

Las sesiones de evaluación a juicio:

normas y costumbres, setas y bucles infinitos.

Resumen

El papel de las sesiones de evaluación ha sido muy discutido. El objetivo de este trabajo es analizar las diferencias entre el modelo definido en la normativa andaluza y el desarrollo real de las sesiones en la educación secundaria, con sus fortalezas y disfunciones. Para explicar la discrepancia entre ideal y realidad se recurre a teorías de dinámica de grupos. Las sesiones de evaluación no sólo aportan información, sino que contribuyen a incrementar la cohesión grupal, compartir la toma de decisiones y mejorar el clima de trabajo.

Palabras clave: sesiones de evaluación, educación secundaria, dinámica de grupos, realidad.

Antecedentes de hecho: un cuento invernal

Recientemente, se ha debatido la función de las sesiones de evaluación en el nuevo sistema educativo. Distintos responsables de la inspección educativa han realizado observaciones de las comúnmente denominadas evaluaciones en varios centros escolares, comparando la realidad observada con la legislación vigente. Esta actividad se enmarcaba en el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía. Antes de proseguir, expondré un caso. Los detalles han sido convenientemente deformados para preservar la confidencialidad.



JOSÉ T. BOYANO
ORIENTADOR EDUCATIVO Y PROFESOR
ASOCIADO DE PSICOLOGÍA EN LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“Si buscamos realmente explicaciones causales, debemos tener al menos alguna idea aproximada de a dónde mirar entre los hechos potencialmente inagotables de la naturaleza y la cultura”

Marvin Harris
(*Vacas, cerdos, guerras y brujas*)



Esa tarde el señor P, un caballero delgado de bigote oscuro y perilla a juego, había aterrizado en el centro como representante de la administración educativa. Pretendía observar cómo se desarrollaba la sesión de evaluación y emitir un juicio valorativo. La reunión se desarrolló como es usual, con profusión de datos sobre la situación del alumnado y su contexto social. La tutora llevaba la voz cantante, mientras el equipo educativo aportaba información complementaria. El señor P tomaba notas y escuchaba, mientras atusaba su bigotito, hasta que, pasada una hora y media larga, terminó la sesión. Sin más preámbulos, P expuso su veredicto. Había asistido a muchas reuniones en su dilatada vida profesional, así que sabía de lo que hablaba. En primer lugar, las reuniones deberían versar sobre los resultados académicos, por lo que sobraba tanta información sobre aspectos personales. En segundo lugar, las reuniones, tal como deberían ser, incluían acuerdos sobre las medidas necesas-

rias. Es decir, la evaluación debía centrarse en el rendimiento escolar y cómo mejorarlo. Todas las consideraciones colaterales - convivencia, problemas sociales y familiares, trastornos de salud o conductuales- debían reservarse para otro tipo de reuniones, específicamente centradas en estos temas.

Se argumentó, por parte de la tutora, que la evaluación se había enfocado hacia temas de convivencia porque era la causa del bajo rendimiento en un grupo de 1º de ESO con problemas de adaptación. No hubo caso. El señor P anunció que en los próximos días se emitiría un informe escrito sobre “lo que es y no es una evaluación”. Al día siguiente, la señorita Q apareció con ojos llorosos. No era por nada. Había pasado, confesó, una mala noche.

Los que conocían la inclinación vocacional de la profesora sintieron, me dicen, un leve pellizco, como si hubieran visto pasar el escurridizo fan-

tasma de una pequeña injusticia. Sin duda, ella era el tipo de enseñante que se desvive por los problemas de los chicos. Una persona vocacional, cálida y cercana, ocupada tanto en enseñar como en dialogar. Sin embargo, a la hora de recibir una valoración, allí se habían subrayado los elementos que faltaban, sin mencionar ningún dato positivo. Aquella tarde invernal vimos caer lentamente, me cuentan ellos, diminutos fragmentos de injusticia, disfrazados de copos de nieve; pronto serían pisoteados por el tránsito de la mañana y se disolverían.

