

Las evaluaciones externas en España y sus consecuencias en las prácticas escolares y en la equidad

Eva Guzmán-Calle ^a 

Diego Martín-Alonso ^b 

Carmen Rodríguez-Martínez ^c 

Resumen

Las evaluaciones externas se han convertido en políticas esenciales para los gestores educativos, que buscan una Educación de calidad, basada en la autonomía escolar, la rendición de cuentas y la gestión basada en resultados. El objetivo de este estudio es analizar el contexto en el que se enmarcan las evaluaciones externas en España y las consecuencias de estas políticas con respecto a la equidad. Para ello se realiza en 2020 un Estudio de Caso a través de dos estrategias de análisis: entrevistas semiestructuradas y análisis documental de los proyectos educativos; así como la revisión de la normativa vigente en el transcurso de la investigación. Los resultados señalan a las evaluaciones externas como un instrumento de control sobre el equipo directivo y el profesorado. En las conclusiones se señala que convirtiéndose estos en la prioridad de los sistemas educativos y agravando las desigualdades.

Palabras clave: Evaluación Externa. Competencias Clave. Rendición de Cuentas. Rendimiento Escolar. Equidad.

1 Introducción

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD, 2017) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa español¹ las evaluaciones

¹Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

^a Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de doctorado Educación y Comunicación Social, Málaga, España.

^b Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga, España.

^c Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga, España.

Recibido en: 03 fev. 2022

Aceptado en: 07 mar. 2023

estandarizadas son una herramienta que fomenta la inclusión educativa, y que permite el desarrollo de políticas de rendición de cuentas que –además de ser necesarias para la transparencia de los sistemas educativos– permiten orientar la toma de decisiones de los centros educativos hacia prácticas de calidad.

En España, durante la etapa de Educación obligatoria², las evaluaciones externas son promovidas por las administraciones educativas y por agencias y organismos internacionales. Nos encontramos así con evaluaciones externas de origen internacional – *Trends in International Mathematics and Science Study (Timss)*, *Progress in International Reading Literacy Study (Pirls)*, *Teaching and Learning International Survey (Talis)*, *Program for Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa)*, *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)* –, y nacional (Evaluaciones finales de etapa, Evaluaciones de Diagnóstico y/o Evaluaciones del Sistema Educativo) y regional (en la comunidad autónoma de Andalucía la prueba Escala). La influencia de dichas evaluaciones en el sistema educativo nacional queda recogida en las diversas leyes educativas y de forma particular en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce) (ESPAÑA, 2013), actualmente en vigor, y en la recientemente aprobada Ley Orgánica de Modificación de la LOE (Lomloe) (ESPAÑA, 2020), que no aplicará el currículo y las evaluaciones hasta el año 2022/2023. Con ello podemos observar la institucionalización de una cultura evaluadora, en un contexto en el que las evaluaciones externas son usadas como nuevas formas de control de la excelencia y calidad de los sistemas educativos y, también, como referencia de los centros educativos para orientar sus prácticas (LÓPEZ BERTOMEJO; GONZÁLEZ OLIVARES, 2018; MONARCA, 2016).

En este marco de hegemonía de las evaluaciones externas cabe preguntarse: ¿Cuál es el impacto que poseen las evaluaciones estandarizadas en las prácticas escolares? ¿Cómo afectan a la práctica docente y a la evaluación del profesorado? ¿En qué medida influyen en los logros del alumnado? ¿Y en la promoción de la equidad? A partir de estas preguntas –y teniendo en cuenta que las evaluaciones externas se desarrollan en un complejo entramado de relaciones entre las políticas educativas, la administración educativa y los centros escolares– surge el propósito de nuestra investigación³: estudiar el impacto de las evaluaciones externas en la promoción de la equidad en las escuelas de Andalucía.

²La Educación Primaria (EP), de 6 a 12 años, y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 13 a 16 años, constituyen la Educación Básica en España, la cual es obligatoria y gratuita.

³Este trabajo se encuentra enmarcado dentro del proyecto de investigación "Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente" (PGC2018-095238-B-I00).

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas expuestas y conocer la relación entre las evaluaciones externas y la promoción de la igualdad, hemos planteado la siguiente estructura: 1. La agenda global educativa y las evaluaciones externas en el marco de la Nueva Gestión Pública, donde se realiza una revisión de la literatura nacional e internacional con propósito de exponer la relación entre el ámbito empresarial y el educativo debido a la expansión del neoliberalismo; 2. Las evaluaciones externas en las prácticas escolares respecto a la equidad, donde concretamos el análisis teórico en el impacto de las evaluaciones externas en la promoción de la equidad del alumnado; 3. Diseño y desarrollo metodológico, en el que explicamos la planificación y ejecución de un Estudio de Caso, a través de entrevistas semiestructuradas y análisis del discurso; 4. Resultados y discusión, donde presentamos las perspectivas y prácticas del profesorado de los centros elegidos respecto a las evaluaciones externas; y, finalmente, Conclusiones, donde recopilamos los aspectos más relevantes de este trabajo.

2 La agenda global educativa y las evaluaciones externas en el marco de la nueva gestión pública

Desde la década de los ochenta, se inició en EE. UU., Canadá y Reino Unido una nueva gestión de la administración pública donde se introdujeron conocimientos y técnicas procedentes del sector empresarial para favorecer la mejora del rendimiento de los servicios públicos, aumentando su eficacia y eficiencia. Con el transcurso de los años estas medidas se han propagado a nivel global y, en parte, sin considerar las diferencias propias de cada región (PARCERISA, 2016).

