



* Las imágenes de este artículo corresponden a obras del artista Andy Warhol.

Evaluaciones estandarizadas, una **VUELTA** al **PASADO**¹

Félix Angulo Rasco²

Hace unos meses me invitaron a una mesa redonda en el Consejo de Estado. El tema no podía ser de más actualidad: La importancia de la lectura en la Educación. Antes de que se llevase a cabo mi participación, pude asistir a la conferencia que impartió el responsable de la aplicación del Programa PISA (de la OCDE) en España. En su intervención explicó no sólo la importancia de dicho proceso de evaluación (i.e. assessment, utilizando la terminología inglesa), sino que nos fue develando las sucesivas aplicaciones del proyecto en las distintas áreas. Cuando llegó el turno de palabra, decidí comentar que tal como se había planteado, el Programa PISA ejercía una presión casi constante sobre cualquier sistema educativo, y especialmente el español, mucho más vulnerable que otros. Aplicar las pruebas cada dos años no dejaba suficiente margen para que el sistema (centros, docentes, administración central y autonómica) pudiera implantar nuevos programas de enseñanza, de apoyo, y de mejora en el sistema. Su réplica fue, por contundente, un ejemplo de pensamiento tecnocrático puro: “Con cada prueba estamos tomando la temperatura. Un termómetro no hace daño al paciente, todo lo contrario... y eso es una prueba de las nuestras”.

Afirmo que es una típica respuesta tecnocrática, porque con ella se quiere ignorar el poder real que las pruebas externas ejercen sobre los sistemas educativos. Ya no se trata que lo coloquen en un estado constante de ‘inspección’ (algo a lo que no someten otros sistemas estatales con tanta fruición), sino que la tecnología de medición del rendimiento y de los aprendizajes establece jerarquías entre centros (buenos y malos), convulsiona la opinión pública desde las visiones reduccionistas que la prensa y los medios de comunicación suelen emitir, alimenta la demagogia y el oportunismo en el debate político. Asimismo, determina qué contenidos curriculares -por ser evaluados- son los que hay que valorar, y qué otros -por no ser evaluados- marginar; orienta la enseñanza y, *a fortiori*, el aprendizaje hacia el formato técnico de las pruebas.

Una cartografía del sistema

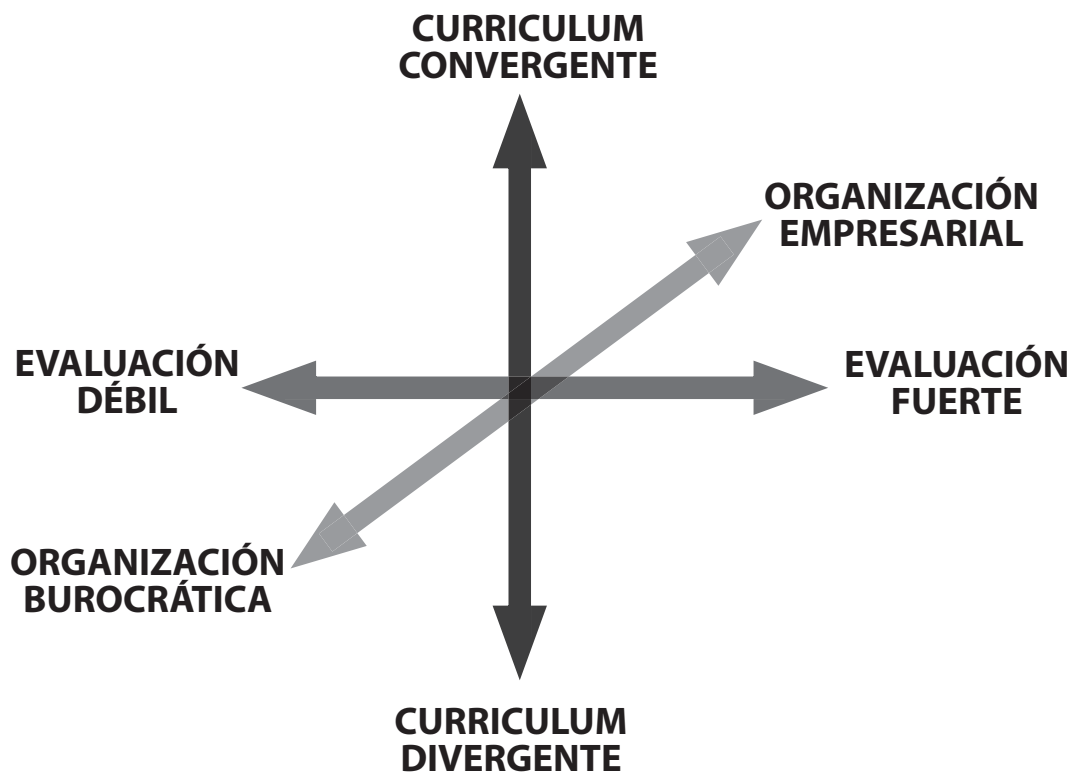
Una manera de analizar la complejidad de todo sistema educativo, sin simplificarlo en exceso, se encuentra en buscar los ‘ejes’ que puedan agrupar aquellas áreas fundamentales del mismo. Quiero proponer el siguiente:

