreso es sin duda una manera más válida y útil que simplemente asignar una puntuación.

Las evaluaciones externas establecidas por la LOMCE - en tercero y sexto de primaria con un carácter informativo y orientador, y en cuarto de la ESO y segundo de Bachillerato, inicialmente con el carácter de reválida para superar la etapa y obtener la titulación-, pueden tener efectos negativos tanto sobre el profesorado como sobre los alumnos, especialmente las "reválidas".

Pueden producir pérdida de opciones para la futura formación del alumnado, ya que el título conseguido tiene consecuencias diferentes según el itinerario establecido en la secundaria obligatoria y causar un efecto secundario no deseado al hacer que la tarea educativa en el último curso de cada etapa se convierta casi exclusivamente en la preparación de las respuestas a unas pruebas según el modelo que se proponga.

Una carrera constante de obstáculos y superación de pruebas puntuales externas al final de cada etapa es antipedagógica y provoca en el alumnado un proceso tedioso y estresante que asfixia el interés por aprender.

Sin embargo, el mundo cada día más globalizado en que vivimos, como es el caso de nuestro país y el de algunos otros de nuestro entorno, y la descentralización de la gestión de las competencias educativas pueden hacer necesaria la implantación de pruebas de evaluación externas fiables, válidas y con garantía de rigor en la interpretación de sus resultados, no utilizándolos en ningún caso para fines diferentes de los que, técnicamente, están previstos en su diseño.

Las pruebas externas pueden servir para conocer el funcionamiento del sistema educativo. Por una parte, descubrir al profesorado y a los centros que hacen bien su trabajo para difundir sus experiencias que, en su caso, puedan servir de apoyo en la formación de otros docentes, y, por otra, para detectar los problemas de determinados centros y proponer propuestas de mejora. Si el verdadero sentido de las pruebas es el de conseguir información fiable y válida para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debiera existir el compromiso, con carácter previo, de garantizar los recursos y medios suficientes para solucionar los fallos que se detecten; de lo contrario se desvirtúa su objetivo y difícilmente puede conseguirse credibilidad entre los docentes. Detectar problemas y no diseñar estrategias para resolverlos carece de todo sentido.

Pero se debe tener en consideración que la utilización de las pruebas externas como un instrumento para objetivar y homogeneizar los criterios a la hora de otorgar titulaciones puede plantear probablemente más problemas de los que resuelve. Suscitan un amplio rechazo en los diferentes sectores de la comunidad educativa. Con frecuencia terminan causando un efecto secundario no deseado de reorganización de la función docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que la tarea educativa en los cursos afectados se convierta casi exclusivamente en la preparación de la respuesta a las pruebas, falseando sus resultados y provocando el abandono de otros objetivos. Es discutible, por tanto, su utilidad para condicionar la concesión de títulos o diplomas.

En todo caso las pruebas externas deben tener siempre un carácter diagnóstico y formativo, reunir el máximo rigor científico en fiabilidad y validez, y reducir lo más posible los errores de medida. En caso de realizarse por muestreo es de suma importancia garantizar la representatividad de la muestra.

La aplicación y corrección de estas pruebas y su posterior interpretación requiere igualmente una adecuada preparación de los profesionales responsables de hacerlo. La credibilidad que ofrezcan los evaluadores es factor de suma importancia para garantizar su posterior utilidad.

Además, hay que tener muy en cuenta que las pruebas externas suelen tener unos objetivos limitados. La evaluación externa puede marcar "lo importante" y si un determinado elemento curricular no se evalúa se tiende a pensar que probablemente no es demasiado útil o importante. Por ejemplo, aprender a convivir, a pensar y a ser crítico o la educación de los valores son objetivos de la educación difícilmente evaluables mediante pruebas objetivas y pueden verse amenazados o tener una prioridad baja en un currículo escolar establecido en gran medida de acuerdo con los resultados de exámenes objetivos.

Profesores: La evaluación de los docentes es competencia de las administraciones educativas a distintos niveles y a las empresas.

Dos modalidades de evaluación del profesorado serían la de rendición de cuentas de los profesores y la formativa ligada al desarrollo profesional.

En cualquier modalidad elegida, una evaluación adecuada de la práctica docente debería diseñarse conjuntamente con evaluaciones diagnósticas del alumnado y con evaluaciones de centro puesto que la evaluación de la función docente es sólo una pieza, aunque básica, del sistema educativo. Por tanto, sin analizar y modificar otras sería difícil que se consiguiera producir una mejora significativa.

La evaluación del profesorado ha de ayudar a su desarrollo profesional y estar ligada con la carrera docente. Sin dimensión formativa, sin ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y sin mostrar las mejores prácticas de las escuelas, ningún control será útil para contribuir a la mejora de calidad de su enseñanza.

En cualquiera de las modalidades de la evaluación docente se precisa considerar los siguientes aspectos:

- a. Si las evaluaciones a realizar han de abarcar a todo el profesorado y si éstas han de ser voluntarias u obligatorias (con el coste que éstas últimas suponen) y en que periodos debería efectuarse a lo largo de la profesión.
- b. La repercusión o consecuencias de la evaluación: en el ingreso inicial, en la mejora de las condiciones profesionales (incremento salarial, promoción de la carrera docente, tiempo libre...), en la formación permanente, ...
- c. Los fundamentos de los referentes o indicadores de calidad y a partir de ellos la definición de niveles de competencia y el establecimiento de los criterios y estándares
- d. A qué institución o a quienes corresponde ser los evaluadores del profesorado: expertos externos, equipo directivo o cargos del centro, pares, autoevaluación...
- e. Cómo utilizar las evaluaciones en el Estatuto Docente (cuando se negocie) y si se vinculan con la carrera docente. Y ante las demandas de objetividad, decidir cómo se pueden establecer mecanismos que la garanticen.

Es necesario avanzar hacia una cultura de la evaluación de la actividad docente. Para lo cual se precisa, además de consultar, discutir y negociar con todos los implicados en todo el proceso, utilizar estándares amplios, variedad de procedimientos, de evaluadores, y establecer nuevos sistemas de evaluación con un carácter de experiencia piloto que permitan mejorar los procedimientos y ganar la confianza de los docentes.

No debe vincularse la evaluación del docente con el nivel de rendimiento del alumnado - ni por las calificaciones que otorga el profesor ni con las obtenidas por los estudiantes en pruebas externas- puesto que en los resultados de los alumnos influyen gran cantidad de variables de índole muy diversa.

Para hacer de la evaluación docente un instrumento válido para la mejora de la calidad de la enseñanza es necesario que entre los méritos reconocidos se contemple la valoración de la práctica del profesorado en el aula y en el centro. Además, para establecer la carrera docente se precisa determinar qué elementos cuentan para el *mérito docente*, no solo la antigüedad, haber ejercido en puestos directivos, los certificados de asistencia a cursos o la adquisición de titulaciones más altas que las necesarias sino que deben unirse al ejercicio de la acción educativa en situaciones de especial dificultad, la participación en proyectos innovadores, o la contribución en la formación del profesorado novel.

Centros: La evaluación de un centro escolar, orientada hacia su mejora, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere complementarla con una evaluación externa colaborativa que se puede promover desde dentro del centro, por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación.

La evaluación externa a los centros debe tener tanto una función formativa, proporcionando información para la planificación y el perfeccionamiento, como sumativa para la certificación y la rendición de cuentas. Pero no debe servir para realizar comparación entre centros que obliguen a calificarlos como mejores unos que otros. Cada centro es un microcosmos con entidad propia que debe ser enfrentado a su propia realidad sin establecer comparaciones externas con otras instituciones escolares.

Como cualquier evaluación -tanto la interna como la externa- precisa una planificación sobre la recogida de información de los elementos a evaluar y su análisis posterior que permitan en consecuencia determinar algunas medidas que redunden en la mejora de la actividad educativa del centro.

La autoevaluación, para que pueda llevarse a cabo con éxito, precisa de un liderazgo del director o de un agente evaluador que ayude al grupo a que tome conciencia de la importancia de la capacidad de la propia organización escolar para su mejora.

En todo caso, lo importante es la capacidad del centro para detectar y reconocer sus puntos débiles, así como la forma de enfrentarlos. Una buena organización de un centro modélico se caracteriza por poseer estructuras y procedimientos para detectar e identificar la existencia de problemas, descubrir las posibles soluciones, aplicarlas y medir su eficacia. En síntesis, tener capacidad para autoevaluarse permanentemente y resolver los problemas detectados con un mínimo de energía, de forma que los mecanismos usados para solucionarlos, no sólo no se debilitan, sino que se mantienen y refuerzan.

Es siempre necesario el impulso y el apoyo técnico que la Administración educativa preste a los centros para que puedan desarrollar sus procesos de evaluación interna, ofreciéndoles un modelo y un conjunto de indicadores que faciliten la autoevaluación de su organización y funcionamiento.

En ocasiones es mejor que sea el propio centro el que decida las prioridades de trabajo en los planes de mejora. Las autoevaluaciones significan un mayor compromiso por parte del centro.

Un importante dilema es si los resultados particulares de las escuelas deberían hacerse públicos. Por una parte, las escuelas podrían ser sometidas a poderosos incentivos si sus resultados se dieran a conocer. Por otra parte, este tipo de información, si está a disposición del público, puede comportar estigmas y considerables insatisfacciones, especialmente entre los padres cuyos hijos van a escuelas que tienen un pobre resultado.

Los *rankings* de los centros educativos financiados con fondos públicos son peligrosos. Su publicación tras algunas de las evaluaciones externas se justifica para que las familias sean libres de elegir y que los centros compitan. Pero ello es un modelo mercantil inapropiado en un sistema educativo.

Administración y Sistema educativo: La evaluación política del funcionamiento del conjunto del sistema educativo la realizan tanto el Estado como las Comunidades Autónomas a través de los institutos de evaluación u otras instituciones encargadas por las administraciones públicas, que deben presentarse ante los parlamentos correspondientes y ante la opinión pública.

En un Estado en el que la enseñanza se ha descentralizado como en España, éste y todas las Comunidades Autónomas necesitan disponer de una evaluación que les suministre información sobre la globalidad del sistema educativo y las desigualdades interterritoriales para elaborar de manera coordinada planes de mejora de la calidad del sistema y corregir las desigualdades.

Hay que evaluar la gestión de la calidad del sistema globalmente explicitando los elementos que inciden en ella porque si no se define operacionalmente tampoco podrá medirse y si no se puede evaluar tampoco se podrá gestionar su logro.

Existen elementos del sistema educativo cuya responsabilidad recae directamente en los gestores de las administraciones autonómicas y que deben ser evaluados si lo que se persigue es alcanzar cotas de mayor calidad de la educación de todos los ciudadanos: la asignación de los recursos financieros, la gestión del personal docente, la construcción de centros educativos, el control global de la acción educativa de los centros, la normativa de la admisión del alumnado, etc. Actividades todas ellas precisas de ser evaluadas para identificar las necesidades y problemas y poder planificar e implantar estrategias y recursos para solucionarlos y lograr los objetivos propuestos.

Tareas como planificar, organizar, dirigir y controlar son decisiones administrativas que pueden tener diferentes enfoques, más o menos jerárquicos o participativos, orientada a crear una cultura organizativa democrática y eficiente que garantice la participación activa y responsable de los agentes de la educación.

Para una amplia evaluación, muy compleja dada la variedad de elementos que pueden estudiarse, se hace necesaria una planificación global sostenida por proyectos concretos en los que se propongan los objetivos a conseguir, la metodología, la dotación económica necesaria, los agentes de esa evaluación y la retroalimentación posible a partir de los datos obtenidos. En cualquier caso, al igual que en toda evaluación, es necesario explicitar referentes o indicadores globales para poder analizar todos los elementos y decidir qué institución y quién evalúa.

La evaluación de la Administración debería ser realizada no sólo con una autoevaluación. Debe someterse a una evaluación externa, participativa con los sectores implicados y en cuya gestión deberían contribuir fundamentalmente el INEE y los respectivos Consejos Escolares a nivel estatal y autonómico.

Nota: Para la primera parte de información hemos contado con la ayuda inestimable y desinteresada de expertos en el tema: Elena Martín: "Desarrollo profesional y evaluación de la actividad docente", Alejandro Tiana: "20 años de evaluación educativa en España", Enrique Roca: "Evaluación para mejorar la educación", Juan José Reina: "El plan EVA en los centros escolares" y Julio Carabaña con su planteamiento sobre la evaluación y la revisión del documento.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga

CAPÍTULO 7

La evaluación como clave para la mejora educativa

Irene Arrimadas, Escuelas Católicas
M^a Dolores García, Escuelas Católicas
Eline Lund, Escuelas Católicas

Escuelas Católicas (EC) es consciente de la situación vivida en los últimos años en el panorama educativo respecto a la evaluación que, en muchos casos, ha desembocado en posturas controvertidas sobre sus destinatarios, finalidades, usos, formatos... y por eso quiere ofrecer su reflexión a la comunidad educativa.

Ante esta situación, la organización comparte la necesidad de alcanzar un consenso, no solo en evaluación sino en todos los ámbitos, es decir, un pacto educativo. “Nuestro sistema educativo requiere estabilidad y que las energías de quienes trabajan por la educación, desde cualquier posición de responsabilidad, se dediquen a lo que necesitan los alumnos. Estos tienen derecho a que la educación en nuestro país tenga la calidad que se merece, contribuya a compensar sus desigualdades de partida y se desarrolle en un contexto de libertad de elección de proyectos educativos diversos” (Alvira, 2019).

EC lleva años desarrollando diversos documentos en los que ha realizado una labor de investigación y publicación acerca de la evaluación educativa que pueden arrojar luz a la labor conjunta realizada por la *Red por el Diálogo Educativo* (REDE). En este artículo ofrecemos nuestra reflexión en torno a los siguientes ejes:

- Evaluación interna y externa del alumno.
- Evaluación interna y externa del centro.
- Evaluación interna y externa del profesor.

1. Evaluación interna y externa del alumno

En la vida actual de un centro educativo se vive el apremio de responder a las corrientes actuales del currículo utilizando metodologías más activas de enseñanza, entre los numerosos desafíos urgentes, y uno de los tipos de evaluación que se requiere para ello con mayor premura es una evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, el sistema educativo español, con su enorme variabilidad legislativa; las múltiples pruebas externas, diagnósticas o no; y la función social de “certificar” han hecho, entre otras variables, que la evaluación sea vivida, por muchos agentes educativos, como una parte negativa dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Hasta tal punto esto es así que las diversas funciones que tiene la evaluación, tal y como nos indica Miguel Ángel Santos Guerra (2016):

- formativa, unida al proceso de autorregulación del aprendizaje;
- psicológica, que contribuye a la motivación;

- sumativa, dirigida a la selección y certificación;
- y administrativa (normativa y criterial),

en la vida educativa, se han reducido únicamente a dos: sumativa y administrativa. Por ello, se nos demanda un cambio de mirada educativa para retomar aprendizajes clave que nos brindaron eminentes pedagogos, como Piaget y Ausubel, o investigadores actuales significativos, como Carol Dweck. Un cambio que nos exige reconocer cómo la evaluación no es el objetivo sino el medio, no es un proceso técnico sino ético. A estos aprendizajes clave se añaden las pruebas externas que, a pesar de numerosas y duras críticas, en parte reales, nos regalan claves reflexivas y prácticas para la elaboración de pruebas de evaluación competencial y la construcción de una evaluación auténtica, porque educamos en la vida y para la vida. Según Carlos Monereo (2009), las características de la evaluación auténtica son:

- Realismo: Aprendizajes contextualizados en el día a día de nuestros alumnos.
- Relevancia: Las pruebas han de ser relevantes para ellos (funcionalidad y motivación).
- Socialización: La participación de todos es indispensable (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en este último familias incluidas).

Estas tres claves nos muestran el camino, indudablemente, para mantener un enfoque de evaluación competencial, no solo porque la legislación educativa nos lo exige sino porque estamos en un momento de cambio de paradigma educativo que lo demanda.

Sin embargo, en la realidad del aula, el profesor se encuentra con muchas dificultades, entre las cuales están: el elevado número de estándares de aprendizaje evaluables, la necesidad de contar con una herramienta digital que posibilite la gestión de datos y la recogida de evidencias de aprendizaje, la escasa formación del profesorado a la hora de evaluar por competencias, o la dificultad de conjugar una calificación por materias o asignaturas con una evaluación competencial. Respecto a este último gran reto, podría ser beneficioso generar un informe competencial cualitativo que potencie la evaluación formativa y que refleje las evidencias de aprendizaje de cada alumno, y no solo la calificación numérica. Ampliando horizontes podemos comprobar que existen modelos de escuelas innovadoras y países que están funcionando con estos informes como es el caso de Noruega en Educación Primaria.

Los fundamentos del éxito escolar se sitúan en la formación y el desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivo-motivacionales y sociales que disponen a la persona para un constante proceso de aprendizaje para toda la vida. Por ello, la evaluación de las mismas debe estar presente desde las edades más tempranas, cuando la prevención de los problemas de aprendizaje es más eficaz. La diversidad de aprendizajes exige el empleo alternativo de métodos y estrategias, pero subrayando la importancia de los procesos más que los resultados, y la formación de estructuras mentales más que la memorización y repetición.

De ahí que sea imprescindible una evaluación de las competencias curriculares de los alumnos, no exclusivamente como mecanismo de control de su aprendizaje, sino como un planteamiento pedagógico que permita recoger información, analizar y tomar decisiones, con el objetivo de transmitir a los alumnos una motivación hacia el esfuerzo necesario para cumplir determinados requisitos en el aprendizaje.

Los alumnos deben poder experimentar el éxito en los aprendizajes para motivarse e implicarse y, posteriormente, para exigirles un mayor esfuerzo y empeño. Los buenos profesores deben crear situaciones novedosas de aprendizaje, proponer conflictos desafiantes y expectativas adecuadas a las capacidades de los

alumnos. Esto es posible si los profesores reciben una formación específica para aprender a evaluar desde una pedagogía positiva e inclusiva con la que se procure evitar, utilizando para ello distintos recursos, el aumento de objetores escolares o alumnos que abandonen de forma prematura su trayectoria escolar, así como la repetición, porque “es ineficaz pero no la podemos eliminar solo con legislación, hacen falta apoyos individuales y recursos personales”¹.