Estas medidas, enmarcadas en la llamada Nueva Gestión Pública (NGP), han penetrado con fuerza en la Agenda Global Educativa (AGE) europea, cuya estructura asumiría la globalización como un proceso de homogeneización cultural y la creación de un “estado evaluador” (RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, 2018; VERGER; NORMAND, 2015). Los propósitos de la AGE son: mejorar la calidad educativa, convertir al profesorado en el elemento clave para la mejora escolar y utilizar la Educación para afrontar la violencia extremista, la pobreza, la migración y la exclusión social. Para ello, se dota al profesorado de autonomía escolar, a la vez que se introduce la rendición de cuentas y se fundamenta la gestión escolar en los resultados académicos. Todo esto se materializa a través de: (1) la estandarización de la Educación, simplificando la complejidad del currículum al sobreestimar las materias de matemáticas y lengua; (2) la incorporación de mecanismos de gestión empresarial; y (3) el aumento de las evaluaciones externas que establecen indicadores comunes y actúan como un neocolonialismo cultural.

Organismos internacionales como la OCDE, a través de Pisa, han ayudado a propagar políticas de autonomía escolar en todo el mundo como una buena práctica para la mejora del rendimiento académico y para la reducción del abandono escolar temprano, pero dicha autonomía escolar se encuentra condicionada por objetivos fijos que transfieren la responsabilidad de su cumplimiento al profesorado para la mejora de los resultados (CONTRERAS, 2002).

La “calidad” se entiende como una mejora de los productos del sistema educativo y de su rentabilidad, lenguaje que resulta atrayente a gestores educativos, administradores y políticos. Coincide, además, con la forma de pensamiento del neoliberalismo, para el que la preocupación por los resultados medibles se antepone a las funciones sociales y culturales que pueda cumplir la escuela (MONARCA, 2019). La novedad en este momento es que se atribuye el fracaso de los alumnos al mal desempeño de los docentes surgiendo los dispositivos de evaluación externa como un discurso amenazante para el profesorado y ligando la mejora de la Educación a la información sobre los resultados y a la competencia entre escuelas como el mecanismo principal de mejora educativa (TEDESCO, 2016).

Las evaluaciones se convierten en un modelo de producción, en tanto que orientan los objetivos educativos en función de las pruebas externas que se aplican al alumnado, buscando su rendimiento, sus resultados (*assessment*) y se transfiere a los y las docentes la responsabilidad de su cumplimiento y mejora (*rendición de cuentas* o *accountability*). El propósito oficial de agencias evaluadoras y organismos internacionales, con estas pruebas, es el de favorecer la transparencia de los sistemas educativos mediante el sometimiento y la autorregulación de la práctica docente sin tener en cuenta la singularidad personal y provocando un problema de estandarización al hacerlo de igual manera con cada estudiante (ARZOLA-FRANCO, 2017; VERGER; PARCERISA, 2017). El problema fundamental de estas evaluaciones, además de la estandarización, es que se basan en pruebas de papel y lápiz que suponen una enseñanza poco compleja y comprensiva que convierte a la Educación en conceptos y memorización (TORRES, 2017).

Por tanto, para varios autores (DÍEZ, 2019; LUENGO NAVAS; SAURA CASANOVA, 2014; PARCERISA, 2016) las evaluaciones externas transmiten ideas, métodos y prácticas que dan lugar a un imaginario común determinado por la cultura hegemónica, tradicional y domesticadora. Esto provoca que el rendimiento de cada país se utilice como referente para recoger evidencias, diagnosticar, diseñar e implementar acciones políticas más dirigidas a la

asimilación de las prácticas dominantes que a un proceso de enseñanza y aprendizaje comprensivo y creativo (COMPÑ GARCIA, 2020; GORTAZAR, 2019; JABONERO BLANCO, 2018).

Otros (VILLALOBOS; WYMAN; TREVIÑO, 2020) afirman que la aprobación generalizada de la nueva gestión pública y las evaluaciones externas puede deberse a tres aspectos: (1) el apoyo de organizaciones internacionales y empresas multinacionales, como la OCDE o el Banco Mundial, que buscan coordinar a la vez que establecer las políticas educativas (gobernanza suave); (2) la tendencia de los países a organizar sus políticas según los procesos de producción y comparación de datos, promoviendo procesos de competencia y/o aprendizaje entre los países (gobierno del conocimiento); y (3) el consenso de las culturas hegemónicas sobre la relevancia de la evaluación como eje central del proceso escolar, lo que promueve la necesidad de dichas pruebas.

3 Las evaluaciones externas en las prácticas escolares respecto a la equidad

Como resultado de todo esto, las leyes educativas comienzan a posicionarse en un marco de políticas neoliberales, donde aumentan los mecanismos de control y pretenden sustituir el cambio de un estado docente, donde el estado se responsabiliza de la mayoría de las tareas de gestión, financiamiento y regulación de la Educación, a un estado evaluador, donde se descentraliza y privatiza la Educación y para no perder el control establece estándares y evaluaciones (ÁVILA GÓMEZ, 2015; RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, 2019). Durante este proceso, las evaluaciones de los sistemas educativos nacionales y de centros escolares adquieren características similares a las evaluaciones externas internacionales, siendo un canal de transmisión de modelos educativos, identidades profesionales y políticas educativas. Las evaluaciones impregnan a las personas e instituciones de un sentido común, que las lleva a juzgarse de forma irreflexiva a sí mismas y a las demás según el discurso de la productividad y la competitividad, generándose así los nuevos ideales sociales a costa de la propia identidad (ÁVILA GÓMEZ, 2016; BASSO, FERREIRA; OLIVEIRA, 2021; FONTANIVE *et al.*, 2021).

