

Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad

Ángel I. Pérez Gómez

Datos de contacto:

Ángel I. Pérez Gómez
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Facultad de Ciencias
de la Educación
Campus de Teatinos
Universidad de Málaga
29071 Málaga
E-mail: apgomez@uma.es

Recibido: 11/09/2014
Aceptado: 03/10/2014

RESUMEN

La evaluación de las competencias o cualidades humanas que cada aprendiz ha de desarrollar de manera singular para afrontar la complejidad de la era digital contemporánea es incompatible con las reválidas, test y pruebas externas estandarizadas, iguales para todos. Las cualidades más importantes del aprendizaje en la era digital —autodirección, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y autoevaluación— son difícilmente evaluables mediante instrumentos baratos y masivos «de papel y lápiz», como los test estandarizados o las reválidas externas; requieren, por el contrario, herramientas y procesos más complejos, plurales y flexibles como la observación continua de los equipos docentes sobre el quehacer y los procesos y productos de los aprendices (Soto Gómez, 2014). La LOMCE,¹ fiel exponente de la pedagogía conservadora del movimiento GERM,² recupera las reválidas, pues apuesta por la estandarización de aprendizajes superficiales en lugar de potenciar el desarrollo singular de cada aprendiz hasta el máximo de sus posibilidades.

PALABRAS CLAVE: evaluación externa, reválidas, estándares, LOMCE.

External Assessment in the Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE). Final exams, exclusion and competitiveness

ABSTRACT

The assessment of individual skills or human qualities that each learner has to develop to deal with the complexity of the modern digital age is not compatible with external, standardised

1 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

2 Global Education Reform Movement.

final exams and tests, which are the same for everyone. The most important qualities of learning in the digital age —self-determination, initiative, creativity, critical thinking, problem solving and self-evaluation— are difficult to evaluate using cheap, mass «paper and pencil» instruments, such as standardised tests, or external final exams. These qualities require, instead, more complex, pluralistic and flexible tools and processes, such as the continuous observation of teaching teams regarding the work and the processes and products of every learner. The LOMCE, faithful exponent of the conservative pedagogy of the Global Education Reform Movement (GERM), returns to final exams, supporting the standardisation of superficial learning rather than enhancing the unique development of all learners in order to reach their fullest unique potential.

KEYWORDS: external assessment, final exams, standardisation, the LOMCE.

Nada hay más peligroso que precipitarse, con la máxima eficiencia, en la dirección equivocada
(Wolfgang Sachs).

La intencionada y confusa utilización política de las evaluaciones externas

Arne Duncan, secretario de Educación de EE. UU., en el Gobierno de Obama, responsable del programa «Racing to the top», que ha continuado la política de George Bush, inundando las escuelas de competitividad y test externos anuales, el pasado 24 de agosto, reconocía que esa política ha agotado el oxígeno cultural de la escuela, arruinando el placer de aprender y enseñar, y que, por tanto, aplazaba un año la utilización de los test para evaluar, alumnos, profesores y centros. ¡Un año de vida, de oxígeno escolar!, reconociendo que es esta política la que ha deteriorado la vida escolar haciendo las aulas irrespirables.

Hace unos meses, a propósito de la publicación de los resultados de las pruebas de PISA sobre resolución creativa de problemas (definida por PISA como «la capacidad de participar en un proceso cognitivo para entender y resolver problemas donde no hay un método de solución inmediatamente obvio»), aparece de nuevo la manipulación del Gobierno conservador en España de estos resultados en un alarde de interpretación cínica de los mismos para apoyar la LOMCE, la ley educativa más sectaria y menos consensuada de la historia de la democracia española. España aparece esta vez con unos resultados peores y más preocupantes (23 puntos por debajo de la media de la OCDE, el puesto 23 de 28 países de la UE.) A diferencia de resultados españoles anteriores de PISA, estas diferencias parecen significativas y ponen de manifiesto lo que ya es un lugar común en la

investigación pedagógica: el sistema educativo español, atrapado en el academismo, la memorización y la reproducción de datos o contenidos abstractos, descontextualizados y desconectados de los problemas reales de la vida cotidiana, no prepara a los ciudadanos para pensar, comprender y actuar en el complejo mundo contemporáneo.