¹ He de agradecer a la profesora chilena Silvia Redón Pantoja la revisión de este trabajo y sus consejos durante su escritura.
² J. Félix Angulo Rasco es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Cádiz, España, desde 1996.

El **currículum**, que como ya ha quedado establecido, representa -seleccionándola- la cultura y el conocimiento que un país quiere transmitir a las nuevas generaciones³, puede moverse entre dos extremos: currícula divergentes y currícula convergentes. Los primeros se detectan en aquellos países que simplemente establecen un marco general para la educación, dejando a otros niveles de la administración, e incluso de las escuelas, la *interpretación* y concreción del mismo. Por ejemplo, aunque en Estados Unidos no existe un currículum nacional, los estados federales y, especialmente, las editoriales, se encargan de concretarlo. El segundo, se encuentra en aquellos países en los que existe un Currículum Nacional (C.N.) de cumplimiento obligatorio. Dicho C.N. marca los objetivos, los resultados y hasta, como

ocurrió con nuestra pasada L.O.G.S.E⁴, los métodos mismos de enseñanza⁵.

La **evaluación** es otro de los elementos para analizar la complejidad del sistema educativo. Según la figura, podemos encontrar sistemas en los que la evaluación es débil, lo que no quiere decir que carezca de presencia y peso, sino que se suele localizar en los tramos terminales del mismo; y otros donde existen sistemas de evaluación fuerte. Típico ejemplo del primero son los sistemas educativos en los que predomina la evaluación para el acceso a la educación superior, como por ejemplo la Selectividad española, el examen Vestibular de Brasil, y la Maturité en Italia. Típico ejemplo de la evaluación fuerte, son los sistemas en los que la evaluación no sólo se ejerce para



³ Si todavía se tiene dudas sobre este punto conviene volver a leer los excelentes trabajos de Stenhouse (1967) y Gimeno Sacristán (1988).

⁴ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España (1990).

⁵ En Angulo (1994) analizo con detalle este punto.

seleccionar el acceso a la universidad, sino a lo largo de la enseñanza obligatoria (bajo la denominación de evaluación diagnóstica), que se aplica a los docentes, a los centros, e incluso incluye pruebas internacionales, que suplantando o complementan a las anteriores⁶.

En el tercer eje, lo primero que hay que destacar es que la **organización** actúa como si fuera una variable dependiente del valor que adopten los otros dos, pero especialmente del eje de la evaluación. En un extremo, la organización burocrática es la organización decimonónica que hemos heredado⁷; una organización escolar sujeta a normas y procedimientos estandarizados, que rigen la vida diaria de los centros y las acciones de sus miembros. La organización empresarial se presenta como la antípoda; es decir, una organización que se articula a través de patrones empresariales: aumentar el rendimiento, la eficacia y la eficiencia en un *mercado competitivo* representado por las familias y sus hijos e hijas.

