



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL
DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

RELATORÍA sobre el FORO VIRTUAL

FORO EVALUACIONES NUEVO CURRÍCULO PARA NUEVOS DESAFÍOS

15 y 17 de junio de 2021

 #NuevoCurrículo

CORREO ELECTRÓNICO

director.ect@educacion.gob.es

C/ LOS MADRAZO 15-17
28071 MADRID
TEL.: 91 70180 00



Índice

Introducción	3
Foro 1: ¿Cómo evaluar por competencias?.....	6
Inauguración del Foro: Isabel Celaá Diéguez, ministra de Educación y Formación Profesional.....	6
Presentación del Foro: Alejandro Tiana Ferrer, secretario de Estado de Educación	9
Presentación del moderador: Javier Valle López	10
Ponencia marco de Javier Cortés de las Heras (orientador en IES Berenguer Dalmau de Valencia): «Instrumentos de la evaluación por competencias»	12
Intervención de Quim Preixens Ferrando y Sergi del Moral Carmona, del Instituto Escuela Les Vinyes, de Castellbisbal (Barcelona)	18
Intervención de Pedro Nevado, del CEIP Nuestra Señora de la Paz de Villaralbo (Zamora).....	21
Intervención de Ana Isabel Garrido Talavera y Sonia Gallego Castellanos, del CEIP La Paz (Albacete)	24
Propuesta de reflexión para Quim Preixens Ferrando y Sergi del Moral Carmona, del Instituto Escuela Les Vinyes, de Castellbisbal (Barcelona)	30
Propuesta de reflexión para Pedro Nevado, del CEIP Nuestra Señora de la Paz de Villaralbo.....	31
Propuesta de reflexión para Ana Isabel Garrido Talavera y Sonia Gallego Castellanos, del CEIP La Paz (Albacete)	31
Mensajes finales para motivar a los centros educativos en la evaluación por competencias	32
Clausura del foro por parte de Alejandro Tiana Ferrer, secretario de Estado de Educación.....	33
Foro 2: Evaluaciones externas: ¿Por qué son fundamentales?.....	35
Apertura del foro: María Dolores López Sanz	35
Presentación del moderador: Enrique Roca Cobo	36
Intervención de Catalina Covacevich Pérez: « Las evaluaciones externas como herramienta de mejora»	39
Intervención de Carmen Tovar Sánchez: «Evaluaciones externas a gran escala del sistema educativo español»	47
Intervención de Rubén Fernández Alonso	57
Intervención de Eduardo Ubieta Muñuzuri	63
Intervención de Silvia Moratalla Isasi	69
Clausura de Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación	79



Introducción

Dentro de los espacios de debate que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha dispuesto para que todos los sectores implicados en la educación puedan poner en común conocimientos y reflexiones, en el marco de desarrollo de la nueva ley educativa, se celebró, en noviembre y diciembre del año pasado, el foro ***El currículo a debate. Un currículo para una sociedad que avanza***. Como una continuación lógica y necesaria del mismo se concibió el siguiente foro, que tuvo lugar los días 20, 21, 26 y 28 de abril bajo el título ***Nuevo currículo para nuevos desafíos: hablan los centros***. Los temas de ambos foros se trataron también en un cuestionario digital paralelo de participación ciudadana. Cabe destacar el consenso generalizado que estos espacios de reflexión, que contaron desde el principio con la participación de todos los integrantes del sistema educativo, depararon, como la necesidad de un currículo competencial que ponga el foco en el alumnado y que permita una escuela inclusiva, equitativa y democrática, capaz de dotar a nuestros alumnos y alumnas de las competencias necesarias para afrontar los retos del mundo actual.

Este decidido y necesario enfoque competencial que la nueva ley consagra y que la sociedad reclama no puede realizarse sin que los instrumentos de análisis y evaluación del sistema educativo se adapten a su carácter competencial. Si la manera de entender y aplicar el proceso enseñanza-aprendizaje se enriquece y cambia con la presencia de las competencias, y si los objetivos que estas señalan han de ser de naturaleza transversal y competencial, es lógico esperar que, junto con los procedimientos y materiales de evaluación habituales, se consideren también nuevos instrumentos de evaluación que se ocupen del proceso de adquisición de competencias por parte de nuestros alumnos y alumnas, así como de la innovación curricular por parte de los centros.

Por ello, desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional se propone ahora atender, en un tercer foro, a ese elemento fundamental del sistema educativo que es la evaluación, instrumento que permite señalar fortalezas y debilidades, nos muestra qué necesitamos para mejorar nuestro sistema educativo, y nos puede informar de si la aplicación de algunas de las líneas maestras de la LOMLOE (el currículo



competencial, el papel esencial del profesorado y de los centros) consensuadas en los foros anteriores se realizan óptimamente, de manera que el resultado garantice una escuela inclusiva, equitativa y democrática para todos y todas.

En educación, como en general en cualquier actividad humana, lo que no se evalúa no puede ser conocido, ni mejorado, ni adaptado a las nuevas circunstancias. Y, para que sea completa y eficaz, la evaluación de un sistema educativo debe realizarse, de manera coordinada, por un lado, desde la concreción singular de los centros, a través de la evaluación interna y de aula (instrumento fundamental de conocimiento de la adquisición de conocimientos y competencias del alumnado), enriquecida con la evaluación externa individualizada mediante las evaluaciones de diagnóstico previstas en nuestra ley para medir las competencias adquiridas por el alumnado en momentos clave de su vida escolar, de manera que permitan obtener información útil para poder tomar decisiones académicas y pedagógicas.

Por otro lado, de forma complementaria, desde la perspectiva global y a gran escala que proporciona la evaluación externa y muestral, cuyo objeto de estudio y análisis es el sistema educativo en su conjunto a través de las evaluaciones que coordina el Ministerio de Educación y Formación Profesional para fin de etapa de 6.º EP y 4.º ESO, así como las pruebas internacionales, diseñadas por organizaciones como la OCDE o la IEA.

Este foro sobre evaluación se desarrollará los días 15 y 17 de junio, y, en consonancia con el espíritu de reflexión y de indagación de los foros anteriores, propone un ámbito de exposición y de intercambio de ideas y experiencias relacionadas con la evaluación en el contexto de la transformación curricular. Por ello, las dos jornadas que lo integran culminarán con un debate abierto sobre los temas tratados.

En el programa de este foro se parte de la evaluación en los centros y en el aula, en la primera sesión, para abordar en la segunda las evaluaciones generales y externas del sistema, según el siguiente calendario:



Día 15 de junio
¿Cómo evaluar por competencias?

Día 17 de junio
Evaluaciones externas: ¿por qué son fundamentales?

Como los anteriores, este foro está concebido para que puedan participar en él representantes de distintos sectores comprometidos con la educación como el profesorado, los centros, las comunidades autónomas, o profesionales del mundo de la investigación pedagógica y de la organización escolar y de distintos ámbitos de la educación que contribuirán con su experiencia y sus reflexiones a situar en el marco de la LOMLOE la evaluación educativa. A estas aportaciones podremos añadir la realizada por los miembros de la comunidad educativa que quieran intervenir por twitter con el *hashtag* #NuevoCurrículo, o a través del cuestionario digital.



Foro 1: ¿Cómo evaluar por competencias?

Martes, 15 de junio, de 17 h a 19 h

Inauguración del Foro: Isabel Celaá Diéguez, ministra de Educación y Formación Profesional

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, agradece a todas y a todos la asistencia al tercer foro sobre el cambio curricular, que, como los anteriores, está abierto a la participación del profesorado y de toda la comunidad educativa. Destaca que estos foros se han organizado en mitad de la pandemia, lo cual ha obligado a multiplicar esfuerzos en cada ámbito de nuestra vida. Nuestro sistema educativo ha respondido manteniendo abiertos los centros y garantizando la presencialidad de 8.200.000 alumnos, que no han perdido su curso gracias al trabajo conjunto de todos, de la colaboración entre las comunidades autónomas y el Ministerio y sobre todo gracias al esfuerzo e implicación del profesorado, de los equipos directivos, del personal no docente, de las familias y de todo el alumnado, que ha tenido un comportamiento admirable. Nos podemos felicitar todos por haber garantizado que nuestros niños y niñas y nuestros jóvenes siguieran recibiendo una educación equitativa y de calidad.

Igualmente, el Gobierno español y el Ministerio de Educación y Formación Profesional desean llevar a cabo un acto solemne de reconocimiento al profesorado y a toda la comunidad educativa [que se materializó el 19 de junio de 2021] por su esfuerzo y determinación durante este curso. Una actitud que es un orgullo de país que conviene ensalzar y valorar.

La ministra destaca que el Ministerio ha seguido trabajando y llevando a cabo su agenda de reformas. Tras la aprobación de la LOMLOE puso en marcha un proceso de reflexión sobre la reforma curricular a través de dos foros celebrados en diciembre de 2020 y en el pasado mes de abril. En estos foros sobre el nuevo currículo se han logrado amplios consensos, como por ejemplo la necesidad de desarrollar un currículo competencial centrado en el alumnado que garantice una escuela inclusiva, equitativa,



democrática y de calidad. Un nuevo currículo que cada centro, en el marco de una mayor autonomía curricular y organizativa, pueda adaptar y contextualizar para optimizar el aprendizaje de todo el alumnado atendiendo a sus necesidades y a su diversidad.

El presente foro se centra en las evaluaciones y, más en concreto, abarca tanto la evaluación por competencias del alumnado en coherencia con el nuevo currículo competencial como las evaluaciones externas en tanto que herramienta de mejora institucional, rendición de cuentas y transparencia. El primer debate se centra en la evaluación de aula, componente medular del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tanto condiciona la forma de aprender, de vivir la escolaridad e incluso la propia autoimagen y valía del alumnado. Asumiendo el cambio y la transición hacia un modelo competencial de currículo, la ministra enumera algunas de las preguntas clave que en el debate se intentará responder aportando reflexiones y experiencias contrastadas desde los centros educativos:

- ¿Cómo podemos evaluar la posición de competencias?
- ¿Cómo hacer de la evaluación una herramienta para el aprendizaje?
- ¿Qué nuevos instrumentos de evaluación competencial debemos añadir a los instrumentos de los que ya disponemos?

La evaluación del alumnado es tanto un medio para comprobar lo aprendido y cuantificar o calificar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje como un medio para regular dicho proceso, es decir para identificar las dificultades y los errores y encontrar caminos para superarlos. Por tanto, la evaluación también ha de ser formativa o formadora, ayudando al alumnado a comprobar su progreso, a autorregularse a plantearse metas y objetivos, y a motivarse para seguir aprendiendo. La ministra recuerda que se mantiene una cultura evaluadora que, por tradición histórica y cultural, suele analizar los errores en lugar de ayudar a aprender de ellos y convertirlos en resiliencia, es decir en nuevas oportunidades de autosuperación y de esfuerzo que se derivan de una buena y efectiva confirmación o retroalimentación entre alumnos y profesores. Precisamente John Hattie, en su conocido metaanálisis sobre los factores que más impacto tienen sobre el aprendizaje, destaca la



retroalimentación y el *feedback* entre alumnos y profesores para corregir errores como una de las intervenciones con mayor impacto que debemos extender. Sin duda, la evaluación por competencias supone un desafío pedagógico y curricular real, que nos va a permitir también mayor colaboración entre los equipos docentes, tal y como se apunta en la LOMLOE.

El siguiente debate [el del jueves 17 de junio de 2021] se centrará en la visión general, cenital y amplia de las evaluaciones externas que se aplican en nuestro sistema educativo, las evaluaciones generales del sistema, las evaluaciones de diagnóstico y las evaluaciones internacionales con las que el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de su Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y las comunidades autónomas llevan trabajando largo y provechoso tiempo.

En relación a las evaluaciones generales del sistema, la ministra muestra su satisfacción al afirmar que la nueva ley educativa no ha dejado pasar la oportunidad y la obligación de incorporar de manera clara y operativa unas evaluaciones generales del sistema que faciliten un intercambio de datos robusto y eficaz que permita analizar empíricamente los datos sobre el rendimiento del alumnado y contrastarlos de manera diacrónica y sincrónica rindiendo cuentas en la sociedad y sofisticando la gobernanza del sistema educativo como ya se viene haciendo en los países vecinos.

La ministra Isabel Celaá nos recuerda que la evaluación educativa es una actividad muy compleja, multidimensional y capaz de medir un alto número de indicadores en cualquier actividad humana. Si no se evalúa no se puede mejorar ni adaptarse a las nuevas necesidades y circunstancias. Los sistemas que no se atreven a conocerse, a medirse, a analizarse, los que no ponen a prueba sus intenciones y sus objetivos contrastándolos con los resultados logrados son más débiles y los que lo hacen son más fuertes, se hacen mejores. Solo los que tienen la decisión de examinarse a sí mismos, con rigor, con transparencia, de forma metódica y objetiva conseguirán la información sólida, real y válida que les permita saber qué y cuándo se debe mejorar, en qué aspectos, en qué se ha acertado y qué es preciso reforzar.



Para acabar, la ministra asevera que tanto la evaluación de aula como las evaluaciones externas son instrumentos vertebradores de la calidad, de la eficiencia y de la equidad del sistema educativo, y requieren de una reflexión y un consenso que espera que sean el centro de estas dos jornadas que se llevarán a cabo sobre la evaluación por competencias.

Finalmente, recuerda que los días 22 y 24 de junio se celebrará el cuarto encuentro sobre el nuevo currículo porque es preciso seguir contando con la participación y la visión de las familias y del alumnado dentro de un proceso ejemplar donde toda la comunidad educativa está contribuyendo a dar forma y fondo al currículo de la próxima década.

Presentación del Foro: Alejandro Tiana Ferrer, secretario de Estado de Educación

El secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, recuerda que este es el tercer foro organizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Tras repasar rápidamente los temas tratados en los dos anteriores, afirma que el de la evaluación es clave porque de nada sirve cambiar el currículo si se sigue evaluando como siempre.

Para el presente foro [en las sesiones del 15 y 17 de junio] se ha invitado a dos personas muy relevantes para llevar cada una de las dos sesiones. La primera, centrada en cómo evaluar por competencias, será coordinada por Javier Valle y la siguiente, por Enrique Roca.

Alejandro Tiana presenta a Javier Valle, profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en educación supranacional y muy especialmente en la Unión Europea; es el director del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de dicha universidad; asesor de Eurídice; miembro de Team Europe; vicepresidente de la Sociedad Española de Educación Comparada, director del *Journal of Supranational Policies of Education* y codirector de la *Revista Española de*



Educación Comparada, y miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Sobre todo es una persona que conoce muy de cerca las políticas educativas europeas tanto en lo que tienen de común de la Unión como en lo que difieren de las políticas nacionales.

Presentación del moderador: Javier Valle López

Javier Valle agradece a los representantes del Ministerio y a los profesores e invitados al foro su contribución al proceso de reforma curricular que se ha abierto con la aprobación de la LOMLOE. Resalta que este foro y los anteriores están dando voz a la ciudadanía y al profesorado para tratar llevar a buen puerto de la manera más participativa posible la nueva reforma educativa.

Para él es un honor moderar este foro sobre la evaluación y recuerda que se puede evaluar de muy diversas maneras: evaluar a los alumnos, evaluar al profesorado, evaluar institucionalmente a los centros, evaluar al sistema desde una perspectiva más nacional o incluso más internacional. Dado que estos diferentes focos no son abarcables al mismo tiempo a pesar de su enorme interconexión, en el presente foro la atención se fijará en la evaluación a los alumnos y en los procesos que tienen lugar en los centros.

Javier Valle destaca que evaluar y calificar son cosas distintas como lo es también acreditar, y considera que se puede distinguir evaluar de calificar —en el marco de este foro sobre evaluación competencial— de tres maneras:

1. Desde el **concepto**: qué es evaluar y qué es calificar.
2. Desde la **finalidad**: para qué se evalúa y para qué se califica.
3. Desde el **sentido**: por qué se evalúa y por qué se califica.

Esta reflexión puramente pedagógica es trascendental para la profesión docente porque quizá evaluar y calificar es uno de las cuestiones éticas de mayor delicadeza de esta profesión. Pues enseñar mal o enseñar errores puede ser el efecto de una evaluación o de una calificación desafortunada.



- **Evaluar** significa estimar el valor de un proceso, de un resultado; es hacer una estimación, es emitir un juicio, es observar para adquirir información y por tanto dar un valor sobre algo.
- **Calificar** coloca en una escala; la calificación ya no es solo una obtención de información sobre un proceso, ya no es solo un juicio. Es un juicio que compara con otros, es un juicio que cuantifica o incluso cualifica esa estimación.

Si la evaluación es la estimación, la calificación es la comparación de la estimación con otros, lo cual tiene una trascendencia vital cuando se habla de un sistema educativo y de un sistema social, porque eso conlleva la finalidad para distinguir estos conceptos: para qué se evalúa y para qué se califica. Efectivamente se evalúa para conocer un proceso, pero sobre todo para mejorar. Si no se une a la evaluación la posibilidad de mejora, no se puede hablar de verdadera evaluación, puesto que evaluar es mejorar, es obtener esa información y estimar un juicio para que el juicio pueda aportar espacios de mejora, orientaciones para un cambio. Sin embargo, la calificación no necesariamente sirve para mejorar. Una verdadera evaluación orienta a la mejora, cosa que no hace una calificación por sí sola.

Así pues, ¿por qué se evalúa y por qué se califica? Se evalúa porque es un imperativo pedagógico, porque toda persona que está implicada en el proceso de educar a otro tiene necesariamente que informarle de cómo mejorar en ese proceso educativo. Pero se puede calificar sin indicar caminos de mejora, una realidad que es una constante en la vida estudiantil, puesto que la calificación es un imperativo legal, detrás del cual hay un importante imperativo social, un imperativo de selección, un imperativo de acreditación, un imperativo de adecuación de las personas a distintas funcionalidades y a distintas posibilidades.

Javier Valle prefiere claramente evaluar antes que calificar. Para él evaluar es una parte preciosa de su trabajo como profesor, ayudar al otro a mejorar enseñándole no solo sus errores sino el camino de cambiarlos para mejorarlos. Calificar es más complicado, pero hacerlo desde la aplicación de las evaluaciones competenciales no lo es tanto. La competencia es un modelo de aprendizaje personalizado a lo largo de



la vida, que tiene el desempeño en el horizonte, y la evaluación se convierte en una escala de logro que ayuda a discernir el grado de desempeño del alumno.

En definitiva, la evaluación competencial está más adaptada a un aprendizaje personalizado, permite la mejora, permite una calificación con una evaluación personalizada, puesto que en una evaluación competencial la misma calificación puede orientar hacia espacios de mejora distintos y ofrecer evaluaciones de mejora, lo cual es un compromiso ético ineludible en la nueva educación.

Ponencia marco de Javier Cortés de las Heras (orientador en el IES Berenguer Dalmau de Valencia): «Instrumentos de la evaluación por competencias»

Javier Cortés agradece al Ministerio la posibilidad de participar en el presente foro, y considera también una responsabilidad presentar ante sus compañeros y compañeras unas pinceladas teóricas sobre la evaluación competencial centrada en los instrumentos de evaluación.

