

# ¿Se puede evaluar desde casa?



DAVID GONZÁLEZ GÁNDARA  
ORIENTADOR EDUCATIVO  
CEIP NOSA SEÑORA DAS DORES  
FORCAREI PONTEVEDRA  
[mrrookes@gmail.com](mailto:mrrookes@gmail.com)

Mucha gente considera que el objetivo de la evaluación es detectar el alumnado que merece ser premiado, con alguna certificación o pasando de curso, y el que necesita ser castigado, suspendiendo o repitiendo. Además, en una obsesión por la objetividad, se otorgan calificaciones numéricas durante todo el curso, y mediante complicadas operaciones aritméticas, que se recogen en tablas de extensión infinita, se obtiene una calificación final, que será en la que se base el destino de cada uno. Desde fuera, puede parecer que todo esto es justo y funciona, pero más a menudo de lo que sería deseable, se dan situaciones difíciles de explicar, como calificaciones que cambian arriba o abajo durante las juntas de evaluación, incluso cuando implican repeticiones de curso o titulaciones; o criterios tan difusos como: “se ha esforzado mucho”, o “se porta muy mal”. Incluso algunas veces he escuchado comentarios como: “yo sé que esto lo sabe, pero el examen lo ha dejado en blanco”. Estas juntas se suelen reducir a discutir las notas. Se explican las malas calificaciones, que son preocupantemente frecuentes, por factores como la falta de esfuerzo o motivación, familias que no colaboran desde casa o el bajo nivel que trae el alumnado de cursos previos. A pesar de estos problemas, se insiste en defender que es la única manera de calificar, que el alumnado no estu-

dia si no ve el riesgo del suspenso y de la repetición, y que además hay que recompensar al alumnado que mejor rinde.

En este modelo se suele asignar un peso decisivo a algunos elementos arbitrarios: multiplicar, dividir, escribir sin faltas, etc. Bajo la coartada de “estas son las herramientas básicas” se acaban valorando como requisitos terminales, por ejemplo, analizar morfológicamente o realizar cálculos mecánicos de operaciones de tamaños imposibles. El peso que tienen en las calificaciones el arte, las habilidades sociales o la creatividad es casi inexistente. Es habitual que se repita curso por no saber dividir, pero se considera absurdo repetir por no saber dibujar. Aunque alguien tenga un talento evidente para la música, las dificultades en la lectura y la escritura le condenan al fracaso. Es decir, se considera que las personas con un determinado perfil competencial son más aptas que otras.

Aún no hemos logrado que la sociedad comprenda que cada persona es diferente, y todas son válidas. Robinson (2009) defiende que la manera de avanzar hacia el desarrollo de cada persona es potenciando el elemento de cada uno, donde se mueve como pez en el agua y no incidiendo repetidamente en sus carencias. En otras áreas, esto está muy cla-

TE HE ESCRITO EN EL TRABAJO QUÉ PUEDES HACER PARA MEJORARLO. SON SÓLO UNAS SUGERENCIAS, PERO ES TU TRABAJO. TÚ DECIDES



Feedback formativo/ DAVID G. GÁNDARA

CUANDO HAYAS HECHO LAS MEJORAS, PUEDES VOLVER A TRAERLO Y LO VUELVO A MIRAR.



ro. Por ejemplo, la técnica del análisis DAFO, muy utilizada para la mejora de las organizaciones, consiste en aprovechar las oportunidades y las fortalezas para avanzar y minimizar los efectos de las debilidades y las amenazas. Sólo trabajando debilidades no se avanza. Todo el alumnado tiene derecho a disfrutar de la sensación de éxito en su etapa escolar, pero hay gente empeñada en que la escuela tiene que estar relacionada con sufrimiento, esfuerzo, frustración, etc. Se ha demonizado el error, en lugar de considerarlo parte integral y necesaria del proceso. Se consigue una situación de pánico a equivocarse. Se le pone buena nota a la libreta limpia y ordenada, cuando el proceso de creación debería incluir una etapa de cierto caos, manejo de los errores, correcciones, etc. No se hacen las cosas mejor por no equivocarse, sino por saber gestionar

los errores. No podemos olvidar que este proceso de evaluación se refiere a todos los elementos del proceso, no sólo al alumnado.

