

Arturo Pérez Collera
Jefe del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la
Consejería de Educación del Principado de Asturias

Evaluación de diagnóstico en Asturias:

algunas notas de pretensión divulgativa

El propósito de esta aportación no es otro que el de responder a las preguntas básicas que se puede formular cualquier docente sobre este tema. Hemos pensado que pueden ser las siguientes: ¿Qué es eso de la evaluación de diagnóstico? ¿No es una expresión clínica? ¿Por qué andar con estas investigaciones ahora? ¿Qué se ha hecho hasta ahora en España y en Asturias en esta materia? ¿Quién hace estas evaluaciones y con qué criterios? ¿Cómo se diseñan y cómo se aplican? ¿Son estudios fiables? ¿No se van a utilizar para clasificar y etiquetar a los centros? ¿Qué información aportan y a quién beneficia su uso? ¿Cuál es el papel que se reserva a los centros, al profesorado y a las familias? ¿Qué información ha portado lo hecho hasta ahora? ¿Qué va pasar en el futuro con estas evaluaciones? ¿Y después del diagnóstico, algún tratamiento?

UNA INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO

¿Qué es eso de la evaluación diagnóstica? ¿No es una expresión clínica?

En su proyección individual, referida a un alumno o una alumna en concreto, la evaluación diagnóstica resulta ya algo familiar en el campo educativo. Consiste en la valoración de sus condiciones y posibilidades iniciales de acometer un determinado aprendizaje, enmarcadas en una situación personal concreta. En esta se tienen en cuenta tanto los saberes, las destrezas adquiridas en el momento de la evaluación, como las circunstancias familiares, emocionales, que pueden incidir en ese proceso de aprendizaje. Sirve para orientar soluciones educativas.

En su acepción colectiva, la evaluación diagnóstica en educación se entiende actualmente como el tipo de estudio de las capacidades y competencias del alumnado, en un momento concreto de su escolarización, realizado a partir de pruebas objetivas y cuestionarios estandarizados que se aplican de manera general en un ámbito territorial. El fin no es otro que el de proporcionar información sobre las destrezas de ese alumnado, bien en su dimensión individual, bien de clase o centro o bien, en su más amplia escala, en la dimensión de todo un sistema educativo.

Son una medida fundamental del rendimiento escolar que permite analizar el “estado de la cuestión” para el conjunto de un sistema escolar. En ese sentido constituyen una acción única que permite a los miembros de la comunidad educativa tener respuesta a preguntas tales como: ¿qué competencias tienen los estudiantes en diferentes materias escolares?, ¿saben realmente responder a problemas que se les plantean o se les van a plantear en la vida cotidiana?, ¿están aprendiendo nuestras alumnas y alumnos a comprender y expresarse en este mundo actual? ¿en qué encuentran mayores dificultades? ¿les ayuda nuestra red escolar a desarrollar al máximo sus posibilidades y a compensar de alguna forma las diferencias de origen?...

El apellidado de «diagnóstica» remarca, frente a la evaluación formativa, que tiene un claro componente de continuidad y de proceso, el carácter de medición puntual en este tipo de evaluaciones. A la vez, frente a la evaluación sumativa, acreditativa o final, que tiene un carácter decisorio al otorgar o no un reconocimiento, la dimensión diagnóstica subraya su función informativa, sustentadora de medidas de mejora. Invita, claramente, a la corrección. Se inscribe, en consecuencia, en una cultura de calidad.

UNA CUESTIÓN DE OPORTUNIDAD

¿Por qué andar con estas investigaciones ahora?

Porque hasta ahora no había sido posible. De haber sido factibles con anterioridad formarían ya parte del entorno cotidiano de nuestra educación. Ha sido necesaria la constatación de validez y fiabilidad de las grandes evaluaciones internacionales como PISA y TIMSS; han tenido que consolidarse unos marcos teóricos consistentes para la definición de los contenidos de las evaluaciones y de los análisis del contexto escolar; ha sido necesario el desarrollo y accesibilidad de programas informáticos que sustenten análisis correlacionales de millones de datos... y ha tenido que afirmarse una tendencia mundial a centrar el foco de las evaluaciones de los servicios educativos a través del análisis del rendimiento, del dominio de competencias por el alumnado.

Hay otra razón, igual de terminante. Nuestras leyes así lo postulan. La Ley de Calidad incorporaba las evaluaciones de diagnóstico como procedimiento general de evaluación del sistema; la vigente Ley Orgánica de Educación las desarrolla y consagra, perfilando sus rasgos esenciales: que afecten a todos los centros, que midan el logro de las competencias básicas por el alumnado, que sean realizadas por las correspondientes administraciones educativas, que tengan carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y que tengan un marco común en el Estado. Así pues existe una razón legal, preceptiva, y las administraciones educativas tienen que estar en disposición de acometer a partir del 2008 este tipo de evaluaciones en la totalidad de los centros. Hay que poner los medios y ensayar las fórmulas posibles en los meses que restan antes de su aplicación general.

En términos muy similares entre ellas, nuestra legislación vigente (LOE) alude a dos tipos de evaluaciones de diagnóstico en realidad diferenciadas:

- ☞ Las evaluaciones de diagnóstico que todos los centros realizarán de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos, al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria (4º) y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Estas evaluaciones serán competencia de las administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Tendrán asimismo como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico.
- ☞ Las evaluaciones *generales* de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas, como del conjunto del Estado.

Estas deben surgir de la colaboración entre el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Comunidades Autónomas, versarán también sobre las competencias básicas del currículo, afectarán a la educación Primaria y a la Secundaria Obligatoria, e incluirán, en todo caso, las evaluaciones a las que se alude en el apartado anterior

LOS ANTECEDENTES

¿Qué se había hecho hasta ahora en España y en Asturias en esta materia?

