

Informe de la Unitat per a l'Educació Multilingüe de la Universitat de València (UEM-UV) sobre les proves diagnòstiques en el sistema escolar valencià

La Conselleria de Cultura, Educació i Esports de la Generalitat Valenciana ha donat a conèixer els resultats de les proves diagnòstiques que, d'acord amb el que prescriu el Decret 127/2012 de 3 d'agost (article 7é), es van passar el curs 2012-2013 en 1.322 centres públics i privats concertats de Primària de tot el territori valencià. Les referides proves reproduïen de nou les mateixes deficiències metodològiques i el biaix ideològic que han estat denunciats en repetides ocasions pels agents educatius (professors i col·lectius d'ensenyants, mares i pares d'alumnes, sindicats de l'ensenyament, Federació Escola Valenciana). Per la seua banda, la valoració institucional que n'han fet diferents càrrecs de la Conselleria posa de manifest que les proves no són un reflex objectiu de la realitat escolar valenciana. Són un instrument de propaganda al servei de la desencertada política educativa del govern valencià, com mostrem en aquest informe. L'hem dividit en quatre apartats, que aborden 1) l'error conceptual de partida, la perversió del que representa avaluar; 2) les deficiències metodològiques de les proves; 3) la parcialitat en el tractament de les llengües i 4) la insuficiència de les mesures proposades.

I. L'avaluació diagnòstica dins el procés d'ensenyament/aprenentatge

L'avaluació diagnòstica hauria de donar un retrat prou fidel de la realitat de l'ensenyament al nostre país. Hauria de detectar disfuncions en el conjunt del sistema educatiu, en general, i en els centres escolars, en particular, per tal de corregir-les amb la introducció de millores. No hauria de servir per a comparar, classificar o establir rànquings que discriminen els alumnes i els centres per competències o destreses, lligades a les diferències socials. Rànquings que, a més, puguen servir de coartada per a distribuir les dotacions econòmiques destinades a l'educació.

Les proves haurien de conciliar la persecució de l'excel·lència amb el principi d'equitat. Per això no convé excloure'n de la realització els col·lectius d'alumnes desfavorits o problemàtics com els ACIS o AIT o els fills de famílies immigrants. L'exclusió desvirtua el resultat de les proves, ja que oculta les dades reals de la pràctica educativa. Ben al contrari, cal

assumir l'heterogeneïtat i la diversitat de les situacions escolars a fi de millorar-les amb un plantejament integral que sume els valors de totes les persones, en potencie les capacitats i atenui els efectes negatius de les desigualtats socials.

II. Problemes relatius al contingut, aplicació i tabulació de les proves

En congruència amb els principis suara exposats, destaquem les deficiències de les proves diagnòstiques pel que fa als aspectes següents.

- a) La població escolar observada.
Una prova parcial que s'acoste a la totalitat dels centres no per força ha d'oferir millors resultats que una de més exhaustiva, duta a terme amb una mostra aleatòria o consensuada.
- b) Els objectius de la diagnosi.
El rendiment escolar és el paràmetre bàsic de la diagnosi educativa. Però aquest no pot ser un valor absolut *per se*, sinó que ha de contribuir al desenvolupament, aplicació i reformulació dels projectes educatius. I aquests estan inserits en un context sociopolític i cultural determinat. És inútil avaluar alumnes i centres sense posar-los en relació amb uns projectes educatius específics i amb un entorn, del qual formen part les autoritats educatives, que tenen l'obligació de vetlar pel benestar material i cultural de tots els ciutadans sense exclusió.
- c) La parcialitat de les competències avaluades.
Seguint el model de coneguts informes educatius, de dubtosa eficiència, l'avaluació diagnòstica impulsada per la Conselleria d'Educació se centra en la competència matemàtica i en la lingüística i omet unes altres dimensions essencials amb les quals aquestes interactuen. Així, no s'hi consideren la capacitat d'aprenentatge autònom i d'iniciativa personal (maduresa cognitiva), el coneixement i la interacció amb l'entorn físic i sociocultural (educació física), la competència social i ciutadana, la competència cultural i artística (educació literària i artística) ni la destresa en la gestió de la informació i la competència digital.
- d) Els instruments de mesura.
Les proves fan servir dues unitats de mesura: puntuació criterial, mitjana d'encerts expressada percentualment, i puntuació normativa, valor absolut d'encerts en una escala on 500 punts és la ratio estàndard per a tot el territori valencià. Mentre la primera mesura sempre informa sobre el grau d'assoliment d'un objectiu didàctic, la puntuació normativa propicia malentesos i comparacions esbiaixades entre centres i entre cursos. Val a dir que en la presentació gràfica de les dades prima la puntuació normativa, reforçada amb una tipografia més gran i un codi de colors que, a la manera dels semàfors, estableix discutibles categories entre alumnes i col·legis. La puntuació normativa distorsionada estableix

comparacions entre centres a partir de les posicions absolutes (percentils dins una escala tancada) i posicions relatives (de cada centre respecte del conjunt de centres avaluats). Fet i fet, les proves s'usen per a discriminar i atorgar rúbriques de qualitat sense entrar en el fons dels problemes educatius.

e) La imparcialitat i el calendari de les proves.

L'absència d'avaluadors qualificats externs, que constituïrien una garantia d'independència i equanimitat, determina que les proves queden sota la sospita de parcialitat interessada. A més de la manca de garantia d'imparcialitat, resulten qüestionables tant l'elecció dels cursos en què es passen com el moment del curs en què es duen a terme. I d'altra banda, per bé que les proves requereixen una certa perspectiva, caldria agilitzar-ne la publicació dels resultats, a fi de poder intervenir d'immediat sobre les mancances detectades.

III. La parcialitat en la visió de la realitat lingüística

D'entrada, competència i ús són conceptes diferents. Les proves diagnòstiques no avaluen les produccions lingüístiques reals, sinó la competència comunicativa entesa de manera global, però no la competència lingüística en cada llengua cooficial ni la competència interlingüística. En la pràctica s'hi avalua una sola llengua en un sistema educatiu que és plurilingüe i ho serà d'una manera més acusada en el futur.

Per tant, s'hauria d'avaluar la competència de cada alumne en les tres llengües del sistema educatiu (les dues cooficials i l'anglès) tot tenint-hi en compte la llengua pròpia de cada persona. I això perquè no es pot avaluar de la mateixa manera un nen castellanoparlant, dins un programa PPEV o PPEC, la llengua del qual gaudeix de la màxima preeminència social, que un de valencianoparlant, dins un PPEV, quan l'entorn sociolingüístic no és el mateix per a cada llengua (dèficit d'ús social, absència de *media* i d'una política lingüística de discriminació positiva real, etc.).

IV. Cosequències de les proves en la política educativa

Tal i com estan concebudes, organitzades i difoses, les proves diagnòstiques només satisfan les necessitats propagandístiques dels responsables educatius, que fan una lectura ben parcial dels problemes detectats. En efecte, les proves diagnòstiques haurien de donar peu a la confecció d'autèntics plans de millora, amb el suport inequívoc de la Conselleria. Ara com ara, els plans són responsabilitat exclusiva dels centres i no generen compromisos de canvis normatius, dotació de professorat, renovació d'infraestructures o inversió en formació i recerca per part de l'administració educativa. En

definitiva, unes proves diagnòstiques ben concebudes i gestionades constituïrien uns instruments de planificació educativa eficients i no els procediments burocratitzats i sectaris que són ara.

Universitat de València
Juliol de 2014