Es sorprendente la interpretación cínica de estos resultados cuando la secretaria de Estado de Educación llega a afirmar que precisamente con la nueva ley se pondrá remedio a esta insostenible situación de fracaso. La LOMCE y las políticas de recortes y austeridad del Gobierno conservador español proponen e inducen políticas y pedagogías que agravan precisamente la situación actual. Como muestras seleccionaré las siguientes:

- La desconfianza y despreocupación por el docente y su desarrollo profesional, el incremento de alumnos por aula, la reducción de plantillas y la amortización de las vacantes. No menos importante, la estrategia de fomentar desde la administración el desprestigio de la escuela pública y la culpabilización de los docentes (Santos Guerra, 2014; Pérez Gómez, 2014).
- El fortalecimiento de la repetición de curso, una medida tan estéril como costosa, según los estudios de la propia OCDE, pues nada repara y simplemente abre el camino para el abandono o para la segregación temprana. En España, el escandaloso porcentaje de repetidores —el 40% ha repetido al menos una vez al cumplir quince años— baja la media en esta prueba de PISA en casi 40 puntos.
- La definición centralizada de un currículum exhaustivo y enciclopédico, que conduce a un aprendizaje superficial y memorístico de datos, informaciones, fórmulas y clasificaciones. El abandono de las áreas que desarrollan la creatividad, la sensibilidad artística en todas sus manifestaciones y el pensamiento crítico. La desconsideración de las humanidades, las artes, la filosofía, la educación para la ciudadanía en el currículum y la introducción de la religión confesional.
- La recuperación de las reválidas y pruebas censales externas que inevitablemente priorizarán los instrumentos tipo test de elección múltiple, el aprendizaje memorístico y la reproducción mecánica, además de poner de manifiesto la nula confianza en la capacidad de evaluar de los docentes y en su honestidad profesional. Esta medida me parece una de las más graves y preocupantes, por ello, ocupará el eje central de estas reflexiones.

Todas estas medidas de política educativa se encuentran en las antípodas de aquellas que orientan los sistemas educativos de los países con mejores resultados (Singapur, Finlandia, Canadá) y que básicamente coinciden en fortalecer la preparación y selección profesional del docente, estimular la confianza en el profesora-

do, ampliar sus márgenes de autonomía, reducir drásticamente la ratio profesor alumno, fomentar la enseñanza personalizada con amplios grados de optatividad, y potenciar la atención tutorial cercana a las necesidades singulares de cada uno de los aprendices, para que desarrollen su capacidad de pensar, sentir, indagar, aplicar, valorar, diseñar, experimentar y crear.

Las «reformas» educativas neoliberales. Estandarización y negocio

Es difícil entender las tensiones políticas que se están produciendo en los sistemas educativos contemporáneos sin entender la virulencia de las presiones del mundo corporativo y financiero para apoderarse de este ámbito clave de la actividad social, tan relevante para sus objetivos generales y tan atractivo para sus negocios particulares.

Llevamos ya varios años conviviendo con un capitalismo desbocado que no admite regulaciones. Nos encontramos en medio de la tormenta, de la transición a un paisaje distinto del capitalismo. En los años ochenta, Margaret Thatcher y Ronald Reagan fueron los primeros políticos de grandes partidos situados a la derecha del centro que se aventuraron a romper el consenso de la posguerra. El colapso de la Unión Soviética a finales de los ochenta da alas a un neoliberalismo económico eufórico que se lanza a derrocar las conquistas de los trabajadores, la mayoría de la población, a lo ancho y largo de todo el mundo. Su programa de política económica proponía adelgazar los gobiernos, lo público, la sociedad, para engordar el ámbito de lo privado, la competitividad, la desregulación, el sálvese quien pueda.