En el marco de coordinación articulado en torno al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del sistema Educativo (INECSE, antes INCE y ahora simplemente IE) se ha venido verificando el interés general en avanzar y consolidar la viabilidad de tales evaluaciones. Se han celebrado sesiones de análisis, en el marco del citado Instituto, de las experiencias desarrolladas en Canarias, Cataluña y Navarra y de otras en vías de aplicación en Castilla-La Mancha, La Rioja, Andalucía y Asturias. En lo referido a Primaria, los cursos objeto de evaluación varían según la prioridad o enfoque adoptados, con diversidad en las selecciones de curso por las CCAA citadas. No se han considerado en las puestas en común en el Instituto de Evaluación otras experiencias cercanas a este tipo de evaluación encargadas total o parcialmente a agencias privadas.

Canarias y Cataluña, con su Evaluación de las Competencias Básicas, han sido las Comunidades pioneras en este tipo de evaluaciones, aspirando a insertarse en unas fórmulas de evaluación sensiblemente diferentes de las acometidas por el INCE en sus grandes evaluaciones de la Educación Secundaria y de la Educación Primaria, más centradas a su vez en la evaluación desde el currículo oficial.

En el ámbito asturiano, por modestas que puedan parecer a la vista de los desarrollos actuales de este campo de actividades en la Europa del siglo XXI, las iniciativas, aportaciones e inquietudes en nuestra Comunidad también son merecedoras de atención. En el ámbito del Estado no es infrecuente encontrar alusiones de reconocimiento a las aportaciones de profesionales de esta comunidad como Mario de Miguel Díaz o José Muñiz Fernández, catedráticos de Métodos de Investigación y de Psicometría respectivamente, reconocidos como autoridades nacionales, o a la iniciativa de evaluación de centros promovida por la Inspección educativa asturiana en los años 1989 y 1990 que, como antecedente viable, dio lugar a la subsiguiente elaboración y aplicación del conocido Plan EVA.

Las acciones asociables al campo de la evaluación han sido no obstante, en el ámbito de las enseñanzas no universitarias, acciones más eminentemente de supervisión, enmarcadas en su gran mayoría como tarea de la Inspección de Educación y han tenido como parámetro la verificación de ajuste a norma, o han venido inscritas en iniciativas del MEC en procesos de valoración con referentes criterios, como ha sido el caso del citado Plan EVA o el de las valoraciones de profesorado. En algunos casos, actuaciones cercanas al mismo campo han sido desarrolladas, más bien en calidad de seguimiento, por órganos gestores de programas educativos y, por último, unas pocas han sido contratadas con departamentos universitarios como ha sido el caso de evaluaciones de atención de Necesidades Educativas Especiales o de determinadas acciones de Formación Profesional no reglada. Así pues, los precedentes de evaluación en nuestro ámbito no han tomado en consideración las destrezas de los alumnos y se han centrado en el modelo de revisión de los procesos. Más cerca ya de este formato, en mayo de 2005 se realizó en Asturias un pilotaje de las Pruebas Diagnósticas en 6º de Primaria en las áreas de Lengua, Matemáticas e Inglés. La elección del curso se derivó de su ubicación intermedia entre los dos espacios de aplicación general futura, 4º y 2º de cada una de las etapas; la selección de las áreas se debe a que son las más instrumentales y aquellas en que los rendimientos del alumnado son más problemáticos. Una aplicación piloto es un pequeño ensayo destinado a verificar la validez de los instrumentos y procesos de una evaluación y a valorar su viabilidad. En este sentido ha resultado plenamente satisfactoria, con la contribución de un importante número de profesionales de la Consejería y de la docencia asturiana, con la colaboración de un cierto número de centros voluntarios... y con una disposición general extraordinaria. Lo que se ha hecho en el 2006 es ya una aplicación experimental de carácter muestral, en cincuenta centros (treinta de primaria y veinte de Educación Secundaria). En esa experimentación se fundamenta el presente artículo.

AUTORÍA, RESPONSABILIDAD Y CRITERIOS

¿Quién las hace y con qué criterios?

En Asturias, la responsabilidad en este tipo de procesos recae en la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Tanto para las que se deban acometer por la totalidad de los centros a partir del curso 2008-2009, como para las que se deben convenir para la evaluación general de diagnóstico a escala de Estado, corresponde a esa Dirección General desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de la comunidad y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones. El servicio específicamente encargado de las tareas que se deriven es el de Evaluación y Calidad Educativa.

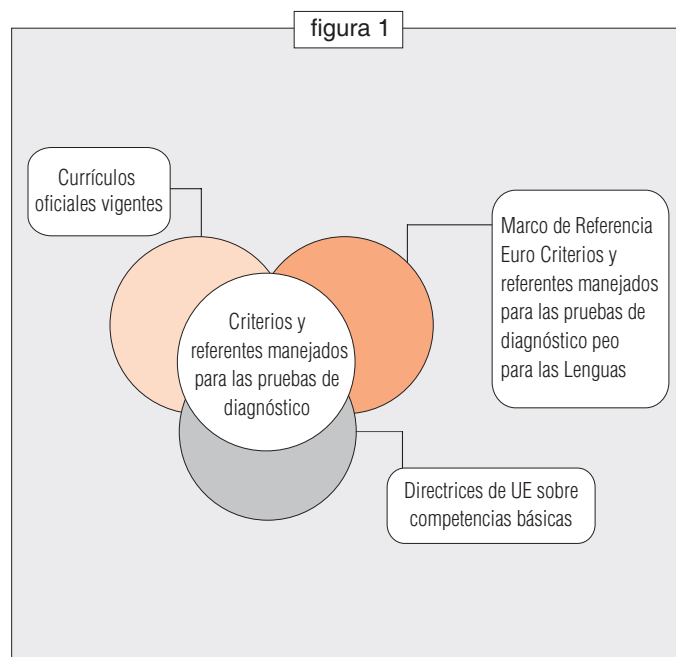
Ahora bien, tareas de esta envergadura (evaluar a más de dos mil estudiantes, en más de cien aulas, acerca de tres áreas de conocimiento, mediante diversos cuadernillos de pruebas para cada una de ellas, integrando conjuntos de preguntas muy elaboradas para medir los diversos niveles de competencia, aplicarlos en simultáneo en cada nivel, recoger los cuestionarios de contexto paralelos y las pruebas, articular procesos de corrección centralizados, grabar y depurar las bases de los millones de datos resultantes, analizar y estudiar las correlaciones posibles...) requieren el concurso de muchas más personas que las que integramos un pequeño equipo de apenas media docena de profesionales, por muy entusiastas y solventes que seamos.