En etapas como Primaria, la posible repetición de un curso no se debería contemplar como una medida ordinaria de atención a la diversidad, sino como excepcional; y para que así fuera, se hace necesario articular mecanismos preventivos más individualizados dentro del aula, e incluso fuera de ella, como la creación de grupos flexibles, desdobles, refuerzos y apoyos, o el establecimiento de actividades complementarias, para los que la Administración educativa debería dar respuesta.

Los procesos de evaluación se pueden basar en técnicas centradas en la observación, como listas de cotejo, escalas de rango, rúbricas o técnicas centradas en el desempeño del alumno: preguntas, portafolio, diario, debate, ensayo, estudio de casos, entre otros. A su vez, la naturaleza de la evaluación puede variar también según los niveles educativos y las materias de currículo, pero hay que insistir en que los profesores clarifiquen y hagan explícitos los criterios de evaluación, para que sean conocidos por los estudiantes antes de hacer el trabajo porque ello siempre facilita su autonomía y aumenta su esfuerzo en el trabajo. Como principales agentes de la evaluación inicial y continua de los alumnos, su rol como evaluadores es ciertamente importante, dado que la enseñanza necesita un juicio continuo sobre las tareas que están realizando los estudiantes en cada momento y las competencias que están adquiriendo. Los resultados de dicha evaluación son imprescindibles para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las posibilidades reales de cada sujeto y grupo.

En cuanto a la evaluación externa que de los alumnos hace la Administración educativa, se corre el riesgo de limitar esta evaluación a los alumnos que desean acceder a la universidad, sobre todo si las evaluaciones generales de diagnóstico no se llevan a cabo o se realizan sin el necesario rigor e independencia, dadas las tensiones claramente apreciables entre el currículo común y el diferenciado de las distintas autonomías.

De esta primera parte podemos sintetizar que consideramos el concepto de evaluación del alumno como factor del proceso de aprendizaje que responde a la singularidad y a la diversidad del alumnado, y no solo como medida de los conocimientos adquiridos al final de dicho proceso, sino también como juicio continuo sobre las competencias (habilidades, actitudes, autoconcepto, etc.) que va adquiriendo.

2. Evaluación interna y externa del centro

Entendemos que la evaluación del centro debe hacerse desde una doble vertiente: la evaluación interna, realizada por miembros del mismo centro o institución educativa, y la evaluación externa, realizada de modo periódico por especialistas en evaluación o por otro organismo, y llevada a cabo en el marco del plan de evaluación de la propia institución titular o de los diferentes modelos de calidad (Sello de Calidad de EC, EFQM, ISO, etc.). Estos modelos atienden a la evaluación de la mayoría de los elementos relevantes de la gestión de los centros y a la posterior intervención hacia la mejora, aunque resaltamos la importancia de hacer especial hincapié en recoger también los parámetros esenciales de calidad de nuestras escuelas, en todo lo referente al proyecto educativo.

1 Mato, P. (Coord.). *Calmar la educación. Palabras para la acción*. Madrid: Asociación Educación Abierta. 2018.

En lo que se refiere a la **evaluación interna**, la autoevaluación debería ser una práctica obligada de todos los centros, pues solo desde ella pueden revisarse las decisiones educativas tomadas en el ejercicio de la autonomía pedagógica y, en su caso, proponer las modificaciones oportunas para mejorar el funcionamiento global del centro, lograr la consecución de sus objetivos educativos y detectar los aciertos y los errores de la acción educativa, y así profundizar en los logros y rectificar las deficiencias.

Aunque existen muchos modelos e indicadores que pueden servir de guía a los centros para la realización de los procesos de autoevaluación, creemos conveniente resaltar la necesidad de adaptar dichos modelos al contexto de cada centro, siendo cada uno el que diseñe su propio plan de autoevaluación y el que decida los criterios y procedimientos a utilizar. Los resultados de esta autoevaluación es conveniente que sean recogidos en una memoria que sirva para establecer los planes de mejora adaptados a sus peculiaridades, resultando imprescindible la implicación de los educadores en este proceso de mejora continua.

Por otro lado, respecto a la **evaluación externa**, su fin ha de ser la mejora del sistema educativo y de sus agentes protagonistas. En ello, un criterio general que defendemos en las evaluaciones externas es la necesidad de compaginar evaluaciones sumativas con evaluaciones formativas. El objetivo de la evaluación sumativa es hacer balance después de un periodo de aprendizaje, al término de un programa, un curso o una etapa, para evaluar el rendimiento y los resultados obtenidos no solo por los alumnos, sino también por el conjunto de la comunidad educativa: padres, institución, equipo directivo, docentes, etc. Con ello se consigue hacer una fotografía que permite otorgar una certificación y ejercer un sistema de control, no referido exclusivamente al grado de éxito o fracaso del alumno, sino de todo el proceso educativo.

La evaluación de centros debe proporcionar datos para la mejora de la propia institución educativa. Las evaluaciones internacionales (tales como PISA, TIMSS y PIRLS) nos sirven de GPS y nos recuerdan en qué entorno nos movemos. Además de ayudarnos a conocer el nivel competencial del alumno y su evolución en el tiempo, estas pruebas nos ayudan a generar propuestas de mejora para los centros, tomar decisiones informadas, y adaptar la formación del profesorado para fomentar el desarrollo competencial de los alumnos. Dado que estas pruebas están desarrolladas por equipos de expertos y basadas en investigaciones globales de referencia, nos ofrecen un marco sólido para realizar la “prueba de algodón” de nuestras propias evaluaciones y rúbricas. La herramienta GAPPISA (Guía para el análisis de las pruebas de evaluación desde la perspectiva PISA), por ejemplo, nos ayuda a convertir pruebas convencionales en competenciales, basadas en una situación problema realista, relevante y socializadora, como nos orienta Carles Monereo y hemos podido comentar anteriormente.

Además de las evaluaciones internacionales, nos encontramos con los fines de las evaluaciones inspectorales. Para que la evaluación externa del centro sea efectiva, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la función inspectora debe tener como fin el asesoramiento a los centros y tener en cuenta: el entorno social y económico y los recursos de los que dispone el centro; no hacer una evaluación en términos absolutos, sino que sea una evaluación en términos de progresión; y contemplar los resultados obtenidos relacionados con la formación integral de los alumnos y no solo centrarse en evaluar procesos y resultados finales. Además, la inspección debería colaborar más asiduamente con los centros en la resolución de los problemas detectados, prestando los apoyos necesarios. Entendemos que las evaluaciones externas de los centros que realiza la inspección en educación son una garantía de calidad del conjunto del sistema educativo, por lo que afectan al derecho que tienen todos a recibir una educación de calidad.

Además vemos necesario que los resultados de la evaluación sean públicos, siempre que dicha evaluación no se convierta en un sistema comparativo entre centros tipo *ranking*. Nos parece más importante insistir en los resultados de mejora, no en resultados absolutos, para lo cual sería necesario contar con la situación de partida de cada centro (obtenida mediante un pretest), y evaluar la progresión realizada mediante un postest. Los incentivos estarían encaminados a premiar la progresión y el esfuerzo de profesores y alumnos.

3. Evaluación interna y externa del docente

Si queremos ofrecer la mejor educación a los alumnos, la clave es tener buenos profesores: profesores que inspiran, despiertan sueños, abren caminos y hacen crecer... además de desempeñar toda la envergadura de tareas y responsabilidades que también asumen. Para desarrollar las competencias docentes que requiere el panorama educativo, es imprescindible no solo poner en práctica modelos de formación permanente basados en competencias, sino además complementarlos con un eficaz acompañamiento y evaluación de la práctica docente. Pero no de cualquier manera.

La tarea de evaluar el desempeño profesional constituye una función esencial y un aspecto básico de toda organización. Al evaluar el desempeño, la organización obtiene información muy valiosa para la toma de decisiones y para emprender acciones que les ayuden a conseguir mejor los objetivos que establezcan. En este sentido, no cabe duda que la calidad de la educación a nivel global está muy relacionada con el desempeño profesional de los profesores, y que la consideramos como “determinante” para lograr un salto cualitativo en los logros educativos que alcanzan nuestros alumnos. En el último decenio, los sistemas educativos más innovadores (Corea del Sur, Finlandia, Canadá, Japón, etc.) se caracterizan, entre otras medidas, por potenciar los mecanismos de formación (inicial y continua), acogida y acompañamiento, y especialmente de seguimiento y evaluación de las actuaciones pedagógicas de su personal docente. Es lógico pensar que cuanto mejor es el desempeño y la profesionalidad del personal docente, la calidad de la educación aumenta en proporción directa y, por tanto, los resultados de los alumnos mejoran sustancialmente, hecho que se ha comprobado en numerosas investigaciones sobre eficacia escolar.

Existen diferentes modelos de evaluación del desempeño docente fundamentados en la investigación educativa. Entre ellos, destacan los modelos centrados en la comparativa con el perfil de un hipotético profesor ideal; modelos basados en evaluar la actuación del profesor en función de los rendimientos obtenidos por sus alumnos; los sistemas evaluativos que giran en torno a la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje de sus alumnos; y, por último, los modelos más avanzados, que trabajan la reflexión supervisada sobre la mejora de las prácticas docentes.

De esta manera, entendemos que el proceso de evaluación del desempeño docente que se establezca, tanto de cada profesor como de los equipos de trabajo, ha de dejar claro:

- para qué se evalúa (como sistema que ayuda a la reflexión sobre la práctica educativa, no solo como control jerárquico, ni instrumento sancionador, o para establecer un *ranking* entre profesores);
- qué se evalúa (el desempeño docente para mejorar en clave de proceso, no solo de resultados, con indicadores y evidencias de cómo se trabaja el currículo, la gestión de aula, la evaluación de los alumnos, el clima emocional de las clases...);
- cómo se evalúa (con instrumentos objetivos y variados que incluyan protocolos de observación de clases, mentorización, *coaching*, portafolios, entrevistas, encuestas, hermanamientos...).

El docente, como uno de los agentes fundamentales del sistema, merece poder beneficiarse de una acción evaluadora, tanto interna como externa. Por tanto, es necesario adoptar medidas para realizar una evaluación correcta del profesorado, en tres versiones: la autoevaluación (o reflexión sobre su propia enseñanza, para poder enjuiciar la eficacia de la misma y procurar mejorarla), la evaluación interna del profesor por parte de la institución titular del centro, y la evaluación externa por parte de otro organismo.

De la **autoevaluación** solo señalar que consiste en que el profesor haga juicios sobre su propia enseñanza y sobre los aspectos organizativos, lo cual es un pilar de la profesionalización, la motivación hacia el cambio y el desarrollo personal, añadiendo que tanto la autoevaluación como la evaluación interna y externa son procesos por los que también debe pasar el equipo directivo, teniendo muy en cuenta el proyecto educativo del centro.

Centrándonos en la **evaluación interna**, el centro escolar es la organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear una auténtica comunidad que aprende. Cada centro identifica y es consciente de sus propias necesidades en función de la visión que tiene del perfil de salida del alumno y del perfil competencial del profesorado necesario para alcanzarla, y puede diseñar planes formativos que permiten profundizar en lo específico de su carácter propio. Será asimismo relevante la aportación de la visión global de las organizaciones educativas, representantes de los centros o profesionales dedicados a la formación permanente. Estas organizaciones pueden aportar la perspectiva de cuáles son las necesidades más urgentes del alumnado y del sistema educativo español, configurando un horizonte de trabajo a medio y largo plazo que enmarque adecuadamente las acciones a corto plazo y que evite caer en la improvisación o en la inmediatez.

Las herramientas que una institución y centro **pueden utilizar para la evaluación interna** de los docentes y su acompañamiento son diversas. A continuación, especificamos algunas de ellas:

- Protocolos de **observación de aula**, realizados por expertos o por los propios compañeros, ofrecen al profesor visión y estrategias de cómo seguir creciendo profesionalmente. Estos protocolos pueden estar acompañados de rúbricas de evaluación.
- **Mentoring y coaching**, con sus respectivas estrategias y herramientas, permiten acompañar al profesor de manera dirigida o reflexiva hacia un objetivo determinado.
- **Portfolios digitales**, como una herramienta de seguimiento y documentación de evidencias de las diversas prácticas educativas y reflexiones de docentes y/o alumnos y el desarrollo de la carrera vocacional como educadores. Los intereses y motivaciones, junto con los vínculos personales, son elementos clave en las metas formativas que se pueden planificar y cumplir.
- **Entrevistas** individualizadas con el equipo directivo para la evaluación del desempeño docente y favorecer la motivación y vinculación con el proyecto del centro.
- **Encuestas** a alumnos y familias, que ofrecen información de una mayor confiabilidad acerca de la efectividad de las prácticas educativas frente a la evaluación del desempeño estudiantil; en esa misma línea podríamos encontrar a los *focus groups* con alumnos.
- **Hermanamientos, visitas, trabajo en red** de centros compartiendo experiencias, la conexión con universidades... también ayudan.
- **Protocolos de buenas prácticas** permitiendo compartir conocimientos, experiencias e institucionalizar innovaciones que nacen en las aulas.

Respecto a la **evaluación externa** del docente, es fundamental construir indicadores de evaluación, mediante certificados o programas a los que se podrán inscribir los profesores y sus equipos. La valoración de estos compromisos no dependerá de los resultados absolutos, sino del proceso y la progresión antes y después de cada proyecto. Además, esto tendrá en cuenta las condiciones socio-demográficas de los centros más desfavorecidos. En nuestra opinión, más que premiar la obtención de un título, se debería retribuir el desempeño profesional, tanto a nivel individual como de los equipos de trabajo.

Estos procedimientos generarán reconocimiento social y público a los educadores que más se comprometan en la educación de sus alumnos. Asimismo, darán un amplio reconocimiento público a los centros que mayores compromisos asuman en esta línea, lo cual puede convertirse en un aliciente para los padres y madres que quieran llevar a sus hijos a esos centros, para los profesores que trabajan o quieran trabajar en ellos, y para los equipos directivos, además de mejorar la calidad de la educación en España. Dentro de dichos procedimientos se pueden valorar numerosos aspectos de la función docente. Nosotros proponemos tener en cuenta las *Diez nuevas competencias para enseñar* (Perrenoud, 2004) y las competencias señaladas en el modelo de evaluación para el desarrollo profesional docente propuesto por Álvaro Marchesi y Eva María Pérez (2018): favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, responder de forma flexible a la diversidad de los alumnos, utilizar las TIC de forma pedagógica en el aula, trabajar en equipo con los compañeros, contribuir al desarrollo socioemocional y moral de los alumnos, colaborar en la planificación y en la gestión del centro así como en sus actividades y colaborar con las familias.

Como hemos señalado anteriormente, en la actualidad podemos apreciar un consenso casi total con la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes, entre otras cuestiones. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes y eficaces será casi imposible la mejora real de la educación.

En la búsqueda de una atención a cada uno de nuestros profesores y profesionales educativos, es vital vincular la evaluación con el acompañamiento al **desarrollo de la carrera docente** (organizada en itinerarios y módulos) y a una evaluación del impacto de los aprendizajes en el aula. Esta evaluación sirve para recoger información para mejorar el funcionamiento del propio sistema de formación y acompañamiento, y su correspondiente impacto en el aprendizaje de los agentes educativos. Las consecuencias del proceso en la carrera profesional de los docentes también han de estar definidas previamente, sobre todo si se considera incluir alicientes económicos y profesionales para los profesores evaluados positivamente. A continuación, y con un planteamiento cronológico, vemos algunas **claves de la evaluación a lo largo de la carrera docente**:

1. **Durante la formación inicial**, se viene debatiendo en múltiples espacios de información la realización de un posible MIR educativo que evalúe las competencias docentes antes del inicio de la carrera profesional. Un planteamiento factible podría ser la implantación de una prueba oficial de ámbito nacional para optar a esta formación y un período de prácticas tutorizadas y remuneradas. Finalizado dicho período de 1 o 2 años, el profesor tendría que optar por realizar una oposición e ingresar en la función pública docente o iniciar un proceso de selección en centros privados, concertados o no.

En un primer acercamiento a la propuesta, se podrían destacar las siguientes ventajas: supondría una mejor preparación de los profesores en ámbitos menos atendidos en la carrera o en el actual Máster de Formación del Profesorado, como es la acción tutorial individual y grupal, la atención a

las familias, la educación en valores, metodologías, herramientas para el “manejo” de conflictos...; contribuiría a dignificar la profesión del maestro y de los docentes en general; permitiría conocer y valorar los aspectos vocacionales y actitudinales de los futuros profesionales y de contrastar las aspiraciones de estos con su posible identificación con un proyecto educativo determinado.

Sin embargo, también se pueden plantear argumentos en sentido contrario. La mejora debería venir de la calidad y dignificación de los estudios en las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, de la formación que conduce al Máster de Formación del Profesorado, así como del contenido de las prácticas previas a la titulación de los alumnos. Por otra parte, habría que definir bien las condiciones (remuneración, costes, duración, funciones de los profesores en prácticas, papel de los “tutores” de estos profesores...) para que realmente llegara a ser una extensión teórica y práctica de la formación del profesorado, tanto de los maestros como de los profesores de Secundaria.

En cualquier caso, para poder tomar una postura decidida por esta opción, que parece interesante en principio, habría que especificar previamente las condiciones de su realización. Por otra parte, también convendría contrastarla con la experiencia de otros países europeos con solvencia en materia educativa sobre la formación de los profesores.

2. **Una vez que el profesor está desempeñando sus funciones docentes**, el seguimiento y la evaluación de la labor que realiza juega un papel de primer orden, pues permite objetivar y estudiar su desempeño, y por lo tanto, ayudar a su desarrollo futuro, al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y motivación. Pero es muy importante resaltar que la evaluación profesional no debe verse ni organizarse como una estrategia de vigilancia y control de las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que caracterizan a un buen profesor para, a partir de ahí, formar, generar y apoyar prácticas educativas que nos ayuden a potenciar dichas cualidades en todo el personal docente.

También debemos tener en cuenta una serie de **variables que debemos controlar a la hora de asegurar el éxito del proceso evaluativo de los docentes**. Entre ellas se encuentran los efectos de las valoraciones que reciben los profesores directa o indirectamente por sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes. Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad e imparcialidad.

También sabemos que en nuestro país hay una escasa tradición de poner en práctica procesos de seguimiento de la práctica docente. Además, un planteamiento apresurado, la falta de información o una información sesgada pueden disparar las especulaciones, creencias y suposiciones erróneas, y provocar todavía más las protestas y resistencia activa, tanto de los profesores como de sus organizaciones sindicales y profesionales, y es una lástima que así limitemos las posibilidades que tiene la evaluación como proceso útil para la mejora. De ahí se deriva que un aspecto funda-

mental del éxito del proceso evaluativo es la comunicación que se haga a los claustros y de dar la posibilidad de participación a los propios profesores en dicho proceso. La evaluación necesita de la aportación crítica de todos los participantes y ha de configurarse desde un marco de diálogo y de objetividad escrupulosa.

