

LA EVALUACIÓN EXTERNA, GARANTÍA DE CALIDAD EDUCATIVA

Arribas Estebaranz, José María

Universidad de Valladolid

Comunicación referida al **Bloque Temático** (III)

Resumen. La evaluación en general y más concretamente en el ámbito educativo es, quizás, uno de los temas más controvertidos y uno de los más prolíficos de la literatura pedagógica desde hace ya algunas décadas. A pesar de todo, la polémica sigue abierta, tanto en muchos de sus planteamientos teóricos como en su aplicación práctica. La promulgación de la LOMCE, por ejemplo, y su propuesta de evaluación externa de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes ha reavivado una polémica siempre latente.

Frecuentemente se asimila la evaluación objetiva, externa y pública con la concepción más peyorativa de los conceptos de clasificación, jerarquización, eficacia, efectividad, competencia, competitividad, excelencia, liberalismo... Se contraponen, incomprensiblemente, como si fueran incompatibles entres sí, la evaluación continua, formativa e interna... y la evaluación final, sumativa, externa...

La mayoría de los recelos y argumentos esgrimidos habitualmente, en contra de la evaluación externa, aluden más a los efectos perversos -muchas veces ciertos- derivados de una mala praxis que a su misma existencia, cuya bondad o maldad, como en tantos otros órdenes de la vida, dependerá, en gran medida, de su puesta en práctica: por qué y para qué se evalúa, cómo se evalúa, qué utilización se hace de los resultados, qué consecuencias se derivan de ellos...

Casi todos los países y todos los informes al uso contemplan, en mayor o menor medida, la evaluación externa –complementaria siempre a la evaluación interna- como garantía imprescindible de calidad educativa en sus distintos niveles de concreción curricular.

Palabras clave: Evaluación; calidad educativa; control del rendimiento; eficacia del centro escolar; evaluación externa

INTRODUCCIÓN

Los aprendizajes adquiridos y las competencias desarrolladas por los alumnos constituyen un factor indiscutible de calidad educativa. "Cuando se evalúa a un alumno no sólo entra en juego su capacidad de aprender, sino también la capacidad del sistema establecido para enseñarle" (Martín Ciudad, 1991, p. 293). Sin embargo, son innumerables las dudas que nos surgen al respecto:

¿Es posible valorar, realmente, competencias académicas o profesionales complejas o solo ciertas capacidades fundamentalmente cognitivas? ¿Es posible discriminar a los mejores o a los que mejor se adecuan a las demandas de la prueba o del evaluador? ¿En qué medida y para qué se han de valorar las circunstancias personales, sociales... de un alumno o de un centro? ¿Quién ha de evaluar? ¿Dichas competencias pueden ser valoradas por agentes externos al propio proceso de enseñanza-aprendizaje o solo le es posible evaluar en su justa medida al profesor inmerso en dicho proceso? ¿En qué medida los resultados obtenidos por los alumnos pueden ser considerados como indicador de la calidad docente del profesor o la institución? ¿Qué uso ha de hacerse de esos resultados? ¿La mera existencia de una evaluación y más aún de una evaluación externa actúa como un reforzador extrínseco o pervierte la esencia misma del aprendizaje al priorizarse ¿indefectiblemente? el rendimiento frente al aprendizaje, el aprobar frente al saber? ¿Cómo evitar o minimizar este efecto negativo de la evaluación?

A tenor de estos interrogantes son muchas las incertidumbres nos siguen asaltando. La respuesta que demos a estas preguntas es fundamental. Si llegamos a la conclusión de que es posible y deseable medir aquello que se quiere medir, con la suficiente fiabilidad, tendrá sentido analizar, interpretar y tomar decisiones en base a esos resultados; si por el contrario negáramos de antemano esta posibilidad, estaríamos negando la capacidad de intervención, abandonándonos a la supuesta bondad del propio sistema.

En nuestro sistema educativo –desde la educación infantil hasta la obtención del grado- no existe ni una sola prueba externa –a excepción de la Prueba de Acceso a la Universidad, con todas sus objeciones- que certifique la calidad y el grado de consecución de los objetivos y competencias previstos en cada etapa. Se ha consagrado hasta tal punto el concepto de libertad de cátedra que cada profesor tiene la posibilidad de convertir su aula en un coto privado en el que goza de casi total impunidad; la calidad docente queda al arbitrio de la profesionalidad, ética y dedicación que cada profesor, libremente, quiera ejercitar o al nivel de exigencia que cada centro quiera, libremente, imprimir a sus titulaciones-.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental de esta ponencia es romper una lanza a favor de la evaluación externa –siempre de forma complementaria a una evaluación interna, continua y formativa- como elemento indispensable de calidad educativa. Para ello

aportamos, con la concisión que el espacio nos impone, una prolija serie de argumentos a cada una de las objeciones más recurrentes en contra de la evaluación externa.