La autoría es en consecuencia algo muy compartido. Ciertamente es que el diseño ha correspondido al equipo de Evaluación y Calidad, con alguna ayuda y aliento universitario, pero en la elaboración de los cuestionarios de contexto a estudiantes y profesorado y en los protocolos de aplicación han participado profesionales de la orientación y la inspección; y lo fundamental, la elaboración efectiva de las pruebas y los ejercicios ha corrido a cargo de profesorado asturiano en activo en nuestras aulas.

En las aplicaciones han intervenido personal de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y responsables de los Departamentos de Orientación de los Institutos; en el control de calidad de la realización de las pruebas en las aulas han intervenido los inspectores e inspectoras; las Direcciones y Jefaturas de Estudios han proporcionado los datos básicos del alumnado, han asegurado la información al profesorado y las familias y han dispuesto los medios para interferir lo menos posible en las actividades de los centros incluso cuando se realizaban pruebas de expresión oral a la submuestra de alumnado.

Equipos de profesores diferentes de los comprometidos en la elaboración de las pruebas han realizado en común y con criterios comunes y compartidos la corrección de las preguntas abiertas o de respuesta construida (días y días); una empresa especializada ha asumido las tareas de codificación... más de tres centenares de profesionales han puesto su mejor disposición al servicio de una actuación que todos han interpretado como necesaria y potencialmente muy útil para la mejora del servicio educativo de nuestra comunidad.

Los criterios, los elementos de referencia con los que se conciben



cuadro 1

ÁREA CURRICULAR	BLOQUES DE DESTREZAS 4º DE PRIMARIA	BLOQUES DE DESTREZAS 2º DE SECUNDARIA
Lengua / Inglés	Comprensión Escrita Comprensión Oral Expresión Escrita Expresión Oral	Comprensión Lectora Comprensión Oral Expresión Escrita Expresión Oral
Matemáticas	Números y operaciones Medidas, Geometría Organización de la información	Cantidad Cambio y relaciones Espacio y forma Incertidumbre

estas evaluaciones, se inspiran, tal como refleja la Figura 1, en tres tipos de fuentes:

- ☞ Los currículos oficiales vigentes: aún cuando las evaluaciones de diagnóstico no son una evaluación del logro del currículo por el alumnado, tampoco pueden dar la espalda a las prescripciones oficiales. Los currículos son pues la primera de las referencias ya que en ellos se inspiran los textos y materiales que sustentan una buena parte de la actividad cotidiana en el aula de la población evaluada.
- ☞ El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: en la evaluación de las competencias en idioma, pero también en la concepción de la evaluación de la lengua castellana, no puede omitirse esta referencia en estos tiempos. En ambos casos y de modo especial en el caso del idioma, debe primar el enfoque comunicativo, la utilidad de uso por encima de la tradicional inercia de la preeminencia gramatical. En el caso de la Educación Primaria, esta referencia resulta por lo demás obligada por cuanto las prescripciones oficiales vigentes están ya muy por debajo de las habilidades reales del alumnado asturiano, ya iniciado en el aprendizaje del idioma a edades bastante anteriores a las que establecían los actuales currículos.
- ☞ Las directrices de la Unión Europea en relación con las competencias básicas: esta tendencia global, derivada de los acuerdos de Lisboa para la puesta al día de nuestros sistemas educativos, resulta igualmente de obligada y preferente consideración. Ciertamente quedan bastantes pasos por dar para una adecuada definición de dichas competencias básicas, pero los avances realizados desde algunas aportaciones internacionales y las aproximaciones que se vienen realizando en nuestra Comunidad nos han permitido un firme acercamiento a este enfoque, ahora avalado y consagrado en la LOE.

Conjugados estos tres referentes, los bloques de destrezas considerados son los que se reflejan en el cuadro 1 que se acompaña. No pasa sin duda desapercibida la apuesta que representa la incorporación de

las destrezas de expresión oral en este tipo de evaluaciones, dada la escasez de antecedentes y las dificultades logísticas de su realización. Pero parecía obligada tal incorporación si no se quería ver una vez más relegada esta importante vertiente de los aprendizajes hoy reconocidos como esenciales.

DISEÑO Y APLICACIÓN

¿Cómo se diseñan y cómo se aplican estas evaluaciones?

La evaluación de diagnóstico de carácter experimental realizada en 2006 en el Principado de Asturias fue concebida con objeto de verificar las posibilidades de consolidar un modelo con dos finalidades:

- ☞ Conocer las competencias del alumnado en cuarto de Educación Primaria y en segundo de Educación Secundaria en las áreas de Lengua, Matemáticas e idioma inglés.
- ☞ Analizar los factores y las variables que inciden en la adquisición y el desarrollo de esas competencias.