Detengámonos un momento en la idea que acabo de señalar: la dependencia de un factor en relación a los otros. Está claro que si echamos un vistazo superficial, unos y otros factores interactúan entre sí, como no podría ser de otra manera. Sin embargo, lo que quisiera resaltar es que tanto la organización, como ya hemos indicado, como asimismo el currículo, son en realidad *variables dependientes de la evaluación*; aunque su dependencia es distinta.

Comencemos por la organización. Uno de los elementos clave del movimiento neoliberal en educación ha sido, como es ampliamente conocido, la privatización del espacio público y la extensión de la ideología del mercado, como terreno básico de 'relación

social'⁸. Desde los años setenta aproximadamente, el *tsunami neoliberal* ha supuesto la creciente privatización de instituciones y organizaciones públicas, como el sistema de salud (especialmente los hospitales)⁹.

Sin embargo, no siempre es posible privatizar todo un sistema *in extenso*, por lo que la estrategia neoliberal ha de cambiar de modo radical. Éste es el caso de la educación. ¿Cómo hacer que el sistema educativo adquiera y asimile una estructura de mercado sin que tenga que ser 'comprado' o adquirido por una empresa, o simplemente privatizado?¹⁰. La respuesta nos viene de la mano de dos teóricos de la organización norteamericanos: Osborne y Gaebler (1992).

Según estos autores, la reducción del peso y presencia del Estado que se promueve desde el neoliberalismo ha de ser complementada con la desregulación de los procesos, pero no necesariamente con la pérdida de control sobre los objetivos para los cuales han sido erigidas las instituciones 'públicas'. Asimilar el espíritu empresarial, señalan enfáticamente los autores, supone controlar el *timón*, dejando que sean otros los que *remen*. Es decir, se separa la toma de decisiones política de la prestación del servicio. Con ello, se reducen los costos, se anima a la competencia y se fomenta la iniciativa *de mercado* de las organizaciones públicas. El Estado pues no necesita *especificar* (como es costumbre en estructuras fuertemente burocráticas y centralizadas) la forma de funcionamiento ni, incluso, la organización de las escuelas¹¹. Basta con que tenga el control del timón del sistema, es decir de los objetivos, las metas y los resultados que ha de alcanzar. Para entender con mayor exactitud este paisaje, tenemos que introducir a otro invitado: las competencias.

6 En este punto discrepo del, por otro lado, excelente trabajo de Moreno Olmedilla (1992). Dicho autor equipara el General Certificate for Secondary Education a las pruebas de acceso a la universidad mencionadas. En realidad el GCSE, establecido por el Gobierno Conservador de Thatcher, se ejerció sobre la casi totalidad de la población estudiantil al final de la secundaria, fueran o no ingresar en la universidad.

7 La organización burocrática se funde con la organización fabril-industrial tan propia de los países anglosajones. Véanse los clásicos trabajos de Callahan (1962) y Kliebard (1995). En español se puede consultar con sumo provecho los trabajos de Hamilton (1991, 1999), además de su excelente trabajo sobre la escolaridad (1989).

8 Véase Angulo (1997).

9 Quien crea que el neoliberalismo está en situación regresiva después de la crisis económica provocada fundamentalmente por sus dogmas económicos y mercantilistas, puede consultar el constante proceso de privatización que se está llevando a cabo todavía en España (Navarro 2002, 2006). Permítanme un ejemplo. La Autonomía de Madrid (España es un país organizado por autonomías relativamente independientes aunque no formen una estructura federal), gobernada durante los últimos ocho años por el partido conservador, ha privatizado casi completamente los hospitales públicos y ha conseguido incrementar la educación privada a expensas de la pública, según confirman los datos publicados en El País (Dime quién te gobierna y te diré quién te educa, 12 de septiembre de 2007). Por lo demás, uno de cada tres centros de enseñanza españoles son privados o concertados (de titularidad privada, pero subvencionados con fondos públicos), según el Barómetro de la Educación de 2007 (O.C.D.E.); situándose España entre los países de la Unión Europea con mayor índice de escolaridad privada.