Tras conocer este caso y otros similares, consideré que el tema de las sesiones de evaluación merecía una reflexión más profunda. En este trabajo me planteo dos objetivos, revisar la legislación educativa en Andalucía y analizar los problemas que sufren las sesiones de evaluación en la actualidad. ¿Es verdad que las reuniones hace unos años versaban sobre rendimiento y en menor medida sobre problemas de conducta? ¿Son eficaces las sesiones como espacio de toma de decisiones, o incluyen mucha paja? ¿Es la legislación pedagógica lo suficientemente precisa acerca de cómo deben desarrollarse? Y, finalmente, ¿deberíamos cambiar el modelo para lograr un tipo de reunión más productiva?

Marco normativo: la realidad y el deseo.

La evaluación, en sus distintas formas, es una piedra angular de los modernos sistemas educativos. En este trabajo pretendo situar el foco sobre la evaluación de los aprendizajes, concretamente sobre una actividad muy característica, las sesiones de evaluación.

Descrito de forma muy sucinta, el objetivo de las sesiones de evaluación estriba en valorar el proceso de aprendizaje, para modificarlo si es preciso. Desde hace algunas décadas, vienen siendo un momento crucial. Todo el equipo de profesores se une para dialogar sobre los factores que



pueden afectar al rendimiento de los jóvenes en el día a día. Se cruzan opiniones, se aporta nueva información y se formalizan acuerdos.

Con el tiempo, los usos y costumbres han ido configurando un modelo de funcionamiento muy concreto. Generalmente, el formato más extendido se basa en una breve descripción del grupo; acto seguido, se pasa a comentar la situación de cada alumno, uno por uno, siguiendo el orden alfabético.

Este funcionamiento *de facto* se ha visto erosionado por distintas causas. Las reuniones acumulan datos irrelevantes, consumen excesivo tiempo y terminan resultando poco operativas. Consciente de tales problemas, el legislador suele



Pombo canibal/ JOSÉ T. BOYANO

intervenir para acotar los objetivos y poner límites a las sesiones. En distintas ocasiones, la normativa legal ha intentado determinar de manera más específica cuál sería, de iure, la función de la evaluación.

El 14 de julio de 2016 la Junta de Andalucía publicó una orden que trata, entre otras cosas, la evaluación en la educación secundaria. El artículo 18 regula el desarrollo de las sesiones de evaluación. En su primer punto se especifica lo siguiente:

Las sesiones de evaluación son reuniones del equipo docente de cada grupo de alumnos y alumnas, coordinadas por quien ejerza la tutoría *con la finalidad de intercambiar información sobre el*

rendimiento académico del alumnado y adoptar decisiones de manera colegiada, orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la propia práctica docente. (p. 115)

Los acuerdos adoptados deben consignarse en el acta de la evaluación, para constituir “el punto de partida de la siguiente sesión de evaluación”. En el punto 4 se aclara qué información debe transmitirse al alumnado y su familia:

Esta información deberá indicar las posibles causas que inciden en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico del alumnado, así como, en su caso, las propuestas o recomendaciones para la mejora del mismo que se estimen oportunas.



Por tanto, esta normativa sugiere la conveniencia de entender la evaluación como un proceso continuo de recogida de datos, análisis de resultados y toma de decisiones. Este ciclo recupera la metodología de la investigación-acción, muy arraigada en las nuevas pedagogías del siglo XX. Desde hace tiempo se viene destacando el carácter formativo de la evaluación, y así lo recoge la orden: “La evaluación formativa proporcionará la información que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa” (p.114).

En principio, pues, el marco legislativo avala a los que piensan que las reuniones deben centrarse en valorar el rendimiento escolar y proponer medidas para mejorar. Sin embargo, el legislador no prohíbe que se tomen en consideración otros factores. En el artículo 13 se aclara que “en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado se considerarán sus características propias y el contexto sociocultural del centro”. Es decir, la legislación también apoya a los que consideran que el rendimiento cognitivo no es un hecho aislado, sino que depende de la situación emocional de la persona que aprende. En un grupo trufado de problemas sociales y familiares podría estar indicado un tiempo proporcional a su análisis.

