# ¿Reválidas mágicas?

*"Lo más difícil de aprender en la vida es qué puente hay que cruzar y qué puente hay que quemar"*

Bertrand Russell

**Arturo Pérez Collera**
Inspector de Educación
Ex Presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación en España

La reciente aprobación y publicación de la LOMCE supone un giro radical en la concepción de las evaluaciones del alumnado en nuestra historia democrática. Identificadas como uno de los cinco principios esenciales de la Ley, las reválidas o las evaluaciones externas de fin de etapa, según su denominación ahora oficial, representan bastante más que una enmienda a nuestra cultura de evaluación escolar, que reconocía a su profesorado la plena responsabilidad (no absoluta, al haberse preservado el derecho a reclamación) a la hora de valorar la idoneidad de sus alumnos y alumnas para obtener un título académico. Medida muy cuestionada, y no sólo por sus evocaciones de tiempos pasados, la evaluación externa de fin de etapa se erige al término de la ESO y del Bachillerato en un nuevo filtro condicionante de la titulación y va a ser además objeto de pública difusión, en lo que atañe al resultado de los centros docentes, propiciándose así la hasta ahora rechazada clasificación de centros. El presente artículo razona la inconveniencia de ambas medidas (las reválidas y los rankings) por los perversos efectos que pueden comportar.

# La nueva ley educativa, la LOMCE

## Lo que la Ley Wert cambia

1. **Introduce un test de control al término de la Educación Primaria:** Frente a la evaluación de diagnóstico *de las competencias básicas* de la LOE, a realizar por los centros educativos con las directrices de la Administración educativa de quien dependen, y una finalidad formativa en 4º, la LOMCE dispone una prueba externa de control de los centros, de *comprobación* del logro de los objetivos al final de la etapa y del logro *de algunas competencias* por el alumnado (que recibe así su primer etiquetado), con criterios de evaluación definidos desde el Gobierno del Estado *con el fin de asegurar que son comunes en todo el territorio.*

2. **Restaura una reválida al término de la Educación Secundaria Obligatoria:** También como *modificación* de la evaluación de diagnóstico del artículo 29 que la LOE enmarcó al término del primer ciclo de la ESO, de modo que sí contenía una clara proyección formativa y reorientadora, la LOMCE instaura una prueba uniforme, no sólo en criterios y características sino en formato y contenidos, *establecida* desde el Ministerio de Educación para todo el sistema educativo. También dirigida a *comprobar* el logro de los objetivos de la etapa que ya han evaluado y valorado los equipos docentes, esta prueba pasa a ser requisito para obtener el título en Educación Secundaria Obligatoria, pero ya con dos modalidades: opción de *enseñanzas académicas* (abre camino al Bachillerato) y opción de *enseñanzas aplicadas* (abre camino a FP).
Una *reválida*, en definitiva: en esto, *los hechos constatados por profesores* no *tendrán valor probatorio* ni *disfrutarán de presunción de veracidad*, sino que su valoración continuada durante todo el curso y durante toda una etapa va a requerir el refrendo de una prueba de carácter estatal aplicada y corregida por profesorado externo al centro. El porcentaje de su valor ponderal es absolutamente indiferente: no hay título para quien alcance una media de 9 en sus calificaciones en el centro y un 4 en esta reválida.

3 **Reinstaura otra reválida al término del Bachillerato:** En muy similares términos salvo el ajuste de las materias objeto de examen y del porcentaje de ponderación prueba/expediente para el cálculo de la calificación final de la etapa, los artículos 36 bis y 37 de la LOMCE establecen las mismas características para la titulación en Bachillerato: superación de todas las materias y, después, "evaluación final" para verificación del logro de objetivos de etapa, sin intervención del profesorado del centro, mediante pruebas diseñadas desde el Ministerio de Educación y aplicadas y calificadas por docentes de otros centros (no necesariamente funcionarios, en contra del criterio del propio Consejo de Estado). También al igual que para el caso de la ESO, quien no supere esta prueba de *comprobación* podrá volver a intentarlo o recibir un certificado, pero no el Título.

4. **Impone la publicidad y comparación de resultados:** Frente a la cautela establecida por la LOE (artículo 144. 3) que disponía que *en ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros*, la LOMCE establece que dichas pruebas *serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos* (artículo 144.1) y que *se publicarán los resultados de los centros docentes según indicadores educativos comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal* (nueva redacción del artículo 147.2).

