

CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa

## PRUEBAS EXTERNAS Y LAS EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS

### 1. MOVILIZACIONES

- a. En varias comunidades autónomas, CCOO está llamando a la movilización en relación con la convocatoria de estas pruebas; no contra las pruebas externas en sí, sino contra su aplicación en las actuales condiciones de fechas, centros, reiteración de estas, coste, organización y gestión, aplicadores, correctores, consecuencias, etc.
- b. Las convocatorias a las que se refieren las movilizaciones son las de las Pruebas de Evaluación final de 4º de ESO y 3º y 6º de Primaria y en general a las previstas en la LOMCE, a pesar de haber sido derogadas y suspendidas por el Real Decreto Ley 5/2016, reduciéndolas a muestrales y sin consecuencias académicas. Sin embargo, las administraciones educativas las mantienen en un ambiente de confusión normativa y sin tener en cuenta las consecuencias negativas que la LOMCE está suponiendo, evidentes a partir de los resultados académicos.
- c. Esta movilización está siendo apoyada por la mayoría de las organizaciones representativas de la comunidad educativa: CEAPA, Sindicato de Estudiantes, CCOO y UGT, en muestra de rechazo al desarrollo de las pruebas tal y como se implantan, y por la falta de participación de la comunidad educativa en su diseño y planteamiento.
- d. Sin querer ser ejemplo generalizable, el alumnado de institutos madrileños preguntan insistentemente sobre **la obligatoriedad**<sup>1</sup> de su participación en ellas. La Comunidad emplea esta palabra y exige a la dirección de los centros que informen de la prueba (y de su carácter obligatorio) de forma fehaciente a estudiantes y sus familias; manda a la Inspección intervenir si la tasa de absentismo es superior a la media (en varios centros fue del 23%, es decir, uno

**CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa**

de cada cuatro no la hizo), en una actitud claramente coercitiva; se requiere a los centros planes de mejora a partir de los resultados, incluidos en la próxima Programación General Anual, no importando tanto su contenido como el que formalmente estén.

## **2. FINES DE LAS EVALUACIONES**

- a. En la evaluación lo importante es el para qué, por qué se evalúa, qué objetivos perseguimos con la evaluación. En primer lugar, hay que recordar que la evaluación no es juez de la educación, sino que está a su servicio; en este caso al servicio de los fines de la educación. Dependiendo de los fines que asignemos a la educación, así será la concepción de la evaluación. Ya pueden muchas de las evaluaciones que se defienden ahora querer envolverse en la manta del carácter diagnóstico, que los hechos tozudos y reiterados en los que estas evaluaciones incurren acaban desprestigiando a estas evaluaciones y negándoles su pretendido carácter diagnóstico.
  
- b. Entendemos la educación, de acuerdo con el art. 27 de la Constitución, como un derecho que tiene como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Esto vale para todas las etapas y niveles educativos, de la Infantil a la Universitaria y el Aprendizaje a lo largo de la vida, pasando por la Formación Profesional o la Educación Especial. Ello nos permite criticar cierto sesgo economicista en la evaluación planteada por la OCDE (PISA) y en otras de inspiración similar. La apelación que hacen al contexto social parece exclusivamente orientado a relacionar este con los resultados. Desde CCOO pensamos que hay que tener en cuenta la sociedad en la que están los centros, pero no para concluir que hay que educar para la sociedad existente, sino para la sociedad necesaria, para lo que nos demanda la propia sociedad, que confía en la educación como palanca de cambio no traumática. El contexto no solo vale para ponerlo en relación con los resultados, que está bien, sino también para

**CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa**

asignar recursos y adoptar medidas educativas propias de una programación de la enseñanza. Esto último no se da.

- c. Pruebas como PISA, CDI, las llamadas reválidas (que sustituyen a algunas anteriores) han acabado convirtiéndose en un fin en sí mismo, en vez de trabajar para los fines de la educación. Cada tres años se esperan los resultados de PISA, como cada primavera se esperan los informes de las administraciones educativas sobre los resultados educativos: desde los académicos propios de los centros a las pruebas externas (EvAU, pruebas de acceso a ciclos, de Bachillerato de más de 20 años, de CDI, reválidas o *evaluaciones finales*, pruebas de acreditación de competencias en idiomas extranjeros, etc.). ¿Y qué han hecho las administraciones a partir de los resultados de todas estas pruebas? Muy poco o nada. Eso es lo que desprestigia a las llamadas pruebas diagnósticas: el que acaben siendo un fin en sí mismas, el que lo más importante de ellas es el lugar en el que aparezca el país, la comunidad, los centros de tal o cual titularidad, mi centro concreto, sin importar las actuaciones para mejorar los fines de la educación.

