

# REFORMA EDUCACIONAL Y EVALUACIÓN\*

*Alvaro Marchesi Ullastres*

**D**eseo comentar algunas pinceladas de lo que significan las reformas y el alcance de ellas. No me voy a referir a la Reforma Española, propiamente tal, puesto que creo que son contextos diferentes y, que tal vez, en el debate, lo podamos abordar, cuando competa, como situación homologable.

Me centraré, más bien, en lo que significan las reformas, y abordaré, después, con más detenimiento, un tema que a todos nos preocupa: la evaluación del sistema educativo, en el marco de un proceso de reforma, cuyo análisis implica el conocer si se están o no cumpliendo los objetivos pretendidos. Por eso, he organizado mi intervención, para que me puedan seguir con mayor facilidad, en torno a tres temas fundamentales:

- el primero, el significado de las reformas;
- el segundo, lo que supone la evaluación de los sistemas educativos y de las escuelas; y en tercer lugar,
- los distintos modelos de evaluación que suponen el demostrar las ventajas y los inconvenientes de cada uno de ellos.
- Finalmente, apostaré, por el que a mí me parece mejor.

El primer tema que decía que iba a plantearos es el del significado de las reformas. Normalmente, hay que entender que las reformas son procesos muy amplios que se extienden a lo largo del tiempo. Por tanto, cuando se habla de evaluar las reformas, es importante establecer lo que se quiere evaluar, porque las reformas no son procesos puntuales; no son algo que se hace a lo largo de unos años predeterminados, no se empiezan ni se terminan de un decreto a otro, sino que se desarrollan a lo largo de muchos años.

Evaluar una reforma debe coincidir con evaluar el conjunto del sistema educativo, el conjunto de la educación. Las reformas no cambian todo el sistema educativo, sino que cambian aspectos del mismo y, en ese supuesto, se debe intentar evaluar aspectos puntuales. Puede que ocurran desajustes en los resultados que se obtienen, porque no hay -propiamente tal- elementos parciales en el sistema edu-

81

---

\* Adaptación de la conferencia del mismo nombre realizada por el autor en Santiago de Chile, 2000.

cativo, en el tenor que éstos puedan pretender aislarse del conjunto de las condiciones que lo hacen posible.

Pondré un ejemplo: cuando un país pone en marcha una reforma curricular, y se pretende evaluar esa reforma, sólo esa reforma, es difícil diferenciar si dicha reforma está funcionando adecuadamente o no. Puede que aquello que no esté funcionando sea la formación del profesorado, los materiales disponibles, las condiciones de aplicación, u otros. Es decir, el conjunto de estos o aquéllos elementos, que están en torno a un aspecto concreto de esa reforma, son los que otorgan significado y amplitud a los cambios propuestos. Por ello, el análisis de las reformas educativas deben tener un enfoque mucho más amplio, un enfoque que tenga en cuenta el conjunto del sistema educativo y que sepa enlazar las distintas partes que lo constituyen. No es posible, en este momento, evaluar aspectos aislados del sistema educativo; como creo, también, que no es posible abordar reformas que planteen sólo cambios aislados del sistema educativo.

Las reformas deben ser globales y sistémicas y las evaluaciones deben ser, también, globales y sistémicas. No es positivo reformas aisladas, no es positivo, en consecuencia, suponer evaluaciones como si fuera posible considerarlas como aisladas.

Las reformas educativas plantean objetivos muy ambiciosos. Es el caso chileno; como, también, de otros sistemas: mejorar la calidad, mejorar la equidad.

82 Distribuir mejor los bienes educativos, significa que los problemas educativos no son exclusivamente educativos, que los problemas educativos son, en gran medida, problemas sociales, incluyendo la dimensión de, hasta, debilidades familiares. Abordar reformas educativas, cambiar el sistema educativo, sin tener en cuenta estos contextos es no considerar las condiciones necesarias para mejorar la educación.