## Lo que se argumenta para esta Contrarreforma

El preámbulo de la LOMCE (Párrafo VIII) enumera siete argumentos a favor de esta secuencia de medidas:

- Ser lo más común en los países de la OCDE,
- Tener un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora según PISA,
- Servir para garantizar que todo el alumnado alcance los niveles de aprendizaje adecuados (homogeneidad),
- Permitir orientar las decisiones de itinerarios educativos del alumnado,
- Normalizar los estándares de titulación en toda España
- Documentar decisiones de las familias y las Administraciones educativas y
- Asegurar la transparencia de los datos.

No hay duda de la efectividad propagandística de las consignas del Sr. Ministro de "alinearse con los mejores", "alcanzar mejores resultados en PISA", "lograr unidad de criterio en nuestros títulos", "reducir el fracaso" y, desde luego, "rendición de cuentas", "transparencia" y "exigencia de resultados y de datos". ¿Quién puede estar en contra? Sólo quienes tengan algo que ocultar (funcionarios desidiosos), quienes tengan responsabilidad y vínculos con la definición del marco anterior (la trasnochada izquierda igualitaria) o los temerosos de los cambios (inmovilistas).

Pero, consignas aparte, otra cosa es la realidad y lo que la investigación educativa nos aporta.

## No es el camino europeo

Con independencia de lo erróneo de la afirmación de que "el 70% de los países de la OCDE realizan este tipo de pruebas", debe reconocerse que esta mezcolanza de fines que se asignan a las evaluaciones de fin de etapa (control del sistema y de los centros, identificación de necesidades individuales de aprendizaje, y toma de decisiones sobre la trayectoria posterior de cada estudiante) es manifiestamente minoritaria en el contexto europeo[1] y sólo se verifica en tres sistemas educativos (Irlanda, Escocia y Noruega) de los 35 analizados por la Comisión Europea (Eurydice, 2010). Véase a este propósito el gráfico 1 que se acompaña.

Tampoco debe pasarse por alto la inconveniencia señalada por los expertos en evaluación[2] de acumular propósitos diferentes a pruebas que requieren tipos distintos de información (Newton, 2007).

Gráfico 1. Objetivos principales de las pruebas estandarizadas nacionales. CINE 1 y 2. 2008/2009