En definitiva, se trata de una cuestión de equilibrio. Si los factores cognitivos, emocionales y sociales están relacionados, el tiempo que se dedique a cada aspecto dependerá de su incidencia en ese caso. Aun así, no conviene perder de vista que el punto de partida y de llegada han de ser siempre la realidad académica. El aprendizaje debe situarse en el centro del escenario.

Los problemas de las sesiones de evaluación, según Moll.

Por otro lado, en el día a día, las evaluaciones sufren distintas patologías. A veces se convierten en reuniones confusas, propensas a las reiteraciones, escasamente útiles. Estos problemas

no parece que sean una patente exclusiva de un centro concreto, sino que pueden rastrearse por todo el mapa. Como la gripe, la *reunionitis* se contagia con facilidad, incluso se traslada de unos ámbitos profesionales a otros.

Para analizar los errores que lastran las evaluaciones recurriremos a Santiago Moll, profesor en un instituto de Badalona, que se define como “firme defensor de la educación inclusiva, apasionado de las nuevas tecnologías y un enamorado de la educación emocional”. Moll también alude a su experiencia como criterio de autoridad:

A lo largo de mi carrera como docente habré asistido a más de medio centenar de sesiones de evaluación y creo que tengo suficiente recorrido como para dar algunas pautas que mejoren el procedimiento de una sesión de evaluación y permitan optimizarla al máximo. (Moll, 2013)

A continuación, analiza los siete errores que, a su juicio, lastran las sesiones. También propone consejos para que estos errores se subsanen.

Puntualidad: “En centros como el mío en el que en algunos cursos hay cinco grupos o más, el hecho de retrasarnos tan sólo cinco minutos por grupo implica casi un retraso de media hora que acaban pagando los últimos grupos”. Este problema parece consustancial a la realidad española, en todos los ámbitos y épocas. Si Larra resucitara encontraría mucho material para retomar el tema de la puntualidad. Quién sabe si relegaría sus veleidades suicidas, visto que el *paisanaje* tiene difícil enmienda.

Asignación de roles: “El tutor es el que lleva el peso de la sesión de evaluación, mientras que el jefe de estudios es el encargado de marcar los tiempos de dicha reunión”. Según mi experiencia en Andalucía, siempre hay un miembro del equipo directivo -el que da clase a ese grupo-, pero su papel es altamente variable, depende mucho del carácter del funcionario/a en cuestión.

Dividir el tiempo por el número de alumnos: “Es un error muy común que algunos tutores quieran dedicar *el mismo tiempo a todos los alumnos*. Esto es algo carente de sentido”. Esta parece una realidad generalizada en casi todos los centros. Tal vez, el pecado capital del que se derivan el resto: se tratan todos los casos, se prolonga el tiempo, cunde la fatiga, el ruido de fondo... Pecado más grave aún si se tiene en cuenta que la solución está al alcance: “Lo que se debe hacer es insistir en aquellos alumnos en los que se pueda incidir desde el punto de vista académico o que su situación personal requiera de algún comentario al guardar relación con su rendimiento académico”, dice Moll premonitoriamente, coincidiendo desde su sensatez con la propuesta legislativa andaluza, con tres años de adelanto.

Intervenciones del profesorado: “En nuestro centro, cuando ponemos la nota a nuestros alumnos en el programa de gestión, tenemos por norma hacer un comentario cuando el alumno suspende nuestra asignatura. Teniendo esta información no se hace necesario que el profesor en cuestión vuelva a repetir lo que ya ha escrito”.

Lectura de números. “Otro error muy común a evitar por parte del tutor es la lectura de los resultados de los alumnos. No es necesario. Lo importante es incidir en su rendimiento académico y ver qué pautas de mejora se le pueden aplicar”. Esta lacra, gracias a las fotocopias del acta, ha sido erradicada, como la tuberculosis.