### Otra evaluación es posible

Como centro del proceso de aprendizaje (Rogers, 1983), la persona debe ser partícipe de los procesos de evaluación. Y los procesos de evaluación tienen que estar destinados al desarrollo de la persona. Para esto, por supuesto, la clave es conocer al alumnado lo mejor posible, recopilando la máxima y más diversa cantidad de información posible. Hattie (2012) ha recogido durante años información sobre investigación educativa. Ha revisado unos 1600 metaanálisis, que se refieren a unos 300 millones de alumnos y alumnas, encontrando razones suficientes para pensar que hacer partícipe al alumna-

NO HAY NOTA. ES FEED-BACK FORMATIVO.



CREO QUE ESTOS PROFESORES SE HAN PASADO SIGUIENDO LAS CHARLAS EDUCATIVAS EN INTERNET!



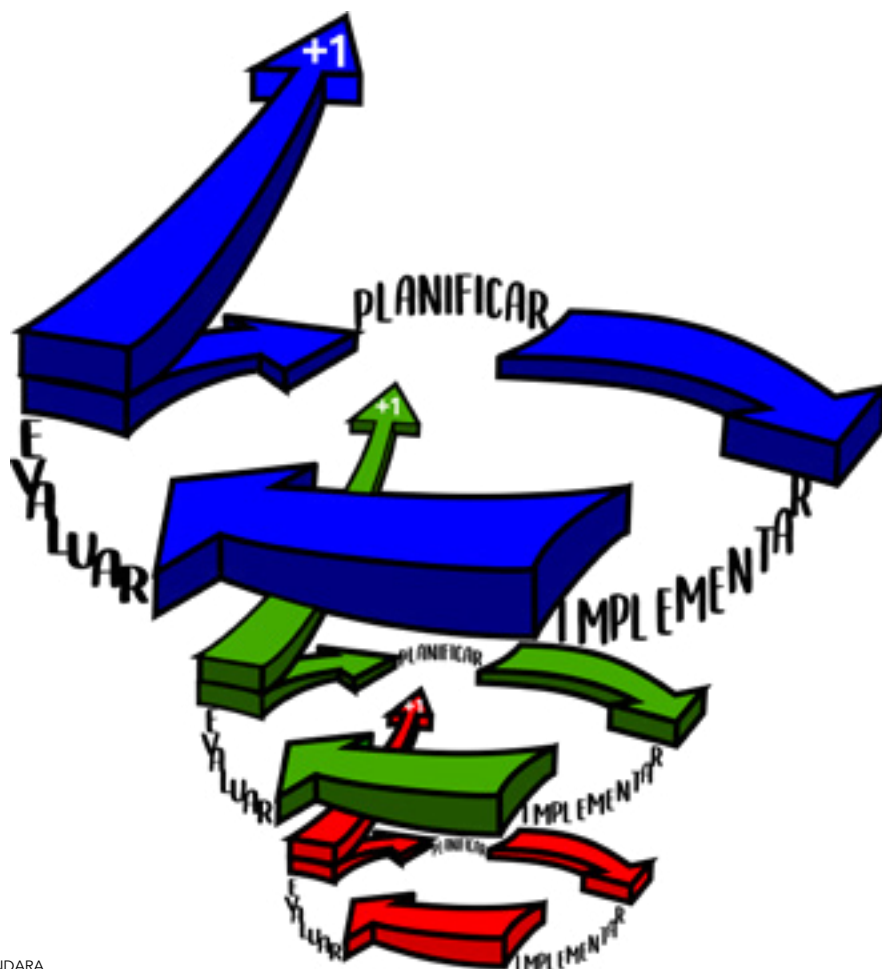
do del proceso de aprendizaje es la mejor estrategia educativa que se conoce. Lo que él llama aprendizaje visible.

