

## La estandarización de pruebas diagnósticas en Andalucía: ¿evaluación de la competencia lingüística?

Noelia Alcaraz Salarirche\*  
Manuel Fernández Navas\*\*  
Remedios Beltrán Duarte\*\*\*

Recibido: 14/04/2016

Aceptado: 28/06/2016



### Resumen

Este artículo muestra los principales resultados de una investigación desarrollada en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Se centra en el análisis de las pruebas estandarizadas utilizadas en un proceso de Evaluación Diagnóstica de competencias en los centros escolares. Se exponen las fortalezas y debilidades detectadas; se resalta la falta de coherencia existente entre el marco teórico previo y el diseño de las pruebas; y se apunta hacia limitaciones que dichas pruebas tienen para evaluar la calidad de los Sistemas, así como para medir competencias.

### Palabras clave

Competencia lingüística, evaluación diagnóstica, evaluación de competencias, pruebas estandarizadas, pruebas de papel y lápiz.

### Standardization of diagnostic tests in Andalusia: Linguistic competence assessment?

### Abstract

This article presents the main results of one research, in Andalusia (Spain). It focuses on the analysis of standardized tests used in a process of diagnostic evaluation of competences in schools. The strengths and weaknesses which have identified are shown. In it, the authors draw attention to the possible lack of coherence between the theoretical framework defined by the evaluators and the final design of the diagnostic tests. It gets highlighted the limitations that these tests have to assess the quality of the systems as well as to measure competences.

### Key words

Linguistic competence, diagnostic evaluation, competence evaluation, standardized tests, pencil and paper test.

\* Universidad de Cádiz. *E-mail*: noelia.alcaraz@uca.es

\*\* Universidad de Cádiz. *E-mail*: manuel.navas@uca.es

\*\*\* Universidad de Málaga. *E-mail*: beltran@uma.es

## 1. Introducción

En España, la Consejería de Educación de Andalucía puso en marcha, en el curso 2006–2007, un proceso de Evaluación Diagnóstica a través de la estandarización de pruebas que determinasen el nivel de desarrollo de las competencias básicas: comunicación lingüística, competencia matemática y competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de la etapa de Secundaria.

Este proceso ha sido objeto de la investigación<sup>1</sup> de los autores de este artículo, cuyo estudio consistió en analizar las pruebas diagnósticas que se diseñaron y aplicaron durante los cinco primeros años de su implementación, en la valoración de la competencia en comunicación lingüística.

En el artículo se muestra una síntesis del informe y de las conclusiones más importantes elaboradas por una comisión del área de Lengua, en torno al análisis del marco teórico y las pruebas diseñadas por la Evaluación Diagnóstica en Andalucía<sup>2</sup> que, de manera cíclica, se lleva a cabo desde el año 2006.

Su contenido se articula en varios apartados en los que se mostrarán la explicación del proceso metodológico que se ha seguido durante el estudio; una descripción general sobre qué es la EDA; una aproximación al punto de partida teórico que la EDA hace con respecto al término competencia, más concretamente en lo que respecta a la competencia lingüística, y a su evaluación; y el estudio comparativo realizado entre el marco teórico y el diseño final de las pruebas estandarizadas empleadas para evaluar la competencia lingüística.

Comenzaremos a continuación, describiendo el proceso metodológico seguido a lo largo del trabajo.

## 2. Descripción del proceso de trabajo

El objetivo principal del estudio era valorar la coherencia o incoherencia existente entre los principios teóricos que sustentaban la evaluación y el diseño y aplicación de las pruebas que protagonizaron dicha evaluación, a través del análisis del marco teórico y de cada uno de los ítems que componían las pruebas estandarizadas. Para ello, el trabajo se llevó a cabo de la siguiente forma:

—*Recopilación de textos, lectura de documentos y selección de la información*: En esta primera fase, se realizó una búsqueda de información relevante acerca de la EDA, en general, y sobre la evaluación de la competencia lingüística, en particular. Para ello se utilizaron diferentes vías, como el contacto con personas directamente implicadas en esta evaluación que pudieran proporcionar información al respecto.<sup>3</sup> Se consultaron documentos entre los que figuran: *El sistema educativo en Andalucía. Indicadores del curso 2001–2002* (Consejería de Educación, 2004), *Acuerdos entre la Consejería de Educación, las Organizaciones Sindicales Unión General de Trabajadores de Andalucía y*

1 Denominada “Evaluación de las competencias de Segundo Orden: Aprender cómo aprender”, realizada gracias a la financiación del Plan Nacional de I+D de DGI al proyecto presentado (SEJ–2007–66967) y desarrollado por el grupo de investigación del PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación), HUM–311 “Innovación e investigación educativa en Andalucía”, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dirigido por Ángel I. Pérez Gómez.

2 En adelante EDA.

3 En este sentido, agradecemos la colaboración prestada por la Junta de Andalucía, al tiempo que valoramos las sugerencias y propuestas de mejora realizadas.