Naturalmente, en el entendido que la reforma educativa no puede resolver todos los problemas sociales y éstos, a su vez, están asociados, significativamente, a los cambios educativos. De ahí que, una reforma educativa que olvide el contexto social en la que se impulsa, y no tenga en cuenta los cambios sociales necesarios para conseguir los objetivos que se propone, tiende a ampliar las probabilidades de no poder llevarse a la práctica. Situaciones como el abandono escolar o el fracaso escolar o, como se denomine habitualmente al porcentaje de alumnos que no terminan la educación básica de manera satisfactoria, ya sea que no obtenga su certificación de estudios completos o, porque no califique en los mínimos necesarios, la conclusión es la misma.

En España, el porcentaje de alumnos que no termina la educación básica está en torno al 25%; en la mayoría de los países europeos ese porcentaje es el 20%. Con esto se quiere advertir que, mientras más se extienda la educación obligatoria, más riesgo existe de que las tasas de fracaso sean superiores, puesto que si ésta terminara a los diez años, posiblemente, las tasas de abandono pudieran ser menores que si se observara una educación obligatoria más prolongada. El porcentaje

va aumentando en la medida que se extiende la exigencia de permanencia mínima en el sistema.

Esto nos plantea otro tema, y es el que las sociedades más desarrolladas cada vez se tornan más ávidas de conocimiento, dado que la incorporación de las nuevas generaciones al mundo laboral conlleva la necesidad de más años de estudio, mayor capacitación previa.

El primer dato importante es que si uno compara los porcentajes de abandonos de los distintos sectores sociales donde están enclavados los centros, comprueba que, en los sectores sociales más desfavorecidos, las tasas de abandono escolar son mucho más altas.

Los barrios periféricos de Madrid con mayores porcentajes de ciudadanos con desventaja social, paros prolongados, mala construcción de viviendas, observan un porcentaje de abandono prematuro, el que puede estar en torno al 50%, pero...en los barrios y sectores de clase media, clase media alta, el porcentaje no supera el 10%. Eso quiere decir, que el contexto social y la implicación de la familia tienen una importante incidencia y, en ese sentido, creo que es importante diferenciar entre el capital cultural de la familia y las formas concretas de hacer llegar ese capital cultural a sus hijos. No todas las familias con bajo capital cultural se desentienden de sus hijos. De alguna manera, se pueden buscar mecanismos de otro tipo para conseguir que el entorno ayude: bibliotecas, centros abiertos, clubes, etc. Cuando los padres no cuentan con la atmósfera pertinente, dentro de sus hogares; ni tampoco se observa con ella, en el hábitat que circunda a la escuela, el hecho influye enormemente en la voluntad de seguir los estudios de sus hijos y, finalmente, sin duda, es el sistema educativo mismo, quien con su flexibilidad, sus condiciones, sus recursos, condiciona que el alumno pueda seguir o no hasta el término de los estudios. Ante este tipo de problemas sociales, familiares y educativos, en general, gran parte de la opinión pública, y de los poderes públicos y administraciones educativas, consideran que el fracaso escolar, o el abandono escolar, es un problema serio, el que ausente de consideración, no facilita la puesta en marcha de reformas de la educación. En otras palabras, o se aborda al mismo tiempo esta finalidad, entre aquéllas otras que se propongan en forma más contextual, o no se produce la reforma educativa concebida, cualquiera sea su sentido profundo. Se requiere de iniciativas de cambios, simultáneos, más globales, más amplios, que modifiquen las condiciones de partida de los alumnos.

83

La reforma educativa es una condición necesaria para el cambio, pero debe realizarse en consonancia con el modelo que acabo de plantear; es decir, las reformas deben ser reformas sistémicas.

Por otro lado, vale la pena especificar que si las reformas educacionales deben tener en cuenta, el contexto social y el familiar, la evaluación de las reformas, también, deben tener en cuenta esos mismos procesos. Se debe, entonces, tener en cuenta el sistema educativo en su conjunto, el funcionamiento global de los centros, el contexto familiar y el contexto social. Por eso, cuando se evalúa una reforma, una reforma que empezó hace seis, ocho o cinco años, se tiene el riesgo

de olvidar los cambios sociales, los tecnológicos que se han producido en esos cuatro, cinco o seis años, y que han condicionado, a su vez, el proceso educativo.