El papel del docente en la evaluación, desde su función de facilitador del aprendizaje, debe ser la de ofrecer un buen feedback al alumnado, que sirva para mejorar los procesos de aprendizaje. Black, Harrison, Lee, Marshall, y Wiliam (2004) demostraron que los comentarios destinados a la mejora contribuyen más al aprendizaje y el rendimiento escolar que las calificaciones.

Está claro que la evaluación debe ser una parte integral del proceso de educación, y no un proceso paralelo (López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017). En el diseño de la acción educativa, las piezas tienen que encajar de manera lógica. A la planificación de las

experiencias de aprendizaje sigue la implementación de esas experiencias, que serán evaluadas para introducir mejoras en un nuevo proceso de planificación. De esta manera queda configurado el modelo PIE. Yo añadiría a este modelo una tercera dimensión, que se define cuando los datos obtenidos de la evaluación permiten que los tres elementos del ciclo (planificación, implementación y evaluación) se repitan, pero en una versión mejorada, configurando una espiral.

Como orientador educativo, no puedo olvidar referirme al papel de la evaluación psicopedagógica en el proceso educativo. Esta debe ser una parte más del proceso de evaluación en general, alejándose de modelos clínicos (Echeita y Calderón, 2014). Se trata de que las aportaciones de los orientadores,



La tercera dimensión en el modelo PIE/ DAVID G. GÁNDARA

más técnicas, completen las evaluaciones del resto del profesorado. Gardner, Feldman, Krechevsky y Chen (1998) describieron, en el proyecto Spectrum maneras concretas para integrar la evaluación de los procesos cognitivos en las actividades reales de aula. La evaluación psicopedagógica entendida así puede realizarse, sin mayor problema en situaciones excepcionales como el confinamiento por el coronavirus. Lo único que hace falta es la voluntad de todos para compartir información.

### **También tenemos que calificar**

Pero tal como dice Guerrero (2019) insistentemente, sólo es obligatorio al final de cada curso. No tenemos por qué calificar cada una de las actividades, y sobre todo, no tenemos por qué conceder

a las calificaciones la importancia que le estamos dando. En los cursos anteriores al Bachillerato y la Universidad, recibir una calificación u otra no tiene ninguna consecuencia directa. De momento tendremos que aceptar la importancia burocrática que tiene en esas etapas, pero es perfectamente posible empezar a trabajar en transmitir a la sociedad que estos números son totalmente inútiles, y que lo realmente importante es recibir información razonablemente detallada sobre como continuar con éxito los procesos de aprendizaje.

Una vez admitido que, hoy en día, este número es necesario, ¿cómo se calcula de una manera justa? Desgraciadamente, es imposible. Los procesos humanos, y entre ellos, los educativos son demasiado complejos como para que se puedan descri-

bir matemáticamente. Y desde luego, el docente medio no conoce las matemáticas suficientes para hacerlo. Tratamos de vivir en la mentira de que las calificaciones que damos en los trabajos son medidas exactas (de intervalo), que podemos comparar unas con otras y realizar medias ponderadas pero las notas que ponemos al alumnado son una medida muy imprecisa (ordinal) (Stevens, 1946). La diferencia entre un 4 y un 5 no es la misma que entre un 5 y un 6 y el 7 que ponemos en el trabajo en grupo no es comparable con el 8 que hemos puesto en el examen. Ni siquiera hay consenso en que medidas fuertemente estandarizadas y normalizadas durante décadas, como el cociente intelectual puedan ser tratadas como medidas de intervalo. Sin embargo pretendemos que nuestras medidas caseras sí puedan serlo. Hay demasiadas interacciones entre las áreas, entre las competencias, entre las distintas actividades realizadas. A veces, se da respuesta a la complejidad matemática del proceso educativo simplificándolo mediante el cálculo basado en los instrumentos. Por ejemplo: exámenes, 70%; trabajos, 20%; actitud, 10%. Es complicado justificar que esta manera de calificar cumple con la normativa, la cual establece que los referentes de la evaluación son los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación, no los instrumentos (Real Decreto 126/2014). Las medias ponderadas de instrumentos, tareas, criterios o estándares no son objetivas ni justas. Además, están basadas en la creencia de que existe el alumnado promedio, y que debemos trabajar para ellos. Esta es una de las barreras que nos impiden adquirir una perspectiva de la diversidad más real.