*Comisiones Obreras de Andalucía y la Confederación de Empresarios de Andalucía, en el Marco de los Objetivos Previstos en el VI Acuerdo de Concertación Social en Materia Educativa* (Consejería de Educación, 2006a), *La educación en Andalucía, un compromiso compartido, una apuesta por el futuro: propuesta para el debate de una ley de educación para Andalucía*. (Consejería de Educación, 2006b). Además de la información que proporcionan estos documentos, en cuyo contenido cabe decir que arraigan los principios—guía de la EDA, se recabó información de páginas webs de la Consejería de Educación dedicadas a la evaluación de diagnóstico. Del mismo modo, se accedió al *Marco teórico. Evaluación de diagnóstico*, de la EDA (Consejería de Educación, 2007a), a los cuadernillos de pruebas (liberadas) de la evaluación diagnóstica para Educación Primaria y Secundaria y sus correspondientes manuales de aplicación y pautas de corrección de las pruebas (Consejería de Educación, 2007b, 2008a, 2009a, 2010a), así como al informe final de EDA (Consejería de Educación, 2007c, 2008b, 2009b, 2010b). También se consultaron otras publicaciones que aportan información de naturaleza diversa sobre esta temática y que consideramos de interés para obtener una perspectiva más amplia en torno a procesos de evaluación de competencias, como el informe: *Defining and Selecting Key Competencies* (DeSeCo), (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2002).

- *Definición de las categorías de análisis de las pruebas*: La segunda fase comenzó con la elección de una serie de pruebas (relativas a la competencia en comunicación lingüística), centrándonos en una prueba por cada ciclo (primaria y secundaria), de cada uno de los años en que se aplicaron las mismas, con sus correspondientes “Pautas de corrección”. Éstas serían analizadas, por separado, por los miembros de la comisión que realizó el estudio. El objeto de esto era iniciar una toma de contacto con las correspondientes pruebas para definir las características más relevantes de las mismas, con el fin de, posteriormente, poner en común y contrastar los respectivos análisis. Dicha puesta en común desembocó en la definición de una serie de categorías comunes para realizar el análisis del resto de pruebas, ítem por ítem. Las categorías de análisis definidas fueron: a) Temática a que hace referencia el texto principal de cada prueba, b) Tipo de pregunta que contiene cada uno de los ítems, c) Capacidades que —se afirma— ponen en juego esas preguntas, d) Criterios utilizados para valorar las respuestas, e) Relevancia del contenido de los textos y de las preguntas y, f) Posibles incidentes críticos (ésta última hace referencia a cualquier aspecto que pudiera llamar la atención y no estuviese contemplado en las anteriores categorías como por ejemplo, “inadecuada redacción de pregunta”).
- *Análisis de las pruebas estandarizadas y del marco teórico de EDA*: Una vez determinadas las categorías de análisis, se procedió al reparto de la totalidad de las pruebas liberadas por la Consejería de Educación, de los diferentes ciclos, correspondientes a cada uno de los años de aplicación estudiados. La tarea fundamental de cada investigadora consistió en caracterizar el contenido del texto en torno al que giraba cada prueba y analizar una a una las preguntas (ítems), en función de las categorías definidas. Paralelamente a este trabajo, se establecieron pautas para realizar otras tareas contempladas en la investigación como la síntesis y análisis crítico del marco teórico. Del contenido de dicho marco se han considerado elementos sustanciales como el concepto de competencia que se asume y las capacidades que, con las pruebas se afirma poder valorar, con objeto de develar la coherencia o incoherencia y los aspectos positivos o negativos que encierra.

— *Discusión, redacción del informe final y propuesta de artículo:* En la cuarta fase de la investigación, una vez realizado el análisis, tanto del marco como de las pruebas, se procedió a poner todas las ideas en común, sometiéndolas a un proceso de discusión y debate que concluyó con la elaboración de un borrador de informe sobre el trabajo realizado. Este borrador, una vez redactado fue nuevamente revisado por todos los miembros de la comisión, para que, si era necesario, se realizaran observaciones sobre su contenido, estructura u otros aspectos formales. Teniendo en cuentas estas observaciones se redactó el informe final; dándolo a conocer a todos los miembros del grupo de investigación. Tras dicha puesta en común, fue dispuesto en forma de artículo para su publicación, habiéndose puesto previamente en conocimiento a la Consejería de Educación sobre el trabajo realizado y los resultados obtenidos.

### 3. Punto de partida: ¿cómo se presenta la EDA?

La EDA expone en su *Marco Teórico* que en España, en la evaluación del rendimiento del alumnado, la atención se ha ido desplazando desde los contenidos cognitivos del currículum hacia las destrezas o competencias. Así por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado (PISA) con el que, cada tres años, se pretenden valorar los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, establece la utilización de pruebas estandarizadas de competencias básicas, que deben alcanzar los estudiantes.

Según los autores del *Marco Teórico* de la EDA (Consejería de Educación, 2007a), las nuevas pruebas diagnósticas partían del supuesto de que el nivel logrado por el alumnado en esas competencias puede constituir un buen modo de aproximarse a los resultados logrados por los sistemas educativos. Entendiendo que la aplicación de tales pruebas de rendimiento puede servir para la mejora efectiva de la educación, a la vez que ser un instrumento útil para tomar decisiones que incidan en la mejora del sistema.

Desde esta óptica, quienes pusieron en marcha el proceso diagnóstico en Andalucía, partían del supuesto de que éste se trataba de un procedimiento que permitía obtener información objetiva y rigurosa sobre las competencias básicas, permitiendo a los agentes directos de la enseñanza, reflexionar sobre los resultados de su alumnado e iniciar acciones que pudieran conducir a una mejora. Específicamente, los objetivos de la EDA eran:

Mejorar los rendimientos educativos de todo el alumnado andaluz con las medidas derivadas del proceso evaluador; favorecer la cooperación e integración de los esfuerzos de toda la comunidad educativa para mejorar ese rendimiento; conocer el grado de logro de los objetivos educativos así como la incidencia que pueden tener en ellos los procesos educativos y los factores contextuales; y potenciar modelos de evaluación formativa para la mejora del rendimiento. (Consejería de Educación, 2007a, p.10)