Imponer este modelo económico tan perverso para la mayoría de la población requiere, sin duda, una potente legitimación ideológica, una justificación social que necesita de un dispositivo escolar con funciones ocultas bien peculiares: ofrecer —bajo la lógica de la homogeneidad y uniformidad pedagógica propia de la escuela de talla única—, una apariencia de igualdad de oportunidades que, de hecho, legitima las diferencias sociales al convertirlas en diferencias individuales. Al convertir en irrelevante la pedagogía escolar, la función compensatoria de la escuela se disuelve y las diferencias de origen social o cultural se consolidan como diferencias individuales debidas al supuesto mérito o esfuerzo personal.

Diane Ravitch, responsable clave en la configuración de las políticas educativas basadas en los test bajo la presidencia de Bush, ha criticado recientemente, en su libro *El imperio del error* (Ravitch, 2013), de forma despiadada el valor de los test, denunciando el desastre que han provocado en el sistema educativo de EE. UU. Digno ejemplo de honesta actitud intelectual por reconocer e incluso rectificar errores, lucha de manera incansable e intensa contra este modelo que ella

misma ayudó a construir, pues, atendiendo a los resultados de las investigaciones y del análisis de sus consecuencias en EE. UU., considera que estas «reformas» escolares conservadoras suponen la muerte de la escuela educativa. Implican directa o indirectamente el rechazo de los estudiantes a la escuela por la irrelevancia del aprendizaje, el incremento de la desigualdad, la segregación y el fracaso, el deterioro de la autonomía de los docentes y su desprofesionalización, y la sumisión progresiva del sistema educativo a las corporaciones multinacionales (Pearson, Gate, por ejemplo) que controlarán en su día la titularidad de los centros, la contratación del profesorado, la producción de materiales y recursos y la elaboración y aplicación de las pruebas y test.

A este modelo, que domina el panorama educativo de este país desde hace quince años y que ha cosechado resultados cada vez más deficientes, lo están imponiendo los gobiernos conservadores (entre ellos, el Gobierno del Partido Popular en España) bajo el movimiento denominado GERM (the Global Education Reform Movement), un poderoso movimiento conservador global, promovido y alimentado por las grandes corporaciones empresariales, que pretende convertir la educación en un producto de consumo y fuente de negocio.

Las líneas básicas del GERM se pueden concretar en las siguientes propuestas:

- Crear un clima y elaborar una narrativa de crisis de la escuela pública.
- Privatizar la titularidad o la gestión, estimulando la competitividad interna y externa y promoviendo la libre elección de centro.
- Imponer la uniformidad y la homogeneidad de un currículum reproductivo de contenidos disciplinares, irrelevantes y descontextualizados.
- Desarrollar la rendición de cuentas mediante test y pruebas objetivas externas.
- Provocar la desprofesionalización docente, ejemplificada en el programa TFA.³

Una pieza clave de este proceso en España en la actualidad es la contrarreforma educativa del partido conservador, plasmada en la LOMCE. La denominada reforma pretende imponer en las nuevas generaciones, negando el mismo concepto de educación incompatible con cualquier adoctrinamiento, una única forma de ver la vida, el conocimiento, la cultura y las relaciones humanas conforme al pensamiento único y los valores egoístas e insolidarios del modelo neoliberal-neoconservador, aderezados ahora y aquí con la singularidad del nacionalcatolicismo propio de nuestras tierras.

3 Teach For America propone la incorporación masiva a la docencia de licenciados de altas calificaciones, recién egresados con cinco semanas de preparación profesional, con el compromiso de mantenerse al menos dos años en ella (el 80% deja la docencia en el segundo o tercer año).

La medida central de esta estrategia conservadora es la medición del rendimiento académico de los estudiantes mediante test y pruebas objetivas externas, sin control alguno por parte de los docentes. Por ello, merece nuestra atención muy especial, puesto que la LOMCE comienza este perverso camino con la recuperación de las reválidas.