¿Y si no aplicamos las matemáticas para describir el proceso educativo, como lo hacemos? Con datos cualitativos. Podemos registrar información sobre los procesos de aprendizaje como: “has estructurado muy bien el texto, con tres partes diferenciadas”, o “Este problema hubiese quedado mejor explicado

con un gráfico”. Con muchos apuntes como estos, podemos tener evidencias suficientes de los estándares de aprendizaje. Cuando sea necesario, no es difícil traducir esta información a números. Me parece excelente la propuesta de Clymer y Wiliam (2006), con un sistema de colores para ir recogiendo la información sobre el cumplimiento de ciertos criterios de evaluación. Las calificaciones son otorgadas por el porcentaje de “verdes” que tengan. En mi caso particular, uso un sistema aún más sencillo. A partir de las notas de mi diario de aula, compruebo los estándares que he verificado de cada alumno. Después, utilizo una tabla en la que se asignan las diferentes calificaciones dependiendo de cuáles de esos estándares he sido capaz de verificar y cuáles no.

En la propuesta de Clymer y Wiliam, todos los es-

10	El nivel que demuestra en el desarrollo de las competencias, en los que se refiere al área, es excelente. Cumple con todos los estándares tan y como se definen en la programación.
9	No cumple con hasta dos estándares, que no pueden ser ninguno de los indispensables.
8	Igual, pero cuatro estándares
7	Igual, pero seis estándares.
6	Igual, pero ocho estándares.
5	Igual, pero diez estándares.
4	No se cumplen la mitad de los estándares, o no se cumple alguno de los indispensables.
3	Igual, pero entre dos y cuatro
2	Igual, pero entre cuatro y seis.
1	No cumple ningún estándar.



El número 4 repite/ DAVID G. GÁNDARA

tándares son equivalentes, mientras que en mi propuesta he seleccionado ocho estándares indispensables, necesarios para alcanzar una calificación positiva. Incluso se podrían establecer varios niveles de jerarquía. Cada docente debería decidir esto basado en el conocimiento de su área. Lo esencial de la propuesta es que permite una evaluación formativa durante todo el proceso, sólo es necesario recurrir a la calificación al final, y además, es muy sencilla de calcular.

### ¿Cómo lo hacemos desde casa?

La mayor preocupación que ha surgido a partir del confinamiento en los domicilios es si resulta factible evaluar en una situación donde es difícil comprobar si las evidencias de aprendizaje son autén-