La evaluación de las reformas implica procesos muy delicados, en donde el riesgo de comparar situaciones actuales con las pasadas, sin tener en cuenta los cambios que se han producido, ni las condiciones que ha vivido un país, es muy elevado. Estimo, por tanto, que los modelos de evaluación deben responder al alcance de las reformas y deben ser muy cuidadosos, a la hora de obtener o extraer consecuencias que generalizan el conjunto del funcionamiento del sistema educativo.

Ahora bien, cómo se puede llevar a la práctica una evaluación rigurosa del sistema educativo o, en su defecto, cómo se puede evaluar una escuela; qué elementos son precisos de tener en cuenta; y qué modelos son los que se utilizan usualmente; cuáles son sus ventajas y cuáles son sus inconvenientes.

Como decía hace algún momento, la evaluación debe adecuarse al sistema educativo y a las reformas que se emprendan, pero para llevar a la práctica este principio, hay que estar consciente de que existen importantes contradicciones. A la hora de poner en marcha los modelos de evaluación, se debe tener presente que existen opciones que hay que saber sopesar, que hay que conocer, y sobre las que hay que decidir, porque las evaluaciones no son ni biológicas ni técnicamente asépticas. Desde luego, debemos recordar que los procedimientos que se seleccionen, operan y condicionan los resultados que se obtienen de la evaluación.

Señalaré cinco contradicciones o tensiones que hay que tener en cuenta a la hora de decidir sobre un proyecto de evaluación:

1. Qué se pretende con una evaluación. Hay dos polos fundamentales que considerar; el énfasis de uno u otro condiciona la evaluación: la función de *control*, de conocer para controlar, y para rendir cuenta a la sociedad, versus la de *ayuda* a las escuelas, dar apoyo para mejorar el sistema o alguna unidad adscrita a él. Se me podrá decir como comentaba antes, ambas funciones están presentes; nadie quiere controlar de si se rinden o no cuentas satisfactorias, sin tener un objetivo posterior de mejora, pero... el énfasis, en un caso, es el control y el conocer qué sucede. De la misma manera, en el otro, es la mejora. Claro que siempre, ambos, conllevan un elemento de conocimiento y de cierto control, pero... en el segundo caso, el objetivo es ayudar, no es el controlar, no es castigar, no es poner colorado a nadie, sino el objetivo es *estar con* y, por lo tanto, hacia ese objetivo se orientan algunas evaluaciones.
- 2.Cuál es la mejor evaluación: la interna, la que hacen los propios agentes educativos o la externa, la que hacen desde afuera. Qué ventajas tiene una y otra.

La evaluación interna suele ser normalmente más apreciada por los actores educativos, porque son ellos mismos los que evalúan. Tiene la ventaja, sin duda, de que son los actores de los procesos educativos, los profesores fundamentalmente, pero también los padres, los alumnos de una escuela, los que mejor conocen

la historia de ella: las razones de los problema y la cultura que se ha vivido; tienen un mayor conocimiento de la realidad, mucho mayor que cualquier evaluación.

Sin embargo, frente a esta ventaja del conocimiento, están la desventaja de la falta de objetividad, pues no se dispone de datos comparativos, puntos de referencias, marcos generales. Mientras que en las evaluaciones externas se ofrecen más puntos de referencia, aunque es menos conocedora de las razones de los problemas. Tiene más limitaciones para interpretar lo que sucede y por qué sucede; de ahí que en el caso de las escuelas, el modelo más conveniente es el combinatorio. Desde mi punto de vista, debo aclarar que doy prioridad, en el caso de las escuelas, a la evaluación interna; mientras que, en el caso del sistema educativo, se la doy a la evaluación externa.

3. Cuál es el alcance de la evaluación ¿Debe ser completa o focalizada en alguna dimensión? Cualquiera que me escuche, responderá que mientras más completa mejor, pero claro... una evaluación completa es una evaluación más costosa. Se extiende durante más tiempo, es mucho más difícil de reducir a un número determinado de situaciones. Mientras que la evaluación reducida es más rápida, más barata.

Se puede decir: los alumnos en Lengua, este año, han obtenido 42 puntos y los de hace 5 años sólo 27. La prensa los sitúa con más facilidad en titulares, son captados por la masa del público más claramente. La duda o pregunta es cómo conseguir evaluaciones más completas que puedan ser más rigurosas, no demasiado costosas y que no se prolonguen en especial en el tiempo.