Las evaluaciones externas como acreditación. Reválidas, estándares comunes y diversidad personal

Sin modificar en absoluto la uniformidad y homogeneidad que impone el modelo de escuela industrial de talla única que ignora la diversidad y ahoga la creatividad, este movimiento reformista focaliza su atención en la elevación de los estándares comunes exigibles a todos los estudiantes en los diferentes grados y etapas escolares.

¿Cuáles son las cualidades humanas o competencias homogéneas que merece la pena desarrollar de manera uniforme en todos y cada uno de los ciudadanos? Al no defender ya nadie la existencia de una inteligencia general homogénea para todos sino la combinación singular de las múltiples formas de comprensión y acción en cada uno de los aprendices, ¿qué sentido tienen los estándares concretos comunes y uniformes? Y ¿qué decir de los contenidos? ¿Cuáles son los contenidos mínimos que requieren todos los ciudadanos y hasta qué nivel de desarrollo en los diferentes ámbitos del hacer humano? (Pérez Gómez, 2013; Joanne Yatvin, 2013).

Una vez superada la adquisición de las denominadas materias y recursos instrumentales, los códigos básicos de comprensión lingüística y matemática, en lugar de estándares comunes habría que hablar de estándares de valor equivalente, flexibles y aplicables a las múltiples y diferentes combinaciones de las trayectorias personales de cada aprendiz. Del mismo modo que en la vida adulta, los estándares de calidad han de adaptarse, cada vez más, a la singularidad de las diferentes formas de desarrollo personal y profesional de cada ciudadano.

Lo que debe preocuparnos como docentes comprometidos con la equidad es conseguir las *condiciones de igualdad para promover la equivalencia de oportunidades* (Pérez Gómez, 2012).

El problema que implica la medición del complejo desarrollo humano ha conducido a estrechar el objeto de valoración a lo que es fácilmente medible. De este modo, surgen los estándares comunes, patrones homogéneos de resultados de aprendizaje asequibles a la medición mediante test, que todos los aprendices tienen que conseguir y que sirven de base a las evaluaciones externas, las reválidas y los ránquines de personas, centros y países.

Cuando las pruebas externas de evaluación, censales, se convierten en el instrumento para valorar el rendimiento periódico de todo el alumnado del sistema educativo, se requiere simplificar y facilitar tanto su aplicación como especialmente su corrección. Con este propósito, se construyen los test de elección múltiple que a la postre son el recurso de toda administración.

Ahora bien, estas pruebas objetivas de papel y lápiz, los test, miden habitualmente, los procesos de pensamiento de orden inferior, la reproducción de datos e informaciones y la aplicación de fórmulas, pero eluden o son ciegos a los procesos mentales de orden superior: comprensión compleja, indagación, valoración, creatividad e innovación. Además, estas cualidades humanas superiores no manifiestan un desarrollo homogéneo, ni uniforme, sino que se caracterizan precisamente por la singularidad, la originalidad y la diversidad. Para comprobar su desarrollo no nos sirven los estándares comunes, sino procedimientos y criterios singulares, diversificados y personalizados, sensibles a la originalidad, innovación y creatividad. Hay que proclamarlo bien alto y bien claro: los estándares comunes sirven para valorar la calidad de la producción industrial en cadena, no para evaluar la creatividad y competencia del ser humano en cualquier campo de actividad.

Por otra parte, conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad. Las cualidades más importantes del aprendizaje en la era digital —autodirección, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y autoevaluación— son difícilmente evaluables mediante instrumentos baratos y masivos «de papel y lápiz», como los test estandarizados (McThiege y Seif, 2010). ¿Cómo medir las emociones, las habilidades, los procesos, los comportamientos complejos, las actuaciones creativas en objetivas, homogéneas y económicas pruebas de papel y lápiz? (Reeves, 2010; Dede, 2007, 2010). Olvidamos frecuentemente la importancia de cultivar lo menos medible, como el deseo de aprender, la pasión por el descubrimiento, el placer de la expresión, la riqueza de la comunicación, la búsqueda de la autonomía y de la identidad singular de cada aprendiz.