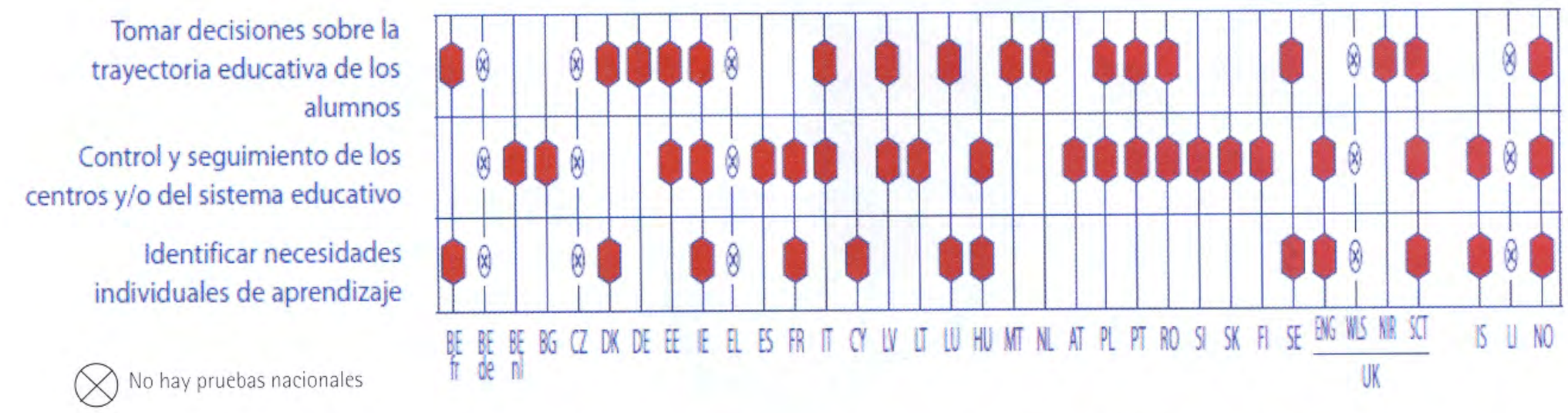
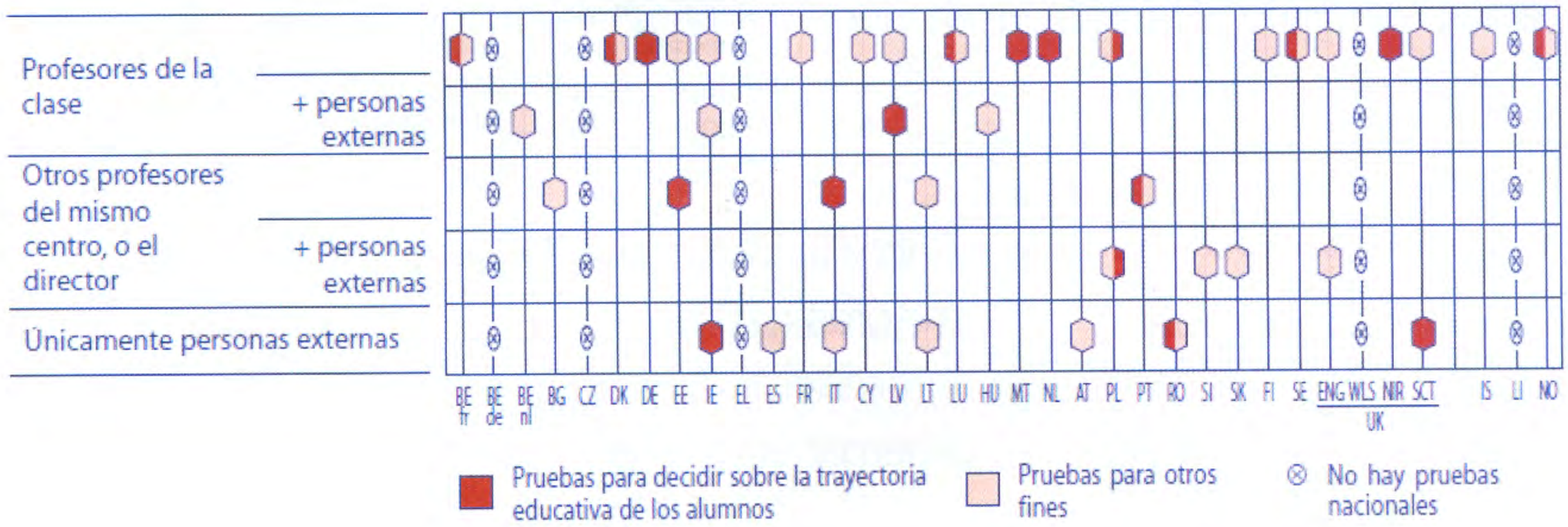



Gráfico 2. Personal a cargo de la administración de las pruebas nacionales. CINE 1 y 2. 2008/2009