Define la evaluación como una valoración del aprendizaje tomando como referencia unos criterios preestablecidos, cuyos rasgos principales son:

- La identificación, recogida y análisis de información sobre el aprendizaje.
- La emisión de un juicio de valor para determinar el grado de aprendizaje alcanzado en base a unos criterios preestablecidos.
- La facilitación de la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje.

Actualmente en los centros educativos se realiza una valoración de competencias, que más bien es una calificación, como la que se lleva a cabo con los informes finales de educación primaria y los consejos orientadores que ahora se facilitan. Desde el punto de vista administrativo se pide a los centros calificar —por decirlo alguna forma— el nivel de adquisición de las siete competencias —propuestas por la Recomendación europea de 2006— en una escala que va de bajo, medio, alto o no adquirida.



Javier Cortés se pregunta si realmente se está evaluando las competencias y qué aspectos necesarios se debería tener en cuenta, y entre ellos destaca sobre todo el currículo. Los currículos de las distintas asignaturas establecen el marco de criterios de evaluación en los referentes de la evaluación y de algún modo se establece una relación con las competencias clave pero sin unos referentes específicos de competencias clave. Al carecer de referentes, si se debe valorar si la evaluación es una valoración de acuerdo a unos criterios preestablecidos y se carece de esos criterios preestablecidos porque las competencias han ido en paralelo a los currículos, lógicamente lo que se hace es calificar en los centros educativos esas competencias. Ciertamente esta es una limitación que el nuevo currículo debería solucionar para que esos referentes estén basados en el desarrollo de las competencias clave —en este caso la Recomendación europea de 2018, que será la que rijan estos nuevos currículos.

Para conferir validez al proceso de evaluación de competencias, los docentes deben tener en cuenta la alienación de tres aspectos:

1. El **currículo**, como referente fundamental de los criterios de evaluación.
2. Las **evidencias de aprendizaje** por competencias que diseña el docente a lo largo del curso.
3. Los **instrumentos de evaluación**.

Si se diseñan evidencias o actividades de evaluación que están desligadas del currículo prescriptivo, se está evaluando otra cosa que no lo preestablecido. Igualmente, si se utilizan instrumentos de evaluación que no se alinean con evidencias de aprendizaje, no se podrá captar el logro que está demostrando el alumno.

Javier Cortés desarrolla estos tres aspectos que deben estar perfectamente alineados. En primer lugar, cree que el **nuevo currículo** debe estar atento a los referentes de la evaluación en los que se debería producir una combinación de conocimientos, destrezas y habilidades, y actitudes y valores. Esta combinación hace que cada área de conocimiento incida en saber cómo adquirir determinados conocimientos y cómo ponerlos en funcionamiento, tanto si son competencias curriculares como



competencias clave. Así pues, el diseño de los instrumentos de evaluación debería incluir la valoración del tipo de currículo con el que se cuenta y el establecimiento correcto del dominio de la evaluación de competencias, la cual no se basa en la simple calificación de competencias sino realmente en una evaluación a través de las evidencias de aprendizaje.

En segundo lugar, el ponente habla de las **evidencias de aprendizaje** más tradicionales como las respuestas a preguntas cerradas o abiertas que proporciona al alumnado, las cuales están centradas en el conocimiento como dimensiones de competencia. Y también enumera otro tipo de tareas que son las que han ido cambiando el currículo: los desempeños (una presentación oral, un juego de educación física, un baile...), los productos (un vídeo, un blog, una entrada de blog, un ensayo, un trabajo de investigación...) y los procesos (toma de decisiones, procesos de descripción, de análisis, de trabajo en grupo...).

En tercer lugar, el ponente presenta los **instrumentos de evaluación**, como herramientas que permiten establecer una valoración sobre el grado de consecución de los aprendizajes, basados siempre en el contexto de las actividades de aprendizaje. Los instrumentos más habituales para evaluar las competencias son los siguientes:

- Las pruebas objetivas (también denominadas cuestionarios objetivos).
- Las listas de cotejo.
- Las escalas de valoración o estimación.
- Las rúbricas.

Uniendo evidencias e instrumentos de evaluación, el progreso que se puede tener a lo largo de una unidad didáctica varía lógicamente en cuanto a la profundidad que se quiere dar al conocimiento. El docente puede estar interesado en un conocimiento de aspectos con los que se debe familiar el alumnado y en este caso se puede apostar por un enfoque de observación o de diálogo, de un chequeo informal de la comprensión mediante listas de cotejo, cuestionarios sencillos como por ejemplo el Kahoot para evaluar los conocimientos previos sobre un tema.



Sin embargo, si el objetivo es llegar a una comprensión profunda del aprendizaje donde las actividades o las evidencias que ha de demostrar el alumnado se centran en proyectos o en desempeños complejos, cabe implementar unos instrumentos que suponen el cambio real que se debería de producir en las aulas, pasando a evaluar esos conocimientos con los que el alumno debe familiarizarse o recordar hasta esa valoración de la comprensión profunda que defiende Grant Wiggins. Para ello son útiles las rúbricas o la administración de pruebas para valorar conocimientos más formales o actividades académicas que servirían para evaluar destrezas o conocimientos importantes.

Javier Cortés pasa a mostrar un modelo de evaluación de competencias contrastando la evaluación tradicional con la evaluación alternativa. La primera está ligada al uso de pruebas y de cuestionarios, y es importante seguir utilizando este modelo para evaluar el conocimiento. En la segunda, se plantea al alumnado productos, procesos, desempeños concretos y el uso de otros instrumentos de evaluación como las rúbricas, las listas de cotejo y las escalas de valoración. El modelo presentado se basa en los elementos que, como antes se ha mencionado, deben estar alienados: el currículo, las competencias —con los conocimientos, las destrezas y las actitudes que están en juego—, el uso de evidencias de aprendizaje que puede mostrar el alumnado y el uso de diferentes instrumentos de evaluación para valorar ese logro de adquisición de las competencias.

El ponente pasa a hablar de la concreción de referentes de evaluación por parte del docente. Un modelo habitual en los países anglosajones, que está basado en los estándares de contenido. Estos estándares son los criterios de evaluación de nuestro sistema educativo, los referentes fundamentales de la evaluación de los aprendizajes, aquello prescriptivo que está en el currículo. Para explicarlo, Javier Cortés muestra un ejemplo de la evaluación de uno de los aspectos de un texto instructivo —una receta que hacía un alumnado de 5º de primaria. En el contexto de esta actividad el docente debe concretar, en primer lugar, qué criterios de desempeño se consideran fundamentales y que se derivan del criterio de evaluación normativo.



A partir de aquí se debe fijar el umbral de desempeño competente. En el ejemplo mostrado, este umbral sería el uso de unas reglas gramaticales y ortográficas básicas y fundamentales. Ese nivel de desempeño competente se explicita en las rúbricas o en las escalas de valoración mediante un proceso de concreción que pasa de un currículo prescriptivo que se tiene que conocer y que está basado en competencias a determinar los criterios de desempeño en el contexto de una actividad, y finalmente establecer cuál es el nivel de desempeño competente. (El ponente destaca que en la formación profesional de nuestro sistema están muy bien acreditadas las unidades de competencia profesional para las personas que vienen del sistema no formal: a partir de una situación de aprendizaje se utilizan unos instrumentos y esos instrumentos se establecen en unas escalas de valoración en base al desempeño profesional.)

A fin de centrarse en los instrumentos de evaluación, Javier Cortés presenta los cuestionarios cognitivos, que sirven para elaborar la dimensión del conocimiento y son utilizados muchas veces por las evaluaciones externas. Sin embargo el uso de cuestionarios es importante, pero puede quedar limitado a la evaluación de conocimientos. Para poderlos evaluar convenientemente, se pueden utilizar preguntas abiertas o semiabiertas —mucho más comunes en las aulas— o, también, cerradas, de las cuales el ponente expone unos ejemplos cada más complejos y profundos. Lógicamente evaluar así implica enseñar de otra manera, pues no se puede pretender enseñar del modo que actualmente se está enseñando y de repente proponer unas preguntas que los alumnos no sabrían resolver. Este es el cambio de paradigma: utilizar esos conocimientos en acción no implica no utilizar el conocimiento sino ponerlo en acción.

Para finalizar su ponencia, por un lado, el ponente presenta tres instrumentos de evaluación, de los que ha hablado anteriormente:

- Las **listas de cotejo** o de verificación, las *checklists*, que sirven especialmente para aspectos que no admiten una graduación y permiten saber si se ha completado una habilidad.
- Las **escalas de valoración** y sus variantes creativas (como los códigos semafóricos, los acelerómetros o las dianas de evaluación) que sirven para



evaluar criterios de desempeño de un producto, un proceso o un desempeño en función de un criterio de valoración (autonomía, calidad, frecuencia de uso...).

- Las **rúbricas analíticas**, que sirven para desempeños complejos, para productos y sobre todo procesos de elaboración. El Cedec [Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios] es un ejemplo de repositorio en el que se pueden encontrar un montón de rúbricas, escalas de valoración y listas de cotejo que pueden ser filtradas por curso, por área... La rúbrica es realmente una evolución de una escala de valoración, en la que los niveles de desempeño son descritos.

Estos tres instrumentos forman parte de la evaluación alternativa que se centra en procesos, desempeños y productos. Independientemente de que la Administración al final proponga la realización de un consejo orientador donde haya que poner una calificación de las competencias a partir de las asignaturas, al fin y al cabo se está evaluando por competencias, porque se está provocando que el alumnado evidencie esos aprendizajes.

Por otro lado, Javier Cortés expone los **beneficios** del uso de instrumentos de evaluación de competencias:

1. Utilizar la evaluación como un elemento que forme al alumnado y al profesorado, porque proporcionan a ambos una imagen muy clara del porqué se obtiene una valoración.
2. Realizar observaciones específicas y describir cómo poder mejorar en su proceso demostrando o promoviendo determinados tipos de pensamiento, destrezas y actitudes.
3. Detectar mejor en qué partes del desempeño —especialmente en rúbricas analíticas— se requiere de una mayor revisión por parte del alumnado como de los docentes.
4. Facilitar la visión sobre el nivel del proceso de aprendizaje en el que se ha quedado el alumno, sobre las destrezas adquiridas y sobre dónde quiere llegar el docente para finalizar el proceso con éxito



Estos instrumentos facilitan más que nunca esa concepción de la evaluación donde el alumnado, además de que esa evaluación sea transparente y formativa, también pueda participar en la elaboración de los instrumentos y ser protagonista de esta evaluación porque está inmerso en la construcción y en la determinación de criterios de valoración, y como habilidad de aprender a aprender. Así los alumnos podrán ver que la evaluación no solo es formativa, participativa y transparente sino también formadora en la medida en que los alumnos son partícipes de ese proceso de evaluación.

Finalmente, Javier Cortés acaba con una reflexión: solo cambiando la evaluación no es suficiente. El sistema educativo es un sistema complejo y solo cambiando una de sus partes no llegaremos a nada. Es necesario un cambio curricular, un cambio organizativo, una mejor relación de recursos, una disminución de ratios, una mejor financiación... y si el cambio es solo parcial se incidirá únicamente en un intento de reforma coyuntural.

Javier Valle agradece a Javier Cortés su ponencia y anuncia las tres experiencias de los centros educativos que se presentan a continuación.

Intervención de Quim Preixens Ferrando y Sergi del Moral Carmona, del Instituto Escuela Les Vinyes, de Castellbisbal (Barcelona)

El moderador presenta primero a Quim Preixens como un docente de infantil y primaria al que le gusta poner la educación al servicio de los alumnos, reflexionar sobre ella y buscar siempre aquellas alternativas que impliquen dar más sentido a lo que están aprendiendo. Remarca su apuesta por aprender desde la globalización de los aprendizajes, de la conexión de ellos con nuestro día a día para darle sentido y formar a alumnos competentes en la sociedad actual, y por ofrecer una educación como agente social, de compartir, de dialogar, de crecer con una visión crítica y



poderse cuestionar todo lo que pasa en el mundo desde la visión constructiva de mejorar.

Posteriormente, presenta a Sergi del Moral, a quien le interesan los procesos de transformación que contribuyen a proponer una relación más amable y natural con el conocimiento y el aprendizaje, lo cual le ha llevado a explorar cómo compensar el peso de las disciplinas y los saberes estáticos en favor de aproximaciones más centradas en la acción, la creación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el aprendizaje más profundo. Resalta su interés por todo aquello que haga de la evaluación un proceso más diagnóstico y menos coercitivo, así como las dinámicas de participación, relación y comunidad que promueven la autonomía, la iniciativa y la responsabilidad.

Quim Preixens y Sergi del Moral agraden al Ministerio la oportunidad de participar en el presente foro y pasan a presentar a su centro. El Instituto Escuela Les Vinyes, de Castellbisbal, un centro con 10 años de existencia que engloba los niveles de infantil, primaria y secundaria, cuyo principal pilar es personalizar el aprendizaje de cada uno de sus alumnos y alumnas, para los que disponen una evaluación competencial y unos aprendizajes para la vida real. Para exponer algunos ejemplos concretos de evaluaciones cotidianas, explican qué espacios de aprendizaje se encuentran sus alumnos en su día a día. A partir del modelo pedagógico del centro nos muestran que los alumnos de secundaria se encuentran unos espacios con un enfoque de trabajo, un tipo de aprendizaje que se quiere priorizar en cada espacio, un tipo de trabajo y un tipo de evaluación en cuanto a estrategias e instrumentos.

El proyecto educativo de su centro se centra en cuatro ideas básicas en cuanto a la evaluación:

1. La evaluación no es cuantificar, no es poner un número, no es ordenar a los alumnos, no es hacer un *ranking* de alumnos. Su voluntad es valorar la calidad del proceso de aprendizaje, valorar sus aprendizajes día a día, qué procesos y estrategias usan y cómo van avanzando día a día.



2. La evaluación es un proceso para llegar a una mejora, para ver cada día en qué punto se encuentran las actividades del alumnado y aprovechar las estrategias para poder ir mejorando.
3. La evaluación no solo se realiza desde la parte docente sino que también evalúan los alumnos, las familias, otros compañeros y otros docentes que no están diariamente con los alumnos en el aula con ellos es implicar

Los ponentes consideran la evaluación como un proceso en el cual se recoge información, que posteriormente se analiza siguiendo unos criterios y finalmente se toman decisiones. En este proceso continuamente se diversifican los agentes para contrarrestar los roles tradicionales.

Por un lado están los docentes, los cuales usan herramientas de evaluación formativa o por competencias para desarrollar su trabajo, creyendo que si reciben el *feedback* adecuado del equipo docente, la evaluación planificada podrá ser trasladada a los alumnos.

Otra forma de evaluación es una rutina de pensamiento muy simple en la que se propone ordenar una conversación para dilucidar qué se ha entendido y qué se quiere saber ya sea para comprender la explicación o para ir más allá y plantear nuevas dudas.

También existen las hojas de seguimiento que hacen visible y discutible permanentemente la recogida de información para facilitar la autoevaluación de los alumnos o del grupo clase y para organizar las tareas del trabajo en equipo sin depender de las capacidades individuales de cada alumno.

Otro ejemplo de evaluación es el prototipaje de una catapulta en 60 minutos, que hace emerger fases de trabajo y necesidades de aprendizaje, y provoca la toma de decisiones compartida.

Por otro lado, Quim Preixens y Sergi del Moral presentan otros tres ejemplos, como:



- La rúbrica de producto que se utiliza para otorgar autonomía al alumnado, crear necesidad de aprendizaje, traspasar responsabilidad y hacer discutibles los criterios de éxito.
- La crítica y la revisión, para recibir un *feedback* honesto, amable y concreto, que es exigente con el trabajo, pero suave con las personas.
- La *peer review* [‘evaluación de expertos’] de informes científicos, tal y como se hace en contextos científicos reales.

Respecto a los exámenes, consideran que, a pesar de ser considerados una herramienta prohibida, se pueden llevar a cabo también en grupo o con todos los recursos que el alumno pueda necesitar. Hacen exámenes sin límite, que el alumno puede repetir tantas veces como necesite. Son exámenes sin preguntas cerradas, que se convierten en estrategias no válidas. Por otro lado, consideran que evaluar el trabajo en equipo no es «portarse bien», ni es una condición de contorno, sino que realmente es un objetivo de aprendizaje. Otras dos estrategias de evaluación son, en primer lugar, exhibir para aprender, hacer discutible y tangible el aprendizaje, aumentar la motivación y potenciar la comunicación con las familias y la comunidad educativa. Y en segundo lugar, las presentaciones de aprendizaje, para autodirigir este aprendizaje y aumentar las capacidades de reflexión y comunicación.

Intervención de Pedro Nevado, del CEIP Nuestra Señora de la Paz de Villaralbo (Zamora)

Javier Valle presenta a Pedro Nevado, que es diplomado en profesorado de EGB (especializado en ciencias), con 31 años de experiencia en diversos centros de Extremadura y Castilla y León, la mayoría de ellos en la especialidad de educación física. Desde hace seis años comparte las clases de primaria con la dirección del CEIP Nuestra Señora de la Paz y es tutor del PNTIC/CNICE en diversos cursos presenciales y telemáticos relacionados con las TIC. Junto a sus compañeros, y siguiendo la senda que su centro recorre desde hace años, ha desarrollado numerosos proyectos, de centro y aula, relacionados con la educación emocional, el uso de las TIC, la enseñanza sin libros, el trabajo en la biblioteca, etc.



Pedro Nevado remarca que su centro está ubicado en un marco rural. Tiene únicamente una línea, buenas condiciones de trabajo y buenas relaciones con el AMPA, con el Ayuntamiento y con la Administración. Es un centro TIC 5, que es una calificación de Castilla y León en base a las competencias TIC, y también un centro BITS (= bilingüismo, inclusión, tecnología y seguridad).

Una de las fortalezas de su centro es que tiene una plantilla bastante estable, lo cual les sirve para afrontar más fácilmente proyectos, para que se formen con más facilidad, para coordinar y para generar un mayor conocimiento del alumnado, al cual se le sigue desde los 3 hasta los 12 años. Sin embargo, esta continuidad a veces conlleva tener unas ideas preconcebidas del alumno que no coinciden con su registro objetivo de datos.

El ponente reclama que en la escuela pública, que recoge maestros de distintas sensibilidades, de distintas edades, de distintas maneras de ver la educación, no se uniformice, y que se procure renovar y completar pero sin demonizar todo lo anterior. Cabe construir sobre lo que había y no contra lo que había, lo cual nos obliga a empezar de cero.

Este pensamiento sirve también para la necesidad actual de evaluar de otro modo. Si se dan conocimientos que necesitan ser recogidos en un examen, los maestros de antaño acompañaban el boletín de notas con una pequeña cuartilla que contenía la evaluación real del alumno, que es lo que actualmente se está haciendo por competencias. Se trata de evaluar no solo el saber decir —no es conocer únicamente, pues los alumnos a veces saben las cosas pero no las saben explicar— sino también saber estar y saber hacer — mediante los procesos y los resultados.