Según la EDA, para identificar las competencias básicas que deben incluirse en nuestro sistema educativo, se han de tener en cuenta las Recomendaciones del Parlamento y del Consejo Europeo y partir de las ocho competencias claves establecidas por ellos, asumiendo que en todas ellas intervienen una serie de aspectos, como:

El pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Y que todas las personas precisan las competencias clave para su realiza-

ción y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. (Consejería de Educación, 2007a, p. 14)

Además de presentar las competencias básicas, el apartado del *Marco Teórico* de la EDA se cierra con algunas reflexiones sobre el aumento de la demanda de competencias básicas en las esferas personal, pública y profesional, como consecuencia de las exigencias que plantea el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Tras estas matizaciones, señalan los autores y autoras del *Marco Teórico* que:

Los procedimientos útiles para evaluar el desempeño del alumnado con relación a un conjunto de competencias pueden ser diversos, en función de la naturaleza de éstas (habilidades manipulativas, actitudes o valores). Para la EDA se ha optado por la realización de pruebas escritas de carácter homologado, debido a los problemas que supone operativizar otras técnicas y procedimientos (observación directa del desempeño, entrevista, portafolios, etc.) y a la necesidad de obtener resultados contrastables. Las pruebas objetivas pueden contener un amplio número de ítems (preguntas), lo que permite cubrir de forma exhaustiva el contenido objeto de evaluación. Su atractivo radica, también, en la ausencia de subjetividad, así como en la rapidez y facilidad para la calificación, lo que las hace muy adecuadas para evaluar un número elevado de estudiantes y para comparar los resultados obtenidos. (Consejería de Educación, 2007a, pp. 22–23)

A continuación, los propios diseñadores reconocen que, sin embargo, tienen también limitaciones, como el que sirvan para evaluar aprendizajes simples y no la capacidad de análisis, crítica y reflexión. Por esta razón, en la EDA, centrada en competencias, se recurre a otro tipo de formato, el que podría denominarse pruebas escritas basadas en situaciones–problema:

Éstas se constituyen a partir de casos o situaciones que sirvan como base para la interrogación y que, en la medida de lo posible, remitan a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida escolar o extraescolar. (Consejería de Educación, 2007a, p. 23)

Así pues, la información con que se construyen esas situaciones–problema es de uno o varios tipos:

- Textos escritos: anuncios, textos extraídos de medios de comunicación, instrucciones, carteles, transcripciones de diálogos, narración de hechos, descripción de situaciones reales o simuladas, textos literarios o científicos, etc.
- Textos orales breves (finalidad comunicativa) en lengua castellana o extranjera, dependiendo del ámbito en que se centre la evaluación de las competencias básicas.
- Imágenes diversas: fotografías, mapas, dibujos, esquemas, etc. (Consejería de Educación, 2007a).

A su vez, se expone en la EDA, cada situación permite plantear cuestiones de algunos de los siguientes formatos:

- Preguntas de respuesta cerrada, con el formato de elección múltiple: de respuesta dicotómica o de respuesta en escala graduada (una respuesta correcta, una o más respuestas parcialmente incorrectas y una respuesta totalmente errónea).
- Preguntas que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados. Pueden describirse diferentes caminos para llegar al mismo, posibilitando el estable-

cimiento de distintos niveles de respuesta en función del grado de desarrollo competencial.

- Preguntas abiertas que admiten respuestas diversas. Este tipo de pregunta debe contar con una plantilla de corrección para cerrar las posibles respuestas estableciendo cuáles son correctas y cuáles no, así como los niveles de ejecución intermedios (respuestas graduadas) (Consejería de Educación, 2007a).

La EDA añade que las respuestas a las preguntas que integran estas pruebas aportarán información sobre el desarrollo de competencias, como la comprensión del contenido de los textos orales o escritos y de las imágenes, la capacidad de expresión, de transferir aprendizajes de diferentes ámbitos curriculares para responder a las cuestiones y problemas planteados:

La utilización de estas pruebas no significa, sin embargo, que se vayan a sustituir las que aplican los docentes para evaluar los contenidos propios de cada área de aprendizaje; por el contrario, la EDA aporta una información complementaria sobre el aprendizaje del alumnado que viene a sumarse a la que, habitualmente, proporciona la evaluación más estrechamente unida a los currículos de las materias; esto es, informa sobre la capacidad de los individuos para transferir su aprendizaje aplicando sus conocimientos y destrezas a situaciones de la vida real. (Consejería de Educación, 2007a, p. 25)

#### **4. Análisis del marco teórico y de las pruebas utilizadas para valorar la competencia lingüística**

El análisis cruzado de las pruebas estandarizadas y el marco teórico, planteó interrogantes sobre si las capacidades indicadas son las que, realmente, necesita tener el alumnado para dar las respuestas correctas; si, además, entran en juego otras capacidades que, sin embargo, los diseñadores no mencionan; la posible relación entre estas pruebas y los contenidos curriculares, así como el aprovechamiento de la relevancia del contenido de los textos a la hora de plantear las preguntas. A su vez, del análisis del marco teórico se dedujo lo que consideramos una fortaleza, la apuesta de la EDA por superar el uso de textos y preguntas puramente académicas. Nos parece, sin embargo, más débil el tratamiento que hace de la competencia lingüística a medida que se va concretando la evaluación de ésta. A continuación se exponen y explican estas cuestiones.