A partir de ellas es posible alcanzar tres objetivos concretos:

- ☞ Analizar los resultados del alumnado en relación con las competencias básicas de carácter matemático y lingüístico que se deben adquirir tomando como base las referencias del Currículo.
- ☞ Facilitar a los centros docentes información sobre la que puedan reflexionar y asumir responsabilidades en las mejoras relativas a su organización, funcionamiento y resultados¹.
- ☞ Proporcionar a la administración educativa asturiana información objetiva y relevante que le permita tomar decisiones orientadas a la mejora del sistema educativo.

Con esas finalidades y objetivos, el diseño de la evaluación se concibió para una aplicación muestral, representativa para el conjunto de la Comunidad Autónoma, con las características técnicas que se recogen en el cuadro 2 (pag. Siguiendo)

FIABILIDAD Y RIGOR

¿Son estudios fiables o aproximaciones?

Hay suficientes datos para confiar en la fiabilidad de este tipo de evaluaciones: el equipo técnico encargado tiene una trayectoria profesional suficientemente reconocida, el diseño se ha consultado con los mejores expertos en psicometría de nuestra Universidad, se garantiza la igualdad de condiciones en la administración de las pruebas y la total pulcritud en el tratamiento de los datos, los informes técnicos aportan las evidencias y pruebas necesarias para garantizar la validez de los resultados de acuerdo con los estándares reconocidos en el ámbito académico y de la investigación...

Pero la razón más evidente es que no puede haber ningún motivo para engañar o engañarse. Siendo tan claro el objetivo que se persigue, de proporcionar información a los centros de modo que sustenten procesos de mejora, ¿qué sentido tendría aportar información poco consistente? No tendría ninguna utilidad y la aportación quedaría automáticamente desacreditada.

1 El Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria (R.D. 1515/2006, de 7 de diciembre) especifica, en el artículo referido a la Evaluación de diagnóstico que "Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar, en el tercer ciclo de la educación primaria, las medidas de refuerzo para los alumnos que las requieran, dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas. Asimismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos de la etapa".

En muy parecidos términos, el proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, recoge a su vez en el artículo correspondiente a la Evaluación de diagnóstico que "Los centros tendrán en cuenta la información proveniente de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención del alumnado y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas. Asimismo, estos resultados permitirán junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros cursos de la etapa".

Cuadro 2

FICHA TÉCNICA

Nombre del estudio	Evaluación experimental de diagnóstico 2006
Antecedentes	Estudio piloto de pruebas de Diagnóstico "Asturias 2005"
Objetivo general	Obtener información confiable y oportuna, expresada estadísticamente sobre las competencias del alumnado de 4º de E. Primaria y 2º de E. Secundaria en las áreas de Lengua, Matemáticas e Inglés, analizar los factores que inciden en la adquisición de dichas competencias y articular mecanismos de devolución de la información a los centros, como preparación de las futuras evaluaciones de diagnóstico
Ámbito poblacional	Población A: Alumnado de 4º de Educación Primaria en el curso 2005/06 Población B: Alumnado de 2º de Educación Secundaria del curso 2005/06 Se pasan cuestionarios de contexto a las direcciones de los centros espacio de evaluación, al profesorado que imparte las áreas objeto de evaluación en los niveles seleccionados y al alumnado.
Marco muestral	Estratificado en las dos etapas educativas, en función de titularidad y comarca: Selección aleatoria de centros en los estratos, con probabilidades proporcionales al número de alumnos de la población en cada centro. Un 67% de los centros son de titularidad pública y el resto privada-concertada.
Tamaños muestrales	- Centros: 30 Colegios para la muestra A, 20 centros para la muestra B - Grupos: 55 grupos para la muestra A, 50 grupos para la muestra B. - Alumnos/as: 1163 para la muestra A, 1134 para la muestra B
Precisión muestral	El tamaño de la muestra se ha concebido para estimaciones con un coeficiente de confianza del 95% y por tanto un error de estimación máximo del 5%.
Elaboración de pruebas	- 4º de Primaria: 2 equipos de expertos, 1 para Idioma, 1 para Lengua y Matemáticas - 2º de ESO: 3 equipos de expertos (Lengua, Matemáticas, Inglés)
Aplicación a cargo de	Pruebas escritas: Colegios Públicos y privados concertados: Personal de EOEPs, Institutos: Responsables de Departamentos de Orientación. Pruebas orales: En el caso de lengua castellana, equipos específicos de profesores y Asesores especialistas de Lengua en CPRs, en el idioma los equipos los configuraban profesorado nativo y personas responsables de asesorías de Idiomas en los CPRs
Control de calidad de aplicación	Inspectores/as de Educación
Modelos de pruebas	Elaboradas a partir de conclusiones de Estudio Piloto 2005, en formato de cuadernillo (según destrezas lingüísticas, Comprensión Expresión escrita o Comprensión Oral), con tres tipos de modelo (A, B o C) con carácter general en todas las pruebas. Elaboradas siguiendo los criterios de la técnica de <i>muestreo matricial</i> para abarcar lo más posible un amplio abanico de competencias a partir de estimaciones fiables
Tipo de preguntas	Cerradas de respuesta corta o de opción múltiple, semiabiertas y abiertas o de respuesta construida, ligadas a un centro de interés cercano y a <i>aplicaciones</i> de conocimientos de la vida diaria
Procesos asociados a evaluar	Graduados según dificultad creciente de las competencias: - Lenguas: En textos diversos, extraer información, comprender de modo general, desarrollar una interpretación, reflexionar sobre contenido y reflexionar sobre la forma - Matemáticas: procesos de reproducción (representaciones, cálculos rutinarios ...) de conexión (traducción, interpretación, solución de problemas estándar ...) y de reflexión (problemas complejos, métodos múltiples, generalización ...)
Cuestionarios de contexto	- Alumnado: Preguntas sobre contexto familiar, motivación, expectativas y percepciones de clima escolar y métodos de enseñanza y aprendizaje. - Profesorado: Preguntas sobre disposición recursos, clima y metodología. - Directores/as: Preguntas sobre clima, organización y funcionamiento del centro.
Corrección de preguntas abiertas	Equipos específicos de profesores/as distintos de los comprometidos en la elaboración de las pruebas.
Codificación	SERESCO
Depuración de bases estadísticas, análisis de datos y elaboración de informes	Servicio de Evaluación y Calidad

EL USO DE LA INFORMACIÓN

¿No se van a utilizar para clasificar y etiquetar centros?