Actitud del profesorado. En este apartado, el tono de Moll recuerda al testamento del replicante moribundo en *Blade Runner*: “Durante este más de medio centenar de reuniones os aseguro que he visto de todo. Compañeros medio dormidos, leyendo el periódico o algún libro, corrigiendo pruebas, respondiendo mensajes por teléfono, hablando continuamente con otro... levantarse a mitad de una sesión y desaparecer por la puer-

Resulta curioso que coincidan los diagnósticos de tantas personas, separadas por el tiempo y el espacio: Moll, el legislador andaluz, cualquier docente más o menos reflexivo en cualquier rincón del estado, o el mismo Hauer

En estas reuniones se cumplen otras funciones que no han sido previstas por el legislador, ni siquiera vislumbradas por replicante alguno. Sin embargo, han sido descritas por los psicólogos sociales, historiadores y antropólogos.

ta...” Rutger Hauer proclamaba que había visto “cosas que no creeríamos”; pero sí, sí que nos las creemos, amigo Moll, ¡porque nosotros también las hemos visto! “Cierto que no es lo más común y recurrente”, añade Moll, en tono conciliador.

Con todo, Moll diagnostica certeramente el origen de tales anomalías: “También reconozco que en algunos momentos puede resultar cansina si tienes que asistir a cinco reuniones seguidas...”. Por ejemplo, -añado yo desde mi realidad andaluza- la persona responsable de la orientación puede llegar a realizar jornadas laborales de 12 horas, durante dos semanas seguidas. Y no es una hipérbole, sino un cómputo real. Suele dejar secuelas físicas, en forma de contracturas, migrañas e insomnio.

Pactar acuerdos. Aquí tropezamos con un escollo temible: “En muchas ocasiones la sesión de evaluación finaliza sin llegar a ningún acuerdo grupal o individual. Perdemos buena parte del tiempo leyendo las estadísticas o nos encallamos en determinados alumnos”. No obstante, Moll no pierde de vista el objetivo global que perseguimos: “la sesión de evaluación es una excelente oportunidad para incidir en qué aspectos puede mejorar el grupo, qué pautas podemos adoptar todos los docentes ante un problema puntual, qué protocolo debemos seguir ante un alumno determinado”.

Y resulta que, otra vez anticipándose, Moll llega a conclusiones similares a la inspección en Andalucía: “Reconozco que la sesión de evaluación no es el momento de llegar a grandes acuerdos, para ello están las reuniones de seguimiento o de pre-evaluación... o reuniones de equipos docentes específicas”. El tono final de la lista *molliana* es bastante bíblico: “Hasta aquí los siete errores que vale la pena evitar en una sesión de evaluación”. Y se atisba un trasfondo optimista, pues las soluciones parecen cercanas. Bastaría con incorporar información escrita en los momentos previos a la evaluación, con racionalizar los tiempos

y organizar algún mecanismo de seguimiento.

En conjunto, resulta curioso que coincidan los diagnósticos de tantas personas, separadas por el tiempo y el espacio: Moll, el legislador andaluz, cualquier docente más o menos reflexivo en cualquier rincón del estado, o el mismo Hauer. Sin embargo, no resultaría extraño si consideramos que las realidades objeto de análisis son análogas. Cualquier inteligencia, fuese humana o artificial, llegaría a conclusiones parecidas.

Dado el acuerdo en el diagnóstico y la sencillez de las soluciones, cabe hacerse una pregunta kitsch, típica del cómic de superhéroes: *What the hell! What's wrong? ¿Qué hemos pasado por alto? ¿Por qué seguimos perpetuando, sesión tras sesión, las mismas dinámicas?*

Un análisis alternativo: el número de Dunbar

Cuando una pregunta está bien formulada, puede hallarse, encerrada en su interior, la respuesta que se busca. En nuestro caso, perpetuamos las mismas dinámicas porque las sesiones de evaluación son dinámicas de grupo. Tienen su propia lógica de funcionamiento, más relacionada con las teorías de dinámica de grupos que con ninguna pretensión normativa externa.