Pedro Nevado considera que sobre todo las maestras de educación infantil ya hace mucho tiempo que trabajan por competencias y por proyectos. Sin embargo, recuerda que en el DeSeCo —el documento de definición y selección de competencias— ya se dice que no es fácil evaluar a cabalidad, que viene a confirmar que a veces poner mucho registro y mucho texto no evita esa subjetividad. Asimismo, afirma que no se



debe tener miedo a la nomenclatura, puesto que hay términos actuales que se corresponden a herramientas que hace mucho que existen, como la carpeta que los alumnos se llevan a casa, que es lo mismo que ahora se denomina portfolio. En primaria también se valora la observación diaria y el trabajo en grupo.

El ponente considera que cuanto más avanza la primaria más especialidades hay, más diversificación del conocimiento y de la ciencia, lo cual hace que intervengan más personas, que se diluya la figura del tutor y que pase a ser obligatoria la coordinación para que haya coherencia y uniformidad. El hecho de que los estándares ya vengan fijados por la Administración es una ventaja, pero cuando el centro quiere implementar un proyecto de autonomía y elaborar estos estándares, cabe dar valor a la evaluación. Y, en teoría, un proceso de evaluación bien diseñado debería permitir que cualquiera que use un instrumento obtenga los mismos resultados pero no siempre es así y la realidad es que la dimensión humana sigue ahí.

Para ilustrar sus argumentos, Pedro Nevado utiliza tres ejemplos:

1. El primero es sobre lengua. Habla del cuaderno de seguimiento de aula, en el que se anotan las materias, las tareas, el comportamiento... Después de un tiempo la recogida de estos datos ayuda a detectar cuestiones que podrían pasar desapercibidas. También habla de la evaluación con supuestos: una receta, un póster para interpretar qué día es la obra de teatro, dónde es, en qué lugar..., una lista de la compra, etc. Asimismo considera, por un lado, que no se debe tener miedo a las pruebas escritas como herramienta de evaluación. Por el otro, explica que en su centro se evalúan las rúbricas ordinarias y se ponen en práctica las clases invertidas, en las que los alumnos reciben información y elaboran un vídeo explicativo que ellos mismos autocorrigien.
2. El segundo ejemplo es sobre educación física durante el confinamiento. Durante diez semanas se propuso a los alumnos pruebas usando el material disponible en su casa. Ellos enviaban vídeos y fotos realizando cada tarea. Se ganaba un aro olímpico cada dos semanas y se obtenía un código para el premio final. El medallero sirvió como una rúbrica que conocían abiertamente



los alumnos para obtener una calificación final. Cada alumno dejaba su opinión o lo que había sentido, teniendo acceso a todo lo que habían aportado los demás.

3. El tercer ejemplo es sobre el proyecto de autonomía TIC, para el que se crearon un estándares *ad hoc* con la ayuda de Raúl Álvarez. Este proyecto les permitió reflexionar mucho sobre jerarquizar, seriar, seleccionar... lo cual sirvió para adecuar tanto las circunstancias como la dotación en un aula flexible. En ella los alumnos presentaron un tutorial sobre su trabajo para mejorar el mundo durante la pandemia. Explican a los demás cómo lo habían hecho —usando herramientas con Scratch, Appinventor y Tinkercad—, y el propio grupo se clasifica, es clasificado por los demás —de manera razonada— y por el profesor.

Para acabar, el ponente se sirve de la película *Amanece que no es poco* para ensalzar la fuerza del maestro rural.

Intervención de Ana Isabel Garrido Talavera y Sonia Gallego Castellanos, del CEIP La Paz (Albacete)

Javier Valle presenta a Ana Isabel Garrido y a Sonia Gallego.

La primera es profesora técnica de Formación Profesional en la especialidad de servicios a la comunidad. Ingresó en el cuerpo por concurso-oposición en Castilla-la Mancha en 2008. Desde ese año ha ejercido su función profesional en los dos ámbitos que contempla su perfil: como docente de ciclos formativos de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad, y como miembro de la Unidad de Orientación de Colegios de Infantil y Primaria. Anteriormente trabajó ocho años como trabajadora social en diferentes instituciones sociales y ONGs, experiencia que la formó en la intervención en ámbitos de exclusión social. Comenzó trabajar en el CEIP La Paz en el curso 2016-2017, y desde el pasado curso 2019-2020 ejerce como directora. En este centro se desarrolla el proyecto educativo de comunidades de aprendizaje desde el curso 2006-2007.



Sonia Gallego ha sido galardonada en dos ocasiones: con el tercer Premio Nacional a la Innovación Educativa en Formación Profesional en 2011, y en 2015 con el primer Premio a la Acción Magistral. Tiene un amplio bagaje formativo, tanto como coordinadora de acciones formativas como asistente a las mismas, y como ponente en diversos foros. Ha escrito un libro como coautora, *Atención y apoyo psicosocial*. Desde 2012 trabaja puntualmente como asesora en el procedimiento de Reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

Ana Isabel Garrido inicia su intervención agradeciendo la invitación de su centro al presente foro. Como contextualización explica que el CEIP La Paz empezó a funcionar como una comunidad de aprendizaje en el curso 2006-2007, siendo el primer centro de Castilla-la Mancha en desarrollar este proyecto educativo. Cuenta con 3 unidades de educación infantil; 6 unidades de educación primaria; 4 de secundaria, y 3 grupos de educación de adultos.

El principal objetivo de la transformación del colegio a comunidad de aprendizaje fue lograr una educación de calidad por medio del diálogo y la participación conjunta de toda la comunidad, previniendo el abandono escolar temprano y el fracaso escolar.

El colegio está ubicado en el barrio de La Milagrosa, una zona de exclusión de las afueras de Albacete. En el barrio hay unas 600 viviendas de protección oficial de propiedad municipal, construidas en los años 80. La mayor parte de la población se dedica a trabajos precarios y vive de ayudas sociales. El barrio es también conocido como centro de consumo y venta de drogas. La Administración tomó la decisión de convertir el centro en una comunidad de aprendizaje por el alto índice de conflictividad que había, por la gran brecha que había entre los docentes y las familias, por los bajos niveles curriculares y por el alto nivel de ausentismo.

La ponente recuerda que los proyectos de comunidades de aprendizaje están avalados por la comunidad científica internacional. Este modelo educativo está basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito, dirigidas a la transformación social y educativa, y destaca dos factores clave para el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones y la participación de la comunidad. Las comunidades de aprendizaje



implican a todas las personas, que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos (profesorado, familiares, amigos, entidades, voluntariado...).

Ana Isabel Garrido cita a Ramón Flecha, catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, que afirma que «las comunidades de aprendizaje son un proyecto dirigido a transformar los centros educativos enfocados a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos». El marco en el que se ubica es el aprendizaje dialógico que se basa en el diálogo y en las interacciones como medio por el que el alumno aprende. Este aprendizaje dialógico es un modelo que desarrolla habilidades comunicativas y utiliza el diálogo como un recurso para desarrollar el pensamiento. Desde esta perspectiva del aprendizaje, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.

Los siete principios del aprendizaje dialógico son los siguientes:

1. **Diálogo igualitario:** la opinión de todos es igual de importante, y los argumentos no son valorados por la jerarquía.
2. **Inteligencia cultural:** cada persona aporta su propia cultura.
3. **Transformación:** la educación es un agente transformador de la realidad. Es necesario promover interacciones que posibiliten cambios en las personas en el contexto en el que viven.
4. **Dimensión instrumental:** es necesario el aprendizaje de instrumentos fundamentales como el diálogo y la reflexión, y de contenidos y habilidades escolares esenciales.
5. **Creación de sentido:** implica sentirse protagonista de la propia existencia.
6. **Solidaridad:** se buscan situaciones de aprendizaje que posibiliten situaciones de equidad equilibradas y justas.
7. **Igualdad de diferencias:** todos somos diferentes y eso es lo que nos iguala.

Para desarrollar este proyecto se han basado en la aplicación de una serie de actuaciones educativas de éxito:



1. Sensibilización
2. Grupos interactivos
3. Tertulias literarias dialógicas
4. Formación de familiares
5. Participación educativa de la comunidad
6. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
7. Formación dialógica del profesorado

Una de las actuaciones estrella son los grupos interactivos en los que se distribuye el aula en pequeños grupos dinamizados por un adulto, y el principal objetivo es que los alumnos interactúen y que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje. La función del adulto —tanto si es el tutor como si un participante o un dinamizador— es fomentar esas interacciones. Los alumnos también serán los protagonistas de la evaluación del trabajo realizado.

Sonia Gallego explica su modo de trabajar las competencias clave a través de las diferentes estrategias de éxito marcadas por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades. Para ella, es imprescindible que el desarrollo de los alumnos de su centro se vea reforzado por la adquisición de contenidos y por la consecución de estas competencias, para que los alumnos sean capaces de integrarse en la sociedad de una manera más eficaz. Este modelo deja un poco al margen la evaluación a través de instrumentos demasiado rígidos como las pruebas escritas y se centra tanto en el resultado final como en todos los procesos que se han llevado a cabo para conseguir ese resultado. Toda la comunidad está implicada en este proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que las competencias clave pueden ser adquiridas por todos sus miembros, incluidas las familias, las cuales participan muy activamente en la vida del centro y en el desarrollo de las actuaciones educativas de éxito.

La ponente pasa a tratar cada una de las competencias clave:

1. Competencia lingüística



- a. Tertulias dialógicas literarias: se basan en el conocimiento y en la lectura de obras clásicas de la literatura universal. Su objetivo es construir colectivamente el significado y el conocimiento a partir del diálogo entre los participantes y la ampliación de vocabulario de alumnos y familias.
 - b. Grupos interactivos: una vez a la semana se trabajan contenidos del área de lengua adaptando las actividades a cada nivel y procurando que los alumnos sean capaces ser autónomos mediante el trabajo cooperativo.
 - c. Asambleas diarias: una vez a la semana se organiza una asamblea lingüística en la que se repasan contenidos aprendidos en clase o se amplían nuevos. Se potencia la comunicación oral, puesto que es una dificultad generalizada en el barrio donde está ubicado el centro.
 - d. Actuaciones en inglés: gracias al proyecto bilingüe del centro se pueden llevar a cabo tertulias literarias, grupos interactivos o asambleas en inglés, lo cual ayuda a los alumnos a integrarse en la sociedad que les rodea.
2. Competencia matemática, en ciencias y en tecnología
 - a. Grupos interactivos: también en las áreas de matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales para trabajar y repasar los contenidos de estas áreas.
 - b. Asambleas matemáticas: al menos una vez a la semana en las que se incluyen juegos de cálculo mental, actividades con la pizarra digital, repaso de contenidos y adquisición de nuevos conceptos.
 3. Competencia digital
 - a. Grupos interactivos: en 4 subgrupos y al menos uno de ellos utiliza un medio digital (PDI o *tablet*).
 - b. Asambleas diarias: usando la PDI en algunas tareas.
 - c. Extensión del tiempo de aprendizaje: como medida para paliar las posibles carencias o necesidades del alumnado tanto a nivel educativo como en sus hogares y para romper la brecha digital generalizada.
 4. Aprender a aprender



- a. Grupos interactivos: en los que los alumnos se ayudan los unos a los otros sin apenas intervención de los adultos. La enseñanza es entre iguales.
 - b. Dimensión instrumental: lo que más importa son los procesos para llegar a los aprendizajes.
5. Competencias sociales y cívicas
- a. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos: el diálogo es la base para prevenir y solucionar cualquier conflicto que surja en el centro, independientemente de las partes que se vean implicadas en el mismo. Este modelo está basado en la ética procedimental y en la democracia deliberativa.
 - b. Programa de mediación de la Fundación Atenea: se cuenta con un mediador y con alumnos mediadores que se encargan de resolver conflictos entre alumnos sin la necesidad de implicar al profesorado.
 - c. Asambleas diarias: tanto para revisar e introducir contenidos como para inculcar valores sociales y cívicos a través del visionado de cortos, de la lectura de textos o artículos, o para hablar de cualquier situación que ocurra que inquiete a los alumnos tanto si atañe al centro como al barrio.
 - d. Grupos interactivos: son heterogéneos para ofrecer a los alumnos diferentes visiones de una misma actividad o tema e integrarles a todos evitando la exclusión social tan extendida en el barrio.
 - e. Patios inclusivos: porque el recreo también es un buen momento para inculcar a los alumnos principios de solidaridad e inclusión.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- a. Grupos interactivos: se les da la oportunidad de elegir actividades adecuadas a sus gustos y necesidades.
 - b. Reuniones de delegados: una vez a la semana se reúnen los delegados de todos los cursos y etapas. Los alumnos encargados traen las propuestas vistas en las asambleas diarias para que sean valoradas por todos y las decisiones tomadas vuelvan a las aulas. Estas reuniones se rigen por el principio de la democracia deliberativa.



- c. Normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro: en cuya elaboración está implicada toda la comunidad con propuestas y soluciones.

Para acabar, Sonia Gallego explica que evalúan a través de distintas actuaciones educativas de éxito.

Propuesta de reflexión para Quim Preixens Ferrando y Sergi del Moral Carmona, del Instituto Escuela Les Vinyes, de Castellbisbal (Barcelona)

Javier Valle propone a Quim Preixens y a Sergi del Moral poner el foco en las oportunidades y en las fortalezas al poner en marcha siempre un enfoque competencial y les pregunta dónde han visto un espacio de mejora de una manera más significativa; qué evidencias han podido reflejar que esas mejoras se estaban produciendo —en la relación con las familias, en el propio rendimiento de los alumnos, en el clima del aula y del centro...—; dónde estarían las fortalezas fundamentales de haber empleado estos instrumentos de la evaluación competencial, y cómo se podrían tener evidencias de que esa fortaleza se ha producido.

Quim Preixens destaca que la mejora se ha detectado sobre todo en el alumnado, el cual entiende su evaluación, entiende en qué punto está, entiende hacia dónde debe ir, y sabe qué estrategias le puede ofrecer el profesorado para mejorar. Todo ello da seguridad al alumno, que sabe lo que esperamos de él o de ella, y también a las familias. El alumno sabe cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Familia, escuela y alumno deben utilizar el mismo lenguaje sobre la evaluación.

Propuesta de reflexión para Pedro Nevado, del CEIP Nuestra Señora de la Paz de Villaralbo

Javier Valle le pregunta sobre qué dificultades reales ha encontrado, cómo las ha superado, qué pistas podría dar a otros centros que se ven casi incapacitados de



hacerlo muchas veces no por falta de ganas ni de conocimiento sino a veces porque encuentran limitaciones en distintos factores del sistema.

Pedro Nevado cree que es difícil hacer siempre lo mismo y cita tres palabras que pueden ser indicativas: la primera es **el paso**, ya que cualquier viaje por largo que sea empieza con un primer paso; la segunda palabra es **el fracaso**, que está incluido en el viaje, ya que las cosas pueden salir mal al tratar con un material ciertamente delicado. La tercera palabra es **la inercia**, que puede ser positiva, porque está basada en el trabajo en equipo.

Propuesta de reflexión para Ana Isabel Garrido Talavera y Sonia Gallego Castellanos, del CEIP La Paz (Albacete)

Javier Valle les pregunta cómo han conseguido implicar a la comunidad educativa en su proyecto.

Ana Isabel Garrido manifiesta que lo han tenido muy fácil porque el cien por cien del claustro del centro está por comisión de servicios desde hace quince años cuando la Administración tomó la decisión de transformar el centro en una comunidad de aprendizaje. Estas comisiones de servicios se conceden *a priori* para cuatro años, aunque se renuevan anualmente. Así pues, todo el profesorado que llega ha sido porque ha pasado un proceso previo de presentar un proyecto, un proceso de selección, sabe a qué contexto llega, sabe qué proyecto educativo se desarrolla y cuáles son las actuaciones de éxito que se llevan a cabo. Por otro lado, las familias están implicadas en todas las actuaciones del centro, y se ha trabajado muchísimo para limar las diferencias entre las familias y los docentes.

Mensajes finales para motivar a los centros educativos en la evaluación por competencias

Javier Cortés quiere insistir brevemente en que el proceso de transformación del trabajo por competencias es tarea de todos, que es fundamental que esa comunidad



profesional de aprendizaje reme en el mismo sentido independientemente de que el currículo esté mejor o peor diseñado. Es básico que las experiencias de aprendizaje que se ofrezcan busquen el conocimiento profundo para evaluar precisamente eso que se da en las aulas.

Pedro Nevado cree que hay que transmitir la idea de que la escuela no es un coche que pueda ir dando frenazos, pero si es a lo mejor un barco al que poquito a poco podemos ir cambiando de posición con cuidado, y que hay que hacerlo con ilusión y que al final lo que hace falta es intentar las cosas con todo el espíritu de hacerlas bien y de valorar a nuestros niños que son el futuro.

Sergi del Moral destaca la frase «Para educar hace falta una tribu» y cree que para evaluar también hace falta esta tribu. Este enfoque sobre la evaluación es difícil porque, sobre todo en secundaria, presenta una visión muy individualista del docente y del aprendizaje, lo cual cuesta de cambiar. Sin embargo es positivo que desde el mismo Ministerio se estén promoviendo cambios en ese sentido porque a menudo se pone el foco en el docente y cabe revisar estructuralmente el papel del docente y del aprendizaje mediante el replanteamiento de la necesidad de coordinación para diseñar acciones conjuntas y establecer criterios en un ecosistema en el que no solo se fije la mirada en la metodología.

Ana Isabel Garrido cree que hay que pasar de un modelo de transmisión de la información a un modelo de desarrollo de competencias que permita a las futuras personas trabajar en contextos de colaboración horizontal e intercultural.

Clausura del foro por parte de Alejandro Tiana Ferrer, secretario de Estado de Educación

El secretario de Estado de Educación se muestra agradecido de haber escuchado tanta sabiduría, tanto compromiso y tanto trabajo acumulado. Destaca que los ponentes han tratado los objetivos del aprendizaje, la forma de organizar la actividad



para conseguirlos y el modo de valorarlos. Asimismo considera que la evaluación no se puede enfocar aisladamente, ya que es una herramienta que, al fin y al cabo, se está utilizando para mejorar el aprendizaje, para mejorar el trabajo profesional de los docentes, para mejorar el clima institucional... Son elementos que tienen que estar interconectados.

El Ministerio se ha embarcado en esta ambiciosa y arriesgada aventura que conlleva ir más allá de lo que estamos acostumbrados respecto a la calificación y a la evaluación, estableciendo unos cánones y estándares aplicables para favorecer el aprendizaje de cada uno. Este reto promueve ciertas preguntas de interés, como por ejemplo:

- Cómo podemos definir el proyecto educativo de un centro para darle sentido a un cambio en la evaluación.
- Cómo podemos comprobar que estamos logrando lo que queremos y podemos apoyar y devolver información a los jóvenes para que ellos no simplemente sepan que han sido calificados sino para generar en ellos un gusto por aprender y una capacidad de aprender.