También se introduce la creencia de que los y las adolescentes no están preparados para este mundo competitivo y necesitamos de dichas evaluaciones para comprobarlo. Cambia, así, el paradigma educativo, en el que la calidad educativa solo será alcanzada y guiada por las leyes de mercado (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2017).

Los resultados de las evaluaciones (*assessment*) son parecidos a las calificaciones simplificándolas a una escala que mide la prueba, meros números, y obviando la clarificación conceptual con la operación empírica. El problema es que emitimos juicios de valor sobre las instituciones y la competencia docente, aunque estamos pasando por alto la calidad de sus aprendizajes y condicionando nuestra mirada sobre la Educación (ANGULO, 1994). Dicha ideología responde a intereses de grupos específicos de poder que intentan mantener la estructura social mediante una racionalidad selectiva que profundiza la brecha social.

La propagación de políticas educativas basadas en la gestión empresarial neoliberal convierten las diferencias sociales en diferencias educativas, puesto que el sistema educativo comienza a encargarse de ofrecer igualdad de oportunidades bajo la lógica de la homogeneidad y la uniformidad (PÉREZ GÓMEZ, 2014). Esto provoca la disolución de la función compensatoria de la escuela, por lo que se aumenta la desigualdad, la segregación y el fracaso escolar, pues se exige al alumnado alcanzar unos estándares comunes sin tener en cuenta su situación particular.

Garantizar el acceso a una formación de calidad, con el desarrollo de la igualdad, la no discriminación y las competencias cívicas, es una preocupación de los gobiernos, porque se ha comprobado que en los últimos treinta años se ha producido un gran aumento de la desigualdad, como queda recogido en la Declaración de París, de los ministros de Educación europeos (EUROPEAN UNION, 2015). El informe de la OCDE sobre equidad (2017) indica que la desigualdad de ingresos ha crecido en la mayoría de los países desde la década de los ochenta y, aunque observa que tiene un impacto negativo en el crecimiento económico, considera que la Educación puede cambiar este ciclo. Está claro que hay sistemas más equitativos que otros y alumnado que es resiliente a pesar de pertenecer a entornos socioeconómicos desfavorables.

Para promover la equidad se proponen indicadores que son los mismos que promueven la calidad educativa, a partir de datos: rendimientos escolares en secundaria, reducción del abandono escolar, permanencia en los estudios, cualificación de adultos, incremento de alumnado en Educación infantil y aumento del número de titulados en Educación Superior.

Sin embargo, con la simple extensión de la Educación y los resultados escolares, no es suficiente, aunque se considere un avance del derecho fundamental de la Educación, puede convertirse en una barrera si en los centros hay una representación desigual según los niveles de renta, falta de atención educativa según necesidades

(no demandas) y políticas mercantilistas en contra de la justicia social. Podemos afirmar que así ocurre y que a ello contribuye: la falta de financiación para plazas públicas (y que estas sean de calidad), la elección de las familias, el aumento de la privatización y diferentes prácticas de segregación escolar.

El modelo de justicia social ha cambiado como consecuencia del modelo global capitalista, que preocupado por la meritocracia, nos conduce a una aceptación pasiva del crecimiento de las desigualdades. En Educación nos lleva a aceptar que los rendimientos escolares dependen del esfuerzo y del talento de cada estudiante y que las familias que se preocupan especialmente de la Educación de sus hijos/as tienen derecho a tener mejores condiciones y escuelas. Admitimos la inevitabilidad de la reproducción social (equivalente moderno del privilegio) y que las diferencias se transmiten como destinos inexorables de generación en generación (ROSANVALLON, 2012).

4 Diseño y desarrollo metodológico

Como adelantábamos en la introducción, el objetivo de esta investigación es estudiar el impacto de las evaluaciones externas en la equidad del alumnado. Para ello, dentro del paradigma constructivista e interpretativo en que se sitúa la investigación educativa hemos desarrollado un estudio de caso cuyo diseño y procedimientos se exponen a continuación.

4.1 Foco y selección de la muestra

Teniendo como base la experiencia y la perspectiva del profesorado, nos planteamos como propósitos: 1) documentar, contrastar y analizar los procesos de formulación de políticas educativas de evaluación; 2) analizar y valorar los efectos de la implementación de las políticas educativas de evaluación.

El sistema educativo se encuentra colmado de evaluaciones externas, siendo las pruebas realizadas en la Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria⁴ las más determinantes en la trayectoria escolar del alumnado, debido a la influencia que poseen en la determinación del currículum y en la práctica docente. Atendiendo a esto, la muestra de esta investigación se centra en la Educación Secundaria Obligatoria. Partiendo de esta idea, en 2020, realizamos un estudio de caso (STAKE, 2010) en dos centros de Educación secundaria públicos de la comunidad autónoma de Andalucía, a través de (1)

⁴Mientras que la educación obligatoria comprende la EP (6-12 años) y la ESO (13-16 años), la educación postobligatoria (a partir de los 16 años) comprende Bachillerato y Formación Profesional.

entrevistas semiestructuradas a los equipos docentes de dos centros y (2) el análisis documental del proyecto educativo de cada centro, así como de la normativa vigente.