De ningún modo. Esa es una utilidad bastarda que en nada se asocia a este modelo de evaluación que persigue confrontar los resultados de cada centro consigo mismo, en su propio contexto y sin posibilidad de producir comparaciones que en cualquier caso serían impropias.

Por lo demás tal abuso queda radicalmente descartado desde la aprobación de la Ley Orgánica de la Educación. En efecto el articulado de la Ley establece con nitidez y de forma reiterada su finalidad informativa y formativa y establece de manera clara que *“En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros”*.

UTILIDAD DE LA INFORMACIÓN

¿Qué información aportan y a quién beneficia su uso?

Este tipo de evaluación aporta información en tres niveles:

Sobre cada alumno o alumna: tanto la evaluación realizada con carácter muestral, si así se propone, como la que se deba realizar con carácter general desde el 2008-2009, esta en todos los casos, debe proporcionar información singular sobre el grado de adquisición por cada estudiante de las competencias básicas. La realización por cada cual de un conjunto de ejercicios concebidos de manera centralizada para medir la adquisición de esas competencias pretende aportar una información contrastada de especial utilidad para su familia y para el profesorado directamente implicado en su educación. No supe, desde luego, la riqueza de la información derivada de su seguimiento cotidiano, continuado y contextualizado, pero la complementa con un conjunto de referentes que tienen el valor de estar concebidos en y para un marco más general que el que caracteriza su quehacer diario en su centro y en consecuencia una dimensión de contraste mucho más amplia.

Tanto las familias como los profesores se sentirán especialmente interesados en contar con este tipo de información aún cuando tenga un carácter puntual y de instantánea que deba contextualizarse.

Sobre cada grupo y centro, la evaluación de diagnóstico informa desde esa misma riqueza del contraste derivado de su inserción en una escala regional (o nacional) de la eficacia relativa y contextualizada de la actividad de aprendizaje seguida por los alumnos y alumnas de un grupo o de una serie de grupos de un centro. Del mismo modo, si, como es el caso de la propuesta de evaluación seguida en la aplicación experimental de 2006, aporta información complementaria sobre los niveles de equidad o de compensación alcanzados en cada caso, se dispondrá asimismo de unos valiosísimos elementos de referencia.

Tanto las direcciones como el profesorado afectado encontrarán en este tipo de datos, interesantes elementos para el análisis y diseño de propuestas de mejora o de consolidación de sus líneas de trabajo.

Sobre el conjunto del sistema o del servicio educativo de la Comunidad, debe asimismo proporcionar una información enormemente valiosa: al ilustrar en términos concretos sobre el significado de los distintos escalones en que se distribuyen, en cada materia o área, los conocimientos y competencias del alumnado, brinda la posibilidad de articular sólidos procesos informativos y formativos para los profesionales de la educación. A la vez, la información sobre la mayor o menor aportación de valor añadido, equidad y capacidad de compensación de los centros y del conjunto del siste-

ma constituye una referencia sumamente interesante para complementar los datos que debe disponer una administración educativa. Y por último, no puede despreciarse la utilidad de las conclusiones sobre la influencia de las distintas variables o factores que inciden en los resultados. Ese es un diagnóstico de relevancia especial.

LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN

¿Cuál es el papel que se reserva a los centros, al profesorado y a las familias?

En las fases experimentales, la participación siempre es reducida. Se trata de procesos eminentemente técnicos sujetos a una rigurosa definición de parámetros más de tipo profesional que de carácter social. Como máximo los ensayos sirven para ver la receptividad hacia estas experiencias, testar acogidas, recoger opiniones... Aún así se ponen en evidencia lagunas de participación que se convierten incluso en déficits de tipo técnico: la no experimentación de consulta a las familias sí prevista para las aplicaciones posteriores representa un defecto objetivo.

En cambio, se estima que en las fases definitivas la contribución de todos los agentes tiene que resultar crucial: para las evaluaciones censales, los propios centros y su profesorado van a ser los íntegramente encargados de las aplicaciones, la corrección y el análisis.

Es cierto que las administraciones educativas van a estar obligadas a facilitar los recursos técnicos, los soportes y los modelos que se deban seguir, pero el fulcro de la responsabilidad se desplaza claramente en este tipo de evaluaciones al espacio mismo del centro, incluso en la aplicación.

En todos los casos (tanto en las evaluaciones de diagnóstico realizadas de modo interno con los materiales y la orientación facilitados desde la administración, como en las evaluaciones de diagnóstico que tomen al centro como espacio de muestra) es singular un tipo de evaluación que, frente al planteamiento tradicional, en lugar de reservar las conclusiones de la evaluación sólo para las autoridades, las devuelve al propio centro para que las considere, las valore y obre en consecuencia. Es parte de una cultura de participación.

RESULTADOS CONSTATADOS

¿Qué información ha aportado lo hecho hasta ahora?

La información fundamental aportada hasta ahora ratifica la viabilidad y consistencia del modelo propuesto. No es una conclusión irrelevante, por el contrario pone de manifiesto la capacidad de una Administración educativa de acometer institucionalmente, sin el concurso de agencias privadas, un proceso de evaluación de una enorme complejidad asegurando su coherencia con preceptos de interpretación de los saberes necesarios y de las competencias clave del siglo XXI.