Algo que también es muy importante como personas es la capacidad de valorar nosotros mismos lo que nosotros hacemos y lo que sabemos hacer, y qué es lo que aprendemos, porque eso es lo que al final en nuestra vida incorporaremos como una riqueza y ser evaluadores de nosotros mismos en las facetas de nuestra vida.

Para acabar, Alejandro Tiana considera que el reto del cambio es sistémico en el que es básico el encaje de los diferentes elementos interrelacionados: el profesorado, la organización institucional... Al mismo tiempo, cabe hacer cambios de pequeñas cosas que podamos controlar y no creer que no se puede cambiar nada porque se considere que todo está hecho. Otro tema que va a tener que desarrollarse es la formación docente, entendida como un aprendizaje institucional para que los centros formen a los profesionales que trabajan en ellos.

Asegura también que el cambio educativo se promueve con el incentivo al cambio, estableciendo sistemas y mecanismos, analizando buenas prácticas, y promoviendo



intercambios escolares para aprender conjuntamente. Cabe, pues, ser ambiciosos aunque la realidad nos haga luego ser pragmáticos, y sobre todo por lo que respecta a la evaluación, un asunto clave que no debe ser visto solo como un instrumento técnico sino como un componente del modelo de desarrollo personal en el que se está trabajando.



Foro 2: Evaluaciones externas: ¿Por qué son fundamentales?

Jueves, 17 de junio, de 17 h a 19.15 h

Apertura del foro: María Dolores López Sanz

María Dolores López Sanz, directora general de Evaluación y Cooperación Territorial abre la sesión comentando que se han iniciado una serie de foros relacionados con la evaluación. En la sesión anterior del martes [15 de junio] se trató de cómo evaluar por competencias y la presente va dirigida a las evaluaciones externas, con el objetivo de dilucidar si las evaluaciones externas son fundamentales en nuestro sistema educativo.

La directora general de Evaluación y Cooperación Territorial comenta que el presente foro lo va a coordinar y dirigir Enrique Roca, que tiene un amplio currículo dentro del mundo educativo, ya que ha sido profesor de la UNED, catedrático de bachillerato, director de instituto, director del CIDE, coordinador de la elaboración de la LOE, director del Instituto de Evaluación en España, miembro del Comité de Política Educativa de la OCDE y del Consejo de Gobierno de PISA. También ha sido consultor de la OEI y presidente del Consejo Escolar del Estado hasta hace muy poco tiempo. Ha publicado numerosos trabajos sobre historia, evaluación e indicadores educativos. Por todo ello, considera que es un referente importante en el tema que se va a tratar en el foro.

Seguidamente, María Dolores López Sanz pasa la palabra a Enrique Roca que introducirá el tema principal y que dará paso a los diferentes ponentes y participantes que intervendrán en la sesión. Y acaba dando las gracias a los asistentes por la colaboración en este segundo foro.



Presentación del moderador: Enrique Roca Cobo

Enrique Roca empieza su intervención agradeciendo a la directora sus palabras y a la ministra, al secretario de Estado de Educación y a todo su equipo la invitación a introducir y moderar esta sesión del foro de evaluación dedicado a las evaluaciones externas. A continuación, da las gracias a los participantes de la sesión y da la bienvenida a los invitados que tienen la amabilidad de seguir esta sesión.

Comenta que las dos primeras ponencias son sobre las evaluaciones externas generales y que habrá tres contribuciones sobre las relaciones de diagnóstico en las comunidades autónomas.

Acto seguido, expone unas ideas como introducción que espera que puedan ayudar al debate y a la reflexión en esta sesión.

1. El éxito del alumnado en su educación y formación es el objetivo esencial de los sistemas educativos y en consecuencia debe presidir todas las políticas y actuaciones educativas y formativas.
2. Como ya resaltó Alejandro Tiana en la sesión anterior, evaluar es una parte indisoluble del conjunto de las acciones y procesos educativos. No se puede plantear como una actuación más o como una actuación independiente.
3. La evaluación existe desde que se da la educación, es decir desde que existe un profesor o profesora y unos alumnos o alumnas. Y ellos se han encargado siempre de enseñar y valorar en el proceso. Pero hay distintas maneras de evaluar y distintos objetivos además de estas que realiza a diario el profesor con sus alumnos; distintas maneras de evaluar, y distintos objetivos también. Lo señaló Javier Valle en la sesión anterior dedicada a la evaluación interna de los centros las evaluaciones externas a los centros, al trabajo de grado del profesorado y al alumnado que propone la LOE son, por un lado, la evaluación general del sistema educativo que se realizará en los últimos cursos de las etapas de primaria y secundaria obligatoria. Y por otro lado, las evaluaciones de diagnóstico sobre el rendimiento del alumnado en las distintas comunidades autónomas. Ambas evaluaciones deben ser formativas y de diagnóstico. Hay



que recordar que ha habido, hay y habrá otras evaluaciones externas con otros propósitos, como por ejemplo certificar o acreditar rendimientos, las antiguas y las recientes reválidas españolas, ordenar o seleccionar al alumnado, nuestras actuales pruebas de acceso a universidad, evaluaciones que pretenden incentivar o promocionar a determinados individuos u otros componentes de la comunidad educativa, etc.

4. El propósito de estas evaluaciones externas de la LOE es conocer el funcionamiento del conjunto del sistema y de las políticas educativas para mejorar el propio sistema educativo, en el primero de los casos, es decir, en la evaluación general. Y en el caso de las evaluaciones de diagnóstico se pretende valorar el rendimiento del alumnado, el de todos en conjunto y el de cada uno de ellos y ellas en particular, en la adquisición de las competencias básicas, la eficacia del trabajo en equipo individual, de los proyectos educativos del centro, de la organización escolar... Es decir, se trata de valorar el éxito del alumnado y del proceso educativo y formativo. Ambas evaluaciones, tanto la general como la de diagnóstico, deben ser, por definición, formativas y de diagnóstico.
5. Qué evaluar, cuál es el objeto, cuál es el referente a la evaluación. En las propuestas por la Ley se trata de evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas establecidas en el nuevo currículo por parte del alumnado mediante pruebas que deben ser rigurosas fiables y válidas. En cuanto a las evaluaciones de las competencias básicas, los ejercicios se deben complementar con información ofrecida por el alumnado, las familias, el profesorado, los equipos directivos, sobre contextos, procesos educativos, organización, funcionamiento de los centros, participación, actitudes, valores etc. Conviene señalar, como dijo Javier Cortés en la anterior sesión, que los currículos actuales no fortalecen a los referentes necesarios para esa evaluación por competencias. Por lo tanto la evaluación por competencias que hay que pensar es aquella que se deriva de los nuevos currículos que se están preparando y que espera que próximamente finalicen y sean presentados. Y las evaluaciones externas deberán partir de esos nuevos currículos, ya que los actuales no están preparados de esa manera. Para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, es



indispensable establecer con la máxima precisión qué es ser competente y en qué consiste la competencia que se trata de medir. La definición y la delimitación de las competencias básicas deben ser abordadas a partir del nuevo currículo por los marcos de las evaluaciones que deben precisar las diferentes dimensiones, es decir los procesos cognitivos, los contenidos que las caracterizan, los contextos en los que son adquiridas y las actitudes que las deben acompañar. Este trabajo de precisión de las competencias puede ser de inestimable ayuda al profesorado y al alumnado.

6. Si se trata de la evaluación final de diagnóstico del conjunto del Estado y de las comunidades autónomas, se proponen ejercicios que utilizan muestras representativas del alumnado en los últimos cursos de primaria y secundaria obligatoria. Esta evaluación tendrá carácter informativo, formativo y orientador para las autoridades y para los centros, para el profesor, para el alumnado, para las familias y para el conjunto de la sociedad. Las evaluaciones de diagnóstico que se proponen para cuarto de primaria y segundo de secundaria deben abordar el rendimiento individualizado de cada uno de los alumnos en las aulas, con el objeto de proporcionar conocimiento y posibilidades de mejora de dicho rendimiento a los centros, al profesorado, al propio alumnado y a sus familias. Este tipo de evaluaciones censales de diagnóstico y mejora es el que realizan las propias comunidades autónomas con todo su alumnado. En ningún caso los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de centros o de alumnos y alumnas. La información de resultados de evaluaciones debe llegar adecuadamente a sus destinatarios y así puede ser del mayor valor para todos. Se trata de informar con el propósito de mejorar los procesos educativos y la enseñanza, y se debe garantizar que no se utilice el resultado de evaluación con ningún otro fin que el señalado.

El moderador finaliza así la exposición de estas ideas que ha extraído fundamentalmente de lo que la propia ley propone, pero también de su experiencia en las evaluaciones nacionales e internacionales en las que España participa desde hace ya por lo menos tres décadas. Considera que es importante tener presentes estas



ideas en las intervenciones en el foro de los dos ponentes y de los participantes de las comunidades autónomas.

A continuación, Enrique Roca presenta a Catalina Covacevic, analista de la OCDE. Trabaja desde 2016 como analista de políticas. También trabaja actualmente en el apoyo y el diseño y la implementación de PISA, así como en el desarrollo de la evaluación opcional en lengua extranjera de PISA 2025. Antes de unirse a la OCDE, trabajó para el Banco Interamericano de Desarrollo como especialista en educación local en Chile, para la Unidad de Evaluación del Ministerio de Educación en Chile y para el Mide UC, un instituto chileno especializado en evaluaciones educativas a gran escala donde participó en el diseño e implementación de evaluaciones nacionales y regionales. También tiene una licenciatura en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y una maestría en Psicología Social en el London School of Economics and Political Science.

Intervención de Catalina Covacevich Pérez: «Las evaluaciones externas como herramienta de mejora»

Catalina Covacevich empieza su intervención con una breve descripción de PISA, para que se entienda la lógica que hay detrás de las evaluaciones internacionales. Así, cada tres años hay más de 500.000 estudiantes que representan a más de 30 millones de estudiantes de 15 años de alrededor de 80 países y economías. Realizan una prueba en un ordenador que dura más o menos dos horas y evalúa su capacidad para aplicar conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias de manera creativa en distintos contextos de la vida real. Y no solo responden a una prueba, también responden preguntas sobre su colegio, su contexto personal y sus actitudes frente al aprendizaje. Además de los cuestionarios para los estudiantes, se cuentan también con cuestionarios para los padres, los directores, los profesores y las autoridades políticas que permiten recoger información sobre las políticas y prácticas a nivel del sistema, a nivel de la escuela, los recursos y factores institucionales que pueden explicar las diferencias en el rendimiento académico.



A continuación, Catalina Covacevich analiza cada uno de estos elementos.

1. Este proceso ocurre de manera cíclica: cada tres años en el caso de PISA, cada cuatro o incluso diez años en el caso de otros estudios internacionales. La razón de realizar esta prueba es que las evaluaciones internacionales ofrecen una foto de lo que está ocurriendo en un momento puntual. Si se cuenta con varias fotos de lo que ha ocurrido en distintos momentos, eso permite a PISA ir comparando si ha habido progresos y si las políticas parecen estar funcionando o no.
2. Se trata de un estudio muestral. Los estudios internacionales no evalúan a toda la población a la que quieren llegar sino que evalúan una muestra representativa a nivel nacional. Esto significa también que los estudios internacionales no están diseñados para entregar resultados a nivel de estudiante; lo que quieren hacer es evaluar el sistema. En el caso de PISA, se evalúa a estudiantes de 15 años, pero las distintas evaluaciones se enfocan en distintas poblaciones. Pueden ser cuarto grado, octavo grado, una población adulta, etc.
3. La mayoría de las pruebas internacionales actualmente se realizan con ordenador. En un principio eran con lápiz y papel pero han ido evolucionando. Y cada prueba se enfoca en un contenido diferente. En el caso de PISA es principalmente lectura, matemáticas y ciencias. Aunque también se evalúan otras cosas. Pero otros estudios se enfocan por ejemplo solamente a la lectura, a la educación cívica, etc.
4. Todos los estudios internacionales tienen tanto información sobre pruebas como información sobre cuestionarios. Porque se busca en parte saber cuánto saben los estudiantes. Pero lo que es más relevante es poder entender cuáles son los factores que están influenciando las diferencias entre países y dentro de un mismo país. Y esa información se recoge a través de los cuestionarios que proporciona información en todos los niveles posibles: a nivel del estudiante, por ejemplo, cuántas horas dedica al estudio después de la escuela, cuáles son sus actitudes frente el aprendizaje; información de los padres, por ejemplo su nivel educativo, sus expectativas para sus hijos, qué actividades hacen con sus hijos en casa; información sobre el sistema



educativo de manera más global, información sobre cómo funcionan las escuelas, cuánta autonomía tienen y también sobre cómo funcionan los profesores, qué tipo de pedagogía se utiliza, etc.

La ponente pasa a analizar el tipo de información que ofrecen los estudios internacionales nacionales que permiten mejorar las políticas educativas. Comienza con lo más conocido, que son las comparaciones internacionales, que es simplemente un ordenamiento del desempeño de los estudiantes. Comenta que PISA lo que hace es poner a todos los países en una misma escala y ver a cuáles les va mejor y a cuáles les va peor. Es lo que se conoce como el *ranking*. Ofrece un ejemplo puntual de matemáticas de PISA 2018 y comenta que lo que hacen la mayoría de los países cuando ven el *ranking* es ver más o menos dónde se ubican ellos y si están más bien arriba o son de los de abajo. Ven qué países están arriba —en este caso serían varios de los países asiáticos. Pero los países también buscan grupos de referencia, y buscan compararse con países que son similares en cuanto a ingresos, contexto cultural o idioma.

En el caso de España, entiende la ponente que los países de referencia serían Portugal, Italia o Francia. Otro grupo de referencia para PISA son los países OCDE y compara los resultados entre países según estén en el promedio OCDE, por encima o por debajo.

A continuación, comenta que los estudios internacionales que entregan para la mejora educativa tienen que ver con una descripción de qué es lo que los estudiantes saben hacer y esto complementa la información anterior. Porque esta información solamente ofrece un ordenamiento, pero no informa sobre qué es lo que saben hacer esos estudiantes. La ponente ofrece un ejemplo y explica por qué los aprendizajes en Corea se diferencian de los aprendizajes en Panamá, por ejemplo. En ese caso, lo que entregan los estudios internacionales es el porcentaje de estudiantes que se encuentra en cada nivel de desempeño con una descripción muy detallada de lo que saben hacer esos niños y esta es la información que tiene mucho más sentido pedagógico. No permite simplemente una comparación entre países sino que permite tener una descripción de dónde están las fortalezas, dónde están las debilidades y qué es lo que exactamente sus estudiantes pueden hacer.



A nivel internacional, prosigue Catalina Covacevich, se pueden observar tendencias claras en los gráficos que se desprenden de estos estudios internacionales. Así, se puede observar que los países de alto rendimiento concentran a los estudiantes en los niveles de desempeño más altos, mientras que los países de bajo rendimiento los concentran en los niveles de desempeño más bajos. De esta forma, se puede ver cómo la mayoría de los niños —por ejemplo de Singapur— se ubica de los niveles 3 para arriba, mientras la mayoría de los niños de la República Dominicana ni siquiera han logrado llegar al nivel 1. Entonces, concluye la ponente, si se quieren entender las brechas, se tiene que mirar este tipo de información.

Lo que entregan los estudios internacionales tiene que ver con tendencias y esto está relacionado con el comentario anterior sobre estas fotos en distintos momentos. Para los países que participan en más de un ciclo, se pueden hacer estas comparaciones y se pueden hacer de distintas maneras. Si la observación se realiza en ciclos más bien cortos, podemos ver qué países tuvieron mejoras significativas entre PISA 2015 y PISA 2018, y al estar listados para lectura, matemáticas y ciencia se puede observar que no son muchos países. Esto probablemente tenga que ver con que los cambios en educación son muy muy lentos. Es muy difícil que, en tres años, haya un cambio tan drástico en un sistema educativo como para reflejar importantes cambios en los aprendizajes y lo más probable es que lo que están mostrando estos estudios tenga que ver con políticas que se implementaron antes y que llevan varios años en curso. Justamente se ve ese efecto de corte tal vez por cosas que pasaron cuando los niños estaban en primaria y hoy que tienen 15 años podemos ver su efecto.

La ponente muestra otra manera de mirar las tendencias, que consiste en mirar el periodo más largo disponible en lugar de mirar el periodo más corto. Y propone un nuevo ejemplo: si se observa el caso de la lectura tomando el primer dato del año 2000 y el último dato del año 2018, con lo que se dispone de un periodo de 18 años para comparar —aunque no se disponga de lo que pasó en el periodo entremedio—, se puede saber lo que pasó si comparamos estos dos puntos en el tiempo. Y permite observar los países que han tenido una mejora significativa, los que se han mantenido más o menos igual y los países que han disminuido su rendimiento. Y en este ejemplo que ofrece la ponente, España se encuentra en el grupo de países que



se han se mantenido más o menos igual. Esta información es muy importante para combinarla con el *ranking*, si se observa por ejemplo Perú, un país que ha mejorado significativamente sus aprendizajes. Perú está más o menos abajo en el *ranking*, porque partieron de muy abajo pero han mejorado mucho. Y se puede observar el efecto contrario si se observa el caso de Finlandia, que ha disminuido sus aprendizajes en los tres dominios [lectura, matemáticas y ciencia], pero si se mira el *ranking* sigue estando muy arriba porque partió de cotas elevadas. Aunque si se comparan consigo mismos, con su propio desempeño, se ve que en realidad han ido en declive.

Catalina Covacevich comenta también que lo que entregan las evaluaciones internacionales es la información que viene de los cuestionarios, lo que aquí se ha llamado lecciones de políticas. Con esta información, se puede identificar de qué manera el desempeño está ligado a distintas variables demográficas, sociales, económicas y educativas, y esto permite conocer otros sistemas y a través de eso que el propio sistema se conozca a sí mismo. Porque muchas veces ocurre que los sistemas creen que las cosas son así porque siempre han sido así y no pueden ser de otra manera. Pero cuando se empieza a ver lo que están haciendo otros países, los sistemas se dan cuenta que en realidad parece que las cosas se pueden hacer, pueden ser de otra manera y que hay otras maneras de hacer las cosas.

Así que, afirma la ponente, este es el tipo de análisis que se puede hacer con los estudios internacionales y que tratan por ejemplo de responder a la pregunta de hasta qué punto importa el nivel de ingreso de los países, el cual está muy asociado al tema de la inversión que pueden hacer en educación. La ponente se pregunta sobre cuánto importa el dinero para explicar los resultados educativos. Para ello comenta un gráfico en el que hay un eje que es la inversión educativa y el gasto medio por estudiante desde los 6 hasta los 15 años, expresado en dólares. El otro eje expresa el rendimiento en matemáticas. Y lo que muestra el gráfico es que el dinero sí que es una diferencia de verdad, pero solo en cierto modo, y el punto que han identificado estos estudios internacionales es más o menos los 50.000 dólares. Eso quiere decir que antes de ese punto, si se invierten más recursos, lo más probable es que sí se vea una mejora en los resultados educativos. Pero después de ese punto no tiene que ver



con aumentar el importe en el sistema y asumir que eso va a mejorar, ya que todos los países que están sobre este punto presentan niveles de resultados muy distintos. La ponente expone el caso de Noruega, que invierte bastante más de lo que invierte Francia, y sin embargo sus resultados son muy similares. Entonces estas diferencias parecen tener que ver más con cómo se distribuyen los recursos o con otros factores del sistema pero no realmente con la inversión en educación. Y también se puede hacer este análisis para los países que no tienen los 50.000 dólares para invertir y quizás no los van a tener nunca, y no es que estén condenados porque no los tienen, ya que países con el mismo nivel de inversión tienen resultados distintos, como por ejemplo Colombia, que tiene un nivel de inversión muy similar a Uruguay y a Turquía y sin embargo a estos dos últimos países le va bastante mejor. De todo ello se concluye que hay algo que está haciendo Turquía y Uruguay que Colombia no está haciendo correctamente.