Es fácil entender que incrementar el nivel o la exigencia de estándares comunes cada vez más exigentes no garantiza la mejora de la calidad de los aprendizajes si los estándares son erróneos o equivocados. Medir mejor lo que no merece la pena o lo que no tiene sentido es una equivocación que no incrementa el valor. El problema se sitúa no en el nivel de los estándares sino en su sentido y valor. Por ello, será necesario trasladar la pedagogía y la evaluación educativa desde los estándares comunes a los estándares singulares.

La capacidad de los docentes o expertos responsables, que observan, analizan y comprueban lo que cada aprendiz es capaz de pensar, decir y hacer, es el mejor

procedimiento de valoración de la calidad de los procesos y productos de cada aprendiz.

Por otra parte, cuanto más restringida es la gama de habilidades y conocimientos estándar, comunes, que enseña, evalúa y sanciona la escuela, más amplio será el espectro de excluidos y fracasados. Quienes no encajan en la talla única tienen muchas papeletas para el fracaso y la exclusión. Necesitamos reinventar el currículum y la evaluación educativa de modo que cada niño tenga la oportunidad de desarrollar una forma singular y personalizada de ser desde la infancia.

Los estándares comunes y homogéneos ahogan la posibilidad de la enseñanza personalizada, asumen la falacia de que todos los aprendices procesan la información de la misma manera, tienen la misma mezcla de habilidades cognitivas y perceptivas, y almacenan, organizan, recuperan y aplican el conocimiento de forma similar. Falacia, porque la investigación pedagógica, en general, y la neurociencia de manera más intensa en la actualidad (Blodget, 2011; Davidson, 2011) demuestran de manera insistente y progresiva que los aprendices aprenden a través de todos los sentidos y de forma diferente en función de la singular construcción biográfica de sus recursos internos, conscientes e inconscientes de percepción, interpretación, organización, toma de decisiones y actuación.

Evaluación y control

Definidos los estándares homogéneos, el GERM propone intensificar las políticas y programas de evaluación externa como control riguroso del cumplimiento de dichos estándares en todos y cada uno de los aprendices, una de cuyas concreciones la encontramos en la recuperación de las reválidas en la LOMCE. El colmo de dicha obsesión se ha materializado en EE. UU., donde se realizan pruebas anuales, mediante test externos de papel y lápiz para todos los estudiantes, y con repercusiones decisivas para todos los implicados. Los resultados de los test clasifican a los estudiantes, sirven para establecer el salario de los docentes e incluso su cese como docentes, así como para establecer ránquines entre centros escolares e incluso cerrar escuelas públicas y ofrecer su espacio a la iniciativa privada, las denominadas Charter Schools. Decisiones tan graves no pueden sustentarse en el resultado de pruebas objetivas y test de papel y lápiz de elección múltiple que, en el mejor de los casos, identifican resultados de aprendizaje de orden inferior y superficial, como hemos visto en los párrafos precedentes, y que dejan fuera del foco de valoración los componentes más importantes del desarrollo de las personas: conocimientos y habilidades de orden superior, valores, actitudes y emociones.

Además, como ha demostrado ya de manera insistente la investigación pedagógica (Darling-Hammon, 2013; Engel y Meier, 2010; Ravitch, 2013), la prolife-

ración de los test como instrumentos únicos de control y evaluación de los rendimientos escolares provoca graves distorsiones y perversiones en el sistema educativo entre las que podemos destacar las siguientes:

- Consolidan la primacía de aprendizajes superficiales, la reproducción de datos y capacidades cognitivas de orden inferior, en definitiva, la primacía de la cantidad sobre la calidad. ¿En qué año y quién descubrió América?, títulos y fechas de las obras de García Lorca, la tabla de las valencias químicas, por ejemplo. No hay manera de detectar mediante tales pruebas el desarrollo de las capacidades mentales de orden superior, las cualidades o competencias que requiere la formación del ciudadano contemporáneo, como por ejemplo: observar, indagar, analizar y valorar los factores que están condicionando la contaminación atmosférica y el deterioro del medio ambiente.