Otra variable que debemos controlar es el uso que la comunidad educativa o la propia administración puedan hacer de los informes o certificados resultantes de la evaluación, y de las implicaciones derivadas de ella. La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede promover recelos, miedos y rechazo del profesorado debido a las desviaciones a las que pueda ser objeto. En este sentido, es un arma de doble filo que debemos neutralizar. Tampoco hay que olvidar que la evaluación profesional puede tener diferentes usos y fines, y estos condicionan los métodos evaluativos a utilizar, el tipo de datos a captar y los instrumentos a aplicar, así como las decisiones que se adopten a partir de los resultados de la evaluación. Por tanto, se considera necesario y útil el uso de variados instrumentos para que el resultado de la evaluación sea lo más fiable posible, y siempre debemos adaptarlos a nuestro proyecto, intereses y necesidades.

La evaluación, en sí misma, es una opción muy válida para propiciar la reflexión y mejora de la realidad educativa en nuestros centros e instituciones, pero su éxito y su repercusión en la mejora del aprendizaje del alumno, del desempeño del docente, así como de su entorno, del equipo del que forma parte y del centro en su totalidad, dependen de que sea entendida, organizada y dotada de los recursos adecuados para posibilitar el avance del sistema educativo de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- FERE-CECA y EyG (2007). *Calidad, Equidad y Libertad en la educación. Nuestra visión del sistema educativo*. Madrid: Autor.
- Arrimadas, I. (2018). PISA propuesta 80. *Calmar la educación*, pp. 298-301. Madrid: ANELE.
- Arrimadas, I., García, M. D., Lund, E. (2018). *Acompañamiento docente = mejora educativa*. Revista EC, 82, pp. 54-57.
- Alvira, J. M., Arrimadas, I., Lund, E. (2019). *El profesor, la pieza clave de la escuela que queremos*. En J. Manso y J. Moya, *Profesión y Profesionalidad Docente* (1ª Ed.), pp. 147-154. Madrid: ANELE.
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *PISA como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Mato, P. (Coord.) (2018). *Calmar la educación. Palabras para la acción*. Madrid: Asociación Educación Abierta.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: Fundación SM.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Santos Guerra, M.A. (2016). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea

BLOQUE III

CONTRIBUCIONES DE FIRMAS PERSONALES INVITADAS

CAPÍTULO 8

El Título de la ESO: ¿13+1=0?

Enrique Roca, Consejo Escolar del Estado

La educación es la mayor riqueza de un país y de sus ciudadanos y el medio más adecuado para desarrollar al máximo las capacidades de los jóvenes y lograr la cohesión social. Entre las finalidades de la educación secundaria obligatoria la legislación española destaca, desde 1990, la necesidad de desarrollar en alumnos y alumnas hábitos de estudio y trabajo que les preparen para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y que les forme para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos. Sin embargo, todavía hoy uno de cada cuatro estudiantes españoles no obtiene el título de la ESO y, en consecuencia, ni ellos ni el conjunto del país se benefician del logro de los objetivos de la educación.

La educación primaria y secundaria que se estableció en 1990 (LOGSE) sustituyó a la estructura anterior de EGB y BUP (Ley de 1970). La extensión efectiva de la educación obligatoria de los 14 a los 16 años introdujo también un planteamiento ambicioso: procurar el éxito educativo, curso a curso y al final de la ESO, de modo que “todos” los alumnos y alumnas pudieran alcanzar los fines y los principios establecidos. La LOE insistió en los mismos fines y en la necesidad de una atención más efectiva a la diversidad del alumnado y a los ritmos distintos de aprendizaje, así como al establecimiento de fórmulas que le permitieran alcanzar los objetivos de la ESO.

Sin embargo, transcurridos treinta años desde la implantación de la nueva estructura de las enseñanzas básicas, se mantienen unos resultados en España que dejan a una cuarta parte de los alumnos sin el título de la ESO. Para estos alumnos, después de 3 años de escolarización en educación infantil, 6 años en educación primaria, (7 para más de un 10%) y 4 años en educación secundaria (5 para más del 20%) no hay título de la ESO, no hay certificación de su paso por la educación que les cualifique para continuar estudiando o para el acceso al mundo laboral, ni de lo cursado ni de lo aprendido, no hay ningún reconocimiento que les permita continuar su formación, ni un “papel” que presentar en su acceso al mundo laboral; es decir, “13+1= 0”¹.

En 1990 se transformó la estructura de las enseñanzas, pero en la práctica educativa se mantuvo el planteamiento que había presidido desde siempre, de modo muy relevante, los objetivos de la enseñanza secundaria en España: asegurar el tránsito adecuado de la educación básica a los estudios superiores; planteamiento esencialmente propedéutico e, inevitablemente, académico y selectivo. El alumnado que finalizara con éxito la nueva etapa, es decir, que titulara, podría cursar los nuevos bachilleratos y ciclos formativos de grado medio. Y el resto... “nada habilitante”, ni reconocimiento de los aprendizajes y logros adquiridos, tampoco de capacidades o competencias, ni futuro formativo. Este planteamiento dificulta enormemente la consecución de los objetivos de la educación, condiciona el currículo, la práctica docente, la valoración de los aprendizajes y las decisiones sobre la promoción de curso. Sus efectos se dejan sentir, de modo dramático para los que lo padecen y para el conjunto del país.

1 3 años de duración infantil, 6 de primaria, 4 de secundaria obligatoria y uno o más de repetición.

Presento en este artículo reflexiones y propuestas estrictamente personales sobre la imperiosa necesidad de reducir la repetición de curso y de convertir el título de la ESO en un reconocimiento de logros y una identificación de oportunidades formativas para todo el alumnado. Estas reflexiones parten del análisis de algunos de los principales indicadores y de las propuestas de mejora que se presentan en el *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo* del Consejo Escolar del Estado (CEE, 2019), así como de los primeros pasos para la del futuro Informe 2020².

Debo insistir en el carácter personal de estas reflexiones que hoy me permito adelantar, en el convencimiento de que es imprescindible sustituir la actual “barrera insalvable” que ha sido y es el título de la ESO para tantos alumnos y alumnas, por el reconocimiento de aprendizajes y competencias adquiridos, que abra oportunidades de formación, empleo y ejercicio de la ciudadanía a todos los jóvenes españoles, sin exclusión. Este debiera ser un compromiso social, exigencia imprescindible para poder dar cumplimiento a los principales objetivos educativos españoles y de la Unión Europea, incluido el de la disminución drástica del abandono educativo temprano de la educación y la formación.

1. La repetición de curso

En la toma de decisiones sobre la promoción de curso ha venido primado en exceso, para la mayoría del alumnado de la educación obligatoria, la concepción propedéutica, académica y selectiva de la enseñanza de áreas y materias. Esta concepción ha impregnado de forma grave los aprendizajes, al tiempo que ha condicionado la valoración de progresos y resultados y ha propiciado la clasificación del alumnado, al final de cada curso, entre aprobados (éxito) y repetidores (fracaso).

La introducción en el currículo de las competencias básicas en 2006, su trabajo en el aula y la valoración interna de los resultados no ha transformado sustancialmente, al menos de modo generalizado, la situación descrita. No se han producido planteamientos decididos y extendidos entre buena parte del profesorado hacia el trabajo más práctico y colaborativo en el aula (cerrada, un grupo, un profesor), que procure a su alumnado el saber y poder aplicar el conocimiento en los aprendizajes presentes y futuros. Este enfoque más práctico podría ser la base de una valoración colectiva de los niveles de competencia alcanzados y de las decisiones colegiadas sobre la promoción de curso. Es decir, habría que modificar de modo decidido el currículo exhaustivo y trasladar el notable énfasis en una enseñanza académica y selectiva hacia los aprendizajes y las competencias básicas (Fullan, 2019)³.

Por otra parte, no ha habido recursos suficientes, materiales y humanos, tampoco pedagógicos, para afrontar y resolver las dificultades de aprendizaje y de rendimiento desde el primer momento de su detección, al principio y a lo largo de cada curso y etapa, ni para abordar de modo eficaz la diversidad del alumnado y lograr para todos el éxito cotidiano en las enseñanzas programadas. No ha sido posible obtener resultados mejores cuando se ha mantenido, en la mayoría de los centros españoles, a) un aula de un número determinado

2 La Comisión Permanente y el Pleno del Consejo Escolar del Estado han dado el visto bueno para que el equipo técnico del Consejo prepare un estudio comparado sobre la repetición, el paso de la educación secundaria obligatoria a la secundaria superior y el abandono temprano de la educación y la formación en España y otros países de referencia. Este estudio se incorporará al Proyecto de Informe 2020 con el propósito de que pueda ser base sólida para la reflexión sobre la mejora de estos indicadores del sistema educativo y para la orientación de las propuestas correspondientes que pueda elaborar el Consejo.

3 Una selección de la obra citada fue presentada por el autor en el Consejo Escolar del Estado, en una conferencia organizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con la editorial Morata, C. Azorín (Universidad de Murcia) y M. Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid), en la que resaltó el aprendizaje profundo y 6 competencias globales.

de alumnos con un profesor y una materia (solo de modo muy minoritario, otras fórmulas organizativas); b) un énfasis notable en la enseñanza (académica y selectiva), y no en los aprendizajes (no sólo teóricos, también prácticos y sobre todo básicos); c) una evaluación por materias (del currículo exhaustivo) y no colegiada de los dominios por parte de los alumnos de las competencias y los aprendizajes básicos.

La consecuencia de la permanencia de estas prácticas organizativas y metodológicas de las enseñanzas ha sido que el profesorado se ve, a final de curso, en la obligación de certificar la insuficiencia de los aprendizajes de una buena parte del alumnado cuando se realizan ejercicios y recuperaciones finales; por cierto, se “recuperan”, a lo largo del curso y al final, los ejercicios o exámenes suspendidos, pero no se “recuperan” los aprendizajes no consolidados, que son realmente los que deberían ser objeto de recuperación. En definitiva, el profesorado se ve abocado a adoptar la repetición como último recurso, una vez que no ha sido posible aplicar a tiempo otras medidas de acompañamiento, fortalecimiento y recuperación de dichos aprendizajes.

Limitada por ley a un curso como máximo en primaria y a dos en la ESO, la repetición ha afectado a un número muy elevado de alumnos y alumnas en España. Este alumnado ha venido sufriendo problemas derivados de la separación de sus compañeros y de autoestima ante su fracaso académico. Una reacción frecuente del alumnado sometido a la repetición, y a sus efectos, es el rechazo al sistema y a la necesidad de enfrentarse de nuevo al proceso de enseñanza con las mismas probabilidades de fracaso. Con frecuencia, buena parte de los repetidores tempranos mantienen sus dificultades de aprendizaje hasta encontrar inalcanzable la posibilidad de finalizar la ESO con éxito. A este injusto fracaso individual, que al final no es otro que el fracaso del sistema, se le suma el coste social y económico de esta medida educativamente tan ineficaz. Veamos con detalle la magnitud del problema y su evolución desde finales del pasado siglo.

Las cifras de repetición en España en los diferentes cursos de la ESO, y también en primaria, han sido de las más elevadas de Europa y se han mantenido en esos niveles prácticamente en los últimos 30 años, aunque con variaciones no desdeñables en algún período intermedio. Las cifras de repetición a los **12 años** (final de la primaria) evolucionaron desde un entorno del 20% en los primeros años noventa hasta situarse en el 14% en 2018.

Los porcentajes de alumnos y alumnas que han repetido al menos una vez a los **15 años** superaban en los primeros años 90 el 40%; en el último año se mantienen todavía en el 29%. Es decir, casi uno de cada tres alumnos de 15 años ha repetido al menos una vez, de modo que no ha podido acceder al 4º curso de la ESO y, consecuentemente, finalizar la educación obligatoria a la edad prevista. Es evidentemente un dramático fracaso al que se somete a cada uno de esos alumnos y alumnas pero es, sobre todo, un inaceptable fracaso de los planteamientos y el desarrollo de la práctica educativa de las etapas obligatorias de la educación española. (CEE, 2019).

Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez. España

	1994-95	2000-01	2006-07	2012-13	2017-18
15 años	43	37	43	34	29
12 años	20	13	16	16	14

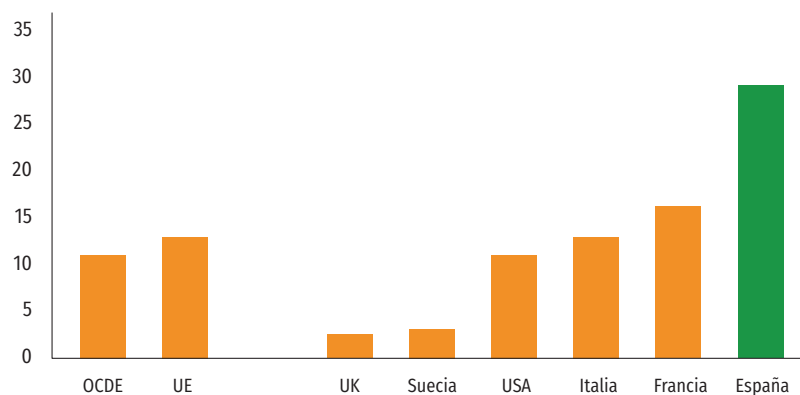
Fuente: Consejo Escolar del Estado. Informe 2019 e Informe PISA 2019

Es cierto que las cifras de repetición son bastante distintas en diferentes comunidades autónomas: el 15/20% de alumnos y alumnas de 15 años ha repetido al menos una vez en algunas comunidades, frente a cifras de repetición por encima del 33% en otras. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

La comparación internacional corrobora esta dramática situación, que afecta también a otros países (OCDE, 2019) aunque, en estos casos, la disminución de los porcentajes en los últimos años es muy relevante, a diferencia de lo ocurrido en el caso español. En 2015, los porcentajes de repetición en los países en los que han predominado planteamientos académicos como España (29%), Francia (16%) e Italia (13%), son muy superiores a los que presentan países anglosajones. Conviene señalar las reducciones intensas que se están produciendo en estos últimos años en estas cifras de repetición en Francia, por debajo del 5% en secundaria inferior, que contrastan con la persistencia de las cifras elevadas en España. En el Reino Unido (2%) o en países nórdicos como Suecia (3%), en los que es generalizado el enfoque más práctico o competencial, la repetición en 2018 ya se ha convertido en un recurso verdaderamente excepcional.

Estas cifras de repetición en España son tales que el porcentaje de alumnos de 15 años que ha repetido al menos una vez en primaria o secundaria obligatoria duplica los promedios de la Unión Europea y casi triplica los de la OCDE, como reiteran los sucesivos estudios PISA. Pero hay que resaltar que los resultados de los alumnos españoles en las evaluaciones de competencias, repetidores o no, son similares a los promedios europeos o a los del conjunto de los países de la OCDE señalados.

% Repetidores al menos 1 curso. 2018



Fuente: Datos elaborados a partir del Informe PISA 2018.

En el Reino Unido la cifra de repetición se mantiene desde hace años próxima al 2%, debido a que el progreso del alumnado de un curso a otro es prácticamente automático; “el bajo rendimiento se aborda mediante la enseñanza diferenciada y la provisión de apoyos, en lugar de recurrir a la repetición” (Eurydice, 2019).

En Francia la repetición experimentó una disminución considerable en esta última década y que se aceleró de modo muy notable desde la aprobación de una nueva normativa en 2014: en los tres primeros cursos de la secundaria inferior (collège) la repetición pasó de valores próximos a los españoles, en el año 2000, a valores inferiores al 1% o al 2% en cada curso desde 2016. Dicho en positivo, el paso de curso en Francia se ha convertido en la práctica en automático, de modo que un 98% de los alumnos progresan de un curso al siguiente (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). Con estos ejemplos pretendo ilustrar las sugerencias que hago a continuación para tratar de disminuir de modo decidido la repetición en España.

2. Recuperar aprendizajes, no calificaciones, y descartar la repetición

A fin de disminuir drásticamente la repetición sería preciso tener en cuenta las dificultades de aprendizaje con vistas a la organización de los trabajos, la dotación de los equipos docentes y de profesorado complementario. Convendría también hacer una consideración sobre la influencia notable que ejercen los muy densos y numerosos contenidos de los currículos de las materias que se cursan en las etapas obligatorias tanto sobre la enseñanza y el aprendizaje como sobre su evaluación. Completar dichos contenidos se convierte en una carrera contra reloj, que no hace posible una asimilación sosegada de cada uno de ellos y, sobre todo, que no permite volver a aquellos que presentan mayor dificultad, sea para todos los alumnos o para algunos de ellos.

Los aprendizajes no consolidados se convierten en lagunas que no es posible recuperar, con consecuencias inevitables en los aprendizajes posteriores y en las evaluaciones parciales, finales y de recuperación. Una buena parte de las calificaciones insuficientes que reciben determinados alumnos en distintas materias responden a esta circunstancia, al menos en los casos de aquellos que requieren un ritmo diferente de aprendizaje. Pero una vez registrada la calificación insuficiente, esta suele convertirse en un obstáculo que no hace más que aumentar con el paso de los meses en el curso en que se presenta y en mayores dificultades acumuladas a lo largo de los cursos siguientes hasta terminar, antes o después, con la repetición.

Una atención efectiva a la diversidad del alumnado requeriría, a mi modo de ver, afrontar una auténtica renovación de la formación y del trabajo en equipo del profesorado. También una organización de los espacios que sólo sería posible en el marco de un proyecto de centro que, con la dirección al frente, implicara a todo el profesorado. Dicha organización se debe poner al servicio de los grupos de alumnos, de modo que puedan ser atendidos simultáneamente por más de un profesor, de distintas materias, en nuevos espacios, más allá del aula convencional (Fernández Enguita, 2016).

Por otra parte, el trabajo sobre las competencias clave establecidas se debería centrar, precisamente, en los aspectos básicos que se han de trabajar desde las diferentes áreas y materias, así como en el “saber hacer”, es decir, saber utilizar lo aprendido sobre cada una de las competencias. Teniendo en cuenta que deben ofrecerse a todo el alumnado los recursos humanos, materiales y pedagógicos precisos que le permitan ir alcanzando los niveles establecidos, adecuados a sus circunstancias y necesidades de aprendizaje, propongo basar realmente, como dice la ley para primaria, las decisiones sobre la promoción de curso en la evaluación interna y colegiada de las competencias básicas (Roca, 2019). La promoción debe aportar la correspondiente descripción de los niveles alcanzados en cada una de las competencias evaluadas. Convendría que todo el equipo docente que atiende a un grupo de alumnos trabajara y evaluara las competencias colegiadamente y, en consecuencia, también el rendimiento alcanzado.