La selección de los centros y del profesorado ha seguido la propuesta del *muestreo intencional* (FLICK, 2015). Los dos criterios principales para la selección han sido: 1) que los centros se encuentren desarrollando prácticas de innovación educativa y tengan una plantilla con compromiso hacia la equidad; y 2) que los centros estén catalogados como centros de Educación compensatoria (lo cual supone que es una población de nivel socioeconómico y cultural bajo y que demandan una atención específica). Tras la selección de los centros se invitó a participar al profesorado interesado y que había sido recomendado por la dirección de ambos centros, teniendo en cuenta su aceptación e implicación con el proyecto educativo.

4.2 Procedimiento de investigación y participantes

Los procedimientos de investigación han sido el análisis crítico del discurso (ACD) y la entrevista-conversacional. A través de este (PALACIOS DÍAZ *et al.*, 2019; PINI, 2010; VAN-DIJK, 2016) estudiamos, mediante una perspectiva teórico-metodológica, la relación entre el lenguaje y la comunidad educativa, intentando definir cómo se orienta la Educación respecto a la NGP y su impacto en la equidad del alumnado.

Respecto a las entrevistas conversacionales (GUBER, 2019; MARTÍN-ALONSO, 2019; VAN MANEN, 2003) fueron grabadas y, posteriormente, transcritas. En total se han realizado 8 entrevistas a 7 profesionales⁵:

- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) 1 (I.1):
 - Alejandro (director): 2 entrevistas
 - Adriana (orientadora): 1 entrevista
 - Pedro (docente): 1 entrevista
- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) 2 (I.2):
 - Humberto (director): 1 entrevista
 - Noelia (jefa de estudios): 1 entrevista

⁵Los nombres del profesorado y cualquier otra información que pueda identificar a los participantes han sido modificados para garantizar su confidencialidad.

- Raúl (docente): 1 entrevista
- Arturo (Pedagogía Terapéutica): 1 entrevista

El primer centro se encuentra ubicado en un barrio de origen obrero de la provincia de Málaga, actualmente habitado por familias de niveles económicos y socioculturales bajos, consta de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con estudiantes de Programa de Mejora de los Rendimientos Académicos (PMAR), Bachillerato, Formación Profesional Básica (FPB) y Formación Profesional de Grado medio y de Grado superior. En total encontramos 650 estudiantes (a partir de 13 años), de los cuales 164 pertenecen a ESO y 171 a Bachillerato. La ratio del aula oscila entre 28 y 30 estudiantes. El total de docentes es de 61, de los cuales 18 no son definitivos.

El segundo instituto es un centro rural, situado en la provincia de Córdoba, por lo que además del alumnado del propio municipio acuden estudiantes de pueblos aledaños; ofreciendo diversas líneas de ESO, Bachillerato, FP y un Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral (PTVAL), con entre 800 y 900 estudiantes (a partir de 13 años). La ratio media del centro es de 30 estudiantes. Finalmente, el total de docentes es de 60, siendo una plantilla estable.

Ambos tienen como objetivo general la mejora del rendimiento académico y la continuidad del alumnado en el sistema educativo, haciendo hincapié en el desarrollo integral del alumnado, la formación del profesorado y la comunicación con las familias. Para lo que han comenzado a trabajar a través de las TICs y el Aprendizaje Basado en Proyectos, como medio para el fomento de la autonomía del alumnado, el trabajo cooperativo, la funcionalidad de los contenidos y la adquisición de un aprendizaje significativo y relacionado con su entorno.

Respecto a las familias, el nivel socioeconómico del centro I.1 se considera bajo, frente al nivel socioeconómico del centro I.2 caracterizado por su variedad. La participación e implicación es baja, incluso con presencia de asociaciones familiares y diversos programas destinados al trabajo y apoyo de toda la comunidad y al fomento de una convivencia sana, tales como “escuela espacio de paz” o “programa comunica”. Asimismo, el segundo de los centros se encuentra altamente relacionado con la “Escuela Hogar” de la localidad, la cual actúa como residencia para el alumnado con problemas de transporte, de conciliación familiar y económicos.

5 Resultados y discusión

En los centros de nuestro estudio de caso podemos encontrar argumentos opuestos entre el profesorado de los diversos centros respecto a la incorporación de las evaluaciones externas en los sistemas educativos: unos se posicionan en contra de dichas evaluaciones, mientras que otros no perciben ningún cambio sustancial con la realización de estas. No obstante, ambos acogen las nuevas políticas educativas y, por tanto, la incorporación de las evaluaciones externas a través del mismo proceso de socialización.