10 Hemos de recordar que las escuelas privadas están situadas en zonas urbanas estratégicas: justo en los barrios en donde reside su clientela. Este es uno de los motivos por los que no interesa a las empresas de lo educativo comprar escuelas en zonas en donde no van a sacar un rendimiento y beneficio económico claro. En esos casos la estrategia apuntada comienza a actuar.

11 Otra cosa es que el mismo sistema, como ocurre con el español, añada una presión burocrática a la ya ejercida desde el campo de la evaluación, como luego veremos.



Y llegaron las competencias

Uno de los ejemplos más poderosos en el plano internacional para influir en el funcionamiento y orientación de los sistemas educativos se encuentra en el así denominado *movimiento por las competencias* que adopta el nombre de Proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE desde 1997 (DeSeCo, 2005). DeSeCo es un acrónimo que quiere decir *Definition and Selection of Competencies: Theoretican and Conceptual Foundations*, es decir, *Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales*¹².

“El objetivo de DeSeCo ha sido la construcción de un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables” (Rychen & Hersh Salganik 2003: 2).

Y añade: “el proyecto se centra en competencias que contribuyan a una vida de éxito

o exitosa (*successful life*) y al buen funcionamiento social” (Ibid 2003: 3).

En esta propuesta se hace mención explícita al mundo laboral y económico, a la calidad del trabajador y del trabajo, así como a sus habilidades (Ibid: 21):

“Las actividades relacionadas con competencias en el sector económico han incluido: 1) desarrollo y gestión de competencias o habilidades como una nueva estrategia de empleo, 2) iniciativas y preocupaciones de los sindicatos, 3) perfiles ocupacionales y análisis de tareas laborales, 4) muestreo por parte del empleador de competencias clave” (23).

No obstante, el concepto mismo de competencia, a pesar de la densidad que el informe DeSeCo quiere otorgarle, no está exento de indefinición. Algunas autoras reconocen que ‘no hay acuerdo en la definición’ de dicho concepto, ni ‘consistencia en el uso que se hace en la literatura’ (Blanco Blanco 2007: 34). Así, por ejemplo, Perrenoud (2004: 11) afirma que competencia representa ‘la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos’;

¹² Sobre las competencias me he basado parcialmente en un trabajo ya publicado, Angulo (1998).

Hipkins (2006: 87) en el contexto de una propuesta curricular para Nueva Zelanda, afirma que “las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”; Goñi Zabala (2007: 87), negando que el concepto deba abarcar habilidades, afirma, a su vez, que competencia es la *capacidad* ‘para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado’; y Blanco Blanco (2007), defendiendo una idea de competencia profesional sobre la que nos detendremos más tarde, afirma -al igual que Hipkins (2006)- que toda competencia “integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores” (2007: 36).

No debería dejarnos perplejos esta enorme indefinición de un concepto que se quiere convertir en eje curricular tanto en la educación básica como en la superior. El *revoltijo* conceptual tiene mucho que ver con la falta de rigor científico o, si lo prefieren académico, sobre el que se apoya la propuesta. Debería llamarnos la atención que ninguno de los documentos analizados lleve a cabo un análisis concienzudo y profundo de, por ejemplo, la psicología de la cognición o de otras disciplinas afines; una revisión que ayudaría sin duda a entender

y resituar no sólo el concepto de competencia, sino conceptos anexos como las habilidades, actitudes e incluso capacidades. Con ello se ganaría un rigor del que, repito, carece actualmente.