El siguiente ejemplo que ofrece la ponente también tiene que ver con los ingresos, no a nivel de país sino a nivel de estudiantes y quiere responder a la pregunta de hasta qué punto la pobreza determina o no el destino. La conclusión es que depende mucho del país en qué esté el estudiante. Y el gráfico que comenta muestra que es tan grande la diferencia entre los resultados según su nivel socioeconómico como la diferencia entre el decil más pobre y el decil más rico. Así que lo ideal es que esta diferencia fuera pequeña. Un ejemplo concreto es el de Macao, una región de muy alto rendimiento y que muestra muy poca diferencia entre el decil más pobre y el más rico. Siempre va a haber diferencias por nivel socioeconómico pero estas están bastante reducidas. Y como ellos tienen un nivel tan alto de desempeño promedio, un niño del decil más pobre de Macao, lo más probable es que tenga mejores resultados no solo que los niños del decil más pobre de cualquier otro país sino de los niños de cualquier decil de los otros países. Por otro lado, el decil más rico de México no puede competir con el decil más pobre de Macao.

Otro ejemplo que expone es el de Eslovaquia, que presenta una diferencia importante, ya que el nivel socioeconómico pesa mucho y los niños del decil más bajo tienen resultados muy bajos y los niños del decil más alto están sobre el promedio OCDE. Por todo ello concluye que este es un sistema muy poco equitativo.



Catalina Covacevich prosigue con el caso de Kosovo, donde la diferencia es pequeña, pero en el fondo a todos les va bastante mal, lo que muestra que es un sistema equitativo pero donde en promedio las oportunidades para los estudiantes son mucho menores que las oportunidades que ofrecen otros países.

Otro tipo de información que entregan los estudios internacionales tienen que ver con el género y comenta la ponente que es un tema ya conocido que en términos generales a las mujeres les va mejor en lectura, y a los hombres les va mejor en matemáticas y en ciencias, dependiendo del país.

La ponente continúa con un ejemplo de cómo los países distribuyen los recursos y quiere responder a la pregunta de si las escuelas desaventajadas tienen más o menos recursos que las escuelas aventajadas. Y lo que sería de esperar es que las escuelas desaventajadas tengan menos recursos y efectivamente eso es lo que pasa en muchos países. Pero también se puede observar que hay claros intentos de política educativa de revertir eso, y hay países donde son las escuelas desaventajadas las que tienen más recursos, lo cual es producto de una decisión que el país tomó; no es algo que venga inherente al sistema.

Catalina Covacevich pasa a tratar el tema del porcentaje de quinceañeros que está cubierto por PISA, la cual por definición evalúa a los estudiantes de 15 años que están en séptimo grado o más arriba. Eso quiere decir que si un joven no está escolarizado o está en sexto grado o más abajo no forma parte de PISA. Si se observa un país como Alemania, se ve que está considerado casi el cien por cien de la población. Entonces lo que se diga de los jóvenes que participaron en Alemania va a aplicar a la población futura que van a tener, a su futura fuerza laboral, a sus futuros ciudadanos. Pero si se observa lo que pasa, por ejemplo, en países como Panamá —en donde la muestra de PISA cubre solamente más o menos la mitad de los jóvenes del país—, lo que supone es que no tiene cubierto el tema de la cobertura. No como Alemania, que presenta desafíos ligados a la calidad y la equidad pero el tema de la cobertura ya lo tienen resuelto. Países como Panamá presentan un triple desafío: tienen un problema con la



calidad, tienen desafíos con equidad, pero además tienen enormes desafíos de cobertura.

Entonces los estudios internacionales muestran factores muy inherentes al sistema, muy de contexto general como el mencionado anteriormente. Y la ponente expone el caso de España, que presenta una cobertura superior a la del promedio OCDE, que es sobre el 90% —alrededor del 92% opina la ponente—, pero igual hay un porcentaje de estudiantes o sea de jóvenes que no son estudiantes que no están cubiertos por la escolaridad a los 15 años.

Finalmente, Catalina Covacevich muestra algunos ejemplos del tipo de reformas que hacen los países para mejorar sus sistemas educativos basados en información que han obtenido de estudios internacionales. Muchos tienen que ver con reformas curriculares. Cada estudio internacional decide qué es lo que quiere evaluar, lo cual se refleja en un marco de evaluación, y los países en general miran y contrastan eso con su propio currículo. Y ven que en realidad no están desarrollando ese aspecto en absoluto, que quizás sería bueno incorporarlo, cambiar el enfoque, o cambiar el orden de los contenidos. También ha habido muchas reformas en la carrera docente, incluso incrementos en los salarios docentes basados en información de los estudios internacionales. Algunos países han hecho cambios en su jornada escolar, otros países han decidido enfocarse en un mejor uso del tiempo.

Para concluir su intervención, insiste en la idea de cómo los estudios internacionales dan información a los sistemas educativos para mejorar en muchos niveles distintos: a nivel del sistema más general, a nivel de las pedagogías que pasan dentro del aula, a nivel de las actitudes de los estudiantes, etc.

Enrique Roca agradece la presentación de Catalina Covacevich y destaca la capacidad que ha mostrado para en poco más de veinte minutos resumir los cinco volúmenes de PISA y sus ideas esenciales.

A continuación da paso a la segunda ponencia de este foro, que corresponde a la actual directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Carmen Tovar



Sánchez, que es licenciada en Filología angloamericana por la Universidad de Extremadura, licenciada en Linguistics and Literature (University of Central Lancashire), doctora en Lingüística Aplicada y profesora de secundaria entre 1996 y 2005, año en el que empieza a trabajar en el Instituto de Evaluación, del cual es directora en la actualidad. (El moderador comenta que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa es el organismo responsable de la evaluación a nivel nacional e internacional del sistema educativo, es decir de las evaluaciones generales del sistema educativo y de la participación española en los estudios internacionales, entre ellos PISA y otros de la Unión Europea.) Es directora de la *Revista de Educación*, publicación científica trimestral del Ministerio de Educación y Formación Profesional español indexada en el Journal Citation Reports (JCR) y en el Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters), entre otros. A nivel internacional ocupa diversos cargos en la OCDE, es miembro del grupo ejecutivo de la junta consultiva de PISA, así como vicepresidenta de la junta consultiva de TALIS (Teaching and Learning International Survey). También es miembro de la Asamblea General de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y miembro del Consejo Rector del IESME (Instituto de Evaluación de la Organización de Estados Iberoamericanos).

Intervención de Carmen Tovar Sánchez: «Evaluaciones externas a gran escala del sistema educativo español»

Carmen Tovar inicia su ponencia agradeciendo la presentación y comenta que, una vez que la representante de la OCDE ha explicado para qué sirven las evaluaciones externas y por qué son importantes, ella hablará sobre qué tipo de evaluaciones son las que se llevan a cabo en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y qué características tienen estas evaluaciones.

En primer lugar, contextualiza el trabajo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Comenta que las últimas leyes educativas han designado al INEE como el organismo responsable de la evaluación del sistema educativo en el Ministerio de Educación y Formación Profesional. En concreto, en la LOMLOE, las competencias



del INEE aparecen en los artículos 142, 143, 144 y se concretan en el Real decreto de estructura, del 28 de abril del 2020, que establece las siguientes funciones:

- La coordinación de las políticas de evaluación general del sistema educativo así como la realización de las evaluaciones que se le atribuyen al Ministerio.
- La coordinación de la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.
- La participación en la elaboración de los indicadores internacionales de la educación no universitaria y la elaboración del sistema estatal de indicadores de la educación. Estas dos últimas funciones relacionadas con los indicadores de la educación las realiza conjuntamente con la Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.
- La realización de investigaciones y estudios de evaluación del sistema educativo, así como la difusión de toda la información y el conocimiento que se genera de dichas evaluaciones.
- La gestión de las redes de información y documentación sobre los sistemas educativos —más concretamente Eurydice y Rediie.

Continúa comentando que, tal y como ha mencionado Enrique Roca, el INEE tiene adscrita la *Revista de Educación*, y acaba diciendo que todo esto se realiza en estrecha colaboración con las comunidades autónomas, a las cuales agradece su colaboración día a día.

Carmen Tovar subraya que una de las principales funciones del INEE es ser los responsables de la evaluación del sistema educativo. Pero, para poder entender perfectamente el papel que la evaluación externa juega en nuestra sociedad, la ponente indica que hay que tener en cuenta cuál es el mundo en el que vivimos. Afirma que nos encontramos en un mundo cambiante, en constante transformación, cada vez más globalizado, en el que no existen fronteras y donde los movimientos migratorios ya trascienden las fronteras europeas con una sociedad cada vez más diversa. Un mundo en el que la tecnología está evolucionando muy rápidamente y donde muchos de los trabajos que existen hoy, tal y como los conocemos, van a desaparecer en un futuro próximo o a medio plazo, o van a ser sustituidos por máquinas. Y es que lo que es fácil de enseñar y evaluar también es fácil de automatizar, digitalizar o externalizar.



Por lo tanto, el sistema educativo tiene que adaptarse a estos nuevos retos, y para poder afrontarlos, los alumnos y los ciudadanos de hoy en día necesitan tener otro tipo de competencias. Ya no solamente sirven conocimientos memorísticos, sino que hay que saber aplicar estos conocimientos a nuevos contextos. Hay que tener capacidad de reflexión y algo muy importante que se valora en la actualidad son las competencias interpersonales y las habilidades no cognitivas. Y el sistema educativo nos tiene que preparar para todos estos nuevos retos.

La ponente añade que, cuando se dice que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen que cambiar, también la evaluación tiene que adaptarse a estas nuevas necesidades. Para ello, en primer lugar, la evaluación tiene que estar integrada en el proceso educativo habitual. No tiene que verse como algo externo sino que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe ser complementaria a la evaluación de aula. La evaluación externa es una foto que se saca en un momento determinado de nuestro sistema educativo, pero, como cualquier foto, no todo cabe dentro del objetivo. Es decir, las evaluaciones externas no pueden evaluar todo lo que ocurre en el aula; para eso está la evaluación de aula y del profesorado, que es, según Carmen Tovar —y siguiendo con esta metáfora—, la que tiene toda la película del proceso educativo.

Además, esta evaluación tiene que ser rigurosa y debe seguir unos estándares científicos y técnicos muy estrictos. La ponente comenta que, tal y como ya ha dicho Catalina Covacevich, los resultados en sí no tienen importancia, sino que siempre tienen que valorarse en contexto. No es lo mismo un país que parte de un lugar muy bajo que otro que parte de un lugar no muy alto, y por eso son importantes los cuestionarios de contexto. Hay que conocer las características del alumnado, de la familia y del centro educativo en el que se dan. Y es muy importante que sea una evaluación transparente, es decir, que debe servir para dar información, para poder tomar decisiones de política educativa, que sirva para la mejora de los sistemas educativos porque esta debe ser la finalidad de la evaluación externa.



El siguiente punto de la exposición de Carmen Tovar trata sobre qué evaluaciones externas se realizan en España, dentro del INEE. Comenta que el Instituto coordina tanto evaluaciones internacionales como evaluaciones nacionales y que son numerosas, ya que cada evaluación se centra en un aspecto determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual, gracias a la participación en todas ellas, se dispone de una visión general del sistema educativo.

En primer lugar, explica las evaluaciones internacionales. Las evaluaciones de la OCDE quizá sean las más conocidas: PISA, TALIS, SSES y PIAAC. Todas ellas proporcionan datos representativos a nivel de sistema o de comunidad autónoma en caso de que amplíen muestra, pero nunca a nivel del centro o a nivel de alumnos. Por esa razón, cuando el INEE las aplica en un centro educativo les preguntan si van a recibir información sobre su participación, y la respuesta siempre es que no, porque este tipo de evaluaciones tienen la finalidad de obtener resultados del sistema educativo.

A continuación, la ponente explica las evaluaciones internacionales en las que participa el INEE:

- **PISA:** es una evaluación trienal que se realiza al alumnado que cumple 16 años en el año de la evaluación y evalúa tres competencias: matemáticas, ciencia y lectura. En cada ciclo se centra en una de estas competencias. Y PISA, que es consciente de todos los cambios que están ocurriendo en la sociedad, añade en cada ciclo una competencia innovadora; en 2022 será el pensamiento creativo, y en 2018, fue la competencia global. Además, tiene varias opciones internacionales en las que participa también España, como es la competencia financiera y a partir de 2025 se va a incorporar una nueva competencia, que es la de lengua extranjera, más concretamente la evaluación del inglés.
- **TALIS:** es algo diferente a las demás evaluaciones, ya que consta simplemente de cuestionarios de contexto y no de pruebas cognitivas. Está dirigida a profesorado y a los directores de los centros educativos. Lo que pretende es



dar a conocer el ambiente en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, y las condiciones de trabajo del profesorado. Todo ello con la intención de desarrollar políticas educativas que promuevan la profesión docente y que mejoren el sistema y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los temas que se tratan en TALIS, entre ellos, por ejemplo, la formación inicial y formativa del profesorado, la evaluación y el *feedback* que recibe el profesorado, la satisfacción del profesorado con su trabajo, el liderazgo pedagógico y muchos más temas relevantes para conocer bien la profesión docente. Se realiza cada seis años y el próximo ciclo se realizará en 2024. Una de las novedades de este próximo ciclo es que, además del profesorado de primaria y de secundaria que ya se evalúa normalmente, se va a incluir la evaluación al profesorado de educación infantil.

- **SEES:** es un estudio nuevo en el que se va a participar en otoño del 2021. Es el estudio sobre las competencias sociales y emocionales. Está ampliamente demostrado que las competencias sociales y emocionales tienen un impacto muy positivo en los logros de la vida, en el bienestar y en el desarrollo cognitivo de las personas. Por ello el Ministerio, consciente de esta importancia, ha decidido participar en ella en esta nueva evaluación, que consta de un test cognitivo y también de un cuestionario de contexto. Está dedicado al alumnado de 15 años y es uno de los primeros intentos a nivel internacional de establecer parámetros para poder medir las competencias sociales y emocionales en los centros educativos.
- **PIAAC:** es el programa para la evaluación internacional de adultos. Es una evaluación que va destinada a la población adulta de 16 a 65 años y mide tres competencias principalmente. Por un lado, la comprensión lectora; por otro lado, las matemáticas, y, finalmente, la resolución de problemas en los entornos digitales. En estos momentos, se está realizando precisamente el estudio piloto de este ciclo y el año que viene se realizará el estudio principal. Se trata de una evaluación muy compleja, bastante diferente a los demás estudios, porque no se realiza en centros educativos sino que se basa en



encuestas en hogares. Pero se obtiene una información muy rica para luego poder hacer análisis y poder conocer las competencias de nuestros adultos.

Las evaluaciones de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) son las siguientes:

- **PIRLS**: está dedicado al alumnado de 4º de educación primaria y mide la comprensión lectora. Se realiza cada 5 años y en este caso se centra en la lectura como medio para alcanzar los dos propósitos de lectura que son más habituales dentro de los textos que leen los alumnos: el uso y la adquisición de la información y leer por placer. En estos momentos se ha acabado el estudio principal y se está a la espera de comenzar a realizar los análisis.
- **TIMSS**: está dedicado a alumnos de 4º de educación primaria y de 2º de la ESO, aunque en el caso de España solamente participa el módulo de 4º de primaria. Se trata de una evaluación más curricular que en el caso de PISA y se realiza cada cuatro años. El próximo ciclo comenzará en 2023. Gracias a TIMSS y a PIRLS se pueden obtener datos sobre los resultados del alumnado en matemáticas, ciencias y lectura en primaria y con PISA se obtienen estos mismos resultados pero en secundaria. Se trata de evaluaciones complementarias aunque no son exactamente iguales.
- **ICCS**: es un estudio internacional sobre la educación cívica y ciudadana, y pretende ser una fuente fiable y comparativa de datos sobre la educación cívica y ciudadana, con el fin de ayudar a los gobiernos a elaborar políticas en relación con este tema. Está destinado al alumnado de 2º de la ESO, y lo que se pretende conocer es cómo de preparado está el alumnado para afrontar su rol como ciudadanos dentro de nuestra sociedad. Este estudio es muy importante, y España ya participó en él en 2009 —no participó en 2016, pero participará en 2022. Está claramente relacionado con la competencia número 6 de las Recomendaciones del Consejo de Europa para el aprendizaje permanente sobre educación cívica y ciudadana, y sirve claramente de referencia para la elaboración del currículo en relación con la competencia ciudadana.



- **ICLS:** será la primera participación, aunque ha habido otros dos ciclos en el estudio internacional sobre la competencia digital. Es un estudio en el que se pretende conocer cómo de preparado está el alumnado para el estudio, para la vida y para el trabajo, en un mundo cada vez más digitalizado. La participación en este estudio muestra la apuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional por la alfabetización digital y el INEE considera que con la participación va a conseguir unos resultados muy enriquecedores para conocer cuál es la evolución del alumnado en esta competencia y también poder ver si todas esas reformas que se están realizando en la actualidad tienen impacto en el alumnado —básicamente si este va mejorando. También la competencia digital es un claro referente dentro de Europa y así lo demuestra una de las competencias claves que es la competencia digital. Así como el hecho de que dentro de la Comisión Europea se ha establecido como un objetivo a conseguir para la población europea en el 2030 que el 85% de la población europea tenga al menos un nivel 2 en competencia digital, que es el nivel mínimo que se considera imprescindible para poder desenvolverse de una manera adecuada en un mundo cada vez más digitalizado.

La ponente comenta que estas son las evaluaciones internacionales en las que participa el INEE en estos momentos. Aunque menciona que también en algún momento ha participado en evaluaciones de la Comisión Europea, como una que se realizó sobre la competencia en lengua extranjera.

También explica que una de las funciones del Instituto es coordinar y llevar a cabo las evaluaciones nacionales. La LOMLOE designa dos evaluaciones: las de diagnóstico y la evaluación general del sistema educativo. Las evaluaciones de diagnóstico son evaluaciones que competen a las administraciones educativas, es decir a las comunidades autónomas. Son evaluaciones censales anuales que pretenden realizar un diagnóstico de las competencias que alcanza el alumnado en dos cursos clave: cuarto de primaria y segundo de la ESO. Estos cursos son claves y estratégicos, porque son momentos en los que es necesario contar con mucha información para poder orientar a estos alumnos en todas las decisiones académicas que les atañen. Las evaluaciones de diagnóstico proporcionan informes individualizados y los informes



de centros se pueden utilizar para establecer planes de mejora. La ponente puntualiza que, a pesar de que se trata de evaluaciones que son de las administraciones educativas, el INEE, en colaboración una vez más con las comunidades autónomas, establecerá el marco común sobre el que cada una de las comunidades luego elaborará las pruebas y las aplicará.