Pero ya en aspectos de contenido, los resultados que han puesto sobre la mesa tanto el ensayo piloto como la aplicación experimental de 2006 resultan francamente estimulantes para una adecuada comprensión de los efectos de la educación en Asturias:

1 En cuanto a valores del sistema educativo, ambas aplicaciones, pero especialmente la experimental realizada este año, por tener ya un valor representativo, dan cuenta de un servicio educativo que aporta valor añadido a los aprendizajes del alumnado: son pocos los casos (menos del 18%) en que los resultados de los grupos son inferiores a los que resultarían esperables en función de sus condicionantes de contexto. Otro rasgo importante de nuestra educación es la equidad. Asturias tiene un servicio educativo que es **equitativo:** menos del 5% de nuestras aulas no presentan esta

característica derivada de la escasa desigualdad intra-grupo.

En tercer lugar, ha resultado igualmente contundente una última referencia de valor especial: la educación asturiana es claramente compensadora, sólo un 16% de los centros se escapan a la tendencia general de atenuar o al menos no agrandar desigualdades y especialmente de aquellos que provienen de entornos más desfavorecidos.

2 En cuanto a expresión de rendimientos y competencias adquiridas por el alumnado: la aplicación experimental del curso 2005-2006, concebida desde unos niveles de dificultad bastante superiores a lo que podría ser una interpretación de mínimos del currículo (como se ha puesto de manifiesto al hacer alusión a unos marcos en que, además de considerarse el currículo, se han tomado como fuentes para la definición de las pruebas el Marco de Referencia Europeo para las lenguas y las directrices de la UE en materia de competencias básicas) se ha encontrado con unos niveles de logro superiores a lo esperado.

En todas las áreas de conocimiento, y prácticamente en todos los bloques de destrezas, una porción muy mayoritaria del alumnado acredita manejar un considerable número de competencias básicas: los porcentajes de acierto se sitúan entre el 51% y el 69%.

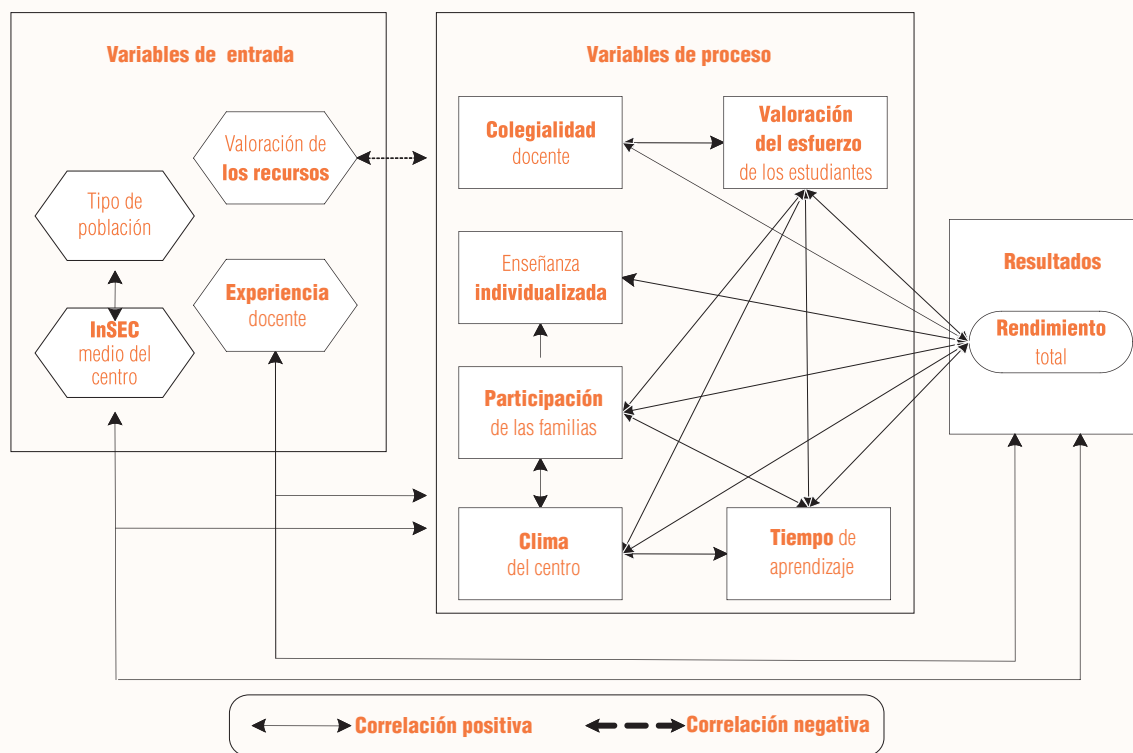
No deja de ser sorprendente que una mayoría de nuestro alumnado se manifieste ya con habilidades próximas a esta cultura de competencias básicas, cuando el enfoque de competencias que sustenta una parte importante de los ejercicios ni es preceptivo (no formará parte de las prescripciones de currículo hasta que se desplieguen los derivados de la LOE) ni se halla habitualmente presente en las prácticas cotidianas de nuestros centros.

3 En cuanto a información de factores vinculados a los bu-

nos niveles de logro: los estudios correlacionales de los resultados aportan una información valiosísima sobre las variables que pueden estar influyendo en los rendimientos del alumnado. Como expresión documentada de una situación que se comprueba, este tipo de información que se facilita a los centros educativos puede sustentar revisiones consistentes de lo que están haciendo y de sus modelos de organización y funcionamiento. A título de ejemplo, la figura 2 que se acompaña recoge el esquema de variables o diagrama de los elementos que se asocian a los buenos resultados, según la constatación realizada en estas pruebas.