##### **4.1. El tratamiento de la competencia lingüística y su evaluación en la EDA**

El término competencia ha sido definido de muy diversas formas en el ámbito educativo, así por ejemplo hay autores que plantean reconocer que:

En efecto, la inexistencia de un corpus teórico que fundamente, defina y explique los principios psicológicos, conceptos pedagógicos y elementos educativos constituyentes de este modelo de educación ha propiciado que las formas de comprensión de lo que son las competencias se multipliquen en una diversa gama de lo que son las definiciones, dependiendo de la perspectiva de cada autor en el mundo. (Guzmán, 2012, p. 2)

Por otra parte, no obstante, cabe señalar que consideramos importante recordar que:

La característica básica de las competencias es su carácter holístico en tanto, conocimientos, valores y emociones, y situacional, ya que se concretan y desarrollan en contextos de acción. Al mismo tiempo implican procesos permanentes de reflexión para actuar según las posibilidades de cada contexto. (Alcaraz, Caparrós, Soto, Beltrán, Rodríguez & Sánchez, 2013, p. 584)

La propia OCDE a través del informe DeSeCo expone que: “*Una competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.*” (Pérez Gómez, 2007, p. 10)

Esto implica un «saber hacer», es decir, un saber que se aplica en distintos contextos y de manera holística que conlleva el uso de conocimientos, procedimientos, actitudes, valores, emociones, motivación, etc., puestos en acción. En este sentido cabe resaltar que coincidimos con Iragui (2004) y Escandell (2006) en que es, especialmente importante, la distinción entre competencia y habilidades o destrezas (en Martí & Pérez Tapia, 2013).

Por su parte la EDA señala que se ha extraído lo esencial del término, sin caer en un reduccionismo inaceptable y se ha optado por definir la competencia como:

El desarrollo armónico del intelecto, de la inteligencia emocional y de la posesión de las habilidades y destrezas necesarias para aplicar y desarrollar los conocimientos adquiridos en cualquier contexto o situación, todo ello sustentado en valores éticos, morales y culturales, comúnmente aceptados en el contexto social en que nos desenvolvemos. (Consejería de Educación, 2007a, p. 12)

Es en este contexto donde proliferan los discursos sobre competencias. Así pues, la *Ley Orgánica de Educación 2/2006* del 3 de mayo contempla la realización de evaluaciones de diagnóstico para conocer el desarrollo de las competencias básicas establecidas en el currículo, con el propósito de ofrecer información sobre el rendimiento del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo; información a partir de la que se podrán determinar las medidas más adecuadas para mejorar la calidad. La EDA —se dice en su fundamentación teórica— pretende evaluar el rendimiento de los alumnos y las alumnas en relación con las competencias básicas (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y natural), independientemente del currículo académico. Antes, define la competencia en comunicación lingüística como:

La habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Consejería de Educación, 2007a, p. 15)

Además apunta que, en la formulación de una competencia hay que tener en cuenta el qué, el cómo y el para qué; que serían en este caso: “*Expresar e interpretar sentimientos, pensamientos y hechos*” (qué), “*de forma oral y escrita*” (cómo), “*para interactuar lingüísticamente (...) en los posibles contextos sociales y culturales*” (para qué). Sin embargo ocurre que, en este mismo marco se define un objetivo como lo que se espera que un alumno realice: “*(...) expresado de la manera más objetiva y observable y, por tanto, con posibilidades de una correcta cuantificación*” (Consejería de Educación, 2007a, p. 20). El objetivo implicaría, en consecuencia, lograr un conocimiento “*(...) acerca de «algo» que el estudiante debe conocer y que viene expresado en los currícula.*” (Consejería de Educación, 2007a, p. 20), es decir, los contenidos. Por su parte, las capacidades o aptitudes se manifestarían a la hora de conseguir ese objetivo. Éstas pueden ser innatas o bien adquirirse “*(...) a través de la práctica,*



*de la repetición, del esfuerzo y del ejercicio de la voluntad*” (Consejería de Educación, 2007a, p. 21). Por su parte, las competencias serían el constructo final que integran los objetivos, las capacidades y las actitudes.

Por tanto, podemos decir que, es en este intento de «operativizar» las competencias, para poder afirmar con la máxima garantía de acierto que un/a estudiante es «competente» en un determinado ámbito (del saber, del hacer y del ser), donde, precisamente, se debilita «el saber hacer», la aplicación de los conocimientos, actitudes y valores aprendidos para resolver situaciones reales y contextualizadas, perdiendo fuelle la esencia del discurso. Nos encontramos como bien lo expone Guzmán (2012), con un discurso impreciso, ambiguo y ecléctico construido alrededor de las competencias; así como de las implicaciones curriculares, formativas e institucionales que, en lugar de arrojar luz sobre el planteamiento, se concretan en renombrar las prácticas de siempre, embozadas tras el nuevo enfoque. El modelo de evaluación de EDA toma para la redacción de ítems tres elementos: Objetivos, capacidades y competencias; generando confusión y desvirtuando el concepto holístico de competencia recogido en el Informe DeSeCo unas líneas más arriba.

#### ***4.2. Un aspecto positivo en el planteamiento teórico de la evaluación de la competencia lingüística: Más allá de los textos y preguntas puramente académicas***

Como ya se ha expuesto, la Consejería de Educación (2007a) destaca la importancia de presentar al alumnado textos y preguntas que le sitúen ante lo que se denominan «situaciones–problemas». Algunos textos de lectura que ésta presenta, tales como: “El horario de los trenes”, “Campaña publicitaria”, “Drogas” o “Factura”, presentan casos o situaciones a partir de los cuales se plantean cuestiones que ponen al alumnado ante condiciones parecidas a la vida real. Son cuestiones que le aproximan al mundo exterior y le alejan del trabajo mecánico–reproductivo con los textos. Como plantean Alcaraz *et al.* (2013), éstas no obedecen a los esquemas academicistas, mecánicos y reproductivos del concepto de enseñanza y aprendizaje, presente aún, en algunos sistemas educativos. A menudo, las pruebas de evaluación de la competencia lingüística, tanto en primaria como en secundaria, consisten en exámenes memorísticos con preguntas sobre los contenidos del programa, donde la expresión y comprensión oral, salvo de las órdenes del maestro o maestra, están poco menos que ausentes; se plantean pocas preguntas de comprensión e interpretación, se producen pocos textos de forma autónoma y con sentido, y poco, o casi nada, se contempla para la reflexión y valoración crítica de lo que se lee.