En el primer grupo, quienes se posicionan en contra de estas, son mayoritariamente el profesorado del Instituto 1, debido a la comparación entre centros que, sin publicar rankings, provoca la creación de centros gueto y la reproducción de clases sociales homogéneas. El profesorado considera que este tipo de políticas basa el éxito en el rendimiento académico del alumnado sin tener en cuenta su punto de partida debido a la estandarización y descontextualización del currículo; pues pese a que el título adquirido después de la enseñanza obligatoria es el mismo, el nivel sociocultural y, por tanto, educativo presenta una gran variedad, lo que puede obstaculizar a muchos alumnos y alumnas de entornos desfavorecidos cuando realicen cualquier prueba externa. “Aunque el título de la ESO sea el mismo en todas partes, aquí el nivel indiscutiblemente es más bajo que en otras zonas, entonces se les estaría cortando las alas a muchos alumnos de este entorno. No llegarían al mínimo de las pruebas externas” (Pedro, I.1).

Asimismo, otra de las consecuencias con las que no están de acuerdo este grupo de docentes es la influencia que ejercen sobre las prácticas escolares, ya que las evaluaciones externas reorientan la metodología y la práctica educativa con el objetivo de que el alumnado supere con éxito dichas pruebas.

En segundo sí había una reválida. Teníamos que empezar a preparar al alumnado, pero desde primero porque hay que acostumbrar a contestar de una manera. Y por eso se creó ese tipo de prueba [prueba creada por el propio centro]. Pero ya la hemos suprimido porque como no les vemos futuro... (Alejandro, I.1).

Mientras que, el segundo centro, quienes no perciben ningún cambio sustancial en sus prácticas, son con más frecuencia el profesorado del Instituto 2, pues consideran que la metodología docente en relación con la incorporación de las evaluaciones externas no ha cambiado al existir una normativa que exigen el trabajo por las competencias que luego serán evaluadas. “Hay muchos

profesores que trabajan más o menos así, pero no por la prueba en sí misma, sino porque la prueba propone una forma de integrar [los conocimientos]” (Humberto, I.2).

Además, consideran que la influencia que estas pueden ejercer sobre el profesorado puede servir para fomentar las buenas prácticas y corregir los errores, pues los resultados son el reflejo del trabajo realizado durante los años anteriores a la prueba. “Yo no veo mal que los resultados se publicarán, porque a lo mejor, lo que voy a decir es un poco delicado, algunos compañeros se ponían un poco más las pilas” (Noelia, I.2).

Pese a las diferencias ante la llegada de las evaluaciones externas existe un factor que une a ambos centros: la defensa por la Educación pública. Es decir, ambos centros defienden la diversidad social y reclaman la existencia de ésta en las aulas con el objetivo de buscar la equidad entre el alumnado y disminuir la brecha social. Sin embargo, ambos centros, desde sus diferentes perspectivas, realizan instrumentos de etiquetaje como las evaluaciones externas. Esto nos hace continuar el análisis de las prácticas del profesorado a través de la distinción que establece Pérez Gómez (2010) entre teorías declaradas (aquellas que son verbalizadas) y las teorías en uso (las cuales hacen referencia al conocimiento que se va generando en la práctica educativa de cada docente).

Por un lado, nos encontramos con el profesorado del primer instituto quienes se posicionan en contra de las evaluaciones externas al considerar que son mecanismos de clasificación que contradicen la naturaleza de la institución pública (teoría declarada). “La situación social de un barrio como X no es la misma situación que la de Y, entonces ¿qué clasificación se hace de los resultados académicos de los alumnados? No tiene sentido, porque ya partes de un punto de partida” (Alejandro, I.1).

Aunque entrenan al alumnado para su realización (teoría en uso).

Nosotros en 1º de la ESO ideamos unas pruebas paralelas. [...] Intentando hacer una prueba similar para que los alumnos estuvieran bien preparados para afrontar una prueba [externa] de esas características, ya que no se parecía a los exámenes que ellos hacían diariamente (Pedro, I.1).

Y, por otro lado, nos encontramos con el segundo centro, donde no conciben otra forma de Educación que no sea pública pues es la única que refleja la realidad de

la sociedad y puede otorgar la oportunidad al alumnado de ser un buen ciudadano (teoría declarada).

El apoyo que debe dar la legislación debe pasar siempre por la educación pública y de calidad, pasando también por favorecer a aquellas personas que lo tienen más difícil, eso por supuestísimo, y atendiendo a la diversidad. Porque si no eso no es una legislación, eso es una imposición y ya no sirve (Raúl, I.2).

A la vez que perciben los buenos resultados académicos de su alumnado como el éxito del centro y la corroboración de que la nueva estructura curricular basada en estándares de aprendizaje ayuda a la obtención de buenos resultados.

Mis compañeras que estaban dando cuarto siguieron con su metodología como siempre, porque además cuando nosotros vimos el examen... Los niños no se asustaron, porque era a lo que estaban acostumbrados en nuestros exámenes, cuando le pasamos los exámenes. Era por eso, por qué seguimos los criterios (Noelia, I.2).

Pese a las diferentes perspectivas, podemos observar que ambos centros se encuentran inmersos en la misma cultura evaluadora y presentan, en sus teorías en uso, la misma tendencia hacia los nuevos modelos de gestión pública.

Es por ello por lo que consideramos que el profesorado se encuentra influenciado por la ideología neoliberal, a través de un proceso por el cual la ideología de los poderes políticos y económicos comienza a formar parte del imaginario colectivo y se convierte en hegemónica (DÍEZ, 2019). Esto provoca que iniciativas como las evaluaciones externas, la comparación entre centro o la rendición de cuentas sean consideradas como algo educativamente deseable. Desde esta mirada, la persona se introduce en un universo de competición generalizada, organizado según el mercado; el neoliberalismo se convierte así en la razón instrumental del capitalismo, en la acción de los gobernantes y la norma de los gobernados, por lo que todo nuestro entorno fomenta la creación, la perpetuación y la justificación del neoliberalismo como pensamiento único (DÍEZ, 2015).