### **3. LAS EVALUACIONES ACTUALES**

- a. En los dos próximos meses, tomando como ejemplo un instituto cualquiera de la Comunidad de Madrid, bilingüe como ya lo son el 50,7% de los institutos, se están llevando a cabo estas evaluaciones externas:
  - i. Las de evaluación de la competencia en inglés, aplicadas por profesorado de una EOI (Escuela Oficial de Idiomas) a un par de grupos de estudiantes de 2º de ESO, por ser centro bilingüe. La prueba dura un día.
  - ii. La reválida o *evaluación final* de 4º de ESO, que en la Comunidad de Madrid se aplica en distintos formatos a todos los centros, en vez de ser muestral; con una duración, inexplicablemente, de dos días, y la aplican personal de otros institutos.

**CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa**

- iii. Las pruebas Cambridge, de evaluación del nivel de inglés de estudiantes de 4º de ESO, por ser centro bilingüe. En teoría se presenta la mayoría del alumnado, pero se excluye a un 30%. La prueba dura de dos a cuatro días, en modalidad oral y escrita de los niveles de A2 a B2.
  - iv. La prueba PISA, por ser centro elegido en la muestra. Dura un día.
  - v. A las que hay que añadir otras que tienen lugar en el centro o a las que se presenta el alumnado: Pruebas de Acceso a Ciclos de FP. También para los de 4º de ESO. Y ya van cuatro pruebas, la EvAU, etc.
- b. Salvo estas últimas –y no del todo– todas se caracterizan por no tener en ellas participación ni conocimiento del profesorado ni del resto de la comunidad educativa; por tener, en ocasiones (la Evaluación Final de 4º) errores en su planteamiento o confección; por estar privatizadas en su gestión y aplicación (con una desviación importante de recursos públicos).
- c. Además de la privatización de la prueba y la falta de participación de la comunidad educativa en ellas, las pruebas interfieren fuerte y negativamente en la organización del curso en un momento tan sensible e importante como este, sometiendo al alumnado a un estrés considerable, distrayéndole de lo importante: el aprendizaje y evaluación ordinaria. Se está dedicando más de una semana solo a pruebas. Ello supone una fatiga en el sujeto o sujetos evaluados y acaba ayudando, si no hay una clara justificación del esfuerzo y la oportunidad, al sinsentido de las pruebas.

#### **4. ¿QUÉ PEDIMOS A LAS EVALUACIONES?**

- a. Defendemos la evaluación formativa y diagnóstica y no nos negamos a evaluaciones externas, pero siempre que persigan y respeten los fines de la educación y cumplan su función propuesta.

**CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa**

- b. Ello nos hace denunciar la mayoría de las actuales evaluaciones que se dicen diagnósticas.
- c. No sería muy difícil ponerse de acuerdo sobre los problemas más importantes que tienen lugar en el sistema educativo: fracaso escolar en la ESO y Primaria; alto absentismo en FP Básica y Grado Medio; currículos exageradamente abultados y academicistas; escasa atención a la diversidad, carencia de medidas educativas de peso, más allá del abuso de la repetición de curso; falta de equidad en la consecución de los objetivos y resultados, y sesgo de género en muchos de ellos; importancia de las diferencias intracentros; escasez de recursos educativos y reparto poco equitativo; profundización de la desigualdad social y educativa durante la crisis, afectando a la igualdad de oportunidades, etc.
- d. Muchos de estos problemas están avalados por resultados de otras muchas pruebas. Por ejemplo, en PISA se sabe que, si se excluyen a los repetidores del colectivo de estudiantes de 15 años seleccionado en cada centro, los resultados serían muy buenos. ¿En qué alternativas a la repetición se vienen trabajando en la mayoría de las administraciones educativas y en el MECD? En ninguna, salvo en algunos programas como el de Refuerzo de la Comunidad Valenciana. Y así se podría seguir con los distintos problemas señalados. Continuar con las evaluaciones cuando ya se tiene un cierto diagnóstico claro y compartido y se empiezan a poner de manifiesto consecuencias negativas de otras medidas de la LOMCE, hace de la pretendida evaluación diagnóstica cómplice de la situación y no una herramienta de mejora.
- e. Veamos **el ejemplo de las repeticiones en Primaria**. La LOMCE ha introducido (nuevo texto del art. 20.2), como colofón a un currículo desmesurado y academicista, **la posibilidad de adoptar en cada curso de Primaria la medida**

**CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa**

**de la repetición.** La implantación de la LOMCE hizo que esta repetición por curso se pudiera producir ya en el curso 2014-2015, que fue el año en el que se implantó la LOMCE en 1º, 3º y 5º de Primaria. Pero las repeticiones que se aplicaran en esos cursos podrían minorar las de 2º, 4º y 6º al curso siguiente, 2015-2016, año en el que se implantó la LOMCE también en dichos cursos. El resultado, en 2015-2016, fue un abuso de la medida de repetición, con **un fuerte incremento en la suma de los porcentajes de todos los cursos.** El hecho de haber podido adoptar la medida de repetición en 1º no ha disminuido su uso en 2º, y así con 3º y 4º y 5º y 6º, siendo el resultado final un incremento de la repetición.