Por otra parte, en las pruebas de la EDA se apuesta por el uso de una amplia variedad de textos escritos, como anuncios, instrucciones, carteles, textos extraídos de los medios de comunicación, textos narrativos, descriptivos, etc., y de textos orales breves en lengua castellana o en lenguas extranjeras, cuyo soporte es en audio o CD; también se presentan imágenes diversas: fotos, mapas, dibujos, esquemas, etc., de modo que, la utilización de diferentes y variados tipos de textos orales y escritos con la presencia de imágenes diversas que, pretenden parecer cercanos a la realidad y a los contextos socioculturales de los/as estudiantes y que tratan de presentar situaciones problematizadoras, les sitúan ante un uso más funcional y contextualizado del lenguaje. Esto plantea la necesidad de revisar y mejorar el currículum de Lengua, centrado sólo en textos escritos muy académicos, que sólo sirven para la escuela y que se utilizan como pretexto para trabajar contenidos de gramática, ortografía, vocabulario y expresión escrita y no como instrumentos para escuchar, hablar, leer y escribir.



### 4.3. Algunas contradicciones entre el planteamiento teórico de la evaluación de la competencia lingüística y el diseño de las pruebas

**4.3.1. Lo que las pruebas pretenden valorar y lo que acaban valorando:** Aunque en el marco teórico de EDA se reconocen las limitaciones del tipo de prueba que se aplica para valorar aprendizajes más complejos y se apuesta por utilizar textos y plantear actividades «problematizadoras» que acerquen al alumnado al contexto de la vida real, fuera del aula; cuando se examina detenidamente el contenido de las pruebas esto no resulta tan evidente.

La propia EDA, recordemos, exponía que:

(...) se han señalado límites en la utilización de las pruebas objetivas en la evaluación del rendimiento. Un problema estaría en el tipo de aprendizaje que permiten medir; se ha afirmado que las pruebas objetivas se prestan a la evaluación de aprendizajes simples (definiciones, conceptos, recuerdo de datos, reconocimiento de hechos, etc.), sin adaptarse con igual facilidad a la evaluación de aspectos reveladores de un conocimiento profundo, tales como capacidad de análisis, reflexión, crítica. Por esta razón, la Evaluación de Diagnóstico centrada en competencias no se basará exclusivamente en cuestiones propias de pruebas objetivas, recurriendo a otro tipo de formatos. (Consejería de Educación, 2007a, p. 23)

Sin embargo como veremos a continuación, a pesar de que “(...) *el objeto de evaluación no son en sí los contenidos sino la competencia en su manejo* (...)” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2009, p. 73), el análisis detenido de los ítems que componen las pruebas de Evaluación Diagnóstica, en el área de Lengua muestra que, existen preguntas en las que se requiere que el alumnado realice tareas más simples y mecánicas (de reproducción, recuperación de la información y de reconocimiento de hechos); tareas que no siempre implican análisis, reflexión o crítica; y esto pese a que, entre los textos que se utilizan, encontramos algunos cuyo contenido podría resultar relevante para ese otro tipo de tareas dada la cercanía o el interés que el tema puede tener para el alumnado, desaprovechando la oportunidad para situar a los estudiantes ante cuestiones de mayor calado sobre las que deban opinar y posicionarse, argumentando lógicamente su postura.

El texto: “Verduras y legumbres” extraído del primer cuadernillo de las pruebas de Evaluación Diagnóstica de la competencia lingüística (2007–2008) para Educación Secundaria (Consejería de Educación, 2007b), trata de una lectura cuyo formato se presenta con información verbal y gráfica, ordenada y clara que incluye una tabla calórica, explicando las principales características de las legumbres y las verduras. Entre las preguntas planteadas encontramos las siguientes:

**Cuadro 1:** Pregunta número 5 correspondiente al texto “Verduras y legumbres” del primer cuadernillo de secundaria del curso 2007–2008.

Pregunta 5: ¿Cuál de las siguientes opciones crees que refleja mejor el contenido del texto? Marca la respuesta más correcta con una X delante de la letra correspondiente.

- A. Da información sobre un plan de comidas.
- B. Las legumbres y verduras son muy buenas.
- C. El texto nos informa de las propiedades alimentarias de verduras y legumbres.
- D. El texto informa sobre tomates, lentejas y zanahorias.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del contenido de Consejería de Educación, 2007b.

**Cuadro 2:** Pregunta número 6 correspondiente al texto “Verduras y legumbres” del primer cuadernillo de secundaria del curso 2007–2008.

Pregunta 6: Por su clasificación las verduras pueden pertenecer: Marca con una X delante de la letra correspondiente a la respuesta más correcta.

- A. Al grupo A (berenjena, calabacín, habas, garbanzos).
- B. Al grupo C (batata, patata, guisantes).
- C. Al grupo B (alcachofa, cebolla, puerro).
- D. Al grupo D (judías verdes, alubias, maíz).