No hay otra opción de programaciones, vienen desde arriba y lo único que nosotros hacemos es ponerlo en criterios. Eso si nos lo dejan a los departamentos. Entonces, desde la dirección del centro

el año pasado ya se empezó a adaptar las programaciones a nuestro centro porque hay que contextualizarlas (Noelia, I.2).

De este modo, las evaluaciones externas se convierten en una herramienta de medida del capital cultural, la cultura en la que se nace, se vive y se adquiere en las familias (ANGULO, 2011; CARABAÑA, 2009). Y la ansiada búsqueda de la transparencia de los sistemas educativos acaba en el sometimiento de la práctica docente al examen de las autoridades educativas, al nivel socioeconómico de las familias y a la influencia de los medios de comunicación.

Asimismo, la incorporación de las competencias clave y los criterios de evaluación estandarizados⁶ demuestran la influencia de las evaluaciones externas en el sistema educativo.

La incorporación de ambos conceptos cobra especial importancia cuando dejamos de pensar en las evaluaciones externas como un hecho aislado, pues es la influencia de dichas pruebas la que ha dado lugar a reformas políticas que introducen el aprendizaje por competencias y la evaluación mediante criterios estandarizados, como podemos ver reflejado en la normativa (Decreto nº 111/2016, de 14 de junio, del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía; ESPAÑA, 2013).

Esta modificación supone la creación de un currículo estandarizado al sustituir los contenidos por las competencias clave, ya que se pretende desarrollar habilidades y capacidades instrumentales necesarias en los nuevos puestos de trabajo, así como la posibilidad de comparar las escuelas, las comunidades y los países con el fin de obtener una mejor valoración ante la demanda social. Lo que hace cuestionarnos si, como dice Biesta (2014), medimos lo que valoramos o valoramos lo que medimos.

La distribución de competencias entre el Ministerio de Educación, las administraciones autonómicas y los centros docentes, así como los contenidos mínimos establecidos a nivel nacional, definen las asignaturas troncales, específicas y de libre configuración en coherencia con el tipo de pruebas realizadas por las organizaciones internacionales (SANTAMARÍA LUNA, 2015). Por lo

⁶Hacemos referencia a las competencias clave de la Comisión de las Comunidades Europeas (CCE), 2007 y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación que forman parte del currículum de la Lomce (2013). <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

que la incorporación de las competencias, más que estar orientadas al aprendizaje, se encuentran orientadas a la preparación de las evaluaciones estandarizadas.

La sustitución de los contenidos por competencias que son divididas en criterios de evaluación estandarizados centra el aprendizaje en los conocimientos básicos, aquellos que serán evaluados en las pruebas y estimados para la empleabilidad y el crecimiento económico. Autores como Bolívar (2013) afirman que otorgar más relevancia a aquellos contenidos que medimos da lugar a la clasificación de asignaturas según la importancia adquirida en las evaluaciones (destacan las competencias matemáticas y lingüísticas); así como, el aumento de control de la administración educativa para comprobar las exigencias de rendimiento. Por lo que nos encontramos ante una sociedad dividida en campos de conocimiento aislados entre sí y, por consiguiente, descontextualizada, además de regida por las leyes del mercado.

Con ello, podemos entender que las actividades y prácticas que busquen el crecimiento integral del alumnado dependen de la voluntariedad del profesorado, pues la normativa situada en el marco de las políticas neoliberales (ÁVILA GÓMEZ, 2015) con la presencia de las evaluaciones estandarizadas y la incorporación de las competencias clave coarta la actuación docente, así como la del equipo directo. Hablamos de ello con docentes de ambos centros, quienes nos afirman que la dirección del centro debe controlar que las programaciones estén adaptadas a los criterios de evaluación y se compartan en Séneca (la base de datos de la Junta de Andalucía), siendo el director del primer centro quien considera que dichos criterios poseen un nivel excesivo de concreción que les impide ponerlos en práctica:

Las programaciones están divididas en distintos apartados, hay una secuenciación temporal de las unidades didácticas. Luego esas unidades se asocian a unos contenidos y esos contenidos a unos estándares de aprendizaje. Estos llegan a un nivel de concreción tan grande que es imposible... es una lista tan amplia que en 1º de la ESO, en Historia, hay 150 estándares de aprendizaje. Se supone que tú tienes que analizar a cada alumno de cada uno de esos estándares de los que vienen en el Decreto. [...] Sinceramente no creo que haya ningún profesor en este Instituto, ni en ninguno, que lo lleve la práctica. Es imposible (Alejandro, I.1).

Las unidades didácticas se relacionan con los contenidos y cada contenido con diversos criterios de evaluación, que pueden llegar a convertirse en unos 150 criterios aproximadamente por asignatura, que deben ser analizados por

el profesorado, una tarea compleja y copiosa que fragmenta el conocimiento y lo convierte en píldoras de conocimiento para ser aprendidas y desaprendidas.