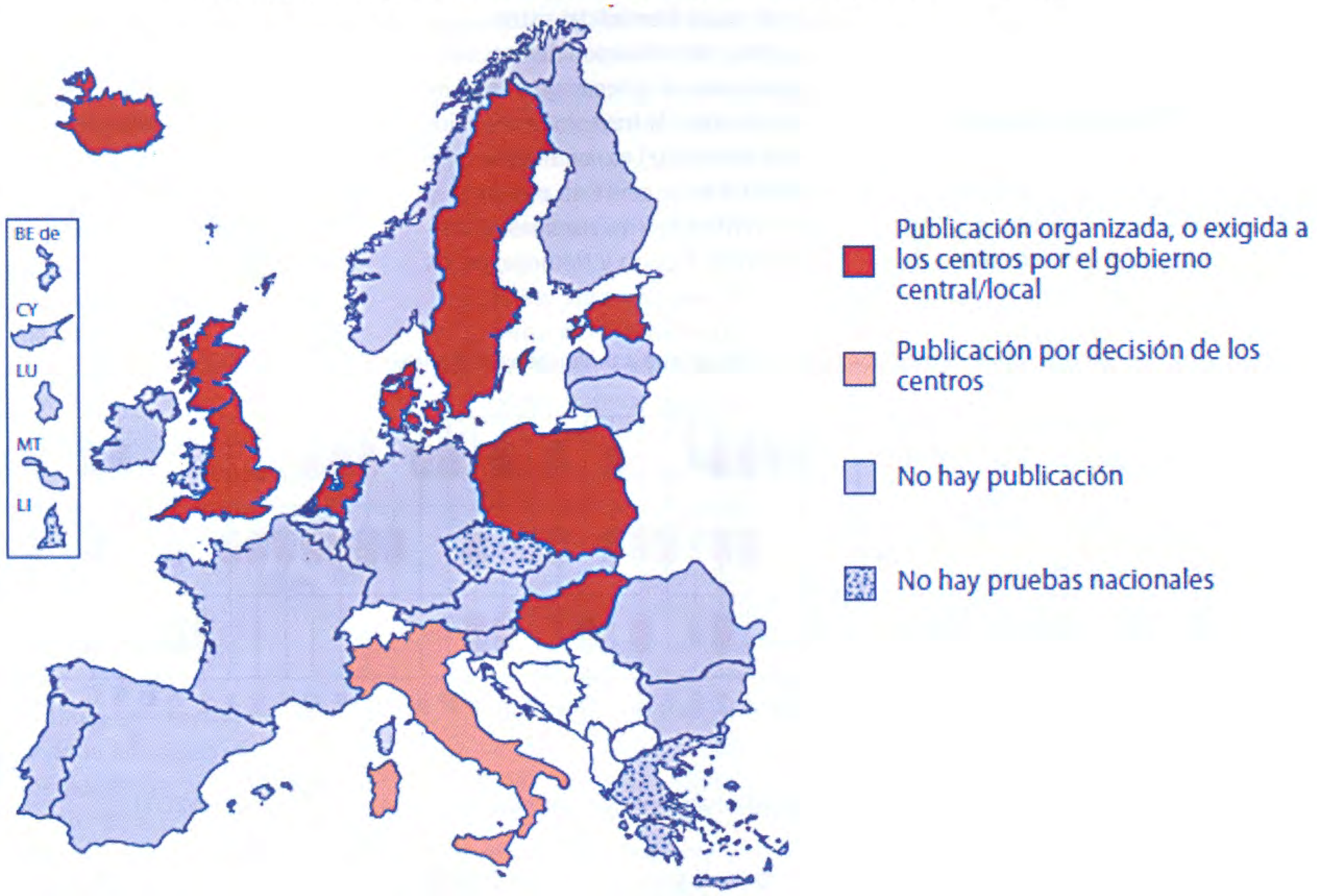

*Fuente: Eurdice*

La exclusión del profesorado de los centros del proceso de aplicación de las pruebas no es, en modo alguno, una fórmula que forme parte habitual de los modelos europeos. El mismo informe de la Red Eurydice (2010) nos señala que ese tipo de aplicación es muy minoritario. Véase en el gráfico 2.

Y, desde luego, la publicación de rankings derivados de pruebas estandarizadas de ámbito nacional ni es admitida por la gran mayoría de países europeos ni entra en la agenda de quienes, en el espacio occidental, alcanzan mejores resultados en evaluaciones internacionales. Otra cosa es lo que ocurre al otro lado del Atlántico. Luego se comenta.

De los 35 sistemas educativos analizados por Eurydice (2010), 9 publican resultados de cada centro o recomiendan su publicación a nivel local. En Finlandia ha habido una fuerte presión de los medios de comunicación para que se publicaran las clasificaciones de los centros, pero el debate técnico y social posterior ha dado lugar al consenso sobre la confidencialidad de los resultados alcanzados por los centros. En Irlanda del Norte, tras una consulta organizada por el Departamento de Educación, se interrumpió la publicación de las listas en 2001. En Islandia, uno de los pioneros en la implantación de las pruebas, se

Gráfico 3. Publicación de los resultados de los centros en las pruebas nacionales al término de la Educación Primaria o Secundaria Obligatoria según estudio de Red Eurydice (Comisión Europea, Bruselas, 2010)




*Fuente: Eurdice*

publican como indicadores ponderados en función de las características del alumnado o del valor añadido de los centros. En Inglaterra, donde esta práctica se ha generalizado en la década de 1990, el estudio institucional realizado en 2007 ha destacado la insuficiencia de la información que deriva de los rankings por aportar una información demasiado restringida a las familias sobre la actividad de cada centro. Véase gráfico 3, es ilustrativo.