Pero esta indefinición, curiosamente, desaparece cuando pasamos del plano conceptual al plano operativo. Y es aquí donde podemos encontrar lo que realmente supone el nuevo término, o si realmente el empleo de dicho término implica alguna novedad pedagógica o metodológica.

Goñi Zabala (2007: 117) afirma que funcionalmente una competencia se compone de “una OPERACIÓN (acción mental), sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos CONOCIMIENTO) para el logro de un FIN determinado (contexto de aplicación)”. La operación se expresa, continúa señalando, a través de un verbo de acción (como analizar, calcular, agrupar, diseñar, etc.); la regulación como una forma adverbial que califica al verbo (‘analizar críticamente’, ‘describir con minuciosidad’, etc.), y los objetivos con ‘formas substantivas’ (i.e. ‘analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera’). Y para que no se crea que se trata de

Tabla nº1 Elementos para formular la competencia ‘Pensamiento’

SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS	EXPRESIONES DE UNIÓN
Creencia Evidencia Razón Idea Afirmación Teoría	Pensar Conectar Probar Crear Comparar Generalizar Especular	Diferente Explícito Observado Definido Deliberado Especulativo Reconocido	Pero Sin embargo Porque A pesar de También De acuerdo a Por lo tanto

Fuente: Hipkins 2006: 16

una opción individual, Hipkins (2006: 16) nos ofrece una tabla muy precisa para *formular* la competencia *pensamiento*:

Es difícil dejar de percibir en estas formulaciones un retroceso palmario a las viejas posiciones de la definición de objetivos operativos; con la diferencia de que si entonces se hablaba de aprendizaje conductista, ahora se tergiversa la idea de aprendizaje cognitivo. Pero más allá de esta vuelta al pasado, se encuentra el auténtico motivo que subyace al *revival* de las competencias. Me refiero a que todo este 'nuevo/viejo' movimiento se justifica por la creación de *mejores* pruebas estandarizadas de rendimiento/diagnóstico del sistema; la denominada *competence based assessment* (Wolf, 1995). Da igual que la idea de competencia se presente como una mejora con respecto a las pruebas estandarizadas todavía existentes; se trata de que exista una coordinación o, mejor, una profunda imbricación entre lo que tiene que aprender el alumnado y el sistema por el que se le evaluará durante su escolaridad.

La evaluación como variable independiente y como sistema de control

Recapitulemos.

Por un lado, hemos visto que para controlar la organización de los centros educativos, la opción actual (fuertemente influida por el pensamiento neoliberal y adoptada con fruición por gobiernos socialdemócratas) se encuentra en establecer un sistema estandarizado de pruebas tanto al final como a lo largo de la escolaridad. Llamémoslo PISA, y tendremos parte del puzzle completo. Pero hay algo más, como también apuntábamos, la evaluación del sistema a través de pruebas estandarizadas determina el valor del currículum. Aceptar la idea de competencia implica dos cosas.

Una, supone aceptar a su vez una forma mecánica, tecnicista y a-cultural de entender el currículum. Mientras nos *ocupamos* y *ocupamos* a los docentes en la formulación de las competencias dejamos de plantearnos la trascendental pregunta sobre *qué cultura queremos enseñar a las nuevas generaciones* (Stenhouse 1967). Las competencias nos apartan de esta reflexión,



porque es una reflexión ideológica y controvertida, aunque esencial para cada sociedad en el momento histórico en el que vivimos¹³ (McNeil, 2000).

Dos, las competencias facilitan el trabajo de 'elaboración' de pruebas de rendimiento estandarizadas, al convertir la enseñanza y el aprendizaje en la preparación para las mismas. En un contexto de presión evaluadora, como está comenzando a ser el nuestro, nadie, ni gobierno ni escuela, se permitirán el lujo de dejar a su libre albedrío profesional a las escuelas; por el contrario, de una u otra manera intentarán obligarlas a que se enseñe y se aprenda para alcanzar un buen resultado en dichas pruebas. Es más, no importa lo que digan y afirmen los currícula nacionales; lo que cuenta es lo que las pruebas preguntan, determinan, seleccionan..., y nada más¹⁴.