Digámoslo un vez más, ni la educación personalizada ni, por tanto, el desarrollo de competencias o cualidades humanas es compatible con los test, pruebas objetivas o reválidas estandarizadas e iguales para todos. Así, se entienden los resultados escandalosos de las investigaciones (Darling-Hammond, 2013), en las que se comprueba que cuantos más años pasan los aprendices en la escuela de pruebas estandarizadas menor es su interés, curiosidad y motivación por un aprendizaje relevante y mayor es la frustración y el desánimo de los docentes.

- En segundo lugar, los test sacrifican la magia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el altar de la medición y pervierten el currículum escolar. La obsesión contemporánea por esta rendición de cuentas mal entendida, en términos de resultados fácilmente medibles en test, reválidas o pruebas externas, no solo olvida la finalidad educativa de la escuela sino que margina, también, la enseñanza de los contenidos disciplinares y restringe los procesos de enseñanza y aprendizaje a una preparación academicista para superar las pruebas o los test. Más que explicar y trabajar contenidos se entrenan habilidades para superar con éxito los posibles ítems de una previsible prueba, mediante la repetición de los ítems de pruebas anteriores (Engel y Meier, 2010). Al reducir el sentido de la función docente a la preparación para los test, desprofesionaliza y deshumaniza las interacciones pedagógicas y arruina la motivación de los docentes (Kozol, 2013; Ravitch, 2010).
- En tercer lugar, la espada de Damocles de los test anuales y de las reválidas por etapas supone la quiebra de la educación personalizada. La homogeneidad y uniformidad que suponen las pruebas objetivas externas de papel y lápiz, basadas en estándares comunes, impiden y niegan el desarrollo de las fortalezas y talentos de cada estudiante. La singularidad, el cultivo de la originalidad personal, que enriquece la diversidad humana desde la infancia, se sacrifica definitivamente a la exigencia de responder a pruebas homogéneas y uniformes de contenidos irrelevantes para la mayoría de los aprendices.

Las reválidas, pruebas objetivas o test estandarizados, ni sirven para ayudar a aprender (función educativa de la evaluación), ni sirven para diagnosticar el grado de desarrollo de las competencias en un momento dado (función sumativa y calificadora de la evaluación). Miden en todo caso el nivel de desarrollo de habilidades de orden inferior, memorizar y reproducir datos y fórmulas, hoy día claramente prescindibles, sustituibles o, en todo caso, de baja prioridad (Pérez Gómez, 2012; NSS, 2013). Es más grave y ridícula esta regresión pedagógica pues en España ya experimentamos por un largo y sombrío periodo el nulo valor educativo de las reválidas como planteó con acierto el *Libro Blanco* de 1969. El Gobierno español conservador y su ministro regresan, en este aspecto, a la etapa anterior a Villar Palasí.

En definitiva, si las escuelas dejan de ayudar a aprender la cultura de la comunidad y provocar el aprendizaje relevante de todos y cada uno de los estudiantes, y de forma especial la de aquellos que muestran más dificultades, para convertirse en academias de preparación para los test, el resultado de las reválidas sancionará las desigualdades de origen y arruinará la función compensatoria de la escuela. La exclusión de los más favorecidos está garantizada y la estructura jerárquica de una sociedad tan desigual consolidada. Se cumplirá la agenda oculta de la ideología conservadora, disfrazada de incremento de niveles de calidad y exigencia mediante la recuperación de las revalidas como pruebas objetivas externas, no contaminadas.