4 En cuanto a identificación de las competencias del alumnado expresadas en niveles de adquisición: es esta una información sumamente rica para apoyar y orientar un tratamiento individualizado del alumnado por los equipos docentes. La constatación de lo que realmente saben hacer, en términos operativos, descubre una perspectiva muy interesante de la secuencia escalonada de los logros de los alumnos en términos de competencias. De este modo se pueden afinar procesos educativos, articular mejor las acciones de mejora para el alumnado que manifiesta dificultades al encontrarse en los niveles inferiores, describir con claridad el necesario escalonamiento de dichas acciones, disponer de pistas claras para alcanzar grados de rendimiento óptimos, etc. A título de ejemplo se reproduce en el cuadro siguiente una descripción de los niveles de rendimiento en Lengua de 2º de ESO en una de las destrezas. Al profesorado le interesará aún otro grado de concreción mayor y va a tenerlo accesible: son el detalle de desarrollo de estas competencias en actividades concretas que son capaces de realizar. También lo tienen a su alcance en la edición digital de los resultados.

figura 2



Cuadro 3

Descripción genérica de competencias del alumnado de 2º de ESO en comprensión lectora

NIVEL 1

Son alumnos capaces de percibir el sentido global de un texto y de reconocer la intención de textos instructivos simples. Extraen de un texto datos simples sobre personajes o lugares y reconocen el orden temporal lineal en una narración. Pueden realizar operaciones básicas como interpretar expresiones o frases sencillas, sintetizar datos visuales y conceptuales, asociar datos dispersos y reconocer distintas partes en un texto. Manejan habilidades básicas de reflexión y evaluación del contenido de un texto.

Realizan estas operaciones a través de ejercicios muy pautados u ofreciéndoles un conjunto de posibilidades entre las cuales tienen que seleccionar una. No expresan sus procesos de razonamiento a la hora de realizar estas operaciones ni las desarrollan con autonomía. Son capaces de manejar información concreta y precisa y se desenvuelven mal con información abstracta e imprecisa.

NIVEL 2

Son alumnos capaces de identificar el sentido global de un texto y reconocer las ideas principales. A partir de los datos que proporciona una narración pueden reconocer un momento histórico, identificar personajes, distinguir la relevancia narrativa de unos y otros y diferenciar sus acciones e intenciones. Relacionan ideas afines y establecen correlaciones entre informaciones concretas y genéricas que les permiten identificar conclusiones o síntesis apropiadas para un texto narrativo. En un contexto dado pueden identificar una interpretación apropiada para datos que en sí mismos no tienen un significado unívoco ni claro tales como metáforas, gestos o imágenes.

NIVEL 3

Reconocen datos comunes en contextos diversos y pueden identificar y valorar el rasgo genérico que mejor caracteriza una acción o un personaje. Esto les permite identificar acciones distintas en una secuencia narrativa y relaciones de causa-efecto entre ellas. Son capaces de atribuir significado o interpretaciones aproximadas a grafías o imágenes que por sí mismas no lo tienen así como de reconocer figuras tales como la personificación. A partir de un conjunto de opciones pueden vincular expresiones genéricas con situaciones concretas y, en sentido inverso, identifican conclusiones o ideas globales e intenciones a partir de textos descriptivos y narrativos.

NIVEL 4

Reconocen ideas concretas que aparecen en el texto bien identificadas. Perciben relaciones de identidad, oposición y complementariedad entre partes de un texto. En textos instructivos son capaces de correlacionar causas y consecuencias, identifican la funcionalidad o utilidad de los elementos de un juego y aplican las instrucciones a supuestos concretos. Interpretan y evalúan autónomamente situaciones descritas o narradas utilizando razonamientos básicos.

NIVEL 5

En un texto narrativo reconocen las marcas textuales de temporalidad y pueden realizar un cómputo del tiempo transcurrido en toda la narración. Pueden identificar todos los personajes de una narración atendiendo a características genéricas que resumen los datos que aparecen en el texto. Interpretan expresiones propias del lenguaje literario y son capaces de encontrar en textos de carácter publicitario argumentos que se vinculan con una determinada afirmación.

NIVEL 6

Reconocen con facilidad modalidades textuales como la narración o la descripción, identifican la funcionalidad de signos ortográficos como las comillas y seleccionan ideas destacadas mediante procedimientos enfáticos gráficos. Realizan inferencias básicas a partir de las informaciones que aparecen en un texto con lo que pueden elaborar con cierta autonomía conclusiones globales y moralejas a partir de textos narrativos.

5 En cuanto a divulgación de modelos de ejercicios y pruebas en clave de competencias: este tipo de evaluaciones, hasta su generalización y asentamiento como dinámica ordinaria en nuestra vida escolar, cumplen asimismo una función formativa y de extensión de una visión actual de la acción docente y evaluadora. La figura 3 que más adelante se reproduce, en que se visualizan dos tipos de ejercicios de Matemáticas realizados por alumnado de cuarto de Educación Primaria y su ubicación en la escala de rendimientos, ilustra, junto a otra información complementaria, la utilidad de la difusión de estos modelos.

PROSPECTIVA

¿Qué va a pasar en el futuro con estas evaluaciones?

La corriente internacional es imparable. Este tipo de evaluaciones están abocadas a erigirse en una valiosa herramienta de mejora de los servicios educativos. Ahora toca centrar el foco de atención en los rendimientos, entendidos como competencias adquiridas, y complementariamente en todo cuanto había sido único objeto de evaluación hasta esta década: los procesos y los recursos.

Estas evaluaciones van a formar parte de nuestro paisaje cotidiano y de nuestras referencias elementales a muy corto plazo. Y van a ser, tal como lo postula la Ley Orgánica de Educación, un sólido mecanismo de transparencia y rendición de cuentas y a la vez una palanca para la introducción de procesos de mejora por los propios centros y por las autoridades académicas correspondiente.