DESARROLLO

Existe una corriente de pensamiento muy activa y en ocasiones beligerante que tiende a contraponer incomprensiblemente las funciones formativa y certificadora –y más aun externa- de la evaluación ponderando la primera en detrimento de la segunda. Una no excluye a la otra; ambas presentan ventajas e inconvenientes que es necesario conjugar (García Llamas, 2003). Por ello, ambas son necesarias, complementarias y mutuamente enriquecedoras tal como recogen Kempfert y Rolf, (1999) y Bos y Postlethwaite (citado en Bos y Schwippert, 2009, p. 11).

- Se aduce de manera gráfica que “pesar al pollo no significa darle de comer”; ciertamente, la mera medición, aislada, descontextualizada, sin consecuencias, es un ejercicio estéril que, en el mejor de los casos, solo produce pérdida de recursos y de tiempo pero, también es cierto, que no existe valoración de calidad y por consiguiente toma de decisiones en función de esa valoración si no se parte de un conocimiento cierto y profundo de aquello que se quiere valorar. Por lo tanto, la *medición*, entendiendo por tal la constatación de una circunstancia o estado en un momento determinado, al principio y al final de un proceso es imprescindible aunque no suficiente.

- Sin evaluación externa no existe la función certificadora de la evaluación. Queda invalidada *per se*. ¿Qué fiabilidad puede tener la evaluación de la calidad de la actividad docente de un determinado profesor o centro cuando es ese mismo profesor o centro juez y parte en su propio proceso de evaluación?

Por ello es imprescindible, tal como señalan Dickinson (2000), Sullivan (2002) o Chisholm y Davis (2007), verificar la diferencia existente entre lo que la escuela y la universidad certifican que sus alumnos saben y lo que estos realmente saben. Como señala Álvarez (2008, editorial) “...Algún tipo de supervisión pública, externa a los centros, parece necesaria, habida cuenta la fuerte presencia de un sector privado y la evidencia de que puede haber centros que sobrecalifiquen a sus alumnos para atraer *clientes*, en detrimento de los públicos o privados más rigurosos” o en el caso de las universidades, si se pretende avanzar en los procedimientos de acreditación y homologación de los estudios a nivel internacional.

- La simple existencia de una valoración externa de los resultados supone ya, en sí misma, un estímulo, un acicate, una *presión*, ciertamente, que nosotros consideramos, en principio, positiva. Es condición inherente a la naturaleza humana el rendimiento en función de las demandas. “Las pruebas puntuales de reválida influyen en el esfuerzo de alumnos y profesores durante los cursos cubiertos por la misma” (Álvarez, 2008, editorial). Así se reconoce también en el informe Mckinsey (2012), *Educación en España-motivos para la esperanza* y en Mckinsey (2007).

- Se acusa a la evaluación externa del rendimiento académico de fomentar la competitividad, la eficacia, la excelencia, los resultados... sobre el proceso o las circunstancias, atribuyéndosele un espíritu más empresarial, mercantilista, que pedagógico. No quisiéramos entrar en esta cuestión de marcado trasfondo ideológico que excede nuestro espacio y pretensiones; a nuestro parecer la disensión estriba, sobre todo, en la polisemia de los conceptos, en los objetivos pretendidos, en el modo de alcanzarlos o en el uso que se haga de los resultados obtenidos.

-Ciertamente, resulta inevitable, como advierte Angulo (2009) la tentación de orientar los esfuerzos, tanto por parte del profesorado como del alumnado, más a la satisfacción de la prueba que a la consecución de los objetivos y competencias previstos; pero entonces, o bien concluimos que existen competencias que no pueden ser valoradas objetivamente y por lo tanto renunciamos a hacerlo, confiando a ciegas en el buen hacer de los docentes y en su apreciación subjetiva o bien, previendo este efecto colateral negativo de la evaluación externa, se aplican criterios e instrumentos de valoración cuya superación implique, necesariamente, haber desarrollado los objetivos y competencias deseados. En todo caso, ¿Por qué vamos a dejar de valorar la consecución de aquellas competencias más fáciles de medir por la dificultad de hacerlo con aquellas otras más difíciles de valorar? En el peor de los casos, mejor eso que nada. Si ni siquiera valoramos aquello que se ve, ¿cómo vamos a valorar aquello que no se ve? Si los resultados obtenidos en las competencias valoradas no fueran los esperables, ¿porque se ha de suponer que sí lo son en aquellas no valoradas?

- La objeción, a veces expresada, de que el hecho de superar una prueba externa no significa estar más capacitado que quien no lo hace ¿no pone en duda más la validez y fiabilidad de la capacidad discriminatoria de la prueba que su misma existencia?

- Los padres, los alumnos tienen el derecho de conocer el proyecto educativo, el ideario, los objetivos, el funcionamiento, los resultados... del centro educativo; los contribuyentes, el derecho a conocer en qué se invierten sus impuestos y con cuanta eficacia se administran y ello solo es posible si existe una evaluación externa.

- Por último y más importante, creemos que la evaluación externa del rendimiento académico, lejos de ser un elemento al servicio de los más privilegiados puede y debe erigirse en un factor realmente democratizador y promocional.