La evaluación externa de las competencias básicas, que debe tener inexcusablemente carácter diagnóstico e informativo para comunidades autónomas, centros educativos, alumnos y familias, aportaría referencias para la selección y definición de las competencias, el establecimiento de los niveles de rendimiento y sus características. También ofrecería modelos a los equipos docentes a fin de facilitar el planteamiento y la evaluación colegiada de las competencias trabajadas en cada curso y grupo de alumnos.

Esta forma de valorar las competencias de acuerdo con los niveles de rendimiento alcanzados permitiría ofrecer, a su vez, una información y una orientación muy valiosas para el equipo docente del curso siguiente, puesto que podría facilitar la manera de abordar con mayor éxito aquellos aspectos de las competencias no dominados en cada caso por determinados alumnos o por el conjunto de ellos.

En consecuencia, la promoción de curso iría acompañada de los resultados de evaluación de competencias que, junto con el rendimiento académico en cada una de las áreas y materias, tendría carácter orientador para el equipo docente del siguiente curso. La repetición solo debería aceptarse como recurso realmente excepcional, como señalan las leyes educativas del Estado y de las comunidades autónomas, una sola vez en primaria. Sería muy conveniente que los centros educativos en su conjunto y los equipos docentes adoptaran como objetivo prioritario ese carácter excepcional de la repetición, de modo que no pudiera afectar a un porcentaje del alumnado superior a un límite estricto previamente establecido al final de esta etapa, similar a los promedios internacionales comentados. La promoción de curso sería adoptada por el equipo docente, una vez acordada con la dirección pedagógica del centro y con la familia.

En secundaria obligatoria la repetición, igualmente excepcional, solo debería aceptarse con la adopción de procedimientos como los descritos en primaria. La decisión sobre la repetición de cada alumno debería basarse en las evaluaciones internas de las competencias básicas, trabajadas y evaluadas por el equipo docente, y no en función de los resultados por áreas o materias, como está hoy legislado. También en estos casos excepcionales la decisión sobre la repetición de un alumno o alumna debería establecerse por el equipo docente, con el acuerdo de la familia y el alumno, como ocurre en los países de baja repetición señalados.

3. El título de la ESO, barrera insalvable para uno de cada cuatro alumnos españoles

Procurar el éxito educativo de todo el alumnado exige la adopción de las medidas necesarias para que los estudiantes finalicen la educación obligatoria con los conocimientos, las competencias básicas y los valores establecidos en el currículo básico, necesarios para su desarrollo personal, social y profesional, que a su vez hagan posible su continuidad en estudios posteriores.

Debe considerarse que a partir de 2º de la ESO o de determinada edad están previstas opciones para el alumnado que lo desee y que, de acuerdo con equipo docente y con el consentimiento de las familias y el concurso de la dirección del centro, podría acceder a distintos programas educativos. Además de estas vías formativas, sería conveniente estudiar la inclusión en los dos últimos cursos de la ESO de materias que, cursadas optativamente, ofrecieran a todo el alumnado que lo deseara una formación equivalente al menos en parte a la reconocida en algunas cualificaciones profesionales de primer nivel. Podrían servir de ejemplo para la formulación de estas materias cualificaciones profesionales de nivel 1 del Catálogo español.

Una vez hechas estas consideraciones debe resaltarse que el título de graduado al final de la Educación Secundaria Obligatoria ha venido siendo un reconocimiento académico para las tres cuartas partes del alumnado en los últimos años (75,6% en el curso 2016/2017 para el conjunto de España). Pero, a pesar de los planteamientos legales el título se ha convertido desde que se estableció en una barrera que no ha podido superar entre un tercio y la cuarta parte restante del alumnado, que se ha quedado sin futuro formativo al salir de la educación básica y sin cualificación profesional alguna.

El promedio español es el resultado de tasas superiores al 80% en varias comunidades, e inferiores al 70% en otras. Las tasas comentadas ponen de manifiesto que se incumple decididamente el principio de nuestras leyes según el cual la educación debe contribuir a formar ciudadanos autónomos y responsables y debe garantizar que todo el alumnado reciba los recursos y medios imprescindibles para conseguir el éxito educativo en la etapa obligatoria, lo cual significa que accedan al conocimiento, al dominio de competencias y al ejercicio ciudadano de derechos, responsabilidades y libertades, es decir, que adquieran los saberes indispensables para poder tener éxito en la vida. Por consiguiente, este resultado en la titulación es inadmisibles en la educación

básica y obligatoria en España, de acuerdo con los objetivos y planteamientos de nuestra legislación. Además, esta realidad supone una situación completamente extraordinaria en el panorama educativo de la mayor parte de los países de nuestro entorno.

Efectivamente, la finalización de los estudios de secundaria inferior (CINE 2) en el panorama internacional es bien diferente. En la inmensa mayoría de los países occidentales se ha ido pasando de unos planteamientos iniciales selectivos, similares a los españoles en algunos casos, a un propósito firme de extender la educación de modo efectivo, para todos los ciudadanos, hasta los 18 años, enlazando con el objetivo de disminución del abandono. Este propósito se ha traducido en porcentajes de paso de curso entre la secundaria inferior (CINE 2) y la superior (CINE 3) muy elevados. Veamos cómo se produce este paso de etapa en los modelos anglosajón y francés antes comentados, en los que todo el alumnado tiene en la actualidad la opción de seguir una de las tres vías formativas posteriores establecidas.

En el Reino Unido, “Al final del Key Stage 4 (16 años), los estudiantes obtienen certificaciones que se dividen en tres grupos: a) Certificados Generales de Educación Secundaria (GCSEs); b) cualificaciones técnicas y profesionales no GCSEs y c) cualificaciones de nivel de entrada” (Eurydice, 2019).

En Francia, al final de la etapa de Collège se entrega “le Diplôme national du Brevet” cuya obtención no supone ningún tipo de barrera para estudios posteriores (el 10% aproximado de alumnos que cada año no superan la prueba pueden proseguir distintas opciones formativas de nivel CINE 3). Está concebido como una especie de evaluación diagnóstica que no determina el futuro académico del estudiante⁴.

4. Un Título que certifique lo aprendido y oriente el futuro formativo de todo el alumnado

Entiendo que las cifras señaladas de titulación en España exigen **un nuevo planteamiento** de los objetivos de los distintos cursos y ciclos de la ESO, de cómo asegurar así el éxito educativo de la educación obligatoria y certificar lo aprendido. Es decir, el actual fracaso exige, a mi entender, en primer lugar, adoptar las medidas ya planteadas sobre la repetición y la promoción de curso. Este planteamiento debería conducir a que, como ocurre en los ejemplos citados, más del 90% de los alumnos, incluso más del 95% como en los países anglosajones y nórdicos, llegara a los 15 años sin haber repetido y, por tanto, se encontrara a esa edad en el cuarto curso de la ESO. Si esto fuera así, debería adoptarse, en segundo lugar, una nueva concepción del Título⁵.

A la práctica supresión de la repetición propuesta para la promoción de curso en la educación obligatoria, y su alternativa basada en la valoración del rendimiento en las competencias y en la orientación, habría que añadir, en este nuevo planteamiento del título, la certificación de los aprendizajes y del nivel de competencias, así como el de las cualificaciones profesionales iniciales que pudieran acreditar alumnas y alumnos en la ESO. De este modo, se certificaría la superación del nivel CINE2 y se ofrecería la orientación que proporcionan los resultados certificados, un camino de oportunidades hacia la CINE3 para todos y cada uno de los alumnos, esto es, una garantía de que más del 90% del alumnado pudiera cursar dicho nivel formativo. Dicho de otro modo, el Título de la ESO dejaría de ser una barrera, como ocurre en la actualidad, para ser una propuesta de alternativas de formación para todos en términos similares a los seguidos en los países de nuestro entorno.

⁴ La información relativa a los países europeos proviene del ya mencionado estudio comparado, en preparación, sobre la repetición, el paso de la educación secundaria obligatoria a la secundaria superior y el abandono temprano de la educación y la formación en España y otros países de referencia.

⁵ Ver en este sentido las propuestas 14 y 15 del Informe de CCOO sobre abandono, titulación y repetición (2019).

La orientación para el futuro formativo de los alumnos se debería basar no solo en las calificaciones que se otorgan a lo largo de su formación, particularmente en el último curso de la ESO, sino, sobre todo, en la certificación del nivel adquirido por cada uno de los alumnos y alumnas en las competencias trabajadas. En el marco de la revisión del currículo que aquí se sugiere y parece imprescindible, convendría abordar una revisión de las competencias actuales de modo que, entre otras posibles, se incluyeran algunas instrumentales como la comprensión y expresión oral y escrita y la matemática, junto a otras de carácter personal, social y global como aprender a aprender, ciudadanía y valores, colaboración y trabajo en equipo, creatividad, emprendimiento y autonomía y pensamiento crítico (por ejemplo).

La elección de materias y competencias que se tuviera en cuenta a la hora de preparar la orientación del alumnado debería ser opcional para los alumnos y sus familias, a partir de las propuestas, personales y colectivas, que realice el equipo docente (orientación). A su vez, habría que reconocer las unidades de competencia de nivel 1 asociadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones, que puedan corresponder a las optativas que los alumnos hayan cursado con esta finalidad.

La certificación académica de calificaciones en áreas y materias y del nivel de competencias alcanzado, permitiría proporcionar una orientación precisa para posteriores estudios académicos (diferentes bachilleratos), o formación profesional de grado medio (diferentes ciclos formativos de grado medio).

Ahora bien, a la luz de las vías de CINE 3 ofrecidas en otros países, habría que introducir una **tercera vía formativa** de inicialización profesional conducente a cualificaciones de nivel 1, que sugiero que en su denominación incluya el concepto "aprendizaje". Programas de formación de este tipo se habilitan, por ejemplo en Francia, mediante el *Certificat d'aptitude professionnelle (Centre de formation d'apprentis)*; en el Reino Unido, *Apprenticeships* - aprendizajes basados en el trabajo); en Suecia los *Introductory programs*, cinco programas introductorios desde los cuales se puede optar después a los programas de formación profesional o a la vida laboral.

La orientación a los alumnos hacia esta tercera vía formativa podría tener un carácter más o menos prescriptivo, según la superación o no de determinadas materias y/o competencias, como en los casos inglés y sueco, o bien podría plantearse una opción más abierta a la decisión del alumnado y sus familias, como en el caso francés recientemente modificado.

Es preciso añadir en esta reflexión que la tendencia en buen número de países es la de alargar la educación básica hasta los 18 años, como en Alemania, Países Bajos, Portugal y Reino Unido. Objetivo que coincide con el propuesto desde principios de siglo por la Unión Europea, y suscrito por todos los países, de la disminución del número de jóvenes que abandonan la educación y la formación sin tener otra formación que la adquirida en los estudios de CINE 2.

5. Abandono temprano de la educación y la formación

Para terminar, me permito una última reflexión sobre el abandono temprano de la educación y formación. Si se adoptara en España la educación universal hasta los 18 años, decisión que enlazaría de forma muy positiva con lo planteado hasta aquí y en buena parte de los países de nuestro entorno, habría que garantizar a todo el alumnado la posibilidad de continuar su formación al finalizar la ESO, como se ha descrito, o del modo que se considerara más oportuno.

Reducir el abandono temprano de la educación y la formación es uno de los más destacados objetivos europeos (ET 2020): situar el abandono temprano de la educación y la formación (personas entre 18 y 24 años que abandonan tempranamente la educación y la formación) por debajo del 10%. Este es, por tanto, también un compromiso de país que es imprescindible alcanzar, como lo hace ya la inmensa mayoría de los países de la Unión y alguna comunidad autónoma española, por el bien individual de cada uno de los jóvenes y por los beneficios económicos y sociales que para todos los ciudadanos proporciona una población con más educación.

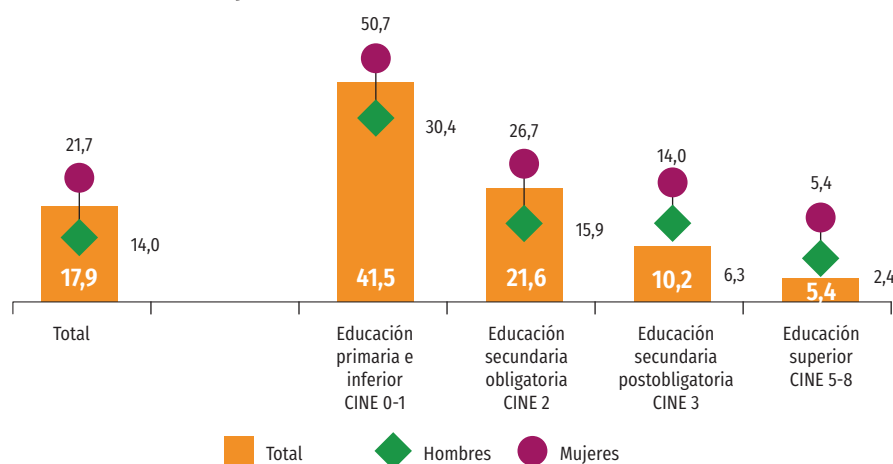
Formulado en positivo, este objetivo exige que al menos el 90% de los alumnos puedan continuar estudios de bachillerato, ciclos formativos o aprendizajes de iniciación profesional (CINE 3), como se ha propuesto. Pero es preciso señalar que la eliminación del obstáculo que supone el actual Título es una condición indispensable, aunque no suficiente. En las decisiones de alumnos y familias sobre la continuidad de la formación una vez finalizados los estudios obligatorios influyen también circunstancias familiares, sociales y económicas que no se controlan desde la educación.

La cifra de abandono viene disminuyendo de manera notable en la última década; no obstante en el año 2018 se situó para el conjunto de España en el 17,9%, la cifra más alta de la UE, promedio español que se corresponde con cifras muy dispares entre las comunidades autónomas españolas, algunas de las cuales se sitúan por debajo del 10%, mientras en otras se mantienen por encima del 20%.

Hay diversas circunstancias que pueden incidir en el abandono. Desde luego, habría que citar las educativas en primer lugar y no solo en el caso de España, puesto que hay algunos alumnos cuyas expectativas y deseos de continuar los estudios no son elevados.

Hay que señalar también las circunstancias familiares, particularmente la formación de las madres. En el gráfico siguiente se pone de manifiesto la muy elevada correlación inversa que existe entre los porcentajes de alumnado español que abandona su formación y el nivel de estudios alcanzado por las familias, particularmente el de la madre. Al mismo tiempo hay que resaltar que esta influencia es mucho más notoria y devastadora cuando se trata de chicos y, particularmente, aquellos cuyas madres poseen como máximo estudios primarios: la cifra promedio de abandono temprano de la educación y la formación supera el 50% de estos jóvenes, mientras que la de aquellos cuyas madres tienen estudios superiores se sitúa en el 5%.

Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2018



Fuente: Consejo Escolar del Estado. Informe 2019.

La consideración social de la educación es de la mayor importancia para entender la disposición del alumnado a la hora de adoptar decisiones sobre continuar o no su formación, sobre todo en combinación con las circunstancias económicas. Una sociedad que tiene en muy alta estima la educación (países nórdicos o determinadas comunidades autónomas españolas de tradición histórica favorable a la educación como el mejor valor y herencia para sus hijos, por ejemplo), traslada a sus jóvenes la conveniencia, la necesidad y las ventajas de estudiar y formarse. Estas circunstancias, como las económicas, no pueden abordarse con facilidad desde el sistema educativo y, desde luego, no se debe confiar en que puedan encontrarse soluciones satisfactorias al abandono si el conjunto de la sociedad se desentiende y delega en la educación toda la responsabilidad.

Consideración similar debe hacerse en relación con las circunstancias económicas. Una oferta de empleo en el entorno del alumnado de baja o nula exigencia de formación o cualificación profesional puede estimular el abandono. Por el contrario, una notable preocupación desde el mundo laboral por la formación de los que serán sus futuros trabajadores, así como una importante implicación en su educación, son imprescindibles para favorecer la disminución de las cifras de abandono. Hay algunas comunidades españolas que han avanzado de modo notable en este sentido.

Todas las circunstancias descritas explican que, a pesar de que prácticamente la totalidad de los alumnos pueden continuar formándose después de los 16 años en los modelos educativos descritos, siguen existiendo cifras de abandono, modestas, inferiores al 10%.

6. Propuestas

Reducir la repetición a las cifras tan moderadas como las de los países de nuestro entorno que se han señalado como ejemplo requeriría a mi modo de ver:

- Modificar de manera decidida el currículo inabarcable y trasladar el notable énfasis en una enseñanza académica y selectiva hacia los aprendizajes y las competencias básicas.
- La programación del trabajo, la evaluación y la promoción de curso centrados en las materias debiera ser sustituida por los proyectos y el trabajo en colaboración del profesorado, centrados en la selección y la evaluación de los aprendizajes y las competencias básicas.
- La organización de los centros basada en aulas cerradas/grupo de alumnos/profesor, debiera dar paso a los espacios compartidos y el trabajo en equipo del profesorado, a fin de hacer posible la atención a la diversidad del alumnado.
- El éxito del trabajo sobre los aprendizajes y las competencias básicas, por parte del profesorado y del alumnado, durante cada curso, permitiría descartar la repetición como instrumento de mejora o como recurso pedagógico.

El título actual de la ESO debería ser reemplazado por uno universal que incluyera:

- Primero, una certificación de las calificaciones de las materias y del nivel de competencia alcanzado por cada alumno y alumna en las competencias básicas trabajadas y evaluadas en 4º curso.
- Segundo, una orientación sobre la formación posterior que se recomienda a todos y cada uno de los alumnos o alumnas.

Con el propósito de disminuir de modo notable las razones educativas del actual **abandono** de la educación y la formación habría que, además de eliminar la barrera del título, como se ha señalado:

- Añadir a las vías actuales de formación de nivel CINE 3, bachilleratos y ciclos formativos de grado medio una tercera de aprendizajes de iniciación profesional conducente a cualificaciones de nivel 1, que hiciera posible que todos los alumnos y alumnas tuvieran futuro formativo al finalizar los estudios básicos, como ocurre de hecho en los países considerados.