**Fuente:** Elaboración propia a partir del contenido de Consejería de Educación, 2007b.

**Cuadro 3:** Pregunta número 7 correspondiente al texto “Verduras y legumbres” del primer cuadernillo de secundaria del curso 2007–2008.

Pregunta 7: Indica, poniendo una X en el recuadro correspondiente, si estos enunciados son verdaderos o falsos.

Verdadero	Falso
A. Los tomates, lechugas y pimientos tienen vitamina C.	
B. Las legumbres tienen mucho hierro.	
C. El color verde de las espinacas se debe a los hidratos de carbono.	
D. La fibra es muy abundante en las acelgas y las espinacas.	

**Fuente:** Elaboración propia a partir del contenido de Consejería de Educación, 2007b.

Como se puede apreciar en los cuadros 1, 2 y 3, las preguntas que se plantean al alumnado son cuestiones que sólo requieren la realización de una tarea simple y mecánica, para la que sólo pone en juego capacidades de comprensión y extracción de información de un texto escrito. En la pregunta 5, por ejemplo, únicamente tiene que marcar la opción más correcta, la que refleje con más exactitud el tema de la imagen. En la número 6, de nuevo, sólo tiene que elegir la respuesta más aproximada. Se trata de reproducir información, o más simple aún, de seleccionar la respuesta que reproduce la información con mayor exactitud. Por último, en el ítem 7 se le pide que marque verdadero o falso según se adecue o no, al contenido del texto. Es otra forma de reproducción de información. Se trata pues, de un texto sobre un tema que podría ser relevante para el alumnado y, sin embargo, el tipo de preguntas que se formulan en torno a él, bastante similar entre sí, pone en juego sólo la capacidad del alumnado para reproducir información de distintas maneras.

El texto “Campaña publicitaria (drogas)”, extraído del primer cuadernillo de las pruebas de *Evaluación diagnóstica de la competencia lingüística 2006–2007 en secundaria* (Consejería de Educación, 2006, p. 2), presenta el tema de la imagen del deporte y las drogas. Al respecto se plantea una única pregunta:

**Cuadro 4:** Pregunta número 10 correspondiente al texto “Campaña publicitaria (drogas)” del primer cuadernillo de secundaria del curso 2006–2007.

Pregunta 10: ¿A qué público va dirigido este anuncio? (Marca con una X la letra correspondiente a la respuesta correcta).

- A. A las personas que hacen deporte.
- B. A todos, especialmente a los jóvenes.
- C. Sólo a los chicos porque en la imagen no aparecen chicas.
- D. A todas las personas que consumen algún tipo de droga.
- E. A la población andaluza menor de 30 años porque es la población de mayor riesgo.
- F. Al que lea el anuncio de la revista.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del contenido de Consejería de Educación, 2006c.

Se aprecia que, aunque el contenido podría ser muy relevante, por tratarse de la prevención del consumo de droga entre jóvenes, un tema actual y muy ligado al contexto real de alumnos y alumnas de Secundaria, sólo se formula una pregunta que no tiene que ver con la temática, sino más bien con el formato del texto. El contenido de la pregunta no aprovecha la riqueza de la temática del texto o de la imagen para plantear cuestiones importantes con mayor carga reflexiva, crítica, etc. En su lugar se pregunta: “¿A qué público va dirigido este anuncio?” Para responder se le dan seis opciones brevemente enunciadas. Se trata de una pregunta cuya respuesta no implica capacidades más complejas, como reflexionar en torno al tema. En esta pregunta, según las pautas de corrección, se valora: S. 4: Captar la idea esencial de textos escritos con diverso nivel de formalización; S. 5: Extraer información precisa en textos escritos con diferente grado de formalización; y S. 8: Interpretar y valorar el contenido de un texto, de acuerdo, no sólo con su tema y estructura, sino también con los conocimientos propios. Cabrían dudas en este caso, sobre la adecuación del ítem planteado para las capacidades que con él se pretenden valorar.

**4.3.2. La supuesta independencia del currículum escolar:** Frente a lo expuesto en el marco teórico de la EDA respecto a la independencia del currículum académico; la lectura y análisis de los ítems que componen las pruebas revelan que sí se plantean preguntas referidas exclusivamente a determinados contenidos de las áreas de conocimiento correspondientes a las etapas y ciclos.

A continuación se presentan ejemplos de textos que ponen de manifiesto estas consideraciones:

Los textos “El misterio de Velázquez” y “El lenguaje de los sms llega a los diccionarios” presentan, respectivamente, un fragmento adaptado de la narración *El misterio de Velázquez*, encabezado por una frase que dice: *Lee atentamente el texto siguiente, sobre el que después deberás responder algunas preguntas*, y una noticia del periódico *El País*, sobre el planteamiento que la Real Academia de la Lengua ha hecho, con la intención de incluir una tabla de abreviaturas que recoja el lenguaje de las personas que escriben en Internet o utilizan los sms. En ambos textos se incluyen algunas de las siguientes preguntas:

**Cuadro 5:** Pregunta número 9 correspondiente al texto “El misterio de Velázquez” del cuadernillo de primaria en el curso 2009–2010.

Escribe los diminutivos y aumentativos de los siguientes sustantivos:		
Sustantivo	Diminutivo	Aumentativo
Nicolás	Nicolasito	Nicolasón
Mano		
Ojo		
Padres		

**Fuente:** Elaboración propia a partir del contenido de Consejería de Educación, 2010.

**Cuadro 6:** Pregunta número 23 correspondiente al texto “El lenguaje de los sms llega a los diccionarios” del cuadernillo de secundaria en el curso 2008–2009.