En estas reuniones se cumplen otras funciones que no han sido previstas por el legislador, ni siquiera vislumbradas por replicante alguno. Sin embargo, han sido descritas por los psicólogos sociales, historiadores y antropólogos. Aquí seguiremos las líneas propuestas por Consuegra (2010), subrayando las siguientes funciones:

Necesidad de afiliación. Los individuos necesitan afirmar su identidad y desarrollar su autoestima. Cada uno se siente escuchado, sea su aportación a) relevante, b) tenga una finalidad divertida y desdramatizadora, o, sencillamente, c) constituya una reiteración flagrante. Existen

comentarios que se reproducen de idéntica forma sesión tras sesión, año tras año. No hay que desesperarse, no tienen función informativa.

Promover la comunicación formal e informal. Los grupos no sólo necesitan cauces formales. La reunión facilita el reforzamiento de los lazos afectivos, en un momento delicado. Con ello el ambiente de trabajo mejora. Los tiempos se salen de madre, pero todo el que lo desea puede comunicarse con los otros.

Cohesión grupal. La presión grupal influye sobre los comportamientos y las actitudes. Esta fuerza centrípeta favorece que se tomen decisiones de grupo, aunque no siempre sean totalmente consensuadas. “El mundo está tan lleno de opiniones como lo está de personas”, decía Krishnamurti. Sin embargo, por encima de un acuerdo/desacuerdo individual, las decisiones provienen del equipo docente, configurado como grupo. Por lo tanto, la reunión sirve para amalgamar un conjunto bastante dispar de opiniones personales. En algunos centros se insistía, años atrás, de forma totalmente naïve, en que “ningún miembro del equipo educativo puede abstenerse en una votación”. O le cortamos la cabeza, faltaría añadir.

Decisiones en grupo. Resolver en grupo un problema ayuda a encontrar una solución nueva. Una vez hallada, los miembros entienden esta propuesta como suya y la difusión se ve facilitada (Consuegra, 2010). Todo el mundo puede sentirse participe, en su cuota correspondiente. En general, las evaluaciones son ejemplos de democracia participativa. En ocasiones alguien con poder no está de acuerdo y exige repetir la discusión. Es una práctica poco ética, por fortuna infrecuente.

En resumen, al aglutinar tantas funciones grupales en un mismo espacio, la reunión se alarga y puede parecer a veces caótica. Sin embargo, tales necesidades de afiliación parecen ser demandadas por muchos de los participantes

No se conocen muchas pruebas empíricas de esta secreta función de las sesiones de evaluación. Podemos apuntar algunos indicios. En general, se observa que el tiempo utilizado para hablar es directamente proporcional al tamaño del ego del emisor. En segundo lugar, en muchos centros educativos las reuniones se prolongan más allá del límite temporal fijado por la empresa. Se trata del único momento en que los docentes permanecen de forma voluntaria en el centro; parecen resistirse a abandonar la sala, como ocurre en *El Ángel Exterminador*. Magnéticas fuerzas sociales -inexplicables, telúricas- les obligan a permanecer criogenizados hora tras hora, sin horizonte temporal, como si no hubiera un mañana ni vida exterior ahí fuera. Sin embargo, por la mañana el mismo individuo, cuando toca el timbre, parece propulsado fuera del centro por fuerzas centrífugas. ¿Cómo encontrar una explicación integradora de tales fenómenos, una teoría del todo?

En el ámbito teórico, por fortuna, hoy disponemos de hipótesis evolutivas que enfatizan la importancia de la información poco relevante, aparentemente chismes sin valor. Para Dunbar los grupos sociales necesitan intercambiar información continuamente para mantener la cohesión. Los primates refuerzan sus vínculos grupales espulgándose o rascándose la espalda. Los humanos logramos cohesionar grupos mayores, alrededor de 150 personas -el *número de Dunbar*-, gracias a un mecanismo mucho más sofisticado, el lenguaje.

Según Harari, los humanos son -somos- seres sociales y dependen de la cooperación con otras personas de su tribu. Por ello, conocer a los demás miembros de tu grupo es una información importante. El lenguaje humano y el neocórtex evolucionaron sobre todo para cotillear y para almacenar esta información social.

