

Evaluaciones inclusivas en la educación obligatoria

Jacobo Calvo Ramos

Últimamente participo de manera directa o indirecta en este aluvión de interrogantes que suelen ser bastante recurrentes en conversaciones sobre pedagogía, artículos educativos y formaciones del profesorado: ¿Es la evaluación a través de exámenes un procedimiento que busca el éxito de cada uno de nuestro alumnado? ¿Los exámenes contribuyen a hacer una escuela inclusiva o segregan? ¿Son los resultados de los exámenes el criterio de selección natural en las aulas? ¿Éxito en los exámenes es éxito en la vida personal, social y, en el futuro, profesional de cada niña y cada niño? ¿El 60%, 70% u 80% como criterio de calificación vinculado a los exámenes es indicativo del grado de competencia del alumnado? ¿Recogen los exámenes las habilidades personales para gestionar un grupo? ¿Y las tecnológicas? ¿Y la creatividad? ¿Y....?

Yo quiero participar de estos dilemas partiendo de una premisa: una evaluación únicamente basada, o casi, en la prueba escrita u oral es excluyente y segregadora, contribuyendo de manera clara a una selección artificial del alumnado que elige a quienes se adaptan a ese tipo evaluación y a que se quede en el camino alumnado igual o más competente que no tiene posibilidad de mostrarlo y demostrarlo.

Cuando maestras y maestros de Primaria y profesorado de Secundaria evaluamos, hemos de hacerlo teniendo como referente unas capacidades expresadas en unos objetivos de etapa¹ y unas competencias clave.

Toda la tecnología curricular está al servicio de estos objetivos finalistas de etapa. Por tanto, antes de decidir si una alumna o un alumno repite o califica con un “insuficiente” tenemos que plantearnos varias cuestiones para tomar acuerdos colegiados en los ciclos, en los departamentos y en los claustros que se reflejen en el proyecto educativo y las programaciones didácticas:

1.- ¿Los criterios de calificación son coherentes con la capacidades expresadas en los objetivos de etapa? ¿Y con las habilidades y destrezas que evidencian la adquisición de competencias clave?

Si hacemos una lectura pausada y reflexiva de estos objetivos referenciados en la normativa vigente, prácticamente la promoción sería automática y la calificación trimestral difícilmente sería inferior a un “suficiente”, ya que es bastante factible observar cómo un alumno o alumna progresa en el desarrollo de estas capacidades. La clave está en analizar qué escenarios se le plantean para que las evidencien y para que el profesorado las podamos observar.

¹ Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación en Educación Primaria y Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación en Educación Secundaria en Andalucía.

Con respecto a las competencias clave, adquirir un nivel de logro medio o avanzado dependerá de la variedad y diversidad de contextos recreados o auténticos que ofrezcamos en el aula, más allá de metodologías expositivas y, por tanto, insertando metodologías activas que permitan al alumnado aplicar su amplio repertorio de habilidades competenciales. Hablo de metodologías divergentes, contrarias a aquellas diseñadas con un “pensamiento embudo”.

Unos criterios de calificación basados en un 50% o más en la prueba oral o escrita no nos darán una información fiable. Estamos negando otros escenarios de aplicación esenciales (exposiciones, investigaciones, experimentos, creaciones, proyectos,...) que van más allá de la acumulación de conocimientos y que tienen en cuenta los diversos estilos de aprendizajes.

2.-¿Los criterios de calificación se basan en la observación continuada?

La normativa para la Educación Primaria recoge que la evaluación se llevará a cabo mediante observación continuada. En Educación Secundaria incorpora que será “preferentemente” mediante observación continuada, “sin perjuicio de las pruebas, que en su caso, realice el alumnado”.

Unos criterios de calificación basados en un 50% o más en la prueba oral o escrita niegan la posibilidad de basarse en esta observación continuada, ya que la mitad de la calificación se la juega el alumnado en una acción puntual, con un contexto muy definido, habitualmente memorístico, sin posibilidad de consulta en un libro, un recurso TIC, una compañera, un compañero o un adulto. ¿Realmente es así la vida cotidiana? La neurociencia demuestra que la [educación bulímica](#)², “aquella que consiste en vomitar contenidos en un examen para, tres días después, haber olvidado todo”, no sirve.

La normativa establece que a nivel metodológico los aprendizajes han de estar conexonados con su vida cotidiana y su contexto más próximo. Igualmente recoge que la evaluación ha de ser coherente con la metodología. De acuerdo a este presupuesto, ¿es la prueba escrita la técnica más ajustada a estos enunciados normativos? ¿Es legal una evaluación basada en pruebas? En mi opinión, no.

3.-¿Los criterios de calificación han tenido en cuenta los estilos de aprendizaje del alumnado para diseñar escenarios diversos?

Unos criterios de calificación basados en un 50% o más en la prueba oral o escrita niegan esta posibilidad. Uno de cada dos escenarios, con estos porcentajes, sería a través de un examen, habitualmente con preguntas memorísticas. No es coherente la metodología propugnada por el marco normativo con una evaluación basada en un solo tipo de prueba. Sin duda, la segunda es excluyente y segregadora.