En el texto se citan algunas abreviaturas de palabras de la lengua española y algunas siglas. Escribe en la tabla algunas de ellas.	
Abreviaturas	Siglas

**Fuente:** Elaboración propia a partir del contenido de Consejería de Educación, 2009.

**Cuadro 7:** Pregunta número 24 correspondiente al texto “El lenguaje de los sms llega a los diccionarios” del cuadernillo de secundaria en el curso 2008–2009.

En el texto abunda los adjetivos; también aparecen algunos adverbios. Completa la tabla con palabras seleccionadas del primer párrafo del texto.	
Adjetivos	Adverbios

**Fuente:** Elaboración propia a partir del contenido de Consejería de Educación, 2009.

En los ítems que aparecen en los cuadros 5, 6 y 7, se aprecia claramente cómo las preguntas planteadas al alumnado de primaria y secundaria están relacionadas, directamente, con contenidos académicos de gramática: diminutivos y aumentativos de los sustantivos, abreviaturas y siglas, y adjetivos y adverbios; pese a que en el marco teórico se dice explícitamente que la EDA: “(...) se centra en un aprendizaje que hace referencia a aspectos básicos de la formación adquirida, sin que ésta quede condicionada a los elementos de contenido abordados específicamente en las diferentes concreciones curriculares.” (Consejería de Educación, 2007a, p. 26)

En estos ítems (y en otros que no se muestran aquí) se están evaluando, en realidad, contenidos del currículo oficial de la asignatura de Lengua para primaria y secundaria.

## 5. Conclusiones

### **Las pruebas diagnósticas que pretenden valorar la competencia en comunicación lingüística, no están realmente valorando competencias en el sentido estricto del término:**

Tal y como se viene exponiendo en este trabajo, en el marco teórico de la EDA, se plantean tres definiciones distintas de competencia. Una general, al comienzo, entendida como:

(...) la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimiento, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Consejería de Educación, 2007a, p. 13)

Una más concreta, más adelante, referida a la competencia en comunicación lingüística que se define como:

(...) la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la

educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Consejería de Educación, 2007a, p. 15)

Y otra más concreta aún, en la que simplifica y expone que: “(...) *la competencia lingüística puede definirse como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, en tanto que instrumento para la expresión de los contenidos de la conciencia y para la comunicación.*” (Consejería de Educación, 2007a, p. 35).

Por último, EDA añade que la evaluación se ha focalizado en los procesos de comprensión de textos escritos u orales, así como en las capacidades y destrezas para expresarse por escrito, utilizando en ambos casos, los recursos propios de la lengua. De modo que, a medida que se avanza en la lectura del marco teórico de EDA se puede apreciar que, el concepto de competencia al que alude se va empobreciendo, porque se descende en el nivel de complejidad del constructo que forma una competencia. Se pasa de la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, donde predomina el concepto de acción y de saber hacer (que moviliza todos los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, valores éticos y otros comportamientos de la persona); a la habilidad para expresar e interpretar y, para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada, entendiéndola finalmente como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el uso de la lengua. Es claro que, en este último planteamiento, la idea de competencia lingüística pierde mucha fuerza en lo que respecta al saber hacer en contextos concretos, donde los conocimientos y las destrezas son componentes que se movilizan para llevar a cabo una acción eficaz. Surge a partir de ahí, una serie de dimensiones y elementos de competencia para primaria y secundaria que están más relacionados con el concepto de capacidad que con este último.

**Merece la pena destacar la intención de la EDA por alejarse del uso de los típicos textos escolares en las pruebas de valoración de la competencia en comunicación lingüística:** Resulta positivo rescatar el énfasis que pone la EDA en la importancia de utilizar en las pruebas variedad de textos escritos y orales, así como diversidad de imágenes que pretenden acercarse a la realidad y contextos de los estudiantes, alejándose con frecuencia de los típicos textos académicos, descontextualizados y sin sentido para el alumnado. Merece ser destacada la apuesta, al menos teórica, que se hace en la EDA por situar al alumnado ante una variada tipología de textos que pretenden traspasar los límites de lo estrictamente académico, planteando cuestiones problemáticas cuya solución requiere que ponga en juego, más allá de habilidades simples, capacidades más complejas de análisis, crítica o reflexión. Asunto distinto es cómo esta apuesta se concreta en la práctica.

**Las pruebas diseñadas para valorar la competencia en comunicación lingüística siguen ancladas en la reproducción de la información por parte del alumnado:** EDA reconoce que las pruebas estandarizadas de papel y lápiz suelen presentar limitaciones a la hora de evaluar aprendizajes más profundos, siendo éstas más adecuadas para aproximarse a valorar otros aprendizajes más simples, que no capacidades como la de análisis, reflexión y crítica. Razón por la cual, la Consejería de Educación recurre a las denominadas pruebas escritas basadas en «situaciones-problemas», es decir, se plantean: “(...) *casos o situaciones que sirven como base para la interrogación, y que en la medida de lo posible remitan a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida escolar o extraescolar.*” (Consejería de Educación, 2007a, p. 23)

Y utiliza textos cuya variedad es amplia y cuyo contenido parece relevante, es decir, tratan de temas cercanos, atractivos e interesantes para el alumnado; sin embargo ocurre con bastante frecuencia que las preguntas relativas a dichos textos, que podrían servir para tratar cuestiones controvertidas en las que poder mostrar puntos de vista, fomentar la crítica, provocar reflexiones, diseñar propuestas, etc., a través de la lectura y la escritura, dirigen la atención a aspectos más triviales, que nada tienen que ver con el carácter social, político o cultural de los temas escogidos. De manera que, en su mayoría, se dedican más a plantear cuestiones que requieren extraer informaciones puntuales o globales del contenido del texto, y menos, a formular preguntas que impliquen un cierto grado de reflexión, crítica o argumentación por parte del alumnado.