Para mayor abundamiento, los países europeos con mejores resultados académicos en pruebas internacionales (PISA) sensibles a detectar la capacidad de pensar,⁴ como Finlandia, no tienen ninguna prueba externa censal, países con resultados mediocres en esas mismas pruebas como EE. UU., tienen pruebas externas nacionales todos los años de la escolarización. Son, por tanto, otras las variables y factores los que pueden explicar las diferencias en el rendimiento. Las pruebas externas, estandarizadas, de papel y lápiz, miden en todo caso el grado de «fiebre» o «temperatura corporal académica» de cada estudiante, pero son incapaces de detectar y diagnosticar las causas de la misma y tampoco pueden, por tanto, proponer y desarrollar tratamientos adecuados.

El sentido y los límites de las evaluaciones externas

4 Conviene puntualizar que PISA es una prueba externa de papel y lápiz, pero de carácter muestral. Solamente, se aplica a una muestra representativa de la población, no tiene carácter acreditativo ni para los estudiantes, ni para los docentes, ni para los centros; no solicita la utilización mecánica de la memoria de datos, hechos, fórmulas o clasificaciones, pretende detectar la aplicación del conocimiento a los problemas reales así como la comprensión significativa y la reflexión. Por ello, requiere un proceso complejo y costoso de corrección de cada ítem por parte de varios expertos, distinguiendo niveles de profundidad y distintas posibilidades de solución de problemas, en modo alguno realizable en las pruebas censales que abarcan a toda la población de estudiantes, cada año o cada etapa (OCDE, 2005).

El gobierno y los representantes de los ciudadanos elegidos democráticamente poseen el derecho y el deber de conocer la calidad de los aprendizajes y el nivel de rendimiento académico de las instituciones escolares. Ello puede implicar pruebas estándar por considerarse el instrumento más manejable, económico y sostenible, conociendo que sus límites se definen en la realización de una sencilla radiografía general del sistema que detecta fortalezas y debilidades, y puntos calientes que requieren una atención más detenida y una investigación más exhaustiva para comprender el origen del problema y de los deficientes resultados. Estas pruebas deben cumplir los siguientes requisitos:

- Han de considerarse como pruebas muestrales, no censales. Una muestra bien seleccionada estadísticamente es suficientemente representativa del conjunto de la población, y permite el ahorro y la sostenibilidad de las mismas.
- No tienen, por lo tanto, carácter de acreditación específica, ni individual ni grupal, ni para los aprendices, ni para las escuelas, ni para los docentes.
- Deben construirse sobre la base de un consenso con respecto a los estándares de calidad comunes o sectoriales que se propongan. Por tanto, deben explicitar de forma abierta y comprensible los criterios que reflejan dichos estándares, sometidos al escrutinio y debate público, de modo que pueda comprobarse si los ítems responden a los mismos.
- Los estándares de calidad comunes en la era digital deben hacer referencia a niveles cognitivos no estrictamente de reproducción memorística de datos, informaciones, hechos y fórmulas, sino a la capacidad de utilizar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa.
- La evaluación como acreditación del rendimiento integral y complejo de aprendices, centros y docentes, debe hacerse mediante pruebas, herramientas y procedimientos plurales de indagación que sean capaces de captar la complejidad integral del desarrollo de los individuos como aprendices o docentes y de las instituciones como comunidades de aprendizaje, en su quehacer cotidiano.

La evaluación educativa

La propuesta que considero valiosa con respecto a las políticas de rendición de cuentas se debe concretar en la apuesta decidida por la evaluación educativa, formativa, aquella que ayuda a cada individuo a comprender mejor sus fortalezas y debilidades y a mejorar sus experiencias de aprendizaje, restringiendo al máximo en la etapa de enseñanza obligatoria, que no tiene necesidad alguna de seleccionar a nadie, la evaluación sumativa, que simplemente sirve para calificar, clasificar y seleccionar. Más evaluación educativa, más ayuda, más orientación, más apoyo y tutorización cercana y menos calificación fría, externa y distante.