² De la Torre, Noa. Diario “El Mundo”: “La neurociencia demuestra que la *educación bulímica no sirve*” 29/02/16

4.- ¿Los criterios de calificación se basan en procesos y en productos?

Unos criterios de calificación basados en un 50% o más en la prueba oral o escrita niegan esta posibilidad. Este tipo de evaluaciones solo tienen en cuenta la redacción tras la pregunta enunciada o la selección de una respuesta entre varias ofrecidas. En realidad solo se evalúa la memoria. ¿Se evalúa la metacognición? ¿Existe la autoevaluación y la coevaluación?

Algunas y algunos piensan que evaluar la libreta es evaluar procesos, pero... ¿qué se evalúa habitualmente? Es frecuente encontrar como respuesta que también en la libreta se evalúan los resultados de cada actividad. Evaluar procesos es observar al alumnado en la realización de las actividades, interactuar con ellas y ellos para que nos comenten sus logros, dificultades, retos...

5.- ¿Los criterios de calificación y los procedimientos e instrumentos de evaluación están en consonancia con la aplicación de los aprendizajes?

¿Se trabaja a través de tareas, proyectos o estudio de casos o solo en la acumulación de conocimientos?

Unos criterios de calificación basados en un 50% o más en la prueba oral o escrita niegan esta posibilidad. Asegura el éxito de unas pocas y unos pocos, para quienes se adaptan a este tipo de “carretera”. ¿Qué pasa con aquellas y aquellos que tienen dificultades en la conducción por carriles, pero lo hacen a buen nivel en nacionales, autovías o autopistas, con copilotos o sin ellos y con unos coches pero también con otros? ¿Se han tenido en cuenta, por ejemplo, procesos relacionados con el aprendizaje cooperativo e interacciones en el aula? Una evaluación centrada en pruebas orales y escritas es segregadora. No tiene en cuenta otros estilos de aprendizaje.

Así pues, es esencial tener en cuenta todas y cada uno de los interrogantes anteriores, porque estamos hablando de garantizar los éxitos escolares del alumnado y contribuir a que la escuela sea una oportunidad para promocionar su vida personal y social. En el año 2030, sólo el 15% de las personas que no tengan algún tipo de titulación podrán acceder al mercado laboral. Solo 1,5 por cada 100 alumnos y alumnas que no titulen podrán hacerlo.

¿Es la escuela una “Operación Triunfo” o por el contrario una escuela de oportunidades, inclusiva? ¿Os imagináis una cafetería que solo ofreciera un tipo de café? Una cafetería inclusiva, abierta a cualquier tipo de cliente, debe ofrecer una carta variada no solo de cafés, sino de té y otro tipo de bebidas. Nuestro centro y aula debe ofrecer ese servicio público que garantice el éxito de nuestro cliente. Nuestras decisiones han de garantizar la inclusión y no el éxito de unas pocas y unos pocos.

La normativa establece que los equipos docentes debemos aprobar unos criterios de promoción en nuestras programaciones didácticas, coherentes con los criterios de evaluación y por tanto con nuestras metodologías y siempre teniendo como faro las capacidades expresadas en los objetivos de etapa. Por tanto debemos enunciarlos en positivo, porque tal y como define la RAE,

promocionar es “elevantar o hacer valer (...) cualidades, personas”, esto significa que no son criterios de selección de personal o criterios para excluir.

¿Qué sugiero para diseñar estos criterios de promoción inclusivos y proactivos?

1.- ¿Se incluyen los criterios anteriores para tomar la decisión?

Antes de decidir que un alumno o alumna no promociona, podríamos preguntarnos:

- a) ¿Los aprendizajes adquiridos están lejos de las capacidades establecidas en los objetivos de la etapa?
- b) ¿La información en la que nos basamos se obtiene de una observación continuada?
- c) ¿Se ha tenido en cuenta todos los potenciales del alumnado y por tanto hemos adecuado nuestras metodologías a su estilo de aprendizaje?
- d) ¿La información en la que nos basamos ha tenido en cuenta procesos, además de productos?
- e) ¿La información de la que disponemos tiene en cuenta capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes?

2.- ¿Se han aplicado y agotado todas las medidas de apoyo basadas en procesos y no en acumulación de conocimientos, tal y como dictan los objetivos de etapa?

Entre otras medidas y actuaciones inclusivas están: compromisos educativos con el alumnado y la familia, ayuda entre iguales, interacciones en el aula, dos docentes en el aula, planes de apoyo y refuerzo,...

3.- ¿La medida va a tener un carácter recuperador en el alumno o alumna?