**El diseño de las pruebas de la EDA no es del todo independiente del currículum académico de Lengua:** Se recoge en el marco teórico de EDA su interés por mostrar que estas pruebas tratan de ser independientes del currículum académico de Lengua de 4º de primaria y 2º de secundaria; sin embargo, el recorrido y análisis por los diferentes ítems planteados en las pruebas, revela la existencia de preguntas directamente relacionadas con los contenidos del currículum de Lengua en sus respectivos cursos.

**La EDA no arroja información suficientemente valiosa para emprender procesos de mejora en nuestro sistema educativo:** En su declaración de intenciones la EDA expone su pretensión de que las pruebas diagnósticas, sean cuales fueran las competencias consideradas, supongan una buena herramienta para valorar el rendimiento del alumnado de forma efectiva. Además añade que, es así, aplicando estas pruebas estandarizadas, como podemos aproximarnos de un modo objetivo y riguroso a conocer los resultados de nuestros sistemas educativos, y por tanto, mejorarlos. El problema es que los diseñadores y ejecutores de la EDA, olvidan que ni el conocimiento, ni las competencias son susceptibles de ser medidas (Alcaraz, 2014); no al menos si las entendemos como algo que va más allá de la mera reproducción de contenidos.

Por otra parte, igualmente, los defensores de la EDA obvian un hecho importante: que los resultados académicos, entendidos como reproducción académica intercambiables por puntuaciones, poco tienen que ver con la calidad de un sistema educativo, ya que ésta vendrá determinada, en última instancia, por la formación y la calidad de los docentes que se encuentren en él (Hattie, 2011), las metodologías que empleen y los recursos de los que dispongan.

Por tanto, si aceptamos estos supuestos, es evidente que la EDA no es una evaluación en sí misma entendida como recogida de información útil y relevante que sirva para emprender espacios de mejora en los procesos de enseñanza–aprendizaje (Álvarez Méndez, 1998; Santos Guerra, 2014); ya que centra dicha recogida de información en aspectos que, como hemos visto, no son susceptibles de ser medidos con claridad, al tiempo que no son los que más inciden en la calidad del sistema educativo. Mientras que aquellos otros que realmente sí podrían aportar información valiosa para la mejora del sistema educativo, quedan totalmente fuera de la EDA, que basa todo su valoración en el diseño de pruebas estandarizadas de rendimiento, desplazando la responsabilidad del funcionamiento del sistema educativo, desde el profesorado y la administración, hacia el alumnado. Asunto complejo sobre el que se podría profundizar en otro trabajo.

**Referencias bibliográficas**

- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Revista Aula de Encuentro*, 16(2), 55–86.
- Alcaraz, N.; Caparrós, R. M.; Soto, E.; Beltrán, R., Rodríguez, A. & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, (360), 577–599. doi: 10.4438/1988–592X–RE–2011–360–130.
- Álvarez Méndez, J. M. (1998). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1–13.
- Haitie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Oxford: Routledge.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2004). *El Sistema Educativo en Andalucía. Indicadores del curso 2001–2002*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2006a). *Acuerdos entre la Consejería de Educación, las Organizaciones Sindicales Unión General de Trabajadores de Andalucía y Comisiones Obreras de Andalucía y la Confederación de Empresarios de Andalucía, en el Marco de los Objetivos Previstos en el VI Acuerdo de Concertación Social en Materia Educativa*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2006b). *La educación en Andalucía. Un compromiso compartido, una apuesta por el futuro: propuesta para el debate de una ley de educación para Andalucía*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2006c). *Prueba de la evaluación de diagnóstico. Competencias básicas en comunicación lingüística 2006–2007*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007a). *Marco Teórico. Evaluación de Diagnóstico 2006–2007*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007b). *Manuales de Aplicación y Pautas de corrección de las Pruebas para la Evaluación Diagnóstico de la competencia lingüística en Educación Primaria y Secundaria 2006–2007*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007c). *Informes de Resultados de la Evaluación Diagnóstico en Andalucía de la competencia lingüística Educación Primaria y Secundaria 2006–2007*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2008a). *Manuales de Aplicación y Pautas de corrección de las Pruebas para la Evaluación Diagnóstico de la competencia lingüística en Educación Primaria y Secundaria 2007–2008*.



- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2008b). *Informes de Resultados de la Evaluación Diagnóstico en Andalucía de la competencia lingüística Educación Primaria y Secundaria 2007–2008*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2009a). *Manuales de Aplicación y Pautas de corrección de las Pruebas para la Evaluación Diagnóstico de la competencia lingüística en Educación Primaria y Secundaria 2008–2009*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2009b). *Informes de Resultados de la Evaluación Diagnóstico en Andalucía de la competencia lingüística Educación Primaria y Secundaria 2008–2009*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2010a). *Manuales de Aplicación y Pautas de corrección de las Pruebas para la Evaluación Diagnóstico de la competencia lingüística en Educación Primaria y Secundaria 2009–2010*.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2010b). *Informes de Resultados de la Evaluación Diagnóstico en Andalucía de la competencia lingüística Educación Primaria y Secundaria 2009–2010*.
- Ley Órgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (106), Madrid, España, 4 de mayo de 2006.
- Martí, M. & Pérez Tapia, M. T. (2013). Las pruebas diagnósticas en la didáctica de la lengua y la literatura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 207–220. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42242](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42242).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2009). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Marco de la evaluación*. Madrid: MECED.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Papers*. Downloaded.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, (1), 5–23.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.