> Sobre la **inminente repercusión** en mejoras **(¡16 puntos!)** en **evaluaciones internacionales** que menciona la **Ley,** cabe albergar un **moderado escepticismo**

## Los efectos milagrosos

Sobre la automática o inminente repercusión en netas mejoras (¡16 puntos!) en evaluaciones internacionales que menciona el preámbulo de la Ley, cabe albergar un moderado escepticismo. Por tres razones. La primera figura en la propia fuente informativa: el informe PISA 2009, del que se extrae[3], completa la *correlación* que se cita advirtiendo que *"es muy difícil medir la relación entre la prevalencia de pruebas estandarizadas y el rendimiento de los sistemas educativos, fundamentalmente porque el contenido y el uso de estas pruebas varían considerablemente en los distintos sistemas educativos"*. La segunda deriva del elemental conocimiento estadístico que nos permite evitar la confusión entre correlación y causalidad. Alejandro Tiana (2010) nos previene a este respeto de las limitaciones de los análisis apresurados de las evaluaciones internacionales[4]. Y la tercera, proviene de la simple constatación de lo que viene ocurriendo en la primera potencia económica del planeta (Estados Unidos), uno de los campeones mundiales en la aplicación sistemática de pruebas estandarizadas con repercusión plena en la trayectoria educativa del alumnado: sus resultados son muy similares (inferiores en la edición 2012) a los alcanzados por España.

Como quiera que este es uno de los espejos en que se inspiran un buen número de países, y ejerce una influencia indudable

## EFECTOS NOCIVOS

> Pesan sin duda alguna muchísimo, en términos del profesor Martínez-Rizo9, los efectos negativos de banalización y empobrecimiento del debate sobre calidad educativa si se limita a clasificaciones, de mercadotecnia engañosa de las escuelas, sobre todo las de sostenimiento privado, que buscan atraer alumnado con base en dichos ordenamientos, de empobrecimiento del currículo al descuidarse aspectos fundamentales de la educación que no van a ser focalizados en la pruebas, de cansancio y desaliento de muchos centros que a pesar de esforzarse y trabajar bien no consiguen resultados como los de los centros con escolares de orígenes más acomodados, de rechazo de los alumnos y alumnas sometidos a una educación obsesivamente orientada a unas pruebas y de empobrecimiento de las políticas públicas en cuanto tienden a buscar soluciones fáciles a problemas complejos, descuidando aspectos esenciales como la equidad.

en toda Latinoamérica, donde el ejemplo de las pruebas estandarizadas nacionales con repercusión en la historia académica del alumnado y los rankings se han extendido como una gigantesca ola (también con muy dudoso éxito), conviene dar cuenta de la ya generalizada conciencia en los Estados Unidos de la equivocación en el camino emprendido. En una reciente publicación, la historiadora de la educación Diane Ravitch reconoce los efectos[5].

Si algo muestran los resultados de PISA es el fracaso de los últimos doce años de política pública de Estados Unidos. Los miles de millones invertidos en los exámenes, la preparación de las pruebas y las correcciones, no han mejorado los resultados de los test ni la posición relativa de nuestro país en los rankings.

Las iniciativas No Child Left behind (Que ningún niño se quede atrás) y Race to the Top (La carrera hacia la cima) son fracasos manifiestos en el cumplimiento de su objetivo: mejorar los resultados en los exámenes (Ravitch, 2013).

### Los efectos uniformizadores

Si más que dudosos son los previstos efectos balsámicos que se acaban de analizar, sí es probable, en cambio, que evaluaciones de fin de etapa concebidas al modo en que las instituye la LOMCE tengan un efecto uniformizador. Es obvio el profundo impacto sobre la enseñanza que ejercen pruebas que repercuten de manera decisiva en el historial académico del alumnado, y de forma evidente también, según se ha ocupado de destacar el Sr. Ministro de Educación en el trámite parlamentario de la Ley[7], en los centros, sus direcciones y su profesorado.

Estandarización sí pueden producir ¿Pero es lo deseable? ¿Es acaso siquiera legítimo que unas pruebas sustituyan a los currículos como elemento definitorio de los aprendizajes necesarios? Lo cuestionable es que esta sea la vía para la imposición indirecta de la "reescritura" de los criterios de evaluación del currículo y que una educación enfocada, como correspondería en el siglo XXI, a la adquisición de competencias clave, pueda acabar orientada sólo o esencialmente al logro de unos estándares no sometidos a un público y trasparente debate profesional.