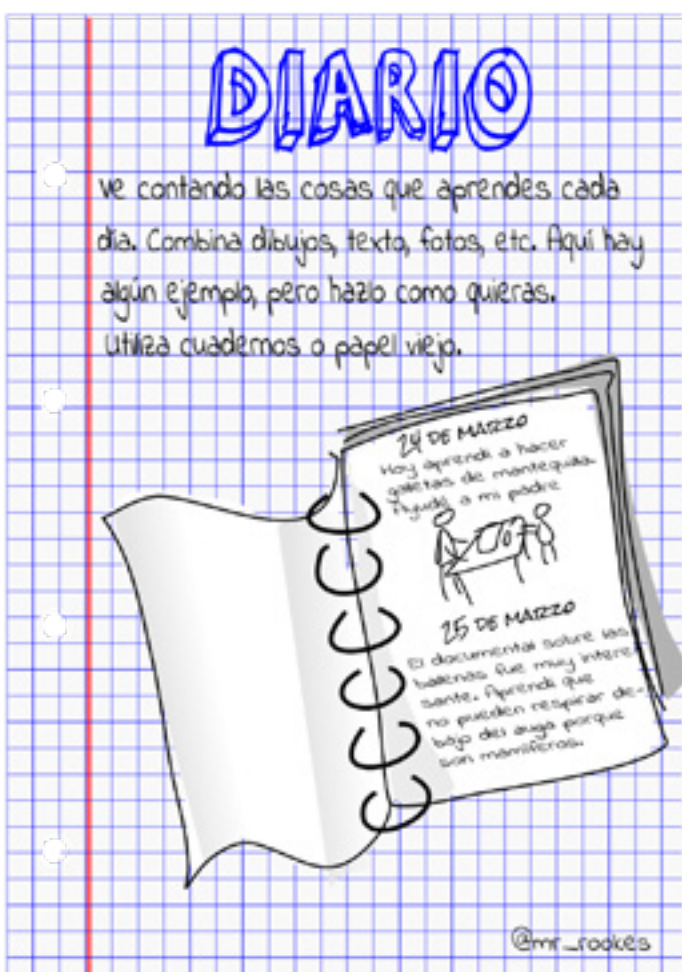
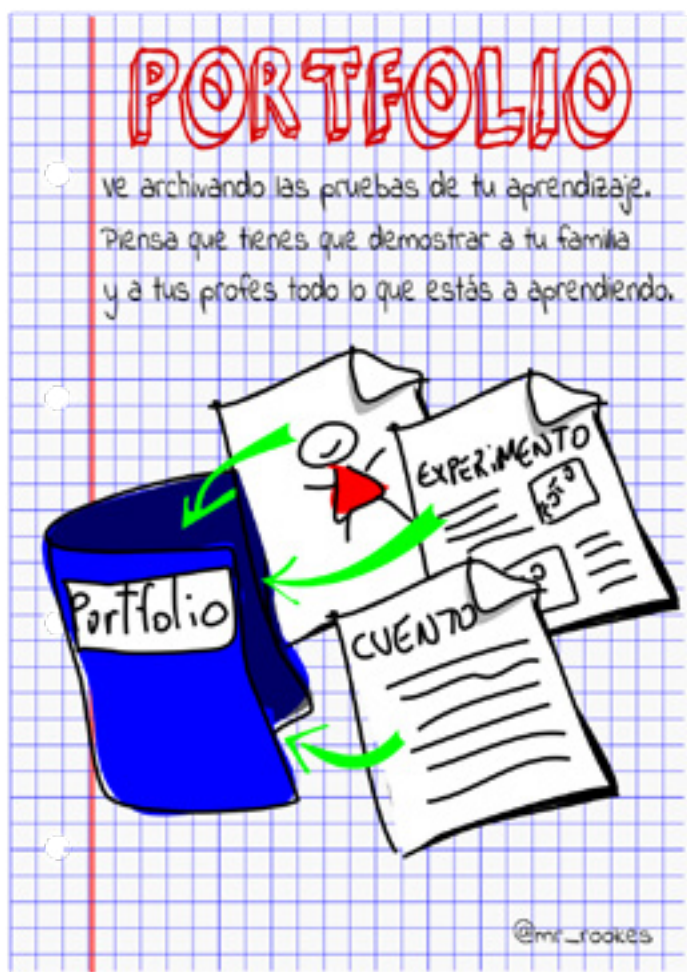
ticas. Esta preocupación es comprensible, pero lo cierto es que esa garantía no la hemos tenido nunca. Se ha demostrado repetidamente que la trampa es frecuente, tanto en la modalidad presencial como a distancia (Harmon, Lambrinos y Buffolino, 2010). Alrededor del 70% del alumnado ha hecho trampas alguna vez, y la inmensa mayoría no han sido descubiertos. Contradictoriamente, ha sido muy habitual hasta ahora que en los procesos de calificación se utilicen evidencias como los deberes, para los cuales tampoco hay garantías de que el propio alumnado los ha realizado. Muchos defendían los deberes y el estudio en el domicilio como la única manera de aprender, pero de repente parece que si el alumnado está en sus casas no se puede seguir con el proceso de aprendizaje.