BIBLIOGRAFÍA

CEE (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018*. (Ed. 2019). Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. URL: http://ntic.educacion.es/cee/informe2019/i19cee_informe.pdf

CCOO (2019). *Abandono temprano de la educación y la formación y fracaso escolar: diagnóstico y propuestas*. Federación de Enseñanza de CCOO.

Eurydice. National Education Systems. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en, recuperado en diciembre 2019.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Santillana.

Fernández Enguita, M. (2019). *Innovación educativa: en objetivos, en procesos y en abierto*. Cuadernos de Pedagogía, 500

Fullan, M., Quin, J., McEchan, J. (2019). *Deep learning. Engage the World Change the World*. Corwin and Ontario Principals Council.

Ministère de l'Éducation Nationale (2017)

<http://www.imagine-tonfutur.com/certificat-d-aptitude-professionnelle-cap.html>

<http://quandjepasselebac.education.fr/apres-la-3e-quest-ce-que-je-peux-faire/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Informe español PISA 2018, Madrid: Autor.

OECD (2019). PISA 2018. Results. Paris: OECD Publishing,.

Roca, E. (2013). *Evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid: Síntesis.

Roca, E. (2019). *Evaluación interna de las competencias básicas*. Cuadernos de Pedagogía, 504

CAPÍTULO 9

La construcción de un sistema de evaluación externo desde la administración

Francisco Luna Arcos, Exdirector del Instituto Vasco de evaluación e investigación educativa (ISEI-IVEI)

Cuando hace más de 35 años empecé a trabajar como profesor de lengua en un centro de formación profesional en Bilbao, el debate sobre el proceso de evaluación era escaso, salvo alguna controversia sobre si había o no que subir alguna nota para facilitar la promoción o titulación de un alumno o alumna. A ese proceso que llevábamos a cabo en las sesiones de evaluación lo llamábamos, con escasa originalidad, el “cántico de notas”. Para algunos de mis compañeros docentes, suspender mucho era una muestra de exigencia, cuando no un distintivo de calidad. En aquella FP de la Ley del 70, nuestro alumnado era el desagüe del sistema, muchos de aquellos chicos y chicas cargaban con un retraso de varios cursos y los que dábamos las asignaturas de humanidades nos las teníamos que ingeniar para interesarles mínimamente por unos contenidos de los que muchos habían huido como de la peste.

El director de aquel centro tuvo la peregrina idea de nombrarme, al poco tiempo, jefe de estudios y, con la inconsciencia propia de la juventud, las prisas del neófito y una cierta actitud adánica, al final de la primera evaluación me dediqué literalmente a empapelar el tablón de la sala de profesores con gráficos de resultados por asignaturas. Mi intención era que fuéramos conscientes y reaccionáramos frente al desastre en el que vivíamos, ya que nuestros resultados eran, siendo misericordiosos, muy mejorables.

Cuando el director, siguiendo mi sugerencia, llevó el debate sobre esos controvertidos resultados al claustro formado por 140 profesores, se armó la de San Quintín. Una parte afirmó que en el centro realmente no había fracaso, porque no era el centro quien lo provocaba, sino que ya venían fracasados, y por lo tanto no había mucho que hacer, salvo certificar esa situación. Otra parte creía que no estábamos tan mal, que, según les contaban o habían oído, en otros centros era peor. Muchos otros también opinaron, pero el problema es que cada intervención se fiaba y se basaba exclusivamente en las propias opiniones e impresiones y cada cual empleaba su particular medida de comparación. El mayor problema de aquel debate es que, al no haber reconocimiento del problema, no había posible acuerdo ni posibilidad de análisis serio porque no teníamos ninguna referencia común, aceptada por todos, que permitiera contrastar nuestros resultados y nuestra situación con los de otros centros de similares características al nuestro. Seguramente muchos identificarán este mismo lance en su experiencia personal.

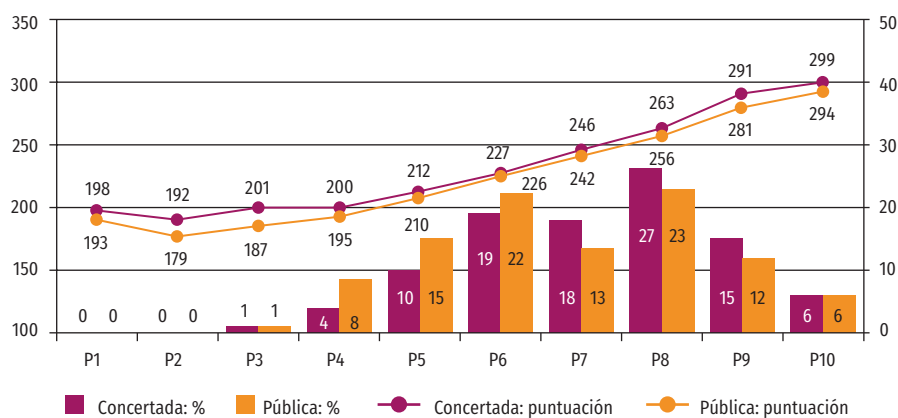
Los centros educativos han carecido, en general, de un referente externo claro que les permitiera valorar adecuadamente su situación y percibir su evolución a medio plazo. De hecho, las pruebas estandarizadas surgieron precisamente porque había un convencimiento de lo que alguien calificó como “escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes aplicados por los maestros”. Durante muchos años, la llamada rendición de

cuentas se centró casi exclusivamente en los porcentajes de aprobados y de titulados, pero es evidente que los procesos de evaluación, que conducen en cada centro a tales resultados, son difícilmente comparables. De hecho, sabemos que las instituciones escolares, a la hora de asignar calificaciones, no valoran del mismo modo los logros de su alumnado, lo que provoca que según los contextos una misma calificación refleje un nivel de aprendizaje distinto.

En investigaciones que hemos realizado desde el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI:2018) a partir de la evaluación de diagnóstico, llegamos en este ámbito a dos conclusiones:

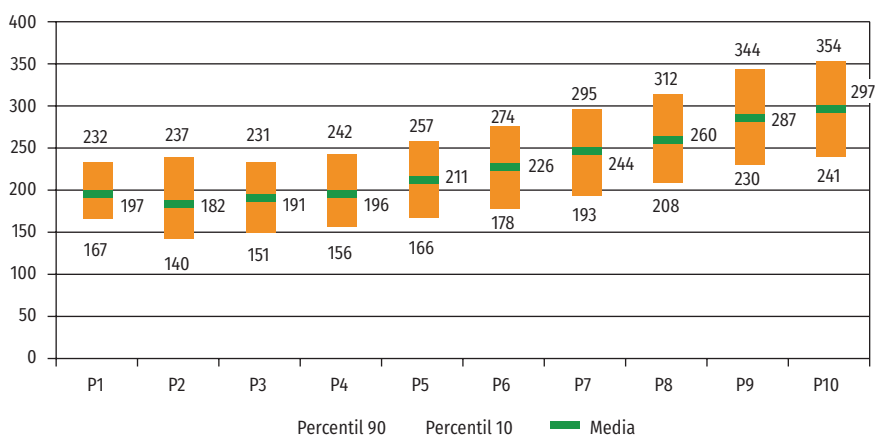
- a. Existe correlación positiva entre las calificaciones de aula y las puntuaciones obtenidas en la evaluación de diagnóstico externa y estandarizada. Es decir, la evaluación externa funciona, ya que en general a una más alta calificación de aula le corresponde una mayor puntuación en la prueba de diagnóstico y, como se puede comprobar en el gráfico siguiente, este hecho se da tanto en los centros públicos como en los privados concertados.

Evaluación de diagnóstico 2017. 4º E. Primaria. Competencia matemática.
Porcentaje de alumnado en cada nota académica y relación entre calificación de centro y resultado en ED17 por redes educativas en Euskadi .



- b. Sin embargo, el “nivel académico” del grupo en el que está escolarizado el alumnado condiciona las calificaciones que obtiene en el aula. Como se puede observar en el gráfico siguiente, hay alumnos y alumnas que según la competencia demostrada en la Evaluación de diagnóstico no han obtenido una calificación académica equivalente: por ejemplo, algunos alumnos y alumnas de 4º de E. Primaria con un 2 de calificación de aula han sido capaces de mostrar una competencia matemática en la prueba externa suficiente para lograr 237 puntos, que estaría por encima de la puntuación media de quienes en otro centro tienen un 7 como calificación de aula. Hay varias hipótesis para explicar estos datos: hay quienes afirman que esta dispersión puede deberse a la exigencia de diferentes niveles de rendimiento para obtener una misma calificación de aula. En otros casos se señala que el grupo en el que está inmerso el alumno o alumna influye en el logro de una u otra calificación de aula, ya que el profesorado tiende a ajustar la dispersión que se da entre el alumnado dentro del aula y adapta sus criterios de evaluación a un nivel medio que atribuye a la clase o al grupo.

Evaluación de diagnóstico 2017. 4º E. Primaria. Puntuación media y de los percentiles 10 y 90 del resultado en Competencia matemática en función de la calificación académica. Euskadi.



Precisamente, la evaluación externa a gran escala surgió y se desarrolló con enorme fuerza en EEUU como consecuencia de la preocupación por la calidad educativa y la señalada falta de comparabilidad de las puntuaciones académicas. Desde la década de 1920, en la Universidad de Princeton se hicieron trabajos en el campo de las pruebas de aptitud (en contraposición a las de conocimientos) que iban más allá de la memorización de datos aislados y se acercaban a la evaluación de habilidades intelectuales básicas. En 1948, la oficina que se dedicaba a la elaboración de tests (palabra que apareció por vez primera en 1890 propuesta por J. Mc-Keen Cattell) se separó de la Universidad de Princeton, constituyéndose el *Educational Testing Service (ETS)*, que, curiosidades de la historia, es actualmente la entidad encargada de la evaluación internacional PISA-OCDE, la evaluación con mayor influencia política, educativa y mediática desarrollada hasta el momento. Como señala J. Carabaña (2015), a ETS se deben “buena parte de los avances técnicos, como la teoría de respuesta al ítem, el análisis de rasgos latentes y los modelos de valor añadido”.

Hoy, todos los sistemas educativos de los países más desarrollados del mundo han puesto en marcha sistemas de evaluación estandarizados de sus sistemas educativos. Además de lo ya señalado, la idea clave que sostiene las evaluaciones externas de los sistemas educativos es que una sociedad democrática tiene derecho a conocer la realidad de su educación y hacerlo de manera transparente y rigurosa, con datos e informaciones fiables y contrastadas. Todas las sociedades desarrolladas, como la nuestra, necesitan verificar el uso correcto y eficiente de los recursos humanos, económicos y técnicos puestos a disposición del sistema educativo para la formación de las nuevas generaciones. Como señalábamos al inicio, actuar a partir de intuiciones, prejuicios u opiniones parciales solo nos lleva a decisiones equivocadas o improcedentes. Como suele decir el responsable de PISA, A. Schleicher: “una opinión sin datos es simplemente una opinión”.

1. El inicio de la evaluación externa en España y en sus Comunidades Autónomas

En España llevamos casi 30 años en este tipo de procesos de evaluación, pero somos relativamente nuevos en este campo en comparación con otros países. Hasta 1990 no se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (artículo 62 de la LOGSE) y no se concretan sus funciones y estructura hasta 1993 y sus primeros trabajos no aparecen hasta bien entrada esa década. Posteriormente, han sido tantos los cambios de nombre (INCE, IE, INECSE, INEE), de composición y de estructura que hemos llegado a la situación actual en la que el

nombre “Instituto Nacional de Evaluación Educativa - coincidía exactamente con el del INEE de México, un auténtico mastodonte de la evaluación. Desgraciadamente, esa coincidencia nominal ya no será un problema porque, tras 17 años de trabajo, la institución mexicana ha desaparecido por decisión política, por considerarlo nada menos que “enemigo del Magisterio” y por “haberse portado mal” con los maestros. Veremos que entre nosotros también ocurren cosas parecidas porque, sin duda, la evaluación externa es un eslabón bastante débil.

En las Comunidades Autónomas la situación ha sido y sigue siendo muy diversa y cambiante. En 1993 se crea el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, primera institución autonómica de evaluación. En el año 2000 surge el Institut d’Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de las Islas Baleares “IAQSE”, en enero del 2000 se crea el IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa) y en 2001 se crea el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa “ISEI/IVEI”, siendo el único organismo que aúna la evaluación y la investigación. Estas fueron las primeras instituciones oficiales de evaluación.

Posteriormente, surgieron otros institutos y agencias de evaluación: la Agencia Andaluza de Evaluación, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) y la Agencia Extremeña de Evaluación. De todas estas agencias e institutos específicos de evaluación que surgieron a principios de siglo, solo quedan cuatro (Cataluña, País Vasco, Baleares y Canarias): La Agencia Andaluza fue suprimida en agosto de 2019 por razones de “eficiencia, racionalización y ahorro”; es decir, razones políticas cercanas a las señaladas en el caso del INEE mexicano, aunque aquí se le da el apelativo de “eliminación de chiringuitos”.

Hoy, todavía, en más de la mitad de las Comunidades Autónomas, la evaluación del sistema se lleva a cabo a través de un Servicio o una Unidad Técnica, dentro de una Dirección o Subdirección General, en muchos casos desarrollada a través de la Inspección de Educación, con las enormes limitaciones administrativas, de organización y de gestión que esto supone. Así ocurre en Aragón, Madrid, Murcia, Navarra, Galicia, C. Valenciana, Asturias, La Rioja, Cantabria, Castilla-La Mancha y Castilla-León.

2. Las evaluaciones de diagnóstico: un modelo de evaluación del sistema y de los centros

Como he señalado en otro artículo (Luna: 2019), hasta la publicación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) en el año 2006, solo se habían llevado a cabo por parte del entonces llamado INCE algunas evaluaciones muestrales ligadas a estudios internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS...) y algunas de ámbito estatal. Las primeras fueron la Evaluación de 6º de E. Primaria en 1995 –en la que no se publicaron resultados comparativos por CCAA- y la centrada en 4º de Secundaria Obligatoria en 1997. A partir de ahí se repitieron estas evaluaciones en 2003 y 2007 para el final de etapa primaria y en 2000 nuevamente centrada en el final de ESO.

También algunas comunidades habían desarrollado pequeños intentos de evaluación, por ejemplo, la Comunidad Autónoma Vasca, en los años 80, había evaluado el nivel de euskara y castellano en los tres modelos lingüísticos que organizan la educación vasca, así como las variables que intervenían en su adquisición y lo hizo a través de la prueba EIFE, aplicada en tres ocasiones y publicada posteriormente bajo el nombre de GALBAHE (1986-1988). En general, los intentos tuvieron escasa continuidad y, en algunos casos, dudosa garantía técnica.

La LOE, en sus artículos 12, 29 y 144, estableció la obligatoriedad de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias clave del alumnado de 4º de E. Primaria y 2º de ESO. Era la primera vez que se establecía una prueba externa obligatoria con carácter censal. En un principio pareció una propuesta casi im-

posible de realizar en un contexto tan poco habituado al rendimiento de cuentas y con tan escasa experiencia en evaluaciones censales. Sin embargo, a partir del curso 2008-09 casi todas las administraciones educativas autonómicas, con mayor o menor intensidad y con distintos desarrollos, empezaron a desplegar su modelo de evaluación externa. Las primeras comunidades que iniciaron este proceso fueron Cataluña, que comenzó incluso antes de que la LOE obligara a realizar esta evaluación, y Andalucía y Asturias, que pusieron en marcha esta evaluación ya en el curso 2006-07.

En síntesis, podríamos hablar de dos modelos de evaluación de diagnóstico censal:

- a. *Con aplicación interna por parte de personal docente de los centros educativos.* La mayoría de las Comunidades Autónomas optaron por desarrollar una evaluación de diagnóstico que, en sus aspectos principales, quedaba en manos de los centros docentes, especialmente en la aplicación de pruebas, en su corrección y en la introducción de resultados en las correspondientes aplicaciones informáticas puestas en marcha por la administración educativa. Todas las pruebas eran confeccionadas desde el Departamento o Consejería de Educación a través de diferentes grupos de trabajo y en su aplicación y corrección se seguían una serie de criterios y procedimientos comunes. Para obtener resultados a nivel de Comunidad, en algunos de los casos, se ha solido seleccionar una muestra de centros en los que la aplicación se desarrollaba de forma controlada por personal externo al centro (normalmente inspección o técnicos de los servicios de apoyo autonómico).
- b. *Con aplicación externa.* En este caso, la aplicación podía ser llevada a cabo por personal expresamente contratado por convocatoria pública para realizar esta labor, como en el País Vasco, o bien por profesorado, pero que aplicaba y controlaba las pruebas en un centro distinto al suyo, como sucedió durante algún tiempo en La Rioja, en Madrid o en Cataluña, aunque en este caso el proceso se vinculó a su evaluación de 6º de E. Primaria.

El primer modelo -evaluación interna“, todavía en vigor en la mayoría de las comunidades, también tras la publicación de la LOMCE en 2013, tenía y tiene características interesantes: en primer lugar, porque conlleva grandes ventajas económicas por el menor gasto que supone su desarrollo; en segundo lugar, porque se despliega a través del engranaje organizativo natural de los propios centros escolares, los equipos directivos y el equipo docente; y, en tercer lugar y más importante, porque hace al centro y a su equipo docente protagonista de este proceso de evaluación, lo que puede ayudar más fácilmente a crear una mayor cultura de evaluación.

Sin embargo, desde mi punto de vista, muestra problemas muy sustanciales que, en algunas comunidades, han echado por tierra todo el trabajo: el más grave es que cada curso se “quemán” las pruebas, ya que son conocidas por los propios centros durante su aplicación y corrección; por lo tanto, para cada nuevo curso es necesario construir nuevas pruebas completas. Esta decisión tiene una consecuencia importante: en sentido estricto no podrían ni deberían establecerse comparaciones de resultados entre pruebas diferentes de años y llevar a cabo análisis longitudinales y evolutivos de resultados, ya que son pruebas difícilmente comparables al carecer de ítems de anclaje. Al menos, desde un punto de vista estrictamente técnico no debería hacerse así ni hacer creer a los centros y al sistema educativo en su globalidad que los resultados son comparables, aunque en muchos casos se han comparado resultados de ediciones distintas. Para paliar este problema, algunas comunidades han llevado a cabo un pequeño pilotaje previo de las nuevas pruebas, pero en la mayoría de las comunidades ni se ha hecho pilotaje ni existían ítems de anclaje.