La mejor manera de desarrollar esta evaluación educativa, continua y *formativa* es la atención y tutoría continua del equipo de docentes que acompañan y orientan el aprendizaje de cada estudiante, no las reválidas ni las pruebas externas puntuales (Howe y Ashcraft, 2005). La desconfianza en la capacidad del profesorado no se puede compensar con evaluaciones externas, «objetivas» y masivas, sino con mejor y mayor formación. La política educativa que impone explícita e implícitamente la LOMCE merece la denuncia colectiva y el rechazo activo de quienes concebimos la escuela como un bien público y la educación un derecho de todos. La resistencia activa a estas políticas debe convertirse en nuestra prioridad más urgente.

Referencias bibliográficas

- BELLANCA, J. (2012). *How to Teach Thinking Skills Within the Common Core*. Bloomington: Solution Tree.
- BLODGET, A. S. (2011). *Learning versus Schooling: a Parent's Guide to Brain Research*. Amazon: Versión ebook.
- DARLING-HAMMOND, L. (2013). *The flat world and education*. Nueva York: Teachers College Press.
- DAVIDSON, C. (2011). *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. Nueva York: Penguin Books.
- DEDE, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge: Harvard Education Press.
- (2010). «Comparing frameworks for 21st Century Skills». En J. Bellanca, *21st Century Skills: Rethinking how student learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- ENGEL, A., y MEIER, D. (2010). *Seed of tomorrow*. Nueva York: Paradigm Publishers.
- HOWE, K. R., y ASHCRAFT, C. (2005). «Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice». *Teachers College Record*, 107 (10), 2274-2297.
- KOZOL, J. (2013). «Jonathan Kozol Reviews Reign of Error». *Sunday New York Times*, 27 de septiembre de 2013.
- McTIGHE, J., y SEIF, E. (2010). «An implementation Framework to Support 21st Century Skills». En J. Bellanca, ob. cit.
- NSS (2013). *New Social Studies Framework Aims to Guide Standards (2013)* (edweek.org): <<http://www.edweek.org/ew/articles/2013/09/17/05socialstudies.h33.html>>.
- OCDE, (2005). *Informe PISA, 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). «La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas». *Cuadernos de Educación*, 1. Gobierno de Cantabria.
- (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En J. Gimeno. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- (2013). «¿Qué merece la pena aprender en la escuela en la era digital?». *Cuadernos de pedagogía*, octubre. En prensa.
- (2014). «¿Fobia a la pedagogía y desprecio a los docentes? Columna de opinión. Otra mirada». *Cuadernos de pedagogía*, diciembre. En prensa.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M., y SERVÁN NÚÑEZ, M.ª J. (2008). *La evaluación como aprendizaje*. Guías para el Espacio Europeo de Educación Superior, n.º 6. Madrid: Akal.
- RAVITCH, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Nueva York: Basic Books.
- (2013). *Reign of Error*. Nueva York: Alfred a Knopf.
- REEVES, D. (2010). «A framework for Assessing XXI Century Skills». En J. Bellanca, ob. cit.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2014). «Disparate descomunal». Periódico *La Opinión de Málaga*; <<http://www.laopiniondemalaga.es/opinion/2014/05/03/disparate-descomunal/673897.html>>.
- SOTO GÓMEZ, E. (2014). «La reflexión, corazón y alma del portafolios educativo». En Pérez Gómez et al.: *La función pedagógica del portafolios educativo*. Madrid: Akal.
- VILLAR PALASÍ, J. (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa. Libro blanco*. Ministerio de Educación.
- YATVIN, J. (2013). *Warning: the Common Core standards may be harmful to children: the language arts standards of the Common Core...*; Amazon. <http://www.amazon.com/Warning-standards-children-language-students/dp/B00C6SMC28/ref=sr_1_6?ie=UTF8&qid=1410699766&sr=8-6&keywords=Yatvin%2C+Joanne>.