Dedicar tiempo a detectar trampas, además de haber sido inútil históricamente, hace que tengamos menos tiempo para las estrategias de evaluación formativas, basadas en conocer al alumnado y ayudarle a mejorar su proceso de aprendizaje. La literatura científica propone como estrategia para potenciar la honestidad del alumnado, válida desde primaria hasta la universidad, la construcción de una cultura educativa en la que se refuerzan las expectativas del profesorado, la confianza mutua, la participación y la satisfacción por aprender (Gallant y Drinan, 2006). Estrategias como el miedo a la repetición han demostrado no ser efectivas (Ferrera, López y Rodríguez, 2014, Hattie, 2009).

### **Pinceladas prácticas**

Lo más importante que se debe hacer en una situación como la propiciada por la COVID-19 es establecer un canal de comunicación con cada una de las familias. Una manera ideal de hacerlo es el protocolo propuesto por Morales Lobo (2020). Los equipos directivos deberían llevar un control de acceso al aula virtual similar a las faltas de asistencia a las clases presenciales. Por supuesto, teniendo en cuenta la brecha digital. Para las familias que no disponen de conexión digital contamos con los servicios sociales de los ayuntamientos y las Comunidades Autónomas. Una vez que tenemos garantizada la comunicación, podemos plantear actividades adaptadas a la situación concreta en que nos encontremos. Tonucci (2020) ofrece algunos ejemplos. Yo mismo publicaba también algunas



Portfolio Vs. Diario/ DAVID G. GÁNDARA

propuestas hace unos días (González Gándara, 2020). Estas actividades se evalúan haciendo comentarios al alumnado sobre ellas. La evaluación se completa con instrumentos como el diario de aprendizaje y el portfolio de evidencias, mediante los cuales el alumnado describe su proceso de aprendizaje y nos vende lo que ha aprendido. Para conseguir esto, volviendo al aprendizaje visible de Hattie (2009), deben tener información clara sobre lo que se espera de ellos. Se puede intuir que no hace falta un planteamiento diferente para el aprendizaje a distancia, únicamente se requieren ajustes en las actividades para adaptarse a la situación. Estas estrategias educativas son válidas en cualquier etapa educativa (López-Pastor, y Pérez Pueyo, 2017).

Aunque esta manera de trabajar funciona tanto en papel como en soporte digital, es ideal poderlo realizar de manera digital con la mayor parte posible de las familias, como se comentaba más arriba. Las Comunidades Autónomas suelen proporcionar herramientas digitales de calidad. Agueiro, la herramienta gallega basada en el software Mahara, es un buen ejemplo.

Si el alumnado percibe que nos preocupamos de lo que hace y lo valoramos, que le ayudamos a potenciar sus fortalezas, va a dejar de ser tan necesario vigilar quién está haciendo trampas. Sin la presión de la calificación en cada actividad, ¿para qué hacer molestarse en hacer trampas? Preocupámonos de que cada alumna y cada alumno llegue a los apren-



dizajes que hemos planificado, es posible que no tengamos que preocuparnos tampoco de quién aprueba y quién suspende. Necesitamos tener como objetivo llegar a todo el alumnado. Y si aun así, después de este proceso decidimos que alguien no ha aprendido lo necesario para, por lo menos nos hemos asegurado de que hemos hecho todo lo posible para ayudarle a conseguirlo.