85

Ningún modelo educativo reduce su objetivo a las puntuaciones en Lengua y Matemáticas y, sin embargo, muchas evaluaciones reducen la evaluación del sistema educativo a puntuaciones. Este es uno de los puntos yo creo, importantes en el debate y la reflexión: cómo hacer evaluaciones más completas que se lleven a la práctica con eficacia, que sean sensibles a lo que es el sistema educativo, a lo que es la educación en sí.

4. Cuál es el destino de la información de las evaluaciones, quién debe conocer las evaluaciones. Hay dos alternativas: los resultados de las evaluaciones deben ser públicos o los resultados deben ser reservados. Me inclino por esto segundo. No considero que sea positivo para las escuelas, el que la información pública sea la que ordene, en sí, las escuelas por sus resultados académicos, porque la difusión -así precisada- no tiene en cuenta los distintos contextos y las situaciones que intervienen en el ámbito educativo. Lo propio de la unidad educativa sostengo que debe ser conocido por los profesores, los padres, los alumnos de esa escuela y, en cambio, las evaluaciones del conjunto del sistema educativo sí orientan a las audiencias más interesadas en el debate de cómo funciona el sistema, para conocimiento de la sociedad, incluyendo los poderes públicos responsables de los cambios. Si se quiere que la educación de una escuela mejore, si el objetivo es mejorar y no controlar; no es necesario que una escuela

compita con otra; si el objetivo es mejorar, con que esa escuela conozca la información, se está ayudando a que ella tome conciencia de la situación.

5. Finalmente, por consiguiente, el último de los debates es en relación con anterior: ¿los resultados que se obtienen, sobre todo en las escuelas, deben darse mediante una evaluación comparada de unas escuelas con otras?

La comparación entre las escuelas tiene, desde mi punto de vista, como he ido comentando, el grave riesgo de distorsionar la información, de reducir el funcionamiento de una escuela a los resultados estrictamente académicos de los alumnos. Finalmente, para mí, el efecto más negativo consiste en la pretensión de orientar a los padres de los alumnos hacia unos centros y no hacia otros. El riesgo más grave se traduce, no en que los alumnos puedan elegir centros o escuelas, sino en el que las *escuelas* puedan elegir a sus alumnos. Es decir, que las escuelas elijan a los alumnos que, potencialmente, puedan obtener mejores resultados, para así después poder asegurar el obtener esos resultados en las evaluaciones que se hagan. Si permitiéramos que todos los padres pudieran elegir las escuelas y, en todos los sectores populares, se pudiera ingresar a las escuelas mejores, dentro y fuera de su hábitat no habría problemas, pero no es así. Pensemos en un ranking, por ejemplo, destacar a la cinco mejores escuelas del área regional, esto debiera significar que cualesquiera que fueran los alumnos, cualesquiera que fuese su rendimiento, tendrían el derecho de matricularse en dichos establecimientos, aun proviniendo de las zonas más marginales de Santiago, aun suponiendo, de acuerdo a los modelos explicativos que os he hablado anteriormente, que el contexto social y el familiar influyen en los resultados. También, en consecuencia, resulta razonable pensar que, bajo ese supuesto, también, al año siguiente, esas escuelas no estarían entre las cinco del ranking, porque no hay escuelas que compensen, en un solo año, las desigualdades sociales iniciales. Entonces...qué dirían esas escuelas: "ustedes, no vengán, porque van a bajar nuestros índices; vengán aquéllos que normalmente van a tener posibilidades de mantener los niveles iniciales". Es decir, que la información comparada para conseguir alumnos, máxime si la presencia de alumnos condiciona los recursos económicos, normalmente, hace que las escuelas busquen alumnos que le permitan mantener los ranking para ese fin. Eso, al final, produce mayor desigualdad entre una escuela y otra. Pero... una vez criticada la comparación ordenada y la información pública. Sin embargo, debo reconocer que, una información comparada es enriquecedora, puesto que permite que una escuela sepa cómo situarse, cómo se sitúan sus alumnos, qué arroja la evaluación de sus profesores, la evaluación de sus padres, en relación con puntos de referencia acerca de lo que hacen otros. Es muy útil, pero..., entonces, debemos evitar el hacer una comparación descontextualizada; debemos hacer que las escuelas conozcan como van ellos, en comparación con otros, pero que eso no condicionen procesos negativos a los que yo he hecho mención. Eso supone un modelo distinto que es el que, finalmente, os presentaré.