Esta interrogante es clave. ¿Nos hemos parado a dimensionar si la calificación o la decisión de no promocionar va a tener un carácter recuperador? Una repetición ha contemplarse cuando se tenga certeza de que al promocionar al siguiente curso escolar no compensará las supuestas capacidades no desarrolladas. En este sentido hay que analizar, por ejemplo, que las personas que imparten docencia en el siguiente curso pueden ser diferentes. Esto podría suponer un revulsivo, ya que sus metodologías quizá contribuyan a que el alumno o la alumna “conecte” con la escuela.

4.- ¿La medida se basa en argumentos sancionadores o ejemplares?

Alguna vez he escuchado frases del tipo:

- “Este alumno no puede pasar, ¿qué ejemplo estaríamos dando?”
- “Si este alumno pasa de curso aprenderá a que da igual lo que haga, porque al final aprueba”.
- “Le he estado diciendo durante todo el curso que va a repetir. Ahora no le puedo aprobar”.

Mi reflexión es... ¿y qué? Si el alumno o la alumna pasa al siguiente curso le estamos dando la oportunidad de seguir desarrollando sus capacidades y no hacer de la escuela una pura agonía. Basar la repetición en la aplicación de una sanción, sin tener la certeza de que va a ser recuperadora, sería una decisión negligente.

5.- ¿Se ha pensado en el vínculo emocional del alumno o la alumna con su grupo?

Las interacciones son esenciales. La pertenencia a un grupo acelera la posibilidad de adquirir aprendizajes. Si el docente se ocupa y preocupa de generar un clima positivo de aula el grupo se convierte en la principal referencia, y ser excluido del mismo tendrá consecuencias en sus afectos y emociones, en muchos casos irrecuperables.

6.- ¿Se ha analizado que si los criterios fueran otros quizá el alumno o la alumna podría promocionar?

Hagamos el siguiente ejercicio: pensemos que pasaría si modificamos los criterios en los que nos basamos para tomar la decisión de que un alumno o alumna no va a promocionar. ¿Qué pasaría?

- a) Si en lugar de que la prueba escrita tenga un 70% de peso en la calificación tuviera un 20%, ¿qué pasaría?
- b) Si en clase hiciéramos proyectos e investigaciones y los tuviéramos en cuenta para evaluar, ¿qué pasaría?
- c) Si aprueba en otras asignaturas, ¿por qué no aprueba en la mía? ¿Podría hacer lo que hacen los compañeros y compañeras de esas asignaturas?

7.- ¿Y la libertad de cátedra dónde queda?

La normativa vigente apela a la objetividad de la evaluación. Esto significa que el alumnado tiene derecho a ser evaluado conforme a criterios de plena objetividad, así como a conocer los resultados de su aprendizaje para que la información que se obtenga a través de los procedimientos de evaluación tenga valor formativo y lo comprometa en la mejora de su educación. A tales efectos, los proyectos educativos de los centros docentes establecerán las medidas para garantizar la objetividad del proceso de evaluación.

De acuerdo con la normativa vigente, los centros han de diseñar, entre otros documentos, un proyecto educativo y unas programaciones didácticas. Corresponde al profesorado de los centros, de acuerdo a su autonomía pedagógica y organizativa y a la legislación vigente, desarrollar cada uno de los apartados que conforman estos documentos y que tan relacionados estarán con las señas de identidad del centro, con las metodologías a aplicar y con los procedimientos de evaluación.

La tan citada libertad de cátedra termina una vez se consensuen en los equipos docentes las decisiones relativas a metodología y criterios y procedimientos de evaluación.

Resalto los siguientes datos que evidencian que las repeticiones no tienen un carácter recuperador:

- Según las cifras que maneja el [Ministerio de Educación](#), a los 15 años el 45% del alumnado ha repetido al menos una vez.
- El 22,7% de los jóvenes de entre 18 y 24 años que viven en España no continúan con sus estudios más allá de la enseñanza obligatoria. Es la tasa de abandono escolar temprano más alta de la UE, cuya media es del 11%.

Así pues, en mi opinión, los exámenes han de tener un claro carácter de diagnóstico para el profesorado y no de calificación del alumnado, en todo caso, una información más. Con los exámenes, al igual que hace PISA, PIRLS o TIMSS, debemos obtener información para hacer la radiografía de nuestras prácticas de aula. Esto sería una auténtica práctica docente vinculada con la investigación en acción, para que sobre las conclusiones de la misma indagemos en las prácticas de éxito en el aula evidenciadas en la comunidad científica y no en la ocurrencia o la creencia, para su aplicación.

En la escuela del siglo XXI no caben medidas ni actuaciones excluyentes y segregadoras. La evaluación, bajo el tamiz expuesto en este post, es una de esas prácticas segregadoras que no tiene aval ni normativo ni científico.

El profesorado que la aplique está en zona de riesgo ya que es susceptible de ser denunciado por mala praxis, y lo que es peor, estaría condenando a su alumnado a quedar excluido de su grupo, y a medio y largo plazo social y profesionalmente.

Jacobo Calvo Ramos
Asesor de Educación Primaria

NORMATIVA DE REFERENCIA

- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- ORDEN de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Proyecto de Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.
- DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.