Por último, no podemos olvidar la evaluación del resto de los elementos del proceso. Además de los datos obtenidos de diarios del profesorado, y también de los instrumentos mencionados arriba, podemos incluir algunos otros destinados a obtener las opiniones del alumnado y las familias. Estos instrumentos pueden ser, por ejemplo, cuestionarios o escalas de verificación. Cada docente, en su contexto, decide los ítems a incluir, que pueden ser: “¿Has encontrado las actividades atractivas?”, “¿Te ha servido el feedback recibido para obtener mejores resultados?”, “Te han parecido útiles las herramientas de comunicación utilizadas?”. López-Pastor y Pérez Pueyo (2017) ofrecen abundantes ejemplos.

## Conclusión

No pretendo transmitir la idea de que mi propuesta es la única forma de trabajar. Todo lo contrario, quiero remarcar que algunas ideas que la gente está defendiendo como únicas no lo son. Hay tantas maneras de enfocar la educación, ya sea en las aulas o desde casa, como docentes. Quiero reivindicar nuestro papel como profesionales necesarios, capaces de analizar su propia situación, conocer a su alumnado lo más profundamente posible y tomar decisiones bien fundamentadas, que luego pueden ser evaluadas y mejoradas poco a poco. El buen docente está condenado a convivir con la sensación de que lo está haciendo todo mal, y cada vez es más consciente de la cantidad de cosas que puede mejorar. Estos son los profesionales que necesita-

mos, y de los que afortunadamente, contamos en gran número. El sistema debe estar diseñado para facilitar el trabajo de estas personas. Lo demás es secundario.

## REFERENCIAS

- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., & WILIAM, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Phi delta kappan, 86(1), 8-21.
- CLYMER, J. B., y WILIAM, D. (2006). *Improving the way we grade science*. Educational Leadership, 64(4), 36.
- ECHETA, G., y CALDERÓN, I. (2014). *Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica*. Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 41, 67-98.
- FERRERA, J. M. C., LÓPEZ, C. M., y RODRÍGUEZ, R. S. (2014). *La repetición de curso y sus factores condicionantes en España*. Revista de Educación, 365. Julio-septiembre 2014, 12-37
- GALLANT, T. B., y DRINAN, P. (2006). *Organizational theory and student cheating: Explanation, responses, and strategies*. The Journal of Higher Education, 77(5), 839-860.
- GARDNER, H., FELDMAN, D. H., KRECHEVSKY, M., y CHEN, J. Q. (Eds.). (1998). *Project Zero Frameworks for Early Childhood Education: Project Spectrum: early learning activities (Vol. 2)*. Teachers College Press.
- GONZÁLEZ GÁNDARA, D. (2020). *Respondiendo a situaciones excepcionales: los proyectos estructurales de aula* [artículo de blog]. <https://bit.ly/2y5c4KY>
- GUERRERO, E. (2019). *La calificación es obligatoria, ¿verdad? (Primaria)* [artículo de blog]. <https://bit.ly/2R7x2Q1>
- HARMON, O. R., LAMBRINOS, J., & BUFFOLINO, J. (2010). *Assessment design and cheating risk in online instruction*. Online Journal of Distance Learning Administration, 13(3).
- HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., y PÉREZ PUEYO, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, 2017.
- MORALES LOBO, M. (2020). *Cómo adaptar la vida escolar y académica a la cuarentena: Protocolo “¿Cómo estás?”*. [artículo de blog] <https://bit.ly/2JRO1lv>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 1 de marzo de 2014, num. 52, páginas 19349 a 19420
- ROBINSON, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin.
- ROGERS, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- STEVENS, S. S. (1946). *On the theory of scales of measurement*.
- TONUCCI, F. (2020). Mensaje de Francesco Tonucci [vídeo]. <https://bit.ly/2wvYWhK>