Sobre la evaluación general del sistema educativo, Carmen Tovar comenta que. en este caso. la finalidad es diferente, ya que se trata de evaluaciones muestrales y plurianuales, y lo que se pretende es obtener datos representativos a nivel del sistema y a nivel de comunidad autónoma sobre las competencias que ha alcanzado el alumnado. Pretende servir como punto de referencia también para analizar y contrastar cómo ha ido evolucionando nuestro sistema educativo a lo largo del tiempo y también para establecer evidencias empíricas sobre cuáles son las variables que más afectan al rendimiento de nuestros alumnos. Todo ello, concluye la ponente, con el fin de establecer políticas educativas basadas en datos. Estas evaluaciones son responsabilidad del INEE, pero siempre trabajando conjuntamente con las comunidades autónomas, para establecer los estándares básicos metodológicos y científicos que garanticen la calidad, la validez y la fiabilidad de las evaluaciones.

Asimismo, Carmen Tovar plantea cuándo se aplicarán estas evaluaciones. Comenta que en los foros anteriores se ha tratado sobre el currículo y es conocido que este comenzará a aplicarse en los centros educativos en el año 2022-2023 de los cursos impares y en el 2023-2024 de los cursos pares. El desarrollo de la evaluación tiene que ir en paralelo al desarrollo del currículo y la primera evaluación de diagnóstico se realizará en el año 2023-2024 en 4º de primaria y en 2º de la ESO, y se prevé que las evaluaciones generales del sistema comiencen el 2025 para 6º de educación primaria y para 4º de la ESO en 2026.

La ponente repasa las evaluaciones que han sido tratadas: evaluaciones internacionales y evaluaciones nacionales, y comenta que existen muchos rasgos comunes entre las evaluaciones a gran escala. Son censales o muestrales, cíclicas y a gran escala y Carmen Tovar incide en el rigor metodológico que tienen todas estas evaluaciones. Comenta que son evaluaciones complicadas que se tarda mucho en



elaborar y siguen unos pasos muy estrictos para su elaboración. Siempre se comienza con la elaboración de un marco teórico que establece qué se ha de evaluar, a quién va dirigida esa evaluación, cuáles son los instrumentos que se van a utilizar, en qué momento se debe evaluar y qué tipo de análisis son los que se van a necesitar. Si va a haber cuestionarios de contexto y en caso de haberlo, qué va a incluir ese cuestionario de contexto. Una vez establecido este marco teórico, se elaboran las pruebas. Siempre se cuenta con numerosos expertos y numerosas revisiones a la hora de elaborar estas pruebas. Y una vez que están elaboradas se traducen a las cinco lenguas cooficiales del estado en el caso de las internacionales. También se selecciona la muestra de una manera aleatoria y siguiendo unos procesos estadísticos muy rigurosos. Esta selección aleatoria es proporcional al tamaño de la muestra. En ocasiones, comenta Carmen Tovar, cuando se va a los centros, estos cuestionan si es realmente aleatorio, porque ya les ha tocado participar en alguna otra ocasión. La ponente dice que es posible que se trate de un centro grande que, debido a esta manera de seleccionar la muestra, tenga más posibilidades de salir seleccionado en la muestra. Pero se trata de una muestra aleatoria, insiste la ponente.

Una vez que ya está seleccionada la muestra, se aplica —aunque no se hace directamente sino que primero se realiza un prepiloto con una muestra muy pequeña— en laboratorios cognitivos. Después se elabora una prueba piloto donde se comprueba si los ítems funcionan. También se puede ver la logística de la prueba y aquellos ítems que no funcionan se desechan y se vuelven a utilizar otros nuevos; por eso siempre es importante elaborar más ítems de los que se necesitan.

La ponente continúa su explicación diciendo que posteriormente ya se pasa a la prueba principal y en esta sí que ya se realiza una muestra representativa. Posteriormente se depuran los datos y finalmente se hace una explotación de estos a través de informes que se entregan a los centros, a las comunidades autónomas o a las administraciones educativas, dependiendo del tipo de evaluación que sea. Además se realizan análisis secundarios.

Carmen Tovar reflexiona tanto sobre el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que variar y que hay que adaptarse a los nuevos tiempos, como



sobre la necesidad de adaptar esas evaluaciones a los nuevos tiempos. Y seguidamente continúa con un ejemplo de PISA, y recuerda que Javier Cortes [en la sesión del 15 de junio] utilizó una prueba de diagnóstico del INEE para que se viera que el Instituto estaba alineado con lo que se lleva a cabo a nivel internacional, y que la línea que se sigue también es la línea competencial.

La ponente concluye su intervención diciendo que ha ofrecido una pincelada de todo el trabajo que se lleva a cabo en el INEE e invita a los asistentes a visitar la página web con toda la información sobre las evaluaciones tanto nacionales como internacionales, y también los ítems liberados de las evaluaciones que se pueden utilizar con los alumnos —y puntualiza que incluso algunos son interactivos. Acaba con una frase que dice a menudo Andreas Schleicher: «Sin datos eres simplemente otra persona con una opinión». Para ella, las evaluaciones deben proporcionar datos para tomar decisiones basados en evidencias empíricas.

Enrique Roca, el moderador, agradece la intervención de Carmen Tovar y especialmente su concisión y da paso a tres intervenciones de personas que provienen de distintas comunidades autónomas y con distintas responsabilidades y experiencias en ellas.

En primer lugar, intervendrá Rubén Fernández, doctor en Psicometría por la Universidad de Oviedo y experto en estadística e indicadores educativos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Funcionario del cuerpo de profesores de educación secundaria, en la actualidad es coordinador de Estudios de Evaluación y Calidad en la Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad Educativa de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, y miembro del Grupo de Investigación de Psicometría en la Universidad de Oviedo. En la Consejería de Educación coordinó la convocatoria y gestión de las pruebas de acceso, titulación y permiso de la Consejería de Educación, la redacción del informe anual de resultados académicos en Asturias y la gestión y el análisis de los datos de las pruebas de evaluación del sistema educativo, en las que participa Asturias. Dentro del Grupo de Investigación de Psicometría está especializado en el estudio de los factores asociados al éxito educativo.



Intervención de Rubén Fernández Alonso

Rubén Fernández muestra su agradecimiento al moderador por su presentación. En nombre de la Consejería de Educación del Principado de Asturias agradece también al personal que ha organizado estos foros de encuentro por su invitación. Comenta que le resulta un placer y un honor representar a la Consejería de Educación y venir a presentar parte de su trabajo, en concreto sobre la evaluación de diagnóstico.

En primer lugar comenta que va a centrar su presentación en una experiencia de Asturias muy concreta que estaba en el título de la presentación que es el reto de cómo comunicamos a los centros los resultados que se producen. Dice que va a poner como ejemplo la evaluación de diagnóstico del Principado de Asturias. Pero Rubén Fernández, concreta que sería en todo caso cómo se comunican los datos o las evidencias que se recogen después de los procesos de evaluación. Una parte importante de todas estas evaluaciones es la aplicación de pruebas de carácter cognitivo competencial a las que se someten a los estudiantes. Se les pide que resuelvan problemas o que después de leer un texto comprendan la tarea, etc. Esos instrumentos deben estar previamente validados. El proceso de validación de una prueba de evaluación del sistema educativo supone lo que es básicamente la acumulación de evidencias de cinco tipos según los estándares de la construcción de pruebas internacionalmente aceptados. Esos cuatro tipos de evidencias que habitualmente se acumulan en los procesos de validación son los siguientes:

1. La validación del contenido.
2. La validación de los procesos de respuesta.
3. La validación de la estructura interna de la prueba.
4. La relación de las pruebas con otras variables.

Así se dispone de mucha información y se sabe técnicamente cómo conseguir esa validez. Por ejemplo, para validar el contenido de una prueba básicamente lo que se hace es establecer marcos teóricos y tablas de especificaciones de cada una de las



pruebas. Lo mismo ocurriría con los procesos de validación de estructura interna donde hay procesos de análisis específicos con cualquiera de ellos.

El último tipo de evidencias tiene que ver con las consecuencias de las pruebas. Es decir qué consecuencias tiene por ejemplo para la Administración aplicar este tipo de evaluaciones y también qué consecuencias tiene para el administrado —por ejemplo en este caso para el alumnado— que se apliquen este tipo de planes.

El ponente continúa su exposición recordando que una de las finalidades de estas evaluaciones externas es mejorar la respuesta educativa y los procesos de aprendizaje. Es decir, que ese sea el impacto, la consecuencia fundamental de este tipo de evaluaciones. Comenta que en Asturias siempre han estado muy preocupados por si efectivamente esto se logra, es decir, si se toman decisiones basadas en estas evidencias. El ponente comenta que sí que hay ejemplos que lo muestran, ya que en el Principado de Asturias se hicieron unos estudios sobre la relación del tiempo de deberes sobre los resultados educativos, —que es una relación un tanto compleja, apunta el ponente— y ha servido para que en las circulares de inicio de curso, en los últimos tres o cuatro años, haya instrucciones o recomendaciones generales de cómo los centros pueden organizar su política de deberes escolares.

Sin embargo, en algunas ocasiones, la pregunta es si los centros realmente aprovechan la información que reciben de la evaluación de diagnóstico implementando planes de mejora. Hay ejemplos que confirman que sí que lo hacen, pero el ponente manifiesta que alberga dudas sobre la capacidad de los centros para aprovechar la información que reciben, y concluye que se dispone de grandes evaluaciones que tienen un pequeño impacto.

La siguiente cuestión que plantea es por qué estas evaluaciones tienen un impacto reducido o por qué hay centros que no saben o no pueden aprovechar la información que reciben. En Asturias se está llevando a cabo desde hace unos años un análisis que muestra que una de las razones es que los destinatarios legítimos de esta información —los responsables y los gestores del sistema educativo, el profesorado, los equipos directivos e incluso las familias— tienen dificultades para interpretar los



resultados que reciben. Para mostrar por qué esto ocurre, muestra un ejemplo del Grupo de Investigación de Psicometría sobre devolución de resultados. El ejemplo es de análisis multinivel para la evaluación de un sistema educativo de Latinoamérica. Y aún ofrece otro ejemplo, que consiste en un análisis secundario de la evaluación de TERCE. Este trabajo recibió un premio ya que se consideró académicamente correcto, pero para su interpretación hay que estar bastante introducido en los arcanos de la psicometría, y los centros educativos tienen poca capacidad para aprovechar este tipo de información. Se observó que, cuando se ofrecía este tipo de informes, no solía funcionar, y la reacción de los equipos directivos era de no comprensión del informe.

El siguiente punto que trata Rubén Fernández es sobre la estructura del contenido del informe que se presenta a los centros que se lleva a cabo en Asturias y que se ha ido modificando, en base a las siguientes consideraciones:

- Los equipos directivos y el profesorado son gente que suele estar bastante ocupada y no se puede enviar un informe que tenga muchas páginas porque va a ser más difícil de aprovechar. Así que suele ser un documento corto que tiene 6-8 páginas y que incluye estos cinco tipos de información:
 1. Muestra y tasa de representatividad de los datos del centro.
 2. Resultados en términos de rendimiento diferencial.
 3. Comparación del desempeño del centro con centros de nivel socioeconómico similar.
 4. Descripción del nivel de competencias de su alumnado.
 5. Situación del centro en cuanto a los factores asociados a la calidad educativa.

A continuación, el ponente pasa a comentar brevemente cada uno de los cinco aspectos anteriormente mencionados. En primer lugar, los resultados en términos de rendimiento diferencial. Rubén Fernández explica que una de las cuestiones que en el momento de enviar el informe a los centros se intenta evitar es la referencia a cuál es el promedio en términos absolutos del centro. Lo que se calcula a partir de un modelo convenientemente ajustado es la esperanza matemática del rendimiento del centro, es decir, el resultado del centro en función de factores de índice de contexto



socioeconómico del centro, de rendimiento previo del alumnado y de 13 o 14 variables más que se incluyen en el modelo. y se calcula una puntuación, una esperanza matemática que sería la esperada para el centro.

El ponente muestra a los asistentes del presente foro un gráfico en el que se representa esta esperanza matemática en el valor 0, y que sería la línea central. Pone como ejemplo dos escuelas, una es un centro con un índice socioeconómico y cultural muy alto con 540 puntos de media —el ponente puntualiza que la media nominal en Asturias es de 500 puntos— y el 0 supondría los 540 puntos, o sea lo que se esperaría de ese centro.

La otra escuela del ejemplo es un centro altamente desfavorecido, que tendría unos resultados en torno a la media de Asturias, es decir 505 puntos. Así, en ambos casos, sobre el valor esperado, se observa que la segunda escuela obtiene un valor por encima de la puntuación esperada. Y su puntuación en matemáticas y ciencias está por encima de la esperanza matemática, e incluso por encima del margen de confianza que se daría a ese centro.

Respecto a la segunda escuela del ejemplo, parte de una puntuación de 540, pero de ella se esperaba mucho más, ya que se trabaja con un alumnado en cuanto a las condiciones de acceso, de entrada y de permanencia en el sistema educativo y también teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales más aventajadas que presenta. Con sus 540 puntos, está por encima de la media de Asturias, que es lo que se esperaba. Este sería uno de los ejemplos del tipo de información que reciben los centros.

El ponente ofrece un tercer ejemplo, que es la descripción de los niveles de rendimientos. Es decir, mediante el establecimiento de unos procedimientos de puntos de corte se establece una distribución de un porcentaje de alumnado en función de los niveles de rendimiento. Se establecen cuatro niveles: dos para los niveles más bajos; —en el caso que se muestra, el centro acumularía más alumnos en los niveles bajos en matemáticas y mejores en las competencias lectoras. Y junto a esta información se publica un documento que es una descripción general de niveles de rendimiento,



desde el nivel 1 que será más bajo hasta el nivel 6. Aparecen en el documento todos los ítems de las competencias básicas en todos los niveles de dificultad con los porcentajes de aciertos por niveles de rendimiento. Esta información traduce a términos curriculares la puntuación que presentan los centros.

Para finalizar, el ponente expone la información que se facilita a los centros que llaman «la situación del centro en cuanto a los factores asociados al éxito escolar». Se trata de entre 15 y 18 indicadores que se generan a partir de los cuestionarios de contexto y también de información administrativa de los registros de que dispone la comunidad autónoma. Así que no solo es un cuestionario de contexto sino que también se cuenta con las estadísticas y los registros de la comunidad autónoma. El funcionamiento es siempre como una especie de sistema de semáforo. Es decir, en la banda azul estaría la media de Asturias, y la media estaría descrita por una línea vertical y los márgenes de ese indicador sería la banda azul, y la situación del centro estaría descrita por una flecha que está en la parte de la parte de abajo y dependiendo si la flecha está sobre el indicador azul estaría sobre la media de Asturias. Si la flecha está en la banda verde, el centro estaría por encima de la media de Asturias y si la flecha está en la banda naranja estaría indicando un factor de mejora para el centro, como por ejemplo podría ser la metodología docente. Finalmente, el ponente muestra un prototipo que surge de la observación del análisis de factores asociados y de las observaciones recogidas en el momento en que se informa a los equipos directivos, ya que estos plantean dudas de cómo organizar los datos y cómo valorar si les funcionan. Y para intentar evitar los modelos aditivos, los modelos jerárquico-lineales, que son muy difíciles de interpretar, se utilizan en la actualidad los análisis de redes o la teoría de grafos para mostrar a los receptores de los informes cómo se estructuran, cómo se conforma el conjunto de factores asociados en un sistema educativo o dentro de un centro. El ponente insiste en que se trata de un prototipo, ya que no hay información de análisis de redes o la teoría de grafos asociados al estudio de factores escolares y que se publica en España por primera vez y en una revista del JCR [Journal Citation Reports]. Lo que muestra el prototipo es un grafo en cuyo centro estaría el rendimiento —en este caso, en matemáticas—, y la variable con mayor vinculación positiva sería el autoconcepto y también el índice socioeconómico y cultural. Y algunas vinculaciones de carácter negativo como por ejemplo la tasa de repetición, que



estarían negativamente vinculadas. Rubén Fernández afirma que querría tener probado este prototipo para poder incluir su información en los informes a los centros cuando se retomen las evaluaciones de diagnóstico en España. Como conclusión, el ponente expone los siguientes puntos:

- El diagnóstico desde Asturias es que la elaboración de sistemas educativos aún presenta un limitado impacto o un problema de validez consecucional, en las políticas educativas y los planes de mejora de los centros.
- El desafío planteado desde los servicios de evaluación del Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería es mejorar la información que se aporta a los centros para que sea lo más comprensiva posible.
- La propuesta pasa por el análisis de redes que combina el rigor analítico y la sencillez interpretativa que puede contribuir a mejorar la validez consecucional de la evaluación del sistema.

El moderador agradece a Rubén Fernández su intervención y destaca la capacidad de contener tanta información en poco tiempo así como su interés.

Acto seguido, presenta a Eduardo Ubieta, que es el director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria (ISEI-IVEI) del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Licenciado en Pedagogía por la Universidad del País Vasco (EHU/UPV) y en Psicología por la Universidad de Deusto. Empezó de maestro para pasar a trabajar de psicólogo en los servicios de apoyo en un equipo multiprofesional, en un centro de orientación pedagógica, en el Centro Especializado de Recursos Educativos y en el Instituto de Desarrollo Curricular del País Vasco. En 2001 colaboró en la puesta en marcha del ISEI-IVEI, donde ha trabajado veinte años antes de hacerse cargo este curso de la dirección del mismo. Ha formado parte de los equipos que han diseñado y llevado a cabo las evaluaciones diagnósticas en el País Vasco, así como de los que han desarrollado las evaluaciones internacionales (TIMSS, PISA, PIRLS).



Intervención de Eduardo Ubieta Muñuzuri

Eduardo Ubieta abre su intervención agradeciendo las palabras del moderador y desde el ISEI-IVEI y el Departamento de Educación que se haya contado con ellos para colaborar en esta sesión de formación sobre las evaluaciones diagnósticas que se van a ir implantando en todo el Estado. Comenta que su intervención consiste en aportar la visión desde el País Vasco sobre muchas de las cosas que ya se han ido explicando en las intervenciones anteriores.

En el primer punto, aborda cómo situar las evaluaciones diagnósticas desde la perspectiva de evaluación externa, que es la que realiza el ISEI-IVEI. Comenta que la evaluación externa es mucho más extensa que la evaluación diagnóstica. Hay una evaluación externa que la realiza la inspección educativa que es muy importante para los centros. También hay otro tipo de evaluación externa que son las evaluaciones internacionales, que se han tratado en anteriores intervenciones; las exploraciones diagnósticas, que pueden ser externas y que el Decreto de ley contempla, y finalmente hay otras evaluaciones que también son externas y que también aportan información.