Un sistema de valoración objetivo y externo, que exija unos mínimos estándares de calidad –los establecidas por Ley- a todos los alumnos y centros escolares, independientemente de sus condicionamientos personales, sociales, ubicación o titularidad, favorece, precisamente, a los más débiles del sistema que no disponen de más salida que su propia promoción personal para escapar del ambiente poco estimulante que les ha tocado en suerte. En esta misma idea abunda Fernando Savater (2002).

Resulta difícil sustraerse a la aparente injusticia que supone utilizar los mismos criterios de evaluación con quienes son desiguales entre sí. No se puede valorar, dicen,

con el mismo baremo a un centro privilegiado por su ubicación, por el origen de su alumnado, por la abundancia de recursos, etc. que a otro con unas condiciones adversas. Se instiga, incluso desde los organismos oficiales a que se tenga en cuenta de dónde parte cada uno a la hora de valorar sus resultados, dándose por satisfechos si los segundos han mejorado a pesar de que se encuentren aún lejos de los primeros.

Y, sin embargo, nosotros creemos que no debe ser así. La ausencia de una evaluación objetiva y externa de unos mínimos resultados de aprendizaje o el establecimiento de distintos niveles de exigencia en función de las circunstancias oculta las diferencias artificial y temporalmente pero no las elimina, se convierte en una trampa sutil precisamente para aquellos a los que se pretende beneficiar; la realidad acaba imponiéndose.

Una actitud paternalista que fomente la discriminación positiva de los más desfavorecidos, en cuanto a la valoración de sus aprendizajes pero sin facilitarles cuantas posibilidades requieran para mejorar, supone una infravaloración de sus capacidades y una rendición encubierta de la función compensatoria del sistema educativo, que vendría a reconocer subrepticamente dos categorías, al estilo de los *olímpicos y para-olímpicos*, perpetuando y dando carta de naturaleza a esa fractura social.

Por el contrario, para lo que hay que tener en cuenta las circunstancias sociales o personales no es para ser *condescendientes* con los menos favorecidos y mucho menos para reducir los recursos de los centros que precisamente más lo necesitan, sino, muy al contrario, para compensar las deficiencias, multiplicando los recursos, eliminando los guetos, evitando la selección encubierta de los alumnos por parte de algunos centros sostenidos con dinero público... con el fin de lograr, en la medida de lo posible, la igualdad de oportunidades que les permitan alcanzar las metas de las que cada uno de ellos sea capaz. Así lo recoge el artículo 71 de la LOE en referencia a los *alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*.

En definitiva, en términos generales, la solución no está en *bajar el listón*, sino en *aunar al niño*. El reto actual, después de haber logrado la práctica universalización gratuita de la educación, es dotarla de la máxima calidad, sin la cual, el derecho a la educación, como tantos otros, quedará vacío de contenido para quienes no puedan sufragarse otra alternativa.

Finalmente, casi todos los países y todos los informes al uso -los informes PISA de la OCDE, los informes sobre el panorama de la Educación de la OCDE, los informe del seguimiento de la educación para todos en el mundo de la UNESCO, los estudios internacionales TIMSS y PIRLS del IEA, el informe Eurydice sobre las pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa, los informes McKinsey, el informe de Hanushek y Woessmann: "The Economics of International Differences in Educational Achievement" o los informes sobre el sistema educativo español de la fundación BBVA-IVIE- contemplan en mayor o menor medida la evaluación externa como garantía imprescindible e indiscutible de calidad educativa en sus distintos niveles de concreción curricular: a nivel individual -los alumnos-, a nivel intermedio - los centros- y a nivel nacional -los sistemas educativos-.

CONCLUSIONES

No obstante las múltiples dificultades que entraña la valoración externa de los aprendizajes, tanto a nivel teórico como en su aplicación práctica, consideramos a la vista de los argumentos aquí expuestos, que la evaluación externa, complementaria a la evaluación interna, es una condición imprescindible, aunque no suficiente, de calidad educativa, cuyos principales beneficiarios serán, sobre todo y contrariamente a lo que suele argumentarse, aquellos alumnos más desfavorecidos socialmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la Universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, Vol. 6 (1), 235-272.
- Angulo, F. (2009). Evaluaciones estandarizadas, una vuelta al pasado. *Docencia*, 38.
- Bos, W. y Schwippert, K. (2009). TIMSS, PISA, IGLU y demás: Razón y sinrazón de los estudios internacionales de rendimiento escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Chisholm, C., y Davis, M. (2007). Analysis and evaluation of factors relating to accrediting 100% of prior experiential learning in UK work-based awards. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (1) 45-59.
- Dickinson, M. (2000). An analysis of the accreditation of transferable skills in extra curricular activities within higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (1) 61-70.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos en investigación en educación*. (V. II) Madrid: UNED.
- Hanushek, E y Woessmann, L. (2012). "The Economics of International Differences in Educational Achievement", (National Bureau of Economic Research, USA, 2010). *IZA Discussion Paper*, 4925. Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp4925.pdf>
- Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en Investigación Educativa*, 6. Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47.
- Savater, F. (2002, marzo 8). Motivación e indiferencia. *El País*, p. 22.
- Sullivan, K. (2002). Credit and grade transfer within the European's Union SOCRATES Programme: unity in diversity or head in the sand? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 65-74.