6 Conclusión

Este artículo pretende comprender el impacto de las evaluaciones externas en la equidad del alumnado por ser uno de los aspectos comunes en todos los sistemas educativos nacionales. Para ello, hemos realizado un Estudio de Caso en dos centros de ESO y postobligatoria de la comunidad autónoma de Andalucía, a través de entrevistas a diferentes agentes educativos y un análisis documental de ambos proyectos educativos.

La metodología, la estandarización y los criterios de evaluación en el aula se encuentran condicionados por la ideología propia de las evaluaciones externas, poniendo el énfasis en los resultados y modificando la práctica docente para alcanzar las exigencias de las evaluaciones. Esto supone un impacto en el contenido y las prácticas escolares, pues el profesorado recibe una falsa libertad para cambiar o innovar en busca de la mejora, pero se encuentra limitado por los objetivos fijados. El profesorado pasa a ser personal técnico, un mero preparador de pruebas.

Asimismo, la trayectoria académica del alumnado se ve afectada por la realización de las evaluaciones externas, lo que influye directamente en un modelo de aprendizaje memorístico y tradicional y en las diferencias entre estudiantes. Aunque en España dichas evaluaciones no intervienen en la promoción del alumnado, generan estereotipos sobre los centros educativos y los contextos en los que se encuentran y, por tanto, sobre las expectativas del alumnado y la elección de itinerarios.

Por lo que podemos observar las evaluaciones estandarizadas son un instrumento de regulación y control del profesorado que descontextualiza los contenidos del currículum y homogeneiza a alumnado, profesorado y a los diferentes sistemas educativos, haciéndoles competir. Mientras que la equidad solo tiene lugar en un contexto democrático en el que todo el alumnado tiene el mismo derecho a los beneficios de la Educación.

Para ello, es necesario un sistema educativo con el que podamos recuperar el verdadero propósito de la Educación, la mediación entre profesorado y alumnado, la renovación del mundo tras cada generación (ARENDET, 1996) y el significado de la libertad y responsabilidad individual y social. Así como la generación de la reflexión y el conocimiento sobre la relación y la finalidad educativa de las políticas educativas y, más concretamente, de las evaluaciones externas.

As avaliações externas em Espanha e as suas consequências nas práticas escolares e na igualdade

Resumo

As avaliações externas converteram-se em políticas essenciais para os gestores educativos, que procuram uma Educação de qualidade, baseada na autonomia escolar, responsabilidade e gestão baseada em resultados. O objetivo desse estudo é analisar o contexto em que estão enquadradas as avaliações externas em Espanha e as consequências destas políticas no que diz respeito à igualdade. Para isso foi realizado um estudo de caso, em 2020, por meio de duas estratégias de análise: entrevistas semiestruturadas e uma análise documental dos projetos educativos; assim como a revisão da normativa vigente no decorrer da investigação. Os resultados apontam para as avaliações externas como instrumento de controle sobre a equipe gestora e docentes. Nas conclusões indica-se que estas se tornam a prioridade dos sistemas educativos e agravam as desigualdades.

Palavras-chave: Avaliação externa; conhecimentos básicos; Resultado da aprendizagem; igualdade de oportunidades.

External evaluations in Spain and their consequences on school practices and equity

Abstract

External evaluations have become essential policies for education policy makers, whose goal is quality Education based on school autonomy, accountability, and results-based management. The aim of this study is to analyse the context of external evaluations in Spain and the consequences of these policies with respect to equity. To this end, a Case Study is carried out in 2020 through two analysis strategies: semi-structured interviews and documentary analysis of the educational projects; and a review of the regulations in force during the course of the research. The results point to external evaluations as an instrument of control over the management team and the teaching staff. The conclusions point out that learning outcomes are placed at the centre of curricular designs, making them the priority of educational systems and aggravating inequalities.

Keywords: external evaluation; minimum competences; accountability; learning outcome; equal opportunity.

Referencias

ANGULO, F. ¿A qué llamamos currículum? In: ANGULO, F.; BLANCO, N. (eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 1994. p. 17-29.

ANGULO, F. ¿Qué es lo que (realmente) miden las Pruebas como PISA? Final. *Escuela*, [s. l.], v. 1853, n. 3927, p. 37, 2011.

ARENDT, H. La crisis en la educación. In: ARENDT, H. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996. p. 185-208.

ARZOLA-FRANCO, D. M. Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, Lima, v. 26, n. 50, p. 28-46, mar. 2017.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201701.002>

ÁVILA GÓMEZ, M. La otra cara de las evaluaciones externas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 18, n. 1, p. 1-3, ene. 2015.

ÁVILA-GÓMEZ, M. La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, Madrid, v. 1, n. 1, P. 50-69, ene.-jun. 2016.

BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, abr./jun. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902436>

BIESTA, G. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.
<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>

BOLÍVAR, A. Los nuevos currículos de la LOMCE: un primer análisis crítico. *Escuela*, [s. l.], n. 68, p. 28, 2013.

CARABAÑA, J. Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto. *Cuadernos de Información Económica*, Madrid, n. 213, p. 107-120, nov./dic. 2009.

COMPañ GARCIA, J. R. La evaluación para el ingreso al servicio educativo y su impacto en el rendimiento de la prueba PISA en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 84, n. 1, p. 237-263, 2020. <https://doi.org/10.35362/rie8413980>

CONTRERAS, J. Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. In: WESTBURY, I. (ed.). *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. [S.l.]: Pomares, 2002. p. 75-109.