El ponente puntualiza que todo proceso de evaluación formativa tiene una finalidad de poder intervenir sobre lo que se está evaluando. De hecho, no se evalúa por evaluar, sino que siempre se busca que las evidencias ayuden a cambiar o a mejorar el sistema, el centro, la intervención con el alumno o cualquier otro aspecto. Pero el objetivo no se puede perder de vista. Así, cuando se trata de la evaluación para el sistema educativo, los datos que se ofrecen han de servir para tener una referencia, para saber hasta qué punto el sistema está funcionando en función de lo que quiere conseguir. Por ejemplo, si hay una inversión importante en todos los sistemas educativos, lo que se necesita es saber si esa inversión está rindiendo, si está consiguiendo el objetivo que pretende. Continúa comentando que al sistema le viene muy bien saber qué centros van funcionando bien y cómo lo hacen para que esto suceda. Y por la misma razón, conviene descubrir aquellos centros que tienen más problemas para funcionar, que no están consiguiendo los objetivos para así poder intervenir en ellos.



Asimismo, Eduardo Ubieta comenta que resulta interesante observar la evolución y saber hacia dónde se dirige el sistema, porque es posible que sea necesario hacer cambios en él. Y dice que vivimos en una sociedad con grandes y rápidos cambios, y algunos sistemas educativos son complicados de modificar, y aún más si no se dispone de esta evolución.

Comenta también que el sistema educativo necesita pensar, ya que lo más complicado es tomar correctamente las decisiones necesarias. Y en muchas ocasiones las decisiones se han de tomar rápidamente, y para hacerlo lo más correctamente posible, hay que conseguir datos que lo faciliten.

Por otro lado, está el poder ayudar a los centros y el ponente plantea de qué manera a un centro le puede servir una evaluación. Comenta que se puede decir que los centros viven en su mundo aunque tienen más o menos relaciones dependiendo de su ubicación, pero su realidad es su realidad y una evaluación diagnóstica externa sitúa a un centro con respecto al resto. Y concretamente respecto al resto de centros que son iguales a ellos. Apunta que, como ya han comentado Rubén Fernández y Catalina Covacevich, es muy importante con qué centros se compara el centro que valora el estudio, porque no siempre se puede comparar con todos o ni siquiera le interesa. Y a los centros les pasa lo mismo, no siempre saben con qué otro compararse y la devolución de datos de una evaluación diagnóstica les facilita poder compararse con los que son más o menos iguales.

Para Eduardo Ubieta, otro elemento que necesitan saber los centros es cómo van cambiando a lo largo del tiempo. Comenta que el ISEI-IVEI evalúa desde 2009 y ha observado una evolución en cómo los centros se mantienen las formas generales y también van cambiando para mejorar. Al final, si la intervención no ayuda a mejorar al centro, es que el ISEI-IVEI no lo está haciendo bien.

A continuación, el ponente comenta que el ISEI-IVEI lleva tiempo haciendo dos tipos de evaluaciones diagnósticas que coinciden bastante con el planteamiento que aparece en la ley. Por un lado, las evaluaciones diagnósticas de mitad de etapa, que son evaluaciones de competencias que se llevan a cabo con cada dos cursos, son



censales y está implicado todo el alumnado de 4º de educación primaria y de 2º de la ESO. Explica que realizan una aplicación externa y que contratan aplicadores que van a los centros y que aplican desde fuera del centro. Comenta que esta práctica tiene ventajas e inconvenientes, pero que como el objetivo es poder dar una información longitudinal a los centros, es importante que la recogida de datos sea una recogida que permita mantener la confidencialidad de la información. Además siempre hacen llegar informes tanto al sistema como al centro, al grupo y al alumnado. Explica que el ISEI-IVEI, desde sus inicios, se ha comprometido con los centros a que cuando se recoge información, se realiza un retorno de ella al centro, y ese compromiso se ha mantenido.

Por otro lado, existe la evaluación de muestrales de fin de etapa, que llevan realizando desde 2018. En 2020, el ISEI-IVEI suspendió la evaluación porque coincidió en las fechas de marzo a mayo [fechas del confinamiento por la COVID-19]. El planteamiento es cada dos cursos y en este caso es muestral. Se hace una muestra que se lleva a cabo desde el Eustat [Instituto Vasco de Estadística], se aplica en 6º de primaria y en 4º de la ESO, y también con la aplicación externa. En este caso, la información solo llega al centro y al grupo, y no hay una información dirigida al alumnado ni a las familias. El ponente opina que este diseño encaja bien con la propuesta de la LOMLOE.

A continuación, Eduardo Ubieta muestra el calendario de lo que lleva haciendo el ISEI-IVEI, que empezó realizando las evaluaciones de mitad etapa, anualmente, en 2009, 2010 y 2011. En un momento dado, se valoró que, además de ser un trabajo ingente, los centros recibían demasiada información, y en ellos prima la necesidad de calma. Independientemente de que se sea capaz de dar una información suficientemente clara para que se pueda entender —aunque no siempre pasa—, un bombardeo de información al final no ayuda tanto. Entonces, prosigue el ponente, se consideró mejor separarla y hacerla cada dos años, y es el ritmo que se mantiene en estos momentos.

El siguiente punto que trata el ponente es cómo estructuran la evaluación que es muy larga, para que, cuando empieza la evaluación, comience la acción de un marco en



cada una de las competencias. Es decir, que hay que definir claramente qué es lo que se va a evaluar, qué es lo que se quiere, y cómo se definen en cada competencia los elementos que se van a utilizar como referencia para evaluar. Pero también hay que definir desde el presupuesto a cómo se va a llevar a cabo, en qué momento y cómo se va a llegar a los centros.

Sigue explicando que hay un siguiente paso que consiste en la definición de las pruebas y de los ítems, y a esto se le dedica mucho tiempo. De hecho, la preparación de las pruebas es una parte muy larga, ya que colabora personal del ISEI-IVEI, personal de los *berritzegunes* (servicios de apoyo), y, una vez definidas esas pruebas generalmente pasan por profesores de aula que las revisan y hacen sus aportaciones. Y antes de aplicarla hay que pilotarla. Así que, dado el esfuerzo que supone también ir a los centros, concluye que lo que llegue a los centros sea bueno. Y con esa finalidad, en estos momentos, el ISEI-IVEI está trabajando con un aplicativo que es el Nikostrata, que en principio se hizo para ordenar sus ítems y pruebas, pero que en estos momentos los están llevando a los centros para que puedan trabajar con ellos y para que sirva a estos para reflexionar sobre el gran concepto de cómo se evalúa una competencia. Este es un aspecto que destaca el ponente que también el resto de ponentes han comentado porque ciertamente es complicado. Y realza la presentación de Javier Cortes [del 15 de junio], ya que ofrecía ejemplos y concluía que una cosa es evaluar y hacer pruebas, pero para evaluar competencias era necesario dar un paso más.

Una vez ya están hechas las pruebas, se pasa al diseño definitivo y al trabajo. El ISEI-IVEI trabaja con una empresa externa que lleva a cabo la aplicación a los centros que actualmente solo se realiza en ordenador, lo que implica un trabajo importante de contactar con los centros, ver qué sistemas tienen y hacer posible una aplicación en ordenador en todos los centros —que es un elemento que lleva mucho trabajo pero también va funcionando. Una vez el ISEI-IVEI dispone de la información y de la corrección de algunos ítems abiertos o semiabiertos, se lleva a cabo todo el proceso de análisis de datos y la elaboración de informes.



Respecto a la elaboración de informes, Eduardo Ubieta comenta que es importante dar información que les sirva a los centros. Así que disponen de un informe provisional, que se intenta que llegue al centro en el mismo curso que ha hecho la evaluación. Se trata de un informe de unas 7-8 páginas y ofrece una primera información que puede ayudar a los centros a tomar decisiones pensando en el próximo curso, ya que proporciona una primera información sobre cómo se sitúa el centro en función de los resultados, en función del resto de centros que son parecidos a ellos y también en su evolución a lo largo de los años. Y una vez ya comenzado el curso, se les da un informe más extenso que incluye toda la información que llega de los cuestionarios de contexto —que el ISEI-IVEI considera una información muy rica, ya que la información que se introduce en estos información sobre *bullying*, maltrato en el centro, el uso del euskera y la enseñanza del euskera en los centros. También comenta que este año se ha introducido en el cuestionario el tema de la lectura por gusto y la lectura obligada, ya que se ha considerado que este es un campo donde hay que seguir trabajando.

Al final de este proceso se realiza una evaluación interna para el ISEI-IVEI, ya que es preciso evaluar cómo se realiza este trabajo. Así, además de una evaluación interna, se lleva a cabo una evaluación desde los centros. Se realizan un par de cuestionarios en los que piden a los centros que valoren si les sirven o no los informes, etc.

El siguiente punto que trata el ponente consiste en exponer cómo es la evaluación que llevan a cabo, es decir las competencias que consideran, las comparaciones que ofrecen a los centros, que consisten en comparaciones consigo mismo a lo largo del tiempo, con Euskadi, con su modelo lingüístico, con su red, con su estrato —que es la combinación de las redes pública privada y el modelo lingüístico que en Euskadi son el A, el B y el D— y con su nivel socioeconómico y cultural. Así, el objetivo es que el centro pueda ubicarse en las distintas características que tiene su propio centro. Y además ofrecen otras informaciones a los centros, que ya han sido comentadas por el ponente.

Para acabar, Eduardo Ubieta comenta que el modelo inicial que tenía el ISEI-IVEI para trabajar con los centros consistía en que en cada centro había una comisión de



evaluación diagnóstica formada por el centro, la inspección educativa y los *beritzegunes*. Las funciones de esta comisión eran, por un lado, organizar la aplicación de la evaluación diagnóstica y, por otro, elaborar un plan de mejora, es decir analizar los datos que reciben y a partir de ellos definir en qué tendría que mejorar en este centro, así como comunicar a las familias los resultados y comunicar al OMR [órgano máximo de representación] del centro cómo van. Lo que es importante de la evaluación es que no se quede en un papel sino que sirva para reflexionar y para pensar.

Finaliza su intervención comentando los retos que se plantea:

- La información solo vale cuando el que la recibe es capaz de hacerla suya.
- La información ha de ser suficiente, sencilla y comprensible, lo que resulta fácil de decir y complicado de conseguir.
- La información ha de ayudar a reflexionar, ha de conducir al centro a reflexionar centro a pensar sobre ella y ha de ayudar a tomar decisiones y a diseñar sus planes de intervención de mejora.
- Las evaluaciones diagnósticas ayudan a que el centro evalúe por competencias, ya que se están enseñando competencias.
- Existen dudas de cómo va a afectar a la comparabilidad longitudinal cuando se implantan modificaciones curriculares.
- Cabe valorar las limitaciones que implican las evaluaciones externas a la hora de evaluar todas las competencias, ya que hay competencias que si no se evalúan desde el centro o si no se idean algunas formas diferentes de hacerlo, resultan casi imposible.

El moderador agradece la intervención de Eduardo Ubieta y a continuación presenta a Silvia Moratalla, que es inspectora general de Educación en Castilla-La Mancha, doctora por la UNED en la especialidad de Didáctica, Organización escolar y Didácticas Especiales. Es licenciada en Filosofía y Ciencias de Educación, diplomada en Profesorado de EGB, profesora de piano y máster en Informática Educativa. Ha trabajado como maestra en las especialidades de música, infantil, primaria y pedagogía terapéutica, lo que ha compaginado con su labor como profesora asociada a la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha participado en numerosos proyectos de



investigación e innovación y también en numerosos congresos internacionales como comunicante. Desde 2010 es inspectora de Educación en Castilla-La Mancha y colaboradora externa de la UNED.

Comenta el moderador que en su intervención Silvia Moratalla ofrece una visión nueva de la evaluación externa y diferente a la evaluación de diagnóstico que han ofrecido hasta ahora el resto de ponentes.

Intervención de Silvia Moratalla Isasi

La ponente comienza su intervención agradeciendo la invitación para participar en este foro y por la presentación. A continuación, entra a tratar el tema de la inspección como agente evaluadora, ya que la inspección educativa se realiza sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar, entre otros, la mejora del sistema y la calidad y equidad de la enseñanza. La inspección de educación se caracteriza por estar principalmente integrada por profesionales cualificados del mundo de la educación y realiza sus actuaciones de modo sistemático y planificado. También mantiene una relación continua con la totalidad de los centros educativos no universitarios y se llevan a cabo de manera habitual actividades evaluadoras sobre aspectos parciales del sistema educativo.

Asimismo comenta unas funciones que la Ley de educación establece para la inspección de educación en lo relativo a evaluación, pero puntualiza que, por la temática que está que se está tratando en este foro, pasa a destacar la de participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que la integran. La participación en evaluación del sistema educativo por parte de la inspección permite abordar una evaluación continua, integral, sistemática y efectiva del sistema educativo, dada su doble función como agente orientador, impulsor y dinamizador de los procesos de la evaluación interna en el centro y como agente habitual de la evaluación externa.



Sigue su exposición haciendo referencia a las evaluaciones externas realizadas a los centros que permiten aportar información para que estos en su caso adopten las medidas necesarias que redunden en la mejora del proceso educativo.

La inspección de educación supervisa en Castilla-La Mancha el proceso de la aplicación de las evaluaciones de diagnóstico, pero principalmente también tiene la función de supervisar, evaluar y controlar los planes de mejoras que realizan los centros tras recibir el informe de evaluación.

Comenta que, tras recibir estos informes de evaluación, los equipos docentes deben analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su práctica educativa en general, para tomar decisiones sobre la planificación de sus actividades docentes con el fin de contribuir a la mejora de los resultados mediante la aplicación del correspondiente plan de mejora.

Silvia Moratalla explica que estos planes siempre deben partir de la revisión de los procesos didácticos y organizativos, y deben incluir las medidas ordinarias y extraordinarias para garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias. También la inspección de educación, si es necesario, realiza asesoramiento en la elaboración de los planes de mejora y también propuestas durante su elaboración —dado el conocimiento que tiene del centro educativo.

Los planes de mejora son importantes y resultan efectivos siempre que se elaboren desde la participación y se consensuen, apunta la ponente. A modo de ejemplo, explica que hace tres años en uno de los institutos de educación secundaria, en el que ella era inspectora de referencia, se elaboró un plan de mejora de la competencia lingüística. Ya el departamento de lengua castellana y literatura había mostrado en las sesiones de evaluación su inquietud por las carencias que determinados alumnos manifestaban en cuanto a las destrezas lingüísticas relacionadas con la ortografía, la semántica y la comprensión y producción de textos.

La competencia lingüística no es solo competencia en lengua castellana y literatura, sino que debe ser trabajada desde todas las materias debido a su carácter práctico



que se conceptualiza como un saber hacer que debe ser aplicado a una diversidad de contextos sociales y profesionales. Por ello en la Comisión de Coordinación Pedagógica se acordó unánimemente por parte de los diversos departamentos didácticos, la realización de un plan de mejora de esta competencia lingüística. Este plan de mejora se extendió a todo el alumnado de todo el instituto y tenía en consideración diversas destrezas lingüísticas así como otras destrezas y capacidades que facilitasen al alumnado un mejor aprovechamiento de sus trabajos y una mayor madurez a la hora de enfrentarse a las diversas actividades.

Tras el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su práctica educativa, los departamentos didácticos y en su posterior puesta en común de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se extrajeron una serie de conclusiones en referencia a cada una de estas destrezas lingüísticas que han sido comentadas. Así, sobre el análisis para la mejora de la comprensión y expresión oral no observaron carencias significativas en la comprensión oral, pero sí detectaron dificultades importantes en la expresión oral cuando esta se producía delante de un auditorio. A esto debía añadirse el rechazo del alumnado que manifestaba cuando debía exponer un tema en público o simplemente responder a diversas cuestiones planteadas por el profesorado.

En cuanto a la mejora de la comprensión escrita, es decir la lectura, vieron que la mejora de la lectura de la comprensión de lo leído eran también carencias que se detectaron desde los distintos departamentos. E incluso en enunciados de cuestiones o preguntas concretas que se hacía por el profesor o en los exámenes, se detectaron dificultades incluso en el mecanismo lector y en la comprensión de lo leído. Sobre esta dificultad hace poco la OCDE ha publicado el estudio «Competencias 2021 aprendizaje de la vida», en el que se afirma que España es uno de los países de la Unión Europea donde más se estanca la comprensión lectora entre los jóvenes de 15 y 27 años.

En referencia a la mejora de la expresión escrita, también vieron la necesidad de mejorar la corrección caligráfica, la corrección ortográfica y la producción de textos.



Para cada una de estas destrezas se propusieron pautas y actividades para realizar por todos y de manera sistemática.

Pero un aspecto fundamental para que funcione un plan de mejora es el seguimiento y el control del mismo. Por ello lo que se hizo fue elaborar unas fichas de seguimiento para el profesorado, con el objetivo de valorar trimestralmente la aplicación del plan de mejora. Consignaban las actividades realizadas así como el resultado de las mismas, y también sus propuestas de mejora en su caso. Esta valoración se llevaba a la Comisión de Coordinación Pedagógica, donde se debatían las realizadas por cada departamento y se proponían medidas de mejora.

El liderazgo de este plan de mejora fue del departamento de lengua y literatura castellana, pero con la ayuda y el asesoramiento del resto de departamentos lingüísticos —es decir no es de un solo departamento o de una sola materia. Y este plan de mejora también se puso en conocimiento de las familias, pues es necesario corresponsabilizarlos en el seguimiento de estos planes.

Finalmente lo que se hizo fue analizar la mejora de la competencia lingüística para comprobar si había repercutido en la mejora de los resultados escolares. Se observó una leve mejoría, lo que implicaba que aún se debía seguir trabajando.

Para cerrar el ejemplo, la ponente comenta que ella ya no ha realizado el seguimiento de ese centro, así que no puede decir mucho más. Pero puntualiza que es importante también —dentro de los planes de mejora— plantearse no solamente lo que ponen los informes, sino también las siguientes cuestiones:

- ¿Los libros de texto que hemos seleccionado y las actividades que figuran en ellas ayudan en la adquisición de las competencias de nuestro alumnado?
- ¿Los docentes de nuestro centro están lo suficientemente formados en competencias?
- Si no lo estuvieran, ¿hemos pensado en realizar un plan de formación de centro que acompañe ese plan de mejora?



Silvia Moratalla continúa su exposición diciendo que la evaluación del sistema educativo es necesaria para tomar de decisiones y, por parte de las administraciones educativas, para asegurar su adecuada ordenación y gestión, y también para velar por el cumplimiento de los objetivos educativos.

Por ello y como complemento de las evaluaciones de diagnóstico, la inspección de educación en Castilla-La Mancha —como agente destacado en la evaluación del rendimiento de este sistema— ha realizado estudios sobre determinados aspectos concretos que han dado lugar a la elaboración de un conjunto de informes que contienen datos básicos y fundamentales para la evaluación del sistema, tal y como establecen los planes generales de actuación con una serie de actuaciones prioritarias.