Paso, entonces, a la tercera parte de mi intervención que es los modelos existentes, qué modelos normalmente se aplican en la evaluación; terminaré comen-

tando cuál es el que considero más adecuado y el que en España es de un instituto o un colectivo de profesores y profesionales. No es una propuesta la que les voy a formular. El Ministerio de Educación, en España, todavía no ha abordado un modelo de evaluación de las escuelas, pero sí, curiosamente, del sistema educativo. En cambio, el modelo de evaluación de las escuelas está todavía, más bien, en las declaraciones oficiales; más que en la práctica real.

Los modelos aplicados que habitualmente se utilizan pueden agruparse en dos grandes categorías: la primera, los modelos unidimensionales y, en segundo lugar, los modelos de niveles múltiples.

Lo grave de las decisiones de evaluación unidimensional se entiende mejor si consideramos que se elige una dimensión y, luego, se considera o envía el mensaje a la opinión pública; provocando una interpretación errónea, puesto que esa única dimensión no puede reflejar el funcionamiento de toda la escuela. En España, tenemos una sola evaluación en general del sistema educativo de las escuelas; es la prueba de acceso a la universidad. No es una prueba para evaluar las escuelas, pero indirectamente opera como evaluación de las escuelas. Hay centros españoles; no se cuántos, que observan un 100% de ingreso a la universidad, pero no se toma en cuenta que la selectividad ha dejado afuera, por decir algo, al 70%, durante el proceso. Entonces, el 30% que permaneció es el que constituye el 100% admitido.

Hay otro modelo que se utiliza en Francia habitualmente y que es más completo. Se trata de un modelo unidimensional comparado. Se analizan los resultados de los alumnos, pero donde los resultados de los alumnos no se dan comparados con el resto de los alumnos de otros institutos, sino comparados con los institutos del mismo contexto social. La comparación se realiza sobre la base de contextos similares y lo que hace año tras año, a partir de este criterio, es apreciar los progresos o las disminuciones.

87

El segundo modelo, el más completo, pero más costoso, es el modelo de niveles múltiples. Éste es aquél que tiene los distintos niveles que permiten interpretar el funcionamiento de un sistema o de una escuela:

- ingresos provenientes del contexto familiar y recursos propios de la escuela. Bueno, en el caso español, los recursos de las escuelas son muy parecidos entre sí. No constituyen variables independientes propiamente tales; por lo tanto, apenas influyen. No obstante, pueden haber otros países donde los recursos observen grandes diferencias entre una escuela y otra. Los contextos socioculturales sí constituyen una variable de enorme influencia. Es el caso de los países nórdicos de Europa. Allí el contexto es mucho más homogéneo que en España. Nosotros, desgraciadamente, todavía tenemos diferencias grandes; por lo tanto, influye, en primer lugar, el contexto sociocultural y, luego, los recursos internos de la unidad educativa.
- En segundo lugar, los procesos y, dentro de los procesos, influyen los propios del centro; sean éstos los vinculados al funcionamiento como a la organización; a la participación, al equipo directivo, a la gestión, a las relaciones entre profesores, a la relación con los alumnos y otros. Pero... también, a las relaciones

con el entorno del centro, y dentro de los procesos, aquéllos de aula y las actividades involucradas, incluyendo: la organización, la gestión del aula, las estrategias de aprendizaje, etc.

- El tercer nivel, el de los resultados, y dentro de los resultados, es bueno diferenciar entre tres impactos de ellos. Primero, los resultados que, en los alumnos, es la causa de la dejación, pero... también, el resultados en los padres; es decir, qué opinan los padres sobre el funcionamiento de la escuela y, tercero, los resultados en los profesores: cómo valoran el funcionamiento de su escuela.