A todo ello se añade, además, que resulta difícil garantizar totalmente el uso en todos los casos de los estándares comunes en el proceso de aplicación y corrección; es decir, confiar que todos los centros actúan

éticamente y de manera correcta, que no abren las cajas con las pruebas antes de su aplicación, no orientan o ayudan a su alumnado durante su desarrollo y aplican estrictamente los criterios de corrección. Por desgracia, no siempre ha ocurrido y ello ha ocasionado una gran desconfianza y mucha suspicacia.

El segundo modelo “evaluación externa”, como el anterior, también tiene aspectos negativos y características positivas. En el primer caso porque puede considerarse como demasiado intrusivo al ser desarrollado sin ninguna o, al menos, con escasa participación del centro hasta la recepción de los resultados, lo que dificulta que el centro sienta como propio este proceso, al desconocer en toda su amplitud y profundidad el instrumento con el que está siendo evaluado. Además, es sumamente exigente desde el punto de vista organizativo y, sin duda, económico. Sin embargo, responde de manera más plena al modelo de evaluación estandarizada más habitual, tiene mucha mayor fiabilidad técnica y puede garantizar, si se desarrolla de forma correcta, la rica posibilidad de establecer comparaciones longitudinales de resultados a nivel de centro y de sistema.

El desarrollo en estos años de estas evaluaciones de diagnóstico autonómicas ha sido no solo dispar, sino claramente discontinuo. Lo que está claro es que muchos de los procesos de evaluación desarrollados en las distintas comunidades son difícilmente equiparables entre sí. Desde comunidades que, incluso saltándose la norma legal, han publicado rankings de centros, caso de la Comunidad de Madrid, hasta comunidades que han llevado a cabo una *evaluación Guadiana*, sin una clara continuidad ni en los tiempos ni en los modelos aplicados.

Junto con este proceso de despliegue de las evaluaciones de diagnóstico autonómicas, el Ministerio de Educación, a través del INEE (en ese momento denominado Instituto de Evaluación), puso en marcha la llamada Evaluación General de Diagnóstico (EGD) definida en el artículo 144 de la LOE, que fijaba la necesaria colaboración de todas las administraciones educativas en esta evaluación de carácter muestral, con el objetivo de obtener datos representativos tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado.

Se llevaron a cabo dos EGD, en 2009 la correspondiente a 4º de E. Primaria y en 2010, la de 2º de ESO. La colaboración entre administraciones marcada por la Ley fue, desde mi punto de vista, por vez primera real y profunda. Todo el proceso, en ambas etapas, se desarrolló a lo largo de un curso a través de reuniones frecuentes de los integrantes del grupo técnico responsable de esta tarea: marco de la evaluación, elaboración de matrices e ítems de las pruebas, pilotaje en centros, aplicación definitiva y elaboración del informe de resultados. Todos debatimos y aprendimos mucho de este trabajo porque se llevó a cabo con la implicación responsable y sobre todo con la colaboración leal de todas las Comunidades Autónomas coordinadas por el Instituto de Evaluación.

Este proceso terminó con el cambio político en el Gobierno de España y la posterior publicación de la LOMCE. A partir de ese momento, cambiaron los objetivos, los procesos y sobre todo se pervirtieron muchos de los modos de funcionamiento, ya que desapareció la premisa de colaboración que señalaba la Ley anterior. Una vez más, los cambios políticos y de legislación básica echaron por tierra todo ese inmenso y pausado trabajo desarrollado a lo largo de varios años. Una vez más, procesos de *tabula rasa* y división interna (incluso en los grupos de trabajo técnico) nos han llevado hasta la situación actual en la que no solo no sabemos dónde vamos, sino que además cada Administración, en muchos casos según su color político, impulsa procesos propios, sin tener en cuenta el conjunto del estado.

3. ¿Es posible evaluar todas las competencias clave a través de una prueba estándar?

El listado de competencias clave, tanto a nivel europeo como en nuestra legislación, es amplio y exigente, por ello es imprescindible hacerse la pregunta anterior. Para responder a la misma hay que tener en cuenta, al menos, dos aspectos: cuál es el tipo de evaluación que se está desarrollando y, en segundo lugar, cuáles son las características y el marco de cada competencia.

Como se ha señalado, en general, en todas las Comunidades Autónomas, la evaluación de diagnóstico tiene las siguientes características: se trata de una evaluación estandarizada; es decir, igual para todo el alumnado y aplicada en las mismas condiciones; con pruebas elaboradas externamente al centro, normalmente por parte de la Administración Educativa correspondiente; y, en general, son pruebas escritas en soporte papel administradas colectivamente, aunque poco a poco se va introduciendo la aplicación en soporte informático, pero sin cambiar de forma significativa el modelo de prueba de rendimiento.

Es fácil percibir que este tipo de evaluación conlleva, evidentemente, grandes limitaciones para evaluar determinados aspectos o dimensiones de las competencias, ya que requerirían otros procedimientos e instrumentos de evaluación como la observación directa del desempeño, la realización de trabajos y actividades prácticas, el uso de simulaciones y entrevistas y otros procedimientos similares.

El propio modelo de prueba impone unas claras limitaciones a la evaluación de las competencias clave. Pero, además, la forma de llevar a cabo esta evaluación no está todavía suficientemente clara y este hecho es fácilmente perceptible si se analizan las pruebas aplicadas en las distintas Comunidades Autónomas, análisis que daría como conclusión que no se ha llegado a un consenso acerca de qué es necesario evaluar cuando hablamos de competencias y cuáles son los aspectos claves de cada competencia.

Tenemos experiencia en la evaluación de algunas de las competencias clave definidas en las Leyes y Desarrollos curriculares autonómicos, como puede ser la *Competencia en comunicación lingüística*, sobre todo porque hemos podido aprovechar todo el trabajo realizado en evaluaciones ligadas a las distintas destrezas lingüísticas. Pero incluso en este caso, y a pesar de toda la experiencia acumulada, todavía no hay un acuerdo en si los aspectos relacionados con la reflexión lingüística o la gramática deben formar parte explícita de las pruebas o son sólo un instrumento necesario para una buena comprensión o expresión lingüística.

Para evaluar otras competencias más curriculares “caso de la *Competencia matemática*, *Conocimiento e interacción con el mundo físico* (que tras la LOMCE se convirtió en *Competencias básicas en ciencia y tecnología*) o la *Competencia Social y Ciudadana* (posteriormente *Social y Cívica*)- todas las administraciones han publicado documentos en los que se habla de evaluar a partir de situaciones o problemas. Sin duda, en este aspecto hay un gran consenso, pero este acuerdo es más difícilmente perceptible en su plasmación práctica en cada una de las pruebas que se han aplicado hasta el momento. A pesar de tener el modelo PISA, del que casi todos hemos bebido, todavía nos queda mucho camino por andar.

Otras competencias, que podríamos llamar como metadisciplinares o transversales (*Aprender a aprender*, *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor...*), resultan especialmente difíciles, no sólo porque tenemos una escasa experiencia sino porque son competencias menos definidas, con un marco de desarrollo menos claro y con dificultades para establecer indicadores de progreso. Aunque ni siquiera a nivel internacional hay un acuerdo claro sobre el marco, algunas comunidades (entre otras, Castilla-La Mancha y Euskadi) fueron audaces y se atrevieron a evaluar *Aprender a aprender* o *Autonomía e iniciativa personal*. En cualquier caso, es preciso

reconocer que en estas competencias está todo por hacer y que incluso existe la duda de si es posible evaluarlas de manera consistente con una prueba de lápiz y papel u ordenador, más hábil para medir conocimientos y procedimientos que para el desarrollo de procesos o actitudes.

En el caso de la *Competencia en tratamiento de la información y competencia digital*, podemos encontrar de todo en el *mercado* de la evaluación. No está todavía muy claro cuál es el marco de esta competencia. No hay que olvidar que no sólo trata de la competencia digital, sino también del tratamiento de la información, tan vinculado a otras competencias clave. Además, todavía tenemos extraordinarios problemas para su desarrollo en los centros, debido a la situación del equipamiento informático.

En definitiva, en este tema nos queda mucho camino por recorrer, pero, en cualquier caso, quizás hay que ser conscientes y hacer conscientes a los centros y a la Administración de que este tipo de evaluación, siendo interesante y necesaria, es muy limitada para medir el conjunto de las competencias clave y que es imprescindible promover procesos de evaluación formativa en los centros, coherentes con la evaluación, que amplíen los aspectos que en estos momentos somos capaces de evaluar con una prueba estandarizada.

4. Algunos aprendizajes adquiridos durante este proceso

Construir un sistema de evaluación desde la Administración no ha sido fácil ni ha sido un camino recto, sino que en muchos casos su evolución muestra un perfil quebrado cuando no fracturado. Los procesos de evaluación externa necesitan tiempos prolongados y su consolidación exige plazos medios; sin embargo, el tiempo de los responsables políticos es corto y a veces urgente, necesitan respuestas e informaciones rápidas que este tipo de procesos no está en disposición de dar con cierta garantía de fiabilidad. Además, estos procesos de evaluación exigen una ingente cantidad de decisiones y adaptaciones constantes a la realidad de cada sistema educativo y suficiente recursos humanos con formación técnica y recursos económicos para que sean sostenibles.

En todo este proceso, hemos aprendido algunas cuestiones que me parecen claves:

- a. Hay un claro riesgo de que el contenido de las pruebas condicione el desarrollo del currículo, lo uniformice y que, incluso, se llegue a que los centros orienten su acción educativa a la superación de estas pruebas, sobre todo teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los resultados llegan a las familias o son públicos. Los centros darán importancia a aquello de lo que se les evalúa y puede darse el caso de que determinadas dimensiones, por razones de gestión o por motivos presupuestarios, no se evalúen nunca; por ejemplo, la expresión oral o aspectos relacionados con las actitudes o competencias a las que se les dé menos valor o, como hemos comentado, sean más difíciles de evaluar.
- b. Es indispensable dedicar tiempo a explicar a los centros y, en general, a la sociedad, qué se pretende con este tipo de evaluación, para qué, cómo y quién va a conocer y a utilizar los datos y los resultados. Es necesario construir consensos amplios en el que todos los sectores “educativos, políticos y sociales” puedan participar e involucrarse. Quitar miedos, desterrar susceptibilidades y fantasmas y dar voz a todos en este proceso es una garantía para que este tipo de tareas se conviertan en una oportunidad y no en un obstáculo para la mejora.
- c. Es imprescindible no confundir ni confrontar la evaluación externa, de carácter puntual y en gran parte descontextualizada, con las evaluaciones académicas, que son responsabilidad del profe-

sorado. Son dos referencias distintas y, a veces, distantes. Los procesos de evaluación externa tienen todavía grandes limitaciones. Encontramos más casualidades que causalidades. Muchas correlaciones son absurdas o difícilmente explicables. Solo de manera parcial podemos explicar los cambios de una edición a otra y el contexto necesario para alcanzar una buena interpretación es limitado, parcial e incluso, a veces, erróneo. Como se suele decir, nosotros tenemos una fotografía más o menos nítida, los centros tienen un vídeo, por eso es indefectible desterrar de manera intencionada la arrogancia técnica con la que en muchas ocasiones se funciona en el mundo de la evaluación y de la estadística, y más cuando llegamos a resultados a nivel individual.

- d. Toda prueba de evaluación, en un sentido u otro, es una prueba de comprensión y expresión escrita y tan es así que la experiencia nos dice que, muchas veces, el problema no está en lo que se pregunta sino en cómo se pregunta y que, a menudo, la explicación de un mal resultado no debe recaer en el alumnado, sino en quien evalúa por no haber tenido en cuenta unos mínimos niveles de exigencia lingüística en la confección de los ítems. El denominado Diseño Universal de Evaluación puede ser de gran ayuda en la construcción lingüística de los ítems.
- e. En estos momentos, cerca del 50% del sistema educativo de España tiene un carácter bilingüe y la incorporación de una L2 como lengua de enseñanza y aprendizaje se va extendiendo en muchas comunidades educativas hasta ahora monolingües. Trabajar y evaluar un sistema bilingüe no es lo mismo que evaluar un sistema de aprendizaje en L1, a través de la lengua familiar; exige tener en cuenta dos elementos muy influyentes: la lengua de aplicación o lengua en la que se responden los ítems de las pruebas de las competencias no lingüísticas y todos los aspectos relacionados con la traducción de las pruebas de rendimiento. Es esencial trabajar en profundidad la equivalencia entre las características psicométricas de los test que se utilizan en diferentes lenguas y, por consiguiente, eliminar los probables sesgos que pueden darse en las traducciones.
- f. Impulsar rankings explícitos o encubiertos o realizar comparaciones injustas a partir de realidades no comparables es un error. La mayoría de los rankings ofrecen una falsa apariencia de precisión y dan a entender que la calidad educativa se puede resumir en un único indicador. Ni todos los centros parten de la misma situación ni todos tienen las mismas oportunidades.
- g. Los datos por sí mismos no son nada, no hay nada más controvertido e inútil que un dato sin contextualización, por eso es indispensable ayudar a los centros a encontrar sentido a estas informaciones y hacerlas útiles para su mejora. La calidad y fiabilidad técnica debe ir unida a la claridad y cercanía en la transmisión de informaciones.
- h. Si disponemos de datos y resultados, pero los diferentes servicios de apoyo y los procesos de formación e innovación no los tienen en cuenta en sus propuestas de actuación, nada será creíble. Si les pedimos a los centros que desarrollen procesos de mejora, pero luego no se tienen en consideración sus propuestas de cambio estaremos invalidando las potencialidades de este instrumento estratégico. Es preciso impulsar la coordinación de los servicios y actuaciones de la administración con las necesidades percibidas por los centros a partir de los resultados, de otra forma les podremos convencer una vez, pero en la siguiente se sentirán totalmente engañados.
- i. Hay que evitar la toma de decisiones a partir de impresiones, datos parciales o de escasa consistencia. No todas las evaluaciones que se están desarrollando en estos momentos cumplen los criterios básicos de calidad. Existe el peligro de una reducción excesiva, al considerar solo los resultados, sin tener en cuenta que los procesos escolares son siempre determinantes de los resultados educativos.

5. Algunas sugerencias a tener en cuenta en un nuevo modelo de evaluación del sistema

Hoy vivimos una situación de disgregación y de falta de un proyecto común en el ámbito de la evaluación externa del sistema educativo. Es preciso trabajar por encontrar un modelo de evaluación externa del sistema más estable, menos sujeto al albur de los cambios políticos y que responda a objetivos claros y consensuados, coherente con los procesos de evaluación en vigor en nuestro entorno y con las mayores garantías de fiabilidad y calidad técnica. Para ello, sugiero algunas ideas:

- *Es imprescindible repensar y reducir el currículo.* Nuestras evaluaciones externas, al contrario de lo que ocurre con PISA, aunque tengan un enfoque competencial, deben tomar como referencia el currículo en vigor en cada momento, pero un currículo tan sobrecargado como el actual complica enormemente este tipo de evaluaciones, ya que la parte factible de ser evaluada es mínima por el habitual modelo de cuaderno único que permita comparaciones individuales.
- *Pidamos a este tipo de evaluación solo lo que realmente puede dar.* La evaluación estandarizada está sujeta a grandes y evidentes limitaciones para evaluar determinados aspectos o dimensiones de las competencias, ya que requerirían otros procedimientos e instrumentos de evaluación como la observación directa del desempeño, la realización de trabajos y actividades prácticas, el uso de simulaciones y entrevistas y otros procedimientos similares difíciles de llevar a cabo incluso con un carácter muestral. Con este tipo de evaluación no podemos llegar a medir todo, pero sí aspectos claves.
- *Priorizar, priorizar y priorizar.* Hay que seleccionar qué queremos evaluar, en qué etapa hacerlo y no repetir aplicaciones e informaciones. Si salen los mismos resultados, habrá sido poco útil el proceso y si el resultado es distinto es probable que no seamos capaces en muchas ocasiones de explicar la razón de esa diferencia. Desde mi punto de vista, si queremos provocar procesos de mejora en los centros, parece más pertinente mantener la evaluación de diagnóstico censal a mitad de las etapas obligatorias. La evaluación del sistema a nivel estatal, al tener un compromiso más informativo y comparativo entre comunidades, parece más lógico llevarla a cabo al final de cada etapa.
- *Analizar para qué nos sirve PISA.* Hoy absolutamente todas las CCAA participan en PISA por lo que, de alguna manera, esta prueba internacional está sirviendo como instrumento de medición del sistema al final de la escolarización obligatoria. Por lo tanto, hay que valorar si hay que volver a evaluar el mismo nivel y a los mismos alumnos de 15 años con pruebas propias o si esa evaluación de diagnóstico debe complementar solo aquello que le falta y no evalúa a PISA.
- *Buscar, por encima de todo, la claridad y la justicia.* Es clara la necesidad de establecer implicaciones y consecuencias, responsabilizando a las comunidades educativas, pero siendo conscientes de que ni todos parten de la misma situación ni todos tienen las mismas oportunidades. Exigir responsabilidades supone creer en los centros y en su capacidad de mejora y dotarles de los procesos, tiempos, recursos, apoyos e instrumentos para llevarlas a cabo, evitando actuar como un demiurgo administrativo que aplica soluciones universales que normalmente terminan fracasando.
- *Tener paciencia, consistencia y continuidad.* Hay que dar tiempo a que los cambios como consecuencia de los procesos de evaluación externa enraícen en los centros y en el sistema. No podemos estar cambiando continuamente de objetivos, de instrumentos, de competencias o de criterios de aplicación, sin que todavía se hayan asentado y hayan sido analizados los procesos desarrollados.
- *Reforzar el ámbito de la evaluación externa.* Si queremos una evaluación de calidad es irrenunciable reforzar la estructura de los organismos evaluadores, tanto a nivel estatal como autonómico. Evaluar es cada vez más complejo y exigente desde el punto de vista técnico, organizativo y económico, por ello las personas que forman estos organismos necesitan estabilidad, formación

permanente y un cierto nivel de autonomía en su trabajo. Existen modelos internacionales con buen funcionamiento de los que podemos aprender. De hecho, la experiencia nos ha demostrado que es prácticamente imposible que España pueda disponer de 17 instituciones de evaluación de suficiente calidad y rigor técnico. Por ello es imprescindible la cooperación leal y permanente entre administraciones.