La posibilidad de repetición en todos los cursos, en vez de permitir un uso más flexible de esta medida (esa podría haber sido su única justificación), **ha facilitado su incremento, un abuso de una medida** en la que ya destacábamos en el conjunto de la UE y que es cara, ineficiente, segregadora (en función de la titularidad) y perjudica la autoestima del alumnado y sus familias, descargando en ellos la responsabilidad que el sistema educativo tiene en la garantía del ejercicio del derecho a la educación.

Hay que señalar que la LOE estaba logrando (comparación 2009-2010 con 2014-2015, es decir, en plena crisis y a pesar de los recortes) una reducción importante de esta medida que ha sido quebrada por la LOMCE. Y que, según el estudio sobre este tema de 2008 ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/126E\\_S.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126E_S.pdf), págs. 39 y 40<sup>2</sup>) **España ya figuraba en el minoritario grupo de países de la UE con mayor tasa de repetición en Primaria, por lo que lo lógico y esperable son medidas para reducir esta tasa y no para incrementarla.**

Parecido podemos decir de la repetición en la ESO: Desde 2006-2007 mejora la tasa de idoneidad a los 15 años (porcentaje de personas de esa edad que está en el curso que le corresponde), lo que se produce por una reducción en las tasas de repetición, siendo, todavía de las más altas de la UE (véase nota 2, páginas 57-60). Sin embargo, la política de medidas de la LOMCE, como el

CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa

PMAR sin conducir a título, los itinerarios en 4º ESO, la diversidad de titulación y su vinculación (frustrada por el RD Ley de 2016) a opciones diferentes, no están ayudando en esta necesaria reducción.

- f. Las administraciones educativas, para hacer creíbles las evaluaciones diagnósticas, debieran presentar planes para acometer la reducción de los indicadores en los que se muestran los problemas señalados. La mayoría de ellas no lo hacen. Al contrario, inciden en reiterar la evaluación con lo que acaba siendo, sobre todo, una forma de control, un valor por sí mismo (no importa qué sabe el alumnado, sino en qué puesto hemos quedado); publican las clasificaciones de centros, no los factores de contexto que ayudan a explicar muchos resultados, ni tampoco los recursos asignados a los centros en peor situación, pero con más compromiso y disposición al cambio. Por ejemplo, se comparan los resultados de PISA de países en los que las y los estudiantes de 15 años lo son del conjunto de la población de esa edad (caso de España, por ejemplo) y los de países en los que solo está escolarizado un porcentaje de esa edad (el 50%, Vietnam, por ejemplo), lo que sesga fuertemente el resultado y su significado.
- g. Esta utilización de la evaluación –incluida la pretendida como diagnóstica– como un instrumento de dominio y control de los centros y de legitimación de determinadas políticas educativas, se manifiesta en la proliferación de evaluaciones. No solo de evaluaciones impulsadas por las administraciones educativas con competencias, como hemos mencionado, sino también por los organismos internacionales. Un buen ejemplo de ello está siendo PISA. Se pasó de una prueba cada tres años centrada en tres competencias (lectora, matemáticas y ciencias) a más competencias: financiera, resolución de problemas, creativa, competencia general; a nuevos colectivos: PISA para los centros y, **en breve, PISA para los recursos educativos, PISA para las políticas educativas**, etc. ¿Qué pasa con los estudios ya conocidos sobre gasto educativo? ¿A qué nuevos datos hay que esperar para actuar con programas estatales solidarios y compensadores, pactados con las CCAA, para abordar la resolución de los problemas identificados?

**CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa**

- h. Esta interpretación de la evaluación la aleja de sus verdaderos fines formativos y diagnósticos. Es por ello que CCOO, en defensa de una buena evaluación, va a ser muy crítica con las que nos ofrecen las administraciones educativas y exige sin dilación la aplicación de medidas que resuelvan los problemas actuales.

(1) Art. 8.1 de la *Resolución de 2 de febrero de 2018, de las Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia, y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso académico 2017-2018 (BOCM de 27 de febrero)*. “La dirección del centro docente será responsable de informar a los alumnos y a sus familias de la finalidad e importancia de las pruebas que van a realizar y de su obligatoriedad para todos los alumnos. Cuando en un centro el absentismo de los alumnos sea superior al 10%, el inspector correspondiente elevará informe sobre las causas de tal hecho y, en su caso, las responsabilidades pertinentes”.

(2) *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*, EACEA P9 Eurydice, editado por el MECED, Madrid, 2011.