Dentro de los alumnos, para ser coherente con los modelos educativos, debería analizarse los resultados en las áreas curriculares; desde luego, en matemáticas y lengua, pero también la formación en actitudes y valores; junto con el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de las habilidades para aprender por sí mismo, aprender metas cognitivas y el desarrollo afectivo y personal de los alumnos. De la misma manera, entre otros, el cómo trabajan los profesores en el aula, su grado de satisfacción y cómo influyen los procesos en el contexto educativo. Dentro del modelo de niveles múltiples suele diferenciarse, de manera sintética, dos enfoques: uno que es el habitual, y otro, más difícil. El habitual es el modelo de niveles múltiples de tipo cualitativo, en el que las escuelas reflexionan sobre lo que acontece y cómo se viven los procesos, no obteniendo datos cuantitativos de significación estadística.

88 ¿Cuál es el modelo mejor, desde mi punto de vista, en el caso de las escuelas? Éste sería aquél que combine la evaluación interna con la externa y, en consecuencia, integre los datos cuantitativos con la interpretación más cualitativa de los actores de esa escuela. Eso quiere decir que hay modelos y equipos que pueden desarrollar esa evaluación externa y que proporcionan a las escuelas sus resultados y dinamizan, a su vez, a la evaluación interna, porque las escuelas deben someter a su propia reflexión las conclusiones derivadas, y según ello, poner en marcha iniciativas de cambio, ofreciendo la posibilidad que la información externa que reciben las escuelas sean comparadas con los centros de su mismo contexto social y, que tal como señalé anteriormente, sea una evaluación confidencial; es decir, una evaluación que sólo sea conocida por la escuela sometida a consideración.

¿Por qué se eligen determinados modelos de evaluación y no otros? Creo que hay razones ideológicas, en primer lugar, y algunos dicen, técnicas, entre otras. La opción por determinados modelos más comparativos son opciones que pretenden que las escuelas compitan entre sí y, tienen como objetivo subyacente la presión de los padres en la elección de las escuelas; de esa manera, se obliga a las escuelas a que, supuestamente, mejoren sus resultados, para ganarse más clientes. Sin embargo, lo que efectivamente se logra, en muchos casos, es que las escuelas desarrollen procedimientos más selectivos de ingreso de sus alumnos. La otra opción señalada no se trata de un problema técnico, propiamente tal; sí que hay evaluaciones menos costosas, más ágiles, más rápidas, etc.

Hay otras opciones, las que ya he hecho mención, que consideran que se pueden conseguir objetivos similares, de mejora de la calidad de enseñanza, con

evaluaciones externas, pero que son menos agresivas, más respetuosas con las desigualdades, y tienen más en cuenta las diferencias entre un centro y otro. Se evita que las comparaciones no recojan la complejidad de las interpretaciones que debe haber detrás.

Finalmente, la última reflexión es que acertar en la evaluación o conseguir una evaluación respetuosa completa, exigente, es una de las reformas más difíciles. Lo afirmo, en relación con las escuelas, pero también con los alumnos; lo que me hace pensar, o me hace ver, que, al final, evaluar es el último baluarte que los profesores y los sistemas mantenemos más inamovibles. Se ha cambiado el currículo, se ha cambiado la relación de los centros, la formación de los profesores, la manera de enseñar; en fin, todo el discurso pedagógico que queráis, pero cuando se les pregunta a los profesores cómo evaluáis; resulta que se hace a través de una prueba donde hay que contestar 12 preguntas: el que sabe bien y el que no, no lo sabe. Debemos reconocer que tenemos enormes dificultades a modificar y a adaptar el sistema de evaluación al modelo de enseñanza y aprendizaje que, supuestamente, aplicamos. Existe un mecanismo de control inmerso en ella que hace muy difícil modificar el planteamiento y la manera de llevarlo a la práctica. Entonces, sólo se evalúa si sabe matemáticas, a modo de ejemplo, pero no es lo único ni lo que puede verse. Se requiere establecer una relación con otras dimensiones. De ahí que abordar la reforma de la evaluación de los alumnos, de las escuelas y del sistema educativo, en consonancia con el cambio del sistema educativo, es uno de los retos y dificultades mayores de cualquier tipo de reforma.



*Alvaro Marchesi Ullastres*  
*Doctor en Psicología*

*Catedrático en Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Complutense de Madrid*