Podemos imaginar (véase para un ejemplo similar, Olarrea, 2004) que el lenguaje surgió para

poder expresar en las largas noches de la cueva algo así como: “¿Sabéis que el pequeño Kiwok no diferencia una seta comestible de una venenosa? Lo explico y explico... ¡oye, pues nada, que no escucha!”. Otro añadiría: “Cierto, Lajmu. Mañana le llevamos donde el brujo. Pide cita lo antes posible”. Un tercero torcería el gesto, discrepando: “Pues a mí, en mi tiempo de partición de cáscaras, me ayuda muchísimo con las almendras...”. Una sombra, probablemente un joven bien preparado, sugeriría: “Por cierto, Lajmu, ¿has intentado dibujar con ceniza un esquema de las setas sobre la gran piedra plana? A mí me funciona de maravilla...”. Al final, el anciano Volkan no podría morderse la lengua por más tiempo: “Yo mismo enseñé al padre de Kiwok a olfatear rastros de cabra, integrando aromas... ¡Y el muy mendrugo me escupió en el pie! ¡Demonio de familia!”. En fin, sentimos no disponer de espacio suficiente aquí para reproducir todo lo que se dijo aquella noche. Eso sí, se consumieron muchos troncos.

Conclusiones: las evaluaciones son como somos

Si las cosas funcionan así desde hace tanto tiempo, debemos aceptar que las funciones sociales ligadas a la cohesión del grupo son tan importantes como las funciones explícitas o formales, las que pueden planificarse. Que los aspectos cognitivos, emocionales y sociales deben ser tratados por igual, pues todos afectan al aprendizaje. Que seguimos, en un bucle infinito, consumiendo grandes troncos.

Por otro lado, lo cortés no quita lo valiente. Necesitamos racionalizar los métodos de transmisión de información, para optimizar el tiempo. Podemos utilizar instrumentos ya existentes o crear nuevas aplicaciones. Ésta sigue siendo una de las cuestiones pendientes. Tenemos grandes cantidades de información; debemos aprender a seleccionar los datos relevantes, los que nos sirven para adquirir perspectiva y avanzar.



Krishnamurti dijo que “las cosas no son como son, son como somos”. De modo que las evaluaciones también son como somos: en la medida en que somos seres complejos y heterogéneos, son ceremonias confusas y plurales. No obstante, también Krishnamurti (2007) expresó un ideal unificador sobre la educación: “La educación no es la simple adquisición de conocimientos, ni coleccionar y correlacionar datos, sino *ver el significado de la vida como un todo*”.

La sesión de evaluación no es una simple acumulación de datos, amontonados como las hojas muertas que el viento arrastra hasta el fondo de nuestra cueva. Debemos ser capaces de ver el significado de la actividad de aprendizaje como un todo, como una experiencia vital única, que, sin embargo, se proyecta en múltiples dimensiones. Y no resulta nada fácil reducirla a una única dimensión, a un esquema de ceniza sobre una gran piedra plana. ■

BIBLIOGRAFÍA

- CONSUEGRA, L. (2010). *Propuesta de técnicas comunicativas para lograr una eficaz comunicación grupal en los estudiantes universitarios de la carrera estudios socioculturales de la Sum Frank País*. Recuperado de www.eumed.net/libros
- DUNBAR, R. (1997). *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*. Londres, U.K: Harvard University Press.
- HARARI, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses*. Barcelona: Debate.
- KRISHNAMURTI, J. (2007). *La educación y el significado de la vida*. Barcelona: Orión.
- MOLL, S. (2013). *Sesión de evaluación: 7 errores que debes evitar*. Recuperado de www.justificaturespuesta.com
- OLARREA, A. (2004). *Orígenes del lenguaje y selección natural*. Madrid: Sirius.

23

aosma
ASOCIACIÓN
DE ORIENTADORES
Y ORIENTADORAS
DE MÁLAGA

www.aosma.es
aosma.orientación@gmail.com
 @AOSMA_orienta