En los dos años que median hasta su generalización, deberán alcanzarse amplios acuerdos entre todas las administraciones educativas del Estado para que, además de las aplicaciones censales, en la totalidad de los centros de cada territorio que cada administración educativa debe gestionar, pueda llegarse a una aplicación homogénea o común en todas la Comunidades que permita diagnosticar el conjunto del sistema educativo en sus niveles obligatorios. Hasta ahora casi todos los pasos van en esa línea.

A MODO DE CONCLUSIÓN, EL SÍMIL MÉDICO

¿Y después del diagnóstico? ¿Algún tratamiento?

Una evaluación que como esta tenga vocación formativa y esté abocada a la mejora no puede quedar limitada a la simple formulación de una descripción. Son gajes del apellido diagnóstico. En el ámbito clínico resultaría disparatado acudir a la consulta médica, recibir una pormenorizada descripción de las características de nuestra enfermedad, según los análisis realizados, y vernos despedidos sin más. Identificados los posibles fallos, debe acometerse su tratamiento. No se trata pues de un modelo cercano a la técnica del balance. Antes al contrario debe invitar a la reflexión y a la definición de líneas de corrección de las disfunciones que pudieran aparecer.

Para favorecer ese uso, el diseño de la evaluación a devolver a los centros, y en el futuro el diseño de la evaluación que estos deban gestionar por sí mismos, pretende abarcar un conjunto de perspectivas lo suficientemente rico como para suscitar la reflexión y la articulación consiguiente de mejoras. Ese es el porqué del formato de informe que se presenta en el cuadro 4 y que aspira, a realizar un barrido suficiente de los datos derivados de la evaluación realizada, distinguiendo los dos tipos de información que resultan:

- Los datos numéricos que caracterizan lo constatado en los distintos grupos del centro, en contraste con los promedios de la comunidad
- Los datos de carácter más cualitativo, surgidos de la expresión de

las percepciones manifestadas en las encuestas al alumnado y al personal del centro que, sin tener la misma fiabilidad que la información cuantitativa del bloque anterior, recogen percepciones sobre aspectos que en el análisis del conjunto de la población evaluada sí tienen plena fiabilidad en cuanto al peso o influencia en los resultados.

Lo característico de este modelo de diagnóstico es que la terapia la tiene que decidir el centro mismo. Con la participación de sus órganos de gobierno, con ayuda de la Inspección Educativa y completando estos datos con aquellos otros de que se disponga como consecuencia de otras evaluaciones internas. También en temas de salud lo prioritario es querer curarse. Será responsabilidad de la Dirección y del Consejo Escolar y del Claustro decidir, después de la aportación de diagnóstico, cómo se complementa y qué se va a hacer para obtener un resultado mejor. Ese es el reto.

nivel 6

627

Un colegio fue de excursión de Asturias a Granada en autobús. En el mapa puedes ver algunas ciudades por las que pasaron, y en el gráfico inferior los kilómetros que recorrieron.

Salieron de **Asturias**, pasaron por **León, Madrid, Jaén** y finalizaron el viaje en **Granada**.

nivel 5

557

El autobús gastaba **8 litros de combustible** cada 100 Kilómetros. ¿Cuántos litros de combustible consumió si viaja **de Asturias a Madrid**?

A: 8 litros B: 16 litros C: 40 litros D: 80 litros

	Porcentaje de acierto del ítem según los diferentes niveles de rendimiento					
Porcentaje de acierto	28%	29%	38%	59%	81%	94%
Nivel de rendimiento	1	2	3	4	5	6

nivel 4

551

Dificultad del ítem: 551

nivel 4

497

Dificultad del ítem: 497

En un partido de baloncesto Andrés ha logrado 6 puntos. Ana ha logrado 2 puntos menos que Andrés y Pilar ha logrado 6 puntos más que Ana. ¿Cuál de los siguientes gráficos representa los puntos logrados por cada jugador?

	Porcentaje de acierto del ítem según los diferentes niveles de rendimiento					
Porcentaje de acierto	29%	37%	53%	70%	83%	91%
Nivel de rendimiento	1	2	3	4	5	6

CUADRO 4

POSIBLES LÍNEAS PARA UN MODELO DE INFORME A LOS CENTROS

IDENTIFICACIÓN	NOMBRE DEL CENTRO	LOCALIDAD	NIVEL/ES QUE IMPARTE
----------------	-------------------	-----------	----------------------

Nº dato	Resultado	Definición	Valor en Asturias	Valor en el centro
1	Valor Añadido LE	Diferencia entre resultados logrados y resultados esperables		
2	Valor Añadido MA	Diferencia entre resultados logrados y resultados esperables		
3	Valor Añadido IN	Diferencia entre resultados logrados y resultados esperables		
4	Equidad	Menor dispersión posible entre puntuaciones		
5	Efecto Compensador	Capacidad de atenuar desigualdades		
6	Índice socio-cultural	Valor numérico medio del contexto socioeconómico y cultural del alumnado		
7	Distribución en niveles LE	Porcentaje de alumnado en cada uno de los seis niveles de competencia fijados		
8	Distribución en niveles MA	Porcentaje de alumnado en cada uno de los seis niveles de competencia fijados		
9	Distribución en niveles IN	Porcentaje de alumnado en cada uno de los seis niveles de competencia fijados		
10.a	Percepción Clima	Percepción en su ámbito de alumnado y profesorado		
10.b	Aprovechamiento	Percepción en su ámbito de alumnado y profesorado		
10.c	Recursos	Percepción en su ámbito de alumnado y profesorado		
10.d	Coordinación	Percepción en su ámbito de alumnado y profesorado		
10.e	Participación	Percepción en su ámbito de alumnado y profesorado		
10.f	Frecuencia de evaluación	Percepción en su ámbito de alumnado y profesorado		