- *Tener en cuenta la complejidad del hecho educativo.* No debemos olvidar que la “calidad” educativa es un concepto complejo que abarca múltiples dimensiones, la mayoría de las cuales no son contempladas en las evaluaciones estandarizadas externas. Por ello, es ineludible hacer esfuerzos para considerar varios indicadores de forma simultánea a la hora de emitir juicios y valoraciones sobre una institución educativa y hacerlo construyendo un consenso amplio sobre estos procesos de evaluación en el que todos los sectores educativos puedan participar e involucrarse. La evaluación puede ser una oportunidad, pero también un enorme obstáculo para mejorar.

Una última consideración clave: la evaluación externa es un instrumento muy frágil, difícil de poner en pie y muy fácil de echar por tierra, y la experiencia nos indica que, además, es un eslabón sumamente débil. Cuando evaluamos a un centro nos adentramos en sus ámbitos más sensibles, porque los centros y sus equipos docentes sienten que se pueden ver afectados tanto su imagen como su propia profesionalidad. Esta invasión de la *intimidación* exige como contrapartida centrar la atención preferentemente en sus posibilidades de mejora, es una exigencia ética que pesa sobre el evaluador como contrapartida al poder que detenta en el proceso de evaluación. Hemos de tener mucho cuidado en no convertir la evaluación externa en un distractor más del sistema, en un obstáculo para avanzar o simplemente en un estorbo periódico que los centros deben sufrir con santa o exaltada paciencia.

BIBLIOGRAFÍA

Carabaña, Julio (2015): *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Los libros de la Catarata, Madrid.

ISEI-IVEI (2018): *Evaluación de diagnóstico 2017. Informe ejecutivo sobre la situación de la educación básica (4º E. Primaria-2º ESO)*, Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Solo versión electrónica: http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=1e1721ed-eafa-49c7-9f5c-ed477c15d08b&groupId=635622

LUNA, Francisco (2005): “*El problema de la lengua en una prueba internacional de evaluación*”. Organización y Gestión Educativa, nº 1, enero-febrero 2005, pág. 23-24, Praxis.

LUNA, Francisco (2011): *¿Qué mide PISA y cómo hay que darle respuesta? Comprensión lectora*, Cuadernos de Pedagogía, 413, pág 59.

LUNA, Francisco (2019?): “*Aprendizajes y retos de las evaluaciones de diagnóstico externas*”. Cuadernos de Pedagogía, 504, pág

CAPÍTULO 10

Evaluación e innovación factores claves para la transformación de los sistemas educativos y la gestión de la mejora de la calidad

Joan Mateo (Universitat de Barcelona; Consell Superior d'Avaluació de Catalunya)

1. Introducción. La educación en un contexto de cambio de paradigma

Todos somos conscientes de la situación de cambio continuo que se está produciendo en la sociedad y naturalmente en la educación, ya que participa de las mismas características e incertidumbres.

Posiblemente lo somos menos en cuanto al alcance y profundidad del mismo. No se trata como en ocasiones anteriores de cambios coyunturales o incluso estructurales sino que, en esta ocasión, afecta la propia naturaleza íntima de la sociedad y de la educación. Esto nos obliga a reconceptualizarla, a buscar nuevos marcos interpretativos, a remodelar los sistemas organizativos, a rediseñar los instrumentos de gestión y a reubicar a los agentes que operan en el sistema. En definitiva, nos encontramos con todos los ingredientes que establecen la existencia de un cambio de paradigma en la educación.

En el contexto de repensar la evaluación y analizar el papel y la responsabilidad que le corresponde en este proceso de cambio y en la nueva lógica que de él se deriva respecto de la gestión de la mejora de los sistemas, es donde trataremos de situar nuestro capítulo. Así reflexionaremos en torno a la naturaleza de estos cambios y en cómo estos cambios afectan al conjunto del sistema muy especialmente a lo que consideramos el binomio dinamizador clave de la gestión de la mejora de la calidad educativa: la evaluación y la innovación educativa y qué tipo de respuestas deberán ofrecernos para afrontar los nuevos retos.

Nuestra línea argumental se inicia mostrando las claves del cambio en la sociedad, cómo ésta ha pasado de ser percibida como simple y lineal a tremendamente compleja. Las sociedades modernas o son globales y diversas o no son substantivas. Esto, obviamente, afecta a la Educación y exige nuevas formas de gestión, tema que trataremos en el primer apartado.

La característica más potente de esta nueva sociedad es el conocimiento (sociedad del conocimiento), y es justamente uno de los elementos claves que justifica la práctica educativa. Sin embargo, el conocimiento actual difiere substancialmente en su naturaleza del de épocas anteriores. El papel nuclear que juega y cómo se ha modificado nuestra relación con él a través de nuevas fórmulas de aprendizaje es abordado en el segundo apartado.

La importancia capital del aprendizaje, especialmente para el sistema productivo, impregna la respuesta educativa y uno de sus posibles efectos perversos es el reduccionismo pedagógico que puede provocar sobre los sistemas educativos al orientarse en exclusiva a satisfacer las necesidades de aprendizaje y olvidar la importancia de las necesidades educativas de la sociedad. Este aspecto constituirá el núcleo de reflexión del tercer apartado.

A continuación, abordamos el tema de la Innovación conscientes por un lado de que es el factor emergente más potente del relato educativo actual y que desde nuestra perspectiva forma parte fundamental de los sistemas modernos de gestión de la mejora de la calidad educativa, especialmente si se considera asociado a la evaluación. Ambos constituyen la base conceptual que permite la generación del pensamiento estratégico, elemento clave para la definición de los procedimientos específicos de mejora. Todo sistema debería tener definidos sus ejes de innovación y cada centro su proyecto singular de innovación. Es desde ellos que se puede empezar a gestionar la mejora continuada de la calidad.

El esfuerzo más espectacular que se ha producido en la última década en educación se sitúa en la transformación profunda por la que ha tenido que transitar la evaluación hasta constituirse en la clave de la producción de la calidad educativa. Sobre su nueva naturaleza, el cambio en su lógica y su enorme influencia en cuanto a la orientación de la acción educativa, hablaremos en el quinto apartado.

En el sexto planteamos la necesidad de asociar innovación y evaluación. Es un esfuerzo ejemplificador para mostrar cómo la nueva lógica evaluativa nos conduce a entender que la evaluación no debe entenderse nunca de forma aislada y desde una perspectiva meramente técnica. Su enorme potencialidad sólo se consigue al integrarse simbióticamente con todos los factores de la educación que consideramos deben ser evaluados. Lo hemos centrado en la innovación por considerar que es el tándem más potente en la actualidad para la gestión de la mejora.

En el séptimo entramos en tratar de definir la respuesta institucional. La evaluación lo ha de impregnar todo, ha de ser global e interactiva. Cualquier ámbito de evaluación debe conectarse con los otros, la mirada ha de tratar de ser de 360 grados y es desde las instituciones desde donde se debe dinamizar.

Finalmente abordamos los aspectos éticos y de responsabilidad social que deben estar siempre presentes en la evaluación. La evaluación no sólo influye significativamente en todo lo que evalúa sino también en los ámbitos sobre los que no lo hace (“lo que no se evalúa se devalúa”). Implicarse éticamente en la acción evaluativa es una responsabilidad fundamental de todos los evaluadores y de la propia administración.

2. La sociedad actual. Complejidad versus linealidad

El primer principio para entender la sociedad actual es aceptar su naturaleza compleja y diversa lo que obliga a abandonar planteamientos pedagógicos de tradición lineal, que derivan de visiones únicas de la sociedad y que favorecen la tentación del control centralizador del conocimiento e incluso del propio pensamiento.

“Lo complejo se opone a la linealidad, puesto que debe dar cuenta de procesos divergentes y de contextos en oposición mediante la aprehensión de la dialéctica” (Ballester y Colom, 2017, p.159). Nada más lejos del pensamiento autoritario que se apropia de la norma con fines de legitimización y retroalimentación del pensamiento único.

En el marco de la complejidad es posible la integración de lo desconocido, incluso lo contrario, y ahí se sitúa la base para poder profundizar realmente en el conocimiento y desarrollo de la realidad social y educativa. Desde el simplismo de la linealidad, no es posible aceptar dos tesis contradictorias y nos conduce inexorablemente a la dificultad para avanzar mediante el cambio, a no ser que pretendamos que, éste, simplemente se produzca por la colonización de una posición respecto de la otra.

La aceptación y la comprensión de los contrarios desde la percepción social moderna, no es sino la base logística del gran proceso transformador del que disponemos para orientar la acción, en nuestro caso la educativa. En los marcos de incertidumbre que se generan a partir de la aceptación de la complejidad, construir el pensamiento estratégico para orientar la praxis y la acción se convierten en la clave de la gestión moderna de los sistemas educativos y en ese contexto es absolutamente fundamental, el papel que le corresponde al binomio innovación/evaluación.

El pensamiento estratégico nos permite imaginar y anticipar cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones relevantes que nos lleguen en el transcurso de la misma. La lógica de la información también forma parte de la gestión de los sistemas, cuando esta pretende ser eficaz.

Solamente en marcos de libertad y de aceptación de la diversidad de pensamiento es posible imaginar sistemas educativos abiertos, dialógicos, recursivos y auto-organizados, donde la discrepancia es bien recibida y los avances se producen desde el respeto al otro y la gestión coordinada de lo diverso.

Reflexionar respecto de los cambios que deberán efectuar en la propia naturaleza y en los planteamientos de la evaluación, la innovación y la formación para poder asumir el papel nuclear que deberán tener en el futuro en la construcción del pensamiento estratégico y en las complicidades que deberá desarrollar con otros elementos clave para poder asumir ese reto, serán nuestra base para establecer los principios de la gestión moderna de la calidad educativa de los sistemas.

3. La nueva naturaleza y papel del conocimiento en la sociedad actual.

Previamente y por su importancia deberemos reflexionar, aunque sea de forma breve, respecto de los cambios en la naturaleza que se ha producido en uno de los productos básicos de la educación: el conocimiento. La misma incertidumbre que impregnaba a la sociedad es la que provoca efectos directos en la conceptualización de la naturaleza del conocimiento moderno. Hemos pasado de una conceptualización del mismo como un ente sólido y consolidado, que jugaba un papel elitista, incluso marginal, en el conjunto de la sociedad, a una función del mismo de esencia fluida, con un crecimiento exponencial, sujeto a continuos cambios y jugando un rol marcadamente nuclear y dinamizador en las sociedades modernas.

Partiendo de esta nueva realidad, nos vemos obligados a modificar profundamente nuestra relación con él. A una relación clásica basada en el dominio por parte de sólo una minoría selecta y fundamentada en la acción individual, aparece con enorme fuerza otra basada en la estimulación de la gestión competente de un conocimiento en continuo cambio y que implica a amplias capas de la población que deberán actuar de manera colaborativa y con un gran sentido ético respecto de la responsabilidad que adquieren respecto de su adquisición, su utilización e incluso en las decisiones que deberán tomar sobre la propia generación del conocimiento.

Esta nueva mirada nos obliga a cambios radicales en los sistemas educativos como grandes creadores y difusores del conocimiento a partir de la fijación de los contenidos curriculares y la gestión competente de los aprendizajes. Estos cambios afectarán tanto en lo que hace referencia a los elementos estructurales (arquitectura del sistema, organización de los centros, relación con el entorno) como con los procedimentales (currículo, metodología), con los agentes que operan en el sistema (Administración, Inspección, Dirección, Docencia), como también con los factores de dinamización (Evaluación, Innovación, Formación), etc. La responsabilidad sobre la transmisión y creación del conocimiento pasa de ser individualizada a ser global y sistémica.

Tal como señala Morín (2001), la educación como vínculo entre el individuo y el universo mediante el establecimiento de enlaces entre el conocimiento y la interpretación de la realidad por tal de comprenderla mejor e intervenir en su transformación, precisa de nuevas conceptualizaciones, nuevas estructuras y cambios de fondo en los sistemas educativos, sobre todo si aspiran como señala Borghesi en su libro "El sujeto ausente" (2006, p.32), a entender que *"educar es convertir el conocimiento en experiencia compartida y la información en vida"*.

4. Educación y aprendizaje. El reduccionismo pedagógico como peligro. La educación como objetivo prioritario de los sistemas educativos.

El papel nuclear que juega el conocimiento en las sociedades modernas y su impacto en la nueva economía lo convierten en un factor nuclear de primer orden. El gran peligro que esto supone, está en reducir los cambios en sólo aquellos que afectan exclusivamente al aprendizaje y renunciar a que el cambio sea educativo y global.

Para los intereses de la ciudadanía el reto de los sistemas educativos va más allá del aprendizaje, supone también una plataforma que permite conformar identidades y promover un desarrollo basado en principios de respeto por la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad y un sentido de la responsabilidad hacia los otros en el contexto de un mundo cada vez más global, interconectado e interdependiente.

El conocimiento no es simplemente el objeto de trabajo del aprendizaje. La vulnerabilidad y sofisticación de las sociedades modernas hace que la creación y el uso del mismo tengan que estar guiados por un profundo compromiso ético y un amplio ejercicio de responsabilidad. Es necesario abordar el tema de la creación y el control del conocimiento desde la acción educativa y deberá hacerse desde la vertiente social y ética.

Consecuentemente no basta en considerar cómo se adquiere, valida y acredita el conocimiento, sino hay que hacerlo también sobre los procesos de decisión de la creación de aquellos conocimientos que consideramos más substantivos y relevantes y sobre todo en la manera de acceder a ellos, que está frecuentemente muy controlada. Los sistemas han de garantizar el acceso y la disponibilidad para todos, en condiciones de equidad y dignidad y a lo largo de toda la vida.

5. Factores de dinamización de la transformación y el cambio en la educación: El binomio Innovación/ evaluación y la gestión moderna de la mejora continuada, global y sistémica de los sistemas educativos.

La gestión en general y la educativa en particular han evolucionado drásticamente en el transcurso de las dos últimas décadas. A la gestión fundamentada en la planificación y el control le ha sucedido la basada en el análisis de la información, la valoración y la construcción colaborativa del pensamiento estratégico. La gestión piramidal ha sido, poco a poco, sustituida por la transversal, donde la comunicación, la participación y la implicación son los ejes sobre los que discurre la información y la toma de decisiones y no el clásico ordeno y mando.

En este contexto la evaluación y la innovación constituyen los dos pilares básicos sobre cuya relación se construye el pensamiento estratégico que está justamente en la base de la gestión moderna orientada fundamentalmente al cambio y transformación de la educación y de los sistemas educativos. Es por ello que a nivel sistémico la mirada sobre ambos debe hacerse necesariamente de forma conjunta.

La característica más propia del innovador es la capacidad de imaginar escenarios de futuro que orienten el cambio, pero no puede haber innovación sin evaluación, ya que de intentarlo sería ciega. Tampoco la evaluación de la calidad puede pensarse por separado de la innovación, conviene diseñarla específicamente para poder capturar y valorar el enorme dinamismo de los sistemas cuando se sitúan en un proceso transformador.

6. Innovación y procesos de cambio.

La Educación en general y el conocimiento en particular son vistos por el contexto actual como los grandes fundamentos de las sociedades cultas y prósperas. Al mismo tiempo crece la sensación de que la práctica educativa, en este inicio del siglo XXI, no se corresponde con las necesidades reales de la sociedad en general y de los estudiantes en particular, especialmente desde la perspectiva que se han de proyectar de cara al futuro.

En este marco interpretativo de la realidad es donde la innovación aparece como el elemento emergente más potente y sugeridor del relato educativo moderno. La innovación es la clave en el proceso de repensar cómo han de evolucionar los sistemas educativos y la práctica pedagógica en el futuro más inmediato y establecer qué es lo que tendríamos que ofrecer a los estudiantes y a la sociedad para lograr su plena realización. (Barber, Donnelly y Rizvi, 2012).

Sin embargo, no hay que confundirla con prácticas innovadoras del pasado muy singularizadas y con poco recorrido. En esta ocasión hay que remarcar que la innovación moderna constituye una acción sistemática y sistémica de carácter global, que compromete al conjunto del sistema y a la totalidad de la comunidad educativa. O, como muy bien señala Lyn (1997, p.47) cuando insiste en que “la innovación implica una transformación fundamental, original y disruptiva de las tareas más nucleares de una organización. La innovación si quiere constituirse como tal, deberá socavar profundamente las estructuras transformándolas permanentemente”.

Desde esta perspectiva pretendemos insistir en que no nos podemos quedar en la liturgia innovadora, sino que convendrá ser ambiciosos y modificar los objetivos más relevantes del sistema educativo y, consecuentemente, la propia cosmovisión de la educación.

En la práctica docente, la innovación educativa incluye desde sencillas, pero no por ello simples, mejoras escolares, llevadas a término, muchas veces en contextos vulnerables, con escasez de medios y exceso de generosidad e inteligencia, hasta aproximaciones profundamente sofisticadas, realizadas por potentes equipos de investigadores y que rompen esquemas. En uno y otro caso, lo importante es cómo se interiorizan en el pensamiento docente, en qué medida transforman la práctica, se incorporan al relato de cambio de la escuela, se comparten con otros centros, se genera interacción con otras experiencias generando verdaderas redes de innovación y en definitiva se convierten en cultura profesional compartida.

La innovación moderna forma parte del núcleo duro de los nuevos sistemas de gestión de la calidad y se diferencia de la de otros momentos en su carácter holístico y en que implica necesariamente la generación de sinergias entre todos los factores que operan en un sistema educativo, que compromete a todos los agentes que participan y que construye y orienta su acción a partir de la asociación absolutamente intrínseca con los procesos de evaluación.

La innovación no puede ser, en ningún caso, la simple aplicación de ideas sobre problemas educativos previamente definidos. Los procesos de innovación del siglo XXI son iterativos y cíclicos y evolucionan y cobran significado en la medida que incorporan la información valorada que les aporta la evaluación.

7. La nueva naturaleza de la evaluación.

La evaluación se concibe en la actualidad como una forma específica de investigación educativa, que pretende fundamentalmente desarrollar y mejorar la realidad dentro de la que actúa. Es una práctica transformadora que, para producir impactos en profundidad, requiere la activación de todos los agentes relevantes de carácter cultural, social y político que operan en el contexto en el que trabaja. Desde el punto de vista moderno, metodológicamente, la evaluación incorpora nuevas lógicas que le facilitan la adaptación a las necesidades cambiantes del constantemente evolutivo entorno social y educativo.