No nos equivoquemos, muchas veces se nos presentan como simples pruebas de diagnóstico. Pero nunca una prueba de evaluación es *simplemente una prueba de diagnóstico*. Con sus resultados generamos siempre un *ranking*, y en un *ranking* alguien quedará primero, pero también alguien será el último. Y nadie quiere estar en la cola. Probablemente estas pruebas se estén convirtiendo en la fuente de presión más importante -como decía- sobre los sistemas, las escuelas y los docentes, de las que nunca antes se habían dotado las administraciones y organizaciones internacionales.

Así que es probable que tengamos que reinterpretar la famosa frase de Séneca *non vitae, sed PISA discimus*¹⁵. Que podremos traducir ahora con cierta libertad como *No aprendemos para la vida, sino para superar las pruebas PISA*. Y en esto estamos.

¹³ Por eso en España el debate sobre los contenidos culturales surge de filas fuertemente conservadoras como la Conferencia Episcopal Española, el Partido Popular y su, por ejemplo, virulento rechazo a la Educación para la Ciudadanía. Resulta lamentable que nuestros intelectuales y pedagogos socialdemócratas guarden silencio ante esta usurpación del debate ideológico, entrampados como están con la publicación de manuales sobre cómo formular competencias, tal como lo hacía hasta hace poco el nuevo y flamante secretario general la OEI.

¹⁴ Otro tema que no podemos abordar aquí es que al tratarse de pruebas *internacionales*, pueden llegar a invisibilizar culturas más locales e imponer visiones 'estandarizadas', 'capitalistas' y 'occidentales' del mundo actual.

¹⁵ La sentencia correcta es 'Non vitae, sed scolae discimus!' Que se traduce como ¡Aprendemos no para la vida sino para la escuela!

Referencias bibliográficas

Angulo, J. Félix (1994) El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español, *Cuadernos de Pedagogía*, 74-83.

-(1997) El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo, en AA.VV. (1997) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid. Miño y Dávila: 17-37.

Blanco Blanco, Ángeles (2007) Formación universitaria basada en competencias, en Prieto Navarro, Leonor (Coord.) (2007) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona. Octaedro /ICEUB: 31-59.

Callahan, Raymond (1962) *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago. University of Chicago Press.

DeSeCo (2005) *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <http://deseco.admin.ch> (consultado 27/05/05).

Gimeno Sacristán, José (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Goñi Zabala, Jesús M^a (2007) *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona. Octaedro/ICE-UB.

Hamilton, David (1989) *Towards a Theory of Schooling*. London. The Falmer Press.

-(1991) Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum', *Revista de Educación*, 295: 187-205.

-(1999) Adam Smith y la economía moral del sistema del aula, *Revista de Estudios del Currículum*. Nº 2 (1): 11-38.

Hipkins, Rosemary (2006) *The nature of the key competencies. A Background Paper*. New Zealand Council for Educational Research. Wellington. NZ.

Houston, W.R. (1987) Competency-based teacher education, en DunkinKliebard, Herbert (1995) *The Struggle for the American Curriculum*. New York and London. Routledge.

McNeil, Linda M. (2000) *Contradictions of School Reform. Educational Cost of Standardized Testing*. New York & London. Routledge.

Moreno Olmedilla, Juan Manuel (1992) *Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Navarro, Vicenç (2002) *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona. Anagrama.

-(2006) *El subdesarrollo social en España*. Barcelona. Anagrama.

Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

Rychen, Dominique S. & Hersh Salganik, Laura (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Haber.

Stenhouse, Lawrence (1967) *Culture and Education*. London & Edinburgh. Thomas Nelson and Sons.

-(1984) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid. Morata.

Wolf, Alison (1995) *Competence-based assessment*. Buckingham, UK. Open University Press.