DÍEZ, E. J. La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 68, n. 2, p. 157-172, 2015.

DÍEZ, E. J. “Naturalizar” la ideología neoliberal: educar en el habitus capitalista. *Estudios de Derecho*, v. 76, n. 168, p. 221-239, 2019.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ESPAÑA. Junta de Andalucía. Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía – Histórico del BOJA*, [s. l.], n. 12, 28 jun. 2016.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, n. 340, 30 dic. 2020

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE*, n. 295, 10 dic. 2013.

EUROPEAN UNION. Informal Meeting of European Union Education Ministers. Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. París: European Union, [s. d.] [citado en 5 mayo 2015]. Disponible em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf

FERNANDEZ GONZALEZ, N. La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227171, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227171>

FLICK, U. *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2015.

FONTANIVE, N. *et al.* O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 6-34, jan./mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002900001>

GORTAZAR, L. *¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades?* Madrid: Fedea; 2019.

GUBER, R. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. [S.l.] Siglo XXI editores, 2019.

JABONERO BLANCO, M. Evaluar, comparar y rendir cuentas: requisitos para una política de calidad. In: REY, F.; JABONERO, M.; (coords.). *Sistemas educativos decentes*. [S.l.] Fundación Santillana, 2018. p. 23-41.

LÓPEZ BERTOMEJO, E.; GONZÁLEZ OLIVARES, A. L. Las pruebas de evaluación externa como ejes de la política educativa y su localización en España. *Social and Education History*, Barcelona, v. 7, n. 3, p. 232-255, oct. 2018. <https://doi.org/10.17583/hse.2018.2836>

LUENGO NAVAS, J.; SAURA CASANOVA, G. Reformas educativas globales, privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Revista Tempora*, [s. l.], v. 17, p. 31-48, oct. 2014.

MARTÍN-ALONSO, D. El tejido curricular: indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular. Tese (Doutorado) – Universidad de Málaga, Málaga, 2019.

MONARCA, H. Aportes para el debate sobre la calidad de la educación. *Revista Educación, Política y Sociedad*, Madrid, v. 4, n. 2, p. 4-8, 2019.

MONARCA, H. Sobre educación, política y sociedad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, v. 1, n. 1, p. 4-9, ene./jun. 2016.

OECD Handbook for internationally comparative education statistics. concepts, standars, definitions and classifications. Paris: OECD, 2017. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics_9789264279889-en

PALACIOS DÍAZ, D. *et al.* Análisis político de discurso: herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 27, n. 47, May 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4269>

- PARCERISA, L. Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 29, n. 2, p. 359-390, 2016.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 68, n. 24,2, p. 37-60, 2010.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 81, n. 28.3, p. 59-72, 2014.
- PINI, M. Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España. *Revista de Educación*, Mar del Plata, v. 1, n. 1, p. 77-96, 2010.
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. La agenda global educativa y su impacto en la equidad: el caso de España. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 83-103, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p83-103>
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. Políticas educativas en un mundo global. Barcelona: Octaedro, 2019.
- ROSANVALLON, P. *La sociedad de los iguales*. Barcelona: RBA, 2012.
- SANTAMARÍA LUNA, R. Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿ejercicio de transparencia en la educación rural? *Avances en Supervisión Educativa*, [s. l.], n. 23, jun. 2015. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.21>
- STAKE, R. E. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, 2010.
- TEDESCO, J. C. *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*. Lima: Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco, 2016. (Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, no 5).
- TORRES, J. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata, 2017.
- VAN MANEN, M. *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, 2003.

VAN-DIJK, T. A. Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciências Sociais*, Valdivia, v. 30, p. 203-222, ene./jun. 2016.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 36, n. 132, p. 599-622, set. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

VERGER, A.; PARCERISA, L. La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração de Educação*, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 663-684, 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>

VILLALOBOS, C.; WYMAN, I.; TREVIÑO, E. Evaluaciones internacionales a gran escala y ciudadanía. Explorando la relación entre políticas y ICCS en Chile (2009-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 84, n. 1, p. 15-36, 2020. <https://doi.org/10.35362/rie8413973>



Información sobre los autores

Eva Guzmán-Calle: Doctoranda del programa de doctorado Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Contacto: evagc@uma.es

Diego Martín-Alonso: Doctor en Educación y Comunicación social por la Universidad de Málaga. Contacto: diegomartin@uma.es

Carmen Rodríguez-Martínez: Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Contacto: carmenrodri@uma.es

Contribución de los autores: Eva Guzmán-Calle – contribuyó al trabajo de campo, el análisis de la información y a la redacción del informe final; Diego Martín-Alonso – contribuyó al trabajo de campo y el análisis de la información; Carmen Rodríguez-Martínez – coordinadora del proyecto, contribuyó al análisis de la información y la redacción del informe final.

Datos: Los datos que respaldan los resultados de este estudio se publican en el propio artículo.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

Financiación: Este trabajo se encuentra enmarcado dentro del proyecto de investigación “Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente” (PGC2018-095238-B-I00), financiado por el Plan Nacional de Generación del Conocimiento I + D (España).

Asimismo, la autora 1 es beneficiaria de un contrato predoctoral por el Plan Propio de la Universidad de Málaga, tiempo en el que se encuentra el proceso de redacción del artículo.