Tradicionalmente la evaluación ha estado conceptualizada como un proceso de carácter lineal. Con unos objetivos predeterminados y una finalidad concreta. Sin embargo, en la actualidad este tipo de pensamiento implica una mirada estática y prefijada de los objetos educativos a evaluar. Esta perspectiva no está en absoluto alineada con los procesos evaluativos emergentes que tratan de capturar información respecto de los fenómenos educativos incardinados en sociedades y entornos educativos de claro carácter dinámico y cambiante.

En este nuevo contexto educativo es donde aparece la denominada “*evaluación de desarrollo*”, modelo que supone no sólo una clara extensión, sino posiblemente superación del clásico binomio evaluación formativa/sumativa, que pone el énfasis bien sea en el proceso o en los resultados. Esta nueva formulación exige la aplicación de nuevas lógicas y es especialmente efectiva en el estudio de la práctica docente en situaciones de innovación y de cambio. La nueva perspectiva evaluativa implica no mirar simplemente el antes y después de un fenómeno educativo, sino identificar y analizar las claves de la transformación del mismo.

Patton (2011, p.28) describe la *evaluación de desarrollo*, como intencionalmente diseñada para evaluar los fenómenos educativos en el contexto de las sociedades modernas, caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre y supone *focalizar y usar la evaluación considerando simultáneamente tanto el camino como la destinación*, ya que únicamente tenemos certezas sobre el origen del fenómeno. Analiza la situación a medida que se va desarrollando mediante procesos de análisis rigurosos, pero con la clara intención de usar los datos de manera comprensiva a fin de informar sobre las claves de la producción de la mejora de la calidad que pretendemos desarrollar y evaluarla en el contexto de su propio proceso.

Desde esta perspectiva, se concibe la evaluación como un proceso en sí mismo dinámico y flexible y específico para cada uno de los contextos en los que actúa y que involucra activamente a todos los agentes que operan en el sistema. La nueva naturaleza de la evaluación implica necesariamente que los procesos sobre los que se apoya, sean *sistémicos, iterativos y cíclicos*.

El concepto de evaluación de desarrollo va íntimamente asociado al de *"pensamiento evaluativo estratégico"*. Este concepto ha sido desarrollado magistralmente en una publicación del International Development Research Center (Bennet y Jessani, 2011, p. 24) donde señalan que *"el pensamiento evaluativo estratégico es una forma singular de pensamiento, de percibir el mundo dinámicamente y que implica el análisis de mucha información, explotarla intensiva y exhaustivamente, desde muchos puntos de vista (360º) y que supone plantearse de forma sistémica el cuestionar, reflexionar, aprender respecto de la realidad educativa y activar la vocación de transformarla"*.

Con todo lo señalado se constata que la evaluación percibida básicamente como un instrumento de acreditación o certificación de la calidad de cualquier artefacto educativo y orientada en exclusiva a la petición de responsabilidades, resulta cada vez más insuficiente y ha dado lugar a una nueva mirada sobre la misma que centra fundamentalmente su actividad en la construcción de pensamiento estratégico, paso previo a la definición a las acciones educativas a realizar y a la fijación de sus objetivos más preeminentes. El objetivo último de la evaluación no reside tanto en la acreditación de la calidad sino en la construcción de la misma.

8. Innovación y evaluación desde una perspectiva integrada.

La innovación y la evaluación constituyen un binomio indisoluble en el contexto de la educación moderna: La innovación fundamenta su credibilidad en su capacidad para crear marcos de actuación de éxito en el contexto de una sociedad, no tan sólo compleja, sino impredecible. El mismo desconocimiento de las necesidades del futuro nos obliga a modificar y reorientar continuamente el proyecto innovador, a medida que se avanza en su diseño y en la implementación de sus procesos.

El peor escenario para una innovación es el de generar la sensación de falta de referentes, que se trata de un producto singular no incardinado en un movimiento global, que trata de justificarse simplemente por sí misma, que no tiene ninguna necesidad de comprobar su nivel de acierto en la elección de sus objetivos más relevantes y que no necesita justificar ninguno de sus logros. Ciega y sin credibilidad, la innovación es absolutamente estéril.

De esta situación surge la necesidad de asociar simbióticamente el tándem formado por la innovación y la evaluación. La evaluación entendida como pensamiento evaluativo, ya no se justifica básicamente como un instrumento de control, su núcleo duro de actuación reside en su capacidad para orientar acertadamente la construcción de la mejora de la acción educativa.

Por otro lado, cualquier innovación ha de mostrar la correspondiente bondad en el logro de sus propósitos, tal como señala Bernholz (2011, p.1), "Give something new and prove that it works". En las sociedades actuales, el cambio se dinamiza mediante dos tipos de impulsos: la confianza en los agentes que han de llevarla a cabo y la necesidad que tienen de mostrar de manera absoluta resultados que no generen dudas y que sean homologables.

Todo esto nos lleva a la necesidad de incentivar el uso combinado de la innovación y la evaluación. Trabajar ambas actividades de manera simultánea y coordinada provoca dos efectos altamente deseables, por un lado, la evaluación guía y dota de credibilidad a la innovación y, por otro, la innovación substantiva y aporta relevancia y significado a la evaluación. Este uso coordinado exige nuevas lógicas en su aplicación: ya no podremos recurrir a manuales al uso o a pautas preestablecidas de cómo ejecutar un programa de innovación o una acción evaluativa.

En este nuevo contexto de actuación, la evaluación tendrá que fundirse desde el principio con la innovación. La evaluación incrementa notablemente su potencial cuando se posiciona como una parte integrada en el proceso innovador y contribuye así, sustancialmente, a su desarrollo y evolución. Sin lugar a dudas, la evaluación constituye la piedra angular sobre la que se va construyendo la innovación desde una perspectiva sistémica. Su actuación, deberá negociarse de manera continua y deberá aportar reflexión valorada para el conjunto del sistema.

Estamos de acuerdo con Earl y Temperly (2015, p. 7), cuando argumentan: "Una innovación de éxito puede exigir cambiar rápidamente sus orientaciones como respuesta a la incertidumbre y a la complejidad del contexto en el que actúa, pero éstos cambios nunca deberán ser productos del azar. Los líderes de cualquier innovación actúan combinando, de manera inteligente, creatividad y disciplina, hecho que les permite reaccionar con efectividad en condiciones muy diversas y cambiantes. Más que actuar de manera poco estructurada, la innovación disciplinada implica estar identificando los problemas de forma constante, escanear frecuentemente el horizonte socioeducativo, analizar las situaciones, monitorizar el progreso, crear planes de contingencia y retroalimentar continuamente el proceso innovador por tal de conseguir la mejora deseada".

Tal como señala Drucker (1985, p.8): "La innovación implica más trabajo que genialidad. Requiere conocimiento y a veces cierta ingenuidad. Requiere capacidad de focalización de los hechos. Exige, por encima de todo, dedicación y adquisición de práctica sistemática respecto de los procesos de innovación y evaluación".

Si enmarcamos la innovación y la evaluación en un potente y común proceso de carácter iterativo, conseguiremos ordenar las nuevas ideas una vez sometidas al análisis evaluador y con este mutuo enriquecimiento los innovadores estarán en mejor condición de interpretarlas adecuadamente y trasladarlas de manera absolutamente racional a los procesos de intervención.

Nuevamente Earl y Temperley (2015, p. 16) nos iluminan sobre la naturaleza de lo que estamos presentando cuando señalan: "La potencia del trabajo conjunto entre la innovación y la evaluación proviene, justamente, de la profundidad de pensamiento que emerge del "interface" de las ideas generativas basadas en evidencias sobre el deliberado proceso del aprendizaje para el cambio".

No hemos de concebir la acción como un trabajo basado en procesos separados, sino conectados mediante relaciones fuertes de trabajo en común, que implique a todos los agentes clave (innovadores, admi-

nistradores, participantes, facilitadores y evaluadores), única manera de comprender e influir en la innovación a medida que se va desarrollando.

9. La respuesta institucional en el uso evaluativo ante los nuevos retos de los sistemas.

Ya hemos establecido las características de la sociedad actual, la necesidad de activar de forma continua la transformación educativa para su adaptación a las nuevas exigencias del cambio social, al papel fundamental que le corresponde en este nuevo entorno al binomio innovación/evaluación entendido de forma interactiva e integrada para poder liderar la necesaria construcción del pensamiento estratégico como elemento básico en la gestión de los sistemas.

Vamos a abordar finalmente el cambio profundo que debería contemplar la naturaleza de la evaluación. La evaluación está en un proceso específico y singular de cambio de naturaleza. Esta mirada integrada que hemos expuesto de la evaluación y la innovación, también se produce con los otros factores que operan en el sistema.

La evaluación ha dejado de ser una práctica puramente técnica, concebida metodológicamente de forma aislada respecto de los ámbitos sobre los que actúa, para pasar a ser el ingrediente de dinamización más importante que tenemos en los procesos de mejora de la calidad integral del sistema educativo. Pero para activarla adecuadamente debe concebirse, como en el caso de la innovación, integrada totalmente con los factores que operan en el sistema, especialmente si se pretende dar una respuesta válida a las nuevas necesidades de las sociedades modernas. Pero ¿cómo articular institucionalmente y organizar de manera satisfactoria los nuevos enfoques de la práctica evaluativa?

En primer lugar, se debe concebir la evaluación como una acción global que implica de forma sinérgica a todos los niveles del sistema, básicamente: El propio sistema, el currículum, los centros, el profesorado, los agentes del sistema y los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación de sistema no debe concebirse como un sistema centralizado de control sino como un modelo en red que permite establecer conexiones entre todos los agentes evaluativos del país y logra consensos de cómo enfocar un modelo participado y aceptado de evaluación que aporte información válida para favorecer la transformación y cambio de la sociedad en el marco de una visión compleja y diversa de la misma, respetuosa con las singularidades y eficiente en las formas.

Cada nivel tiene que establecer su marco interpretativo propio de la información y contemplar las conexiones entre cada uno de sus sub- niveles. La visión ha de ser conjunta y global.

Los centros constituyen el espacio nuclear donde pivotar todos los elementos que confluyen en el sistema. La información que generan y la que reciben debe articularse de forma que permita una mirada interna y externa respecto de los procesos de construcción de la calidad del centro.

La autonomía es condición *sine qua non* para garantizar su especificidad y la dinamización de los procesos para profundizar en la calidad del centro, pero también del conjunto del sistema educativo. Los centros son, en definitiva, los espacios privilegiados donde se produce la verdadera química de la transformación y el cambio.

La mirada respecto de la calidad de la docencia debe hacerse fundamentalmente en clave colectiva. La evaluación ha de ser, sobre todo, de los equipos docentes y en función del desarrollo eficiente de los proyectos de innovación educativa del propio centro.

La innovación y la evaluación son considerados como los elementos básicos para la dinamización y para la gestión de la mejora. Estos dos elementos participados por el uso continuado y masivo de la información son las claves para orientar la transformación y el cambio educativo. Una de las responsabilidades de las administraciones es suministrar información relevante y significativa al conjunto del sistema y formación específica al profesorado para su uso eficiente. La gestión general de los sistemas y también de sus subsistemas deben entrar decididamente en la lógica de la información.

La innovación es, en definitiva, una actividad sistémica y profunda que requiere más trabajo que genialidad. La innovación y la evaluación deben pensarse conjuntamente para alcanzar su máxima potencia basada en la profundidad de pensamiento que emerge del trabajo integrado entre ambas y de las ideas generadas y basadas en evidencias y analizadas por la evaluación.

El currículum debe ser analizado desde su capacidad para articular el desarrollo competencial de los estudiantes. Ha de dar respuesta a los procesos científicos y democráticos que justifican la identificación correcta de las competencias más importantes y realmente relevantes que requieren las sociedades modernas (no exclusivamente cognitivas), y la definición de sus marcos teóricos y también la modelización y descripción del tipo de actividades que permitirán su implantación. Debe reflexionar sobre los instrumentos y artefactos a desarrollar para su evaluación. Entendiendo que los enfoques evaluativos no son en absoluto ajenos al tipo de desarrollo que adquirirán las propias competencias.

Deben someterse también a reflexión evaluativa la actuación de los operadores del sistema: la inspección, la dirección de los centros, los responsables de la administración pública, etc. nada ni nadie, debe soslayarse de la acción sistémica de la evaluación.

Todo lo anterior nos sitúa en una nueva lógica de la evaluación que se debe traducir en un cambio de cultura evaluativa. No se trata simplemente de una nueva reestructuración de los posicionamientos clásicos, sino que lo que perseguimos es un cambio profundo en la lógica de la actuación y en el *rol* de los agentes y elementos que intervienen.

Convendrá incorporar nuevas formas organizativas de los sistemas educativos y de los centros. Será preciso desarrollar el sentido colaborativo de administradores y profesores, modificar los sistemas de gestión de la administración y de los centros, para ello, necesitaremos estructuras y sistemas de funcionamiento más ágiles y eficientes en todos los ámbitos, pero muy especialmente (por lo que se refiere a la evaluación), en lo que hace referencia a la recogida de la información, su almacenamiento y especialmente para su explotación y uso. Todo ello debería conllevar precisión y objetividad en la comunicación de la información, rapidez en sus aplicaciones y flexibilidad y eficacia en la activación de los procesos de cambio.

Posiblemente el colectivo más afectado por los cambios que inciden en la nueva naturaleza de la evaluación es el del profesorado. Esta nueva realidad obligará a las Administraciones y a los centros a incrementar los procesos de sensibilización y formación especialmente respecto de la gestión del diseño curricular en el nuevo marco competencial, de la incorporación de nuevas metodologías y de cómo enfocar los procesos de evaluación. Todo ello nos va a obligar en palabras de Haergreaves (1999), a reconstruir nuestro pensamien-

to en lo que hace referencia al significado de la evaluación y a incorporarnos a la cultura fijada por el nuevo paradigma.

10. Para finalizar

Entiendo que en un contexto de síntesis final deberíamos señalar en el tramo final de nuestra aportación, los aspectos éticos de la evaluación. Evaluar siempre implica el acto de establecer socialmente el valor de algo y no basta con la recogida y análisis de la información. Es preciso interpretar la información, ejercer una acción crítica sobre ella, buscar referentes, contextualizarla, analizar alternativas interpretativas, ofrecer visiones no simplificadas de la realidad, etc. Implica por encima de todo, la creación de una cultura evaluativa, donde ubicar adecuadamente esta nueva forma de conocimiento.

Desde esta nueva consciencia de la dimensión cultural de la evaluación, hemos de saber que la evaluación legitima el valor de ciertos tipos de prácticas frente a otras y discrimina consecuentemente aquello que tendrá reconocimiento social y educativo respecto de lo que recibirá poca o nula consideración. El propio hecho de decidir qué se evalúa ya aporta valor al objeto evaluado. Lo que no se evalúa se devalúa.

Si no se actúa con plena responsabilidad podemos pervertir su sentido fundamental y más que orientar puede ser que lo que hagamos sea condicionar el conjunto del sistema y sujetarlo a un conjunto de intereses alejados de la práctica educativa éticamente responsable.

En consecuencia, a la complejidad de la acción evaluadora tendremos que añadir la importante cuota de responsabilidad que lleva asociado su ejercicio y que tal como señala Kvale (1990), adquiere irremisiblemente connotaciones de acto de poder.

Podríamos establecer un cierto paralelismo con Yuval Noah (2016), cuando en *Homo deus. Una breve historia del mañana*, habla del drama que se puede producir en el futuro con la separación de inteligencia y consciencia en el contexto de la eclosión de la inteligencia artificial, el conocimiento evaluador y el axiológico corren exactamente el mismo peligro.

En un claro posicionamiento ético por parte de los profesionales de la evaluación, nunca deberíamos desarrollar por separado ambos tipos de conocimiento. La axiología ha de iluminar la evaluación y ha de constituir siempre el factor legitimador del diseño global de cualquiera de sus procesos.

BIBLIOGRAFÍA

Ballester, Ll. y Colom A.J. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro.

Barber, M., Donnelly, K., y Rizvi, S. (2012). *Innovation: The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education*. Londres: Institute for Public Policy Research.

Bennet, G. y Jessani, N. (2011). *The Knowledge, Translation Toolkit, Bridging the Know-Do Gap: A resource for Researchers*. International Development Research Center. Recuperado de <http://ajpponline.org/resources/downloads/04TheKnwoledgeTranslationToolkit.pdf>.

- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Drucker, P. (1985). *The Discipline of Innovation*. *Harvard Business Review* (reimprimido 1998). Recuperado de http://ogsp.typepad.com/focus_or_die_ogsp/files/drucker_1985_the_discipline_of_innovation.pdf
- Earl, L., i Timperley, H. (2015). *Evaluative thinking for successful educational innovation*. OECD Working Papers, 122. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en>
- Kvale, S. (1990). *Evaluation and decentralization of knowledge*. En M. Granheim et al., *Evaluation as policymaking*. Londres: Jessica Kingley Publishers.
- Lyn, L. (1997). *Innovation and the Public Interest*. Dins Altshuler D. i Bahn (eds.), *Innovation Challenges, Opportunities, and Dilemmas in American Government*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix y Barral.
- Noah, Y. (2016): *Homo deus: Una breve historia del mañana*. Barcelona: Ediciones 62.
- Patton, M.Q. (2011) *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York N.Y.: The Guilford press.



Ya sea por tradición histórica, por falta de consenso político o por la ausencia de un marco de responsabilidades claro y definido en torno a ella, la evaluación educativa es una recién llegada al sistema educativo español. La falta de un modelo integral, tanto a nivel interno de centros como externo desde el sistema, se evidencia en cuestiones de principios (qué), de objetivos (para qué) pero también de importantes lagunas técnicas (cómo): todas ellas tienen notables consecuencias sobre la calidad, equidad e inclusión de la educación y, en suma, sobre su prestigio del sector. El rigor en las políticas y prácticas evaluativas ha brillado por su ausencia, y eso hace que el largo camino por recorrer se haga a paso lento mientras el futuro avanza a toda velocidad.

Este libro es el fruto de un profundo diálogo entre organizaciones, especialistas e investigadores dentro del marco de la Red por el Diálogo Educativo. A través de reflexiones y procesos participativos (en el que participaron más de 500 docentes) desde la investigación y la práctica, subyace un discurso y unas propuestas profundamente innovadoras y comprometidas con la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos. La propuesta REDE sobre evaluación, basada en un consenso posible de diversas perspectivas y ámbitos, se entrelaza de manera efectiva con el resto de pilares del consenso de REDE: la profesión docente, el currículum, la organización de los centros, los procesos de innovación y la financiación.