A nadie pasa desapercibido que este tipo de pruebas han existido en nuestra historia y su evocación todavía permanece viva, con las denominaciones de pruebas de grado aplicadas a los niveles elemental y superior de la Enseñanza Media antes de la Ley General de Educación de 1970. Es pues una vía ya ensayada y que produjo importantes estrangulamientos, y un serio freno a la movilidad social tal como ponía de manifiesto el Libro Blanco editado por el Ministerio de Educación de la época. Subrayaba además las limitaciones de las pruebas con argumentos perfectamente vigentes:

> El problema de los exámenes en España requiere una seria revisión, puesto que, en ciertos casos, se llega ya a supeditar los fines genuinamente formativos de la educación al del éxito inmediato en determinadas pruebas. Es evidente la necesidad de una valoración del rendimiento educativo: la importancia misma de la educación y la necesidad de su perfeccionamiento, los recursos que se le consagran y, sobre todo, el derecho del alumno a recibir una buena educación (que lleva anejo su deber de poner todo su esfuerzo en el estudio) exigen una apreciación de los resultados educativos
>
> Esa apreciación será mucho más completa y justa si es la consecuencia de una observación continuada del alumno por parte de los profesores a lo largo de todo el curso y si comprende todos los aspectos de su formación, que si se fía a la realización de una prueba, apresurada en muchos casos, y limitada a la apreciación de unos conocimientos. El porcentaje de estudiantes que repiten curso en los distintos niveles educativos, o en el tránsito de uno a otro grado de la educación, es muy alto en España y comporta graves consecuencias de frustración individual, malestar familiar y recargo de costes de la educación para la familia y el Estado (MEC, 1969).

*El ministro de Educación, durante una reunión de negociación de la ley*

En esta parcela parecen haber primado otro tipo de fantasmas sobre la distribución territorial del Estado y las atribuciones de las Comunidades Autónomas que hubieran requerido otro tipo de tratamiento y otros instrumentos.

## La engañosa transparencia

La publicación de clasificaciones de centros basadas en resultados de pruebas de su alumnado puede tener efectos seriamente dañinos y no aporta un reflejo fiel de su calidad. Es cierto que ejercen una atracción seductora, como señala[8] quien ha sido Director General del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación de México, el profesor Felipe Martínez-Rizo:

Quienes desconocen la complejidad de los procesos educativos tienden a pensar que la difusión de los resultados con simples listados de escuelas ordenadas de "la mejor" a "la peor", según los resultados obtenidos por sus alumnos, permitirá una competencia de la que se derivarán directamente mejoras importantes, pero por su propia naturaleza las pruebas tienen rasgos que limitan su capacidad para dar una información confiable del buen hacer de los centros (Martínez-Rizo, 2012).

En efecto, esa información es engañosa por cuanto, además de resultar incapaz de dar cuenta de la proporción de desigualdad de resultados derivada de las diversidades de alumnos que los centros acogen, deriva de una obtención de información sobre las habilidades y destrezas de su alumnado tan limitada, reductiva y distorsionada en una prueba estandarizada, que la hace inhábil para reflejar la calidad global de un centro.

## Conclusiones finales

En definitiva, no estamos ante una evaluación formativa sino ante una evaluación acreditativa, que acumula torpemente objetivos en una fórmula desaconsejada en el ámbito internacional, contradictoria con nuestra cultura y con nuestras experiencias (¿Habrá sido Villar Palasí *culpable* de resquebrajar nuestra educación?), que, lejos de afrontar nuestros problemas de fracaso y repetición, puede acrecentarlos al instituir nuevos filtros y que parece obedecer a desconfianzas hacia el profesorado y las Administraciones educativas que no justifican los daños que puede generar.

Esperemos que la sociedad reaccione.

OGE

### NOTAS

1 Red Eurydice (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de resultados.* Bruselas. EACEA P9 Eurydice.

2 Newton, Paul E. (2007). *Evaluating assessment systems.* London. QCA (Qualification and Curriculum Authority).

3 OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV).* Paris. OECD. Page 46.

4 Tiana, A. (2010). En búsqueda de la explicación de los resultados educativos: posibilidades y limitaciones de los estudios internacionales de evaluación. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, 35-65.

5 Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The Hoax of the Privatization Movement and the Dangers to America's Public Schools.* New York. Knopf.

6 Diario de Sesiones del Senado. Comisión de Educación y Deporte. 21 de marzo de 2013.

7 Martínez-Rizo, F. (2012). *La escuela y el futuro. Alegato por la esperanza.* Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

8 Martínez-Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa.* Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

9 MEC (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid. Ministerio de Educación.