La ponente continúa exponiendo que, para llevar a cabo los planes de actuación, se sigue un procedimiento que consta de diferentes fases:

- La primera fase es la de planificación, en la que se determina todo lo que es el ámbito de estudio. Se diseña la actuación determinando el enfoque metodológico, identificando las variables más destacadas, preparando instrumentos, y estableciendo el procedimiento de recogida y análisis de información. También se determina la temporalización para su realización y se establece el mecanismo para la elaboración de conclusiones y el informe final.
- La segunda fase es la de ejecución en la que se realizan las visitas de evaluación a los centros; se recoge allí mismo la información y se asesora en la evaluación interna de los centros.
- La tercera fase y final es la elaboración y publicación de conclusiones. Se elaboran los informes de cada centro, se centraliza y se sistematiza toda la información recogida a nivel provincial y regional. Se tratan y se analizan los datos, se interpretan los resultados y se elaboran las conclusiones.

Finalmente se difunden y comunican los resultados a cada uno de los centros con propuestas de mejora y asesoramiento para que examinen en el claustro o en la Comisión de Coordinación Pedagógica las mejoras sugeridas. Y en el curso siguiente



se realiza un seguimiento por la inspección para determinar si esas recomendaciones se articulan o no, y para delimitar en qué medida contribuyen a ayudar a orientar a las políticas educativas.

El siguiente punto trata de las actuaciones de la inspección de educación en lo relativo a la evaluación del sistema educativo y la ponente comenta que se han extendido a tres aspectos evaluables:

1. La organización general de la administración educativa, realizándose estudios sobre la aplicación del cumplimiento de la normativa legal vigente.
2. El funcionamiento de los centros y los programas educativos.
3. Los resultados escolares del alumnado, que se atiende anualmente.

Para finalizar, Silvia Moratalla comenta que los estudios realizados por la inspección de educación en Castilla-La Mancha se basan en el principio de transparencia en cuanto a los fines de sus actuaciones, los instrumentos y las técnicas utilizadas. Y se detiene en el estudio realizado este curso, que es una evaluación como complemento de los resultados escolares titulada «Resultados escolares en las áreas, materias o módulos, pendientes de superar de cursos anteriores o en las evaluaciones del presente curso 2020-2021», cuyo principal objetivo es reducir el abandono temprano de la educación atendiendo especialmente a la mejora del rendimiento escolar. Este es uno de los cinco objetivos prioritarios del Plan general de actuación trienal de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. También se perseguían otros fines:

- Supervisar la organización y coordinación de la respuesta dada con los centros al alumnado con áreas, materias o módulos pendientes de otros cursos o de alguna evaluación del presente curso.
- Mejorar los resultados en estas áreas o materias que tenían pendientes.
- Asesorar en la elaboración de los planes de refuerzo y de recuperación, el seguimiento de los mismos y resultados.
- Garantizar la atención al alumnado con medidas de apoyo educativo y planes de recuperación y refuerzo.



Estos estudios se llevaron a cabo tanto en primaria como en secundaria y cada uno de ellos tenía dos dimensiones: uno más centrado en ver cómo eran los planes de refuerzo, y otro en la organización y la coordinación de los planes para dotarlos de coherencia dentro de todo el equipo docente. Y así cierra Silvia Moratalla su presentación.

El moderador, Enrique Roca agradece la exposición de la ponente y a continuación abre el debate planteando unas preguntas y proponiendo a los ponentes que interactúen entre ellos en sus respuestas.

La primera pregunta que plantea es sobre las evaluaciones de gran escala, las evaluaciones internacionales o las nacionales del conjunto del Estado. Y dada la experiencia que se tiene en PISA, se han llevado a cabo transformaciones, se conocen bien algunas competencias, pero se dispone de muy poca información sobre otras competencias de nuestro nuevo currículo, que desgraciadamente todavía se va a tardar unos años en implementar, pero que hay que ir preparando. Establecida esta premisa, el moderador se dirige a Carmen Tovar y a Catalina Covacevich, y les pide que indiquen algún reto o dificultad especial para definir alguna de estas competencias que están en nuestro currículo, entendiendo que en estas competencias no se tiene experiencia internacional, como la conciencia de expresión cultural, la competencia personal social y aprender a aprender todas juntas, lo que resulta complicado y pregunta el moderador si ambas ponentes tienen alguna sugerencia posible.

Antes de que intervengan Carmen Tovar y Catalina Covacevich, el moderador presenta una segunda pregunta, más destinada a los representantes de las comunidades autónomas referente a si podrían resaltar algún aspecto de la evaluación externa de diagnóstico que pueda ayudar al profesorado a mejorar en el reto de afrontar la preparación, el trabajo y la evaluación de las competencias.

Abre el debate Carmen Tovar diciendo que estamos acostumbrados a evaluar determinadas competencias como las matemáticas, la competencia científica o la comprensión lectora, pero eso no quita que se deba comenzar a evaluar otro tipo de competencias. Sigue diciendo que las competencias socioemocionales son muy



importantes hoy en día, y hay que empezar a evaluarlas. Por eso estamos participando también en PISA, que ya está evaluando también otro tipo de competencias. Al principio lo importante es elaborar un buen marco de evaluación y no va a ser algo que vaya a ser rápido. Hay que trabajar con los expertos, con las instituciones internacionales para que las evaluaciones no sean solo instrumentales sino que se vaya más allá, como ha hecho ya PISA respecto al pensamiento creativo y competencias socioemocionales —la competencia global. Apunta que ya se están considerando las recomendaciones del Consejo de Europa la competencia a aprender a aprender que se quiere evaluar de manera transversal a través de las distintas materias del currículo. Sin duda, se trata de un reto, concluye Carmen Tovar, pero también puede ser un éxito en unos años.

Catalina Covacevich comenta que un desafío de las evaluaciones estandarizadas a gran escala siempre tiene que ver con que hay límites logísticos y límites financieros a lo que se puede evaluar, y eso significa que hay competencias que son muy difíciles de abordar. En algunos casos simplemente porque sería muy caro, y hay otras competencias que lamentablemente se tienen que abordar de manera un poco más reducida de lo que sería el mundo ideal. Comenta a modo de ejemplo la evaluación de lengua extranjera que se está desarrollando en PISA. Lo ideal sería evaluar en una situación de la vida real donde se está hablando una lengua extranjera al mismo tiempo se está escuchando y posiblemente leyendo. Pero para simplificar la evaluación, PISA separa estas competencias y evalúa la lectura, el habla y las otras competencias. Existen este tipo de limitaciones y además también limitaciones logísticas. PISA hasta ahora ha sido una prueba en un computador, pero nunca se habían incorporado sonidos. Ahora se van a incorporar por primera vez, con lo cual los estudiantes podrán hablar, se podrán grabar sus voces, pero igualmente hay una serie de limitaciones técnicas que limitan la manera en que se pueden abordar los conceptos. Sin embargo, siempre se busca el progreso tecnológico que permita abordarlo de la mejor manera posible.

El moderador da paso a Rubén Fernández, Eduardo Ubieta y Sílvia Moratalla, y les plantea, aparte de tener magníficas evaluaciones y ofrecer magníficos informes, cómo



se puede ayudar más al profesorado y al alumnado en su trabajo cotidiano, ayudando a preparar y evaluar las competencias.

Comienza Silvia Moratalla y apunta que lo que han observado es que los centros o los profesores, les cuesta mucho interpretar los datos. Tal vez habría que mejorar con formación en cuanto a análisis de datos, sobre todo en los centros de primaria. La realidad es que en la formación de Magisterio no se contemplan estudios de estadística y aunque los informes sean sencillos, trasladarlos cuesta. Una propuesta puede ser la mejora de la formación o empezar a hacer formación sobre cómo hay que hacer los planes de mejora, la interpretación de informes, etc. Otro aspecto importante es que para realizar un plan de mejora hace falta disponer de tiempo y, en ocasiones, —al menos en Castilla-La Mancha— los informes llegan un poco tarde. Así que los centros, además de las tareas que implica el inicio de curso, si llegan entonces los informes resultan costosos de trabajar. Una propuesta sería que las evaluaciones se realizaran lo antes posible, aunque hay que esperar a que se acaben los temarios. Así que la propuesta sería que los informes lleguen a tiempo y ofrecer formación al profesorado en la interpretación y traslado de los informes a los planes de mejora.

Es Eduardo Ubieta el siguiente en intervenir y comenta que en Euskadi están intentando evaluar «aprender a aprender y a pensar» desde el 2013. Disponen de unas pruebas, aunque saben que es complicado a pesar de tener una definición y un marco pero siguen dándole vueltas ya que no están del todo contentos. Sin embargo, son conscientes que cuando se evalúa una cosa se está dando información y el que recibe la información piensa que eso es un elemento importante.

En cuanto a cómo ayudar al profesorado, el ponente opina que cuanto más pueda participar el profesorado en la definición de las propias evaluaciones, en la elaboración de ítems y en la elaboración de pruebas, al final hay un proceso de aprendizaje de cómo evaluar. Y comparte la experiencia de trabajar con ocho o diez centros elaborando ítems a partir del aplicativo Nikostrata y comenta que han observado cómo en el proceso el profesorado que participaba iba planteando preguntas que mostraban que están indagando sobre competencias.



Acaba el ponente dando paso a Rubén Fernández, quien comienza su intervención comentando que ellos devuelven los informes de evaluación en septiembre, y es posible hacer estos análisis de datos porque ya cuentan con mucho trabajo hecho, ya que la base hay que limpiarla, tabularla, etc. Explica que si se aplica a final de año y al principio del siguiente se puede recibir, considera que la información sigue siendo aprovechable, y, como se ha valorado en el País Vasco, no se puede estar evaluando constantemente a los centros. Es preciso tener una evaluación, recibir el informe y después dejar que repose. Considera que no se puede pedir un plan de mejora a un centro y evaluarlo antes de que acabe el año.

También remarca que la idea de que su elaboración sea participativa es fundamental en las evaluaciones externas. Es decir, que se podría pedir a los equipos directivos qué información les interesa, y comenta que sería interesante preguntar a los equipos directivos si cuando reciben el informe consideran que les representa, si se ven reflejados en la información que les ha presentado la Administración. Insiste en que el procedimiento ha de ser lo más participativo posible, liberar pruebas y dar espacios para que los planes mejoren. E incluso financiar los planes de mejora, dar ayudas específicas a los centros. Explica que en Asturias se está llevando a cabo en el último trienio la iniciativa de que los centros que participan en este plan de mejora tengan asociada una pequeña ayuda económica.

Finalmente el moderador, Enrique Roca, cierra este debate afirmando que todos tenemos el reto y la obligación de que en la educación obligatoria el alumnado sea lo suficientemente competente para afrontar sus retos educativos posteriores y su vida ciudadana, su vida adulta. Y en ese planteamiento todos nuestros alumnos pueden y deben tener éxito; ese es nuestro objetivo y debemos convencer a toda la sociedad de que es el planteamiento.

Y desde la evaluación, el moderador considera que se puede ayudar a plantear cada vez mejor ese reto de qué enseñamos, cómo lo hacemos, cómo lo evaluamos y por tanto cómo al final certificamos que nuestros alumnos han alcanzado ese éxito mínimo, necesario e imprescindible para afrontar esos retos futuros.



Concluye diciendo que se han dicho muchas cosas interesantes y también que quedan muchas cosas por hacer, y aún más por reflexionar y aprender. Y Enrique Roca expresa el deseo de que en 2025 —que Carmen Tovar ha comentado que era el año previsto para acabar de introducir todas las evaluaciones— se haya sabido ofrecer a los centros y a los alumnos buenos informes, buen conocimiento de la situación y buenas guías. Y sin más da paso al secretario de Estado de Educación que clausura este foro.

Clausura de Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación

Alejandro Tiana comienza su intervención dando las gracias al moderador y a los participantes. Comenta que esta es la décima sesión desde que comenzaron los foros en noviembre de 2020, y ha habido intervenciones muy interesantes, con miradas diversas sobre todas las cuestiones que implica el cambio de un currículo.

Le han resultado especialmente interesantes las últimas sesiones porque empezó a trabajar hace 30 años en esta serie de cuestiones, cuando se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que comenta que le tocó poner en marcha y que era el primer organismo que hubo en España de esta naturaleza. Explica que antes había habido algunos que hacían evaluaciones, pero no de esta naturaleza.

El secretario de Estado de Educación sigue comentando que estas dos sesiones han tenido especial relevancia porque abordan la evaluación desde puntos de vista que deben ser complementarios, que no necesariamente siempre lo son, pero que deben ser complementarios. En primer lugar, la atención estuvo en la evaluación de los aprendizajes que hacen los alumnos que se reflejan en los centros educativos y en cómo los centros aprenden para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Y en segundo lugar se está hablando de la evaluación que se hace desde las administraciones en términos generales, para ayudar también a los centros a que mejoren el resultado que tienen sus alumnos. Parece que es lo mismo, pero muchas veces se ha tenido la



experiencia de que se diseñaba un currículo muy interesante y luego por la vía de la evaluación o se cerraba completamente o era orientado hacia otros sistemas.

Prosigue Alejandro Tiana explicando que países como el Reino Unido han carecido de currículo durante muchas décadas de la historia de su sistema educativo y lo que tenía era un sistema de exámenes finales que en última instancia eran los que determinaban el currículo que se enseñaba en las escuelas. Y esta posible contradicción siempre ha estado presente. Afirma que él tiene la sensación de que la evaluación es uno de los campos donde se han encontrado más dificultades para avanzar, innovar, etc. y donde ese aprendizaje a veces intuitivo, a veces personal de la profesión, más se ha manifestado. Y sigue explicando que muchas veces evalúan los docentes como les fueron evaluando, como les dicen los colegas en los centros que les funciona la evaluación y no necesariamente desde lo que puede ser más coherente con todo el modelo curricular que hacen.

Y aun siendo normal, cuando se habla de un currículo distinto y sobre todo de un currículo basado en el desarrollo de competencias es fundamental que se piense sobre cómo se debe evaluar para que haya una coherencia. Cuando se dice que en las enseñanzas mínimas hay que establecer unos criterios de evaluación, estos criterios han de permitir saber si estas competencias que estamos diciendo, que nos están orientando en la organización de la enseñanza, realmente se están alcanzando o no se están alcanzando.

Continúa diciendo el secretario de Estado de Educación que el foro sobre evaluación, tanto de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como de la evaluación por parte de las administraciones del sistema y de los centros educativos, también en última instancia del alumnado, le resulta un elemento muy importante. Explica que se han dicho muchas cosas muy interesantes y pasa a enumerar algunas:

1. Hay temas que desde un sistema de evaluación estandarizada se evalúan mejor y otros que cuesta más evaluar, y los intentos que se están haciendo para ver cómo se avanza en campos nuevos. La OCDE ha demostrado que



- hay campos que se dudaba que se pudieran evaluar y que finalmente ha conseguido evaluar en la actualidad.
2. La Unión Europea con los marcos europeos que está haciendo para el desarrollo de competencias —empezando por alguna relativamente sencilla como las lenguas y la lengua extranjera—, cada vez está en temas más complejos como el emprendimiento, la competencia digital, etc. Dicen que hoy se pueden evaluar cosas que se han considerado más complicadas.
 3. Este es un campo en el que sin duda hay que seguir trabajando más, que no está resuelto pero es un campo en el que hay mucho en juego respecto al desarrollo de un currículo que ayude a los jóvenes a hacer frente a los desafíos que se encuentran en este mundo actual.
 4. Desde los centros educativos han mostrado cómo lo están llevando a cabo incluso algunos centros en situaciones complejas. Y también las organizaciones internacionales, organismos nacionales, autonómicos, etc. han mostrado de qué forma ponen en marcha todo este proceso.

Para acabar, en primer lugar, comenta que todos los planes que desde las administraciones se están llevando a cabo, han de ser planes que ayuden a la mejora, y que ayuden a los docentes y a los centros a hacer su tarea del mejor modo posible. Y si no es así, hay que valorar la cantidad de esfuerzos y recursos que se les dedica, ya que es un campo complicado. En segundo lugar, comenta que los planes han de ser manejables y comprensibles para sus destinatarios. Que lleguen a tiempo para que cuando tengan que tomar determinadas decisiones. Que lleguen a tiempo para que su impacto aumente y para que se combinen con otros sistemas de evaluación. Alejandro Tiana opina que se trata de un elemento que todavía hay que desarrollar más. Y que hay que desarrollar mecanismos que permitan utilizar distintos modos de evaluación de una manera concluyente y coordinada.

El secretario de Estado de Educación comenta que, cuando se elaboran los estudios de PISA u otros estudios de la OCDE o de la IEA, etc. y cuando se hacen estudios de las administraciones educativas sobre la manera como se llevan a cabo, al centro no le llegue como una suma superpuesta de cosas que no le dice gran cosa, sino que le ayuda a entender dónde están. Y cómo se puede desarrollar un mecanismo que al



secretario de Estado de Educación no le parece que en España se haya desarrollado todavía tanto como se podría aunque se han llevado a cabo intentos. Y realiza la pregunta de si se está sustituyendo la evaluación de centros educativos por las evaluaciones de diagnósticos basadas en las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos. Además apunta que hay otros elementos en la vida de los centros que son los que determinan el funcionamiento de los centros y que puedan tener mejores resultados o no. La evaluación ya lleva muchísimo tiempo hablando de que el ambiente de los centros, de clima escolar, del bienestar en las escuelas, etc. son elementos que influyen en el rendimiento y por tanto plantea si se van a dejar fuera o se van a tener en cuenta.

Comenta que las preguntas urgentes que hay que plantearse son las siguientes:

- Cómo llevar a cabo sistemas de evaluación que sean concluyentes.
- Cómo montar sistemas de evaluación que sean manejables por las administraciones y los centros. Que no tengan tal sobrecarga y tal sobreevaluación que al final no sirvan porque no da tiempo ni a procesar los datos obtenidos.
- Cómo hacer que todo eso al final repercuta para que los docentes y los centros sientan que es un instrumento de mejora.

Concluye que este es un elemento clave que las administraciones no deben olvidar si lo que se quiere es que los centros trabajen mejor lo que se ha de realizar es un trabajo de ayuda, de auxilio y de soporte a lo que deben hacer. Y que como administraciones considera que es un mensaje sobre el que cabe reflexionar.

Alejandro Tiana agradece la atención de las personas que han seguido el foro, que ha tenido intervenciones atractivas, otras más técnicas. Apunta que ha habido mucha gente siguiendo el foro, lo que muestra que hay interés por los temas tratados. Y recuerda que se trata de seguir dando pasos hacia adelante, y que para hacerlo es preciso la colaboración de todos.



Da también las gracias a los ponentes que han compartido su saber, sus conocimientos y experiencia y su ilusión en el trabajo que desarrollan y que enriquece la labor del resto. Y agradece de nuevo a todos los que han seguido el foro regularmente, ya que confía que sirva lo expuesto para beneficiar y mejorar el sistema educativo.