

La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo¹

Assessment in the classroom practice. Field research

Juan Manuel Álvarez Méndez

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Madrid, España.

Resumen

El punto de partida e hilo conductor de la investigación fue el *quehacer cotidiano en el aula* de los profesores respecto a la evaluación del rendimiento de los alumnos y los modos habituales en los que se concreta la evaluación escolar. Pretendemos así establecer puentes de conexión entre el *plano de elaboración* y el *plano de las prácticas*, entre las disposiciones que regulan y supuestamente moldean las prácticas de evaluación y la evaluación que los profesores *practicaban*, tal y como la practican. La razón de ser de este enfoque obedece a la distancia que separa las unas de las otras y principalmente la escasa incidencia de las primeras en las actuaciones de las segundas. Pretendemos saber por qué tiene tan poca incidencia en la mejora del rendimiento académico del alumno una evaluación que está pensada para ser ejercida como actividad continua, de ayuda, sistemática, flexible, orientadora del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa, siempre al servicio del perfeccionamiento de la práctica profesional y educativa, ejercida en la libertad del aula, integrada en el proceso educativo, tarea permanente de seguimiento de cada alumno, según expresiones y atributos que le asignan los textos en el actual ordenamiento educativo y que cruzan con tanta frecuencia los discursos y la literatura sobre el tema de la evaluación educativa.

Palabras clave: evaluación, práctica docente, desarrollo profesional del profesorado, conocimiento práctico, control, poder, reforma educativa, currículum.

⁽¹⁾ El trabajo empezó con ayuda concedida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa en la Convocatoria de 1990, y desde entonces, ha seguido el estudio diacrónico de lo que ha sido la evaluación en la práctica educativa según las propuestas de las reformas LGE y LOGSE, para concluir en 2005. A lo largo de estos años han sido varias las personas que han ayudado de modos distintos y en momentos diferentes al desarrollo de la misma.

Abstract

The starting point and the conductor thread of the research was the *professors' daily task in the classroom* with respect to the assessment of the students' achievement. This was the permanent referable: *assessment as it is practiced by the teachers in the classrooms*. We tried to establish connection-bridges between the elaboration plan and the plan of practices between the dispositions that regularly and supposedly mold the assessment practices and the assessment that the teachers practice, *as they do it*. The rationale of this approach obeys to the distance that separates the ones from the others and mainly the little incidence of the first ones in the activities of the second ones. We claimed to know why an assessment that is well thought -*elaboration plan*- has less effect in the improvement of the academic achievement of the student. Consequently, why if it offers those results, still is exerted as a continuous activity, of assistance, systematic, flexible, counsellor of the learning and teaching, customized and formative, always to the service of the professional and educational improvement, exerted in the freedom of the classroom, integrated in the educational process, permanent task of the follow up process of each student, according to expressions and attributes that the texts assign in the actual educational ordering -*plan of practices*- that cross together so frequently with the discourses and literature about the subject of assessment in education.

Key words: assessment, practice of teaching, professional development of teacher, practical knowledge, control, power, educational reform, curriculum.

Planteamiento básico de la investigación

Tomamos como punto de partida para la presente investigación el quehacer cotidiano en el aula de los profesores de la Educación Secundaria respecto a la evaluación del rendimiento de los alumnos. Éste será nuestro referente permanente: la evaluación tal y como es practicada en las aulas por los profesores.

Pretendemos establecer puentes de conexión entre las disposiciones que regulan las prácticas de evaluación y la evaluación que los profesores practican, tal y como la practican.

La razón de ser de este enfoque obedece a la distancia que separa las unas (disposiciones) de las otras (prácticas) y principalmente a la escasa incidencia de las primeras en las actuaciones de las segundas. Queremos saber por qué tiene tan poca incidencia en la mejora del rendimiento académico del alumno una evaluación que está pensada para ser ejercida como actividad continua, de ayuda, sistemática, flexible, orientadora

del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa, siempre al servicio del perfeccionamiento de la práctica profesional y educativa, ejercida en la libertad del aula, integrada en el proceso educativo, tarea permanente de seguimiento de cada alumno, según expresiones y atributos que le asignan los textos en el ordenamiento educativo.

Objetivos

Como objetivo básico y global hemos pretendido conocer los criterios que utilizan los profesores cuando evalúan y califican a los alumnos y los métodos y técnicas que emplean. Con ello pretendemos llegar a lo que normalmente se entiende por evaluación del currículum que los profesores desarrollan en su práctica, no tanto el currículum propuesto desde otras instancias ajenas a la inmediatez del aula.

Metodología

La metodología que hemos seguido está inspirada en las líneas definidas por la *investigación etnográfico-antropológica*, utilizando fundamentalmente recursos cualitativos. En este sentido hemos recogido y analizado los documentos escritos en los que se planifica la evaluación en los centros y los exámenes puestos y ya corregidos por los profesores; hemos realizado entrevistas a profesores y alumnos. En las páginas que siguen aparecerán alusiones a la información recogida por estos cauces, pero no son la fuente que consideramos principal.

Como medio fundamental para recoger la información que nos podían brindar los profesores hemos utilizado dos cuestionarios que, dadas las características del trabajo y las dificultades que hemos encontrado en la realización del mismo -sobre todo para acceder a las fuentes primarias de información, como son las entrevistas y los exámenes corregidos y calificados- adquirieron una importancia en la información recogida que no le asignábamos al principio. Resultaron, de todos modos, unos útiles apropiados teniendo en cuenta la información que aportaron y las posibilidades metodológicas para el cruce de variables de distinto orden. De todos modos fueron una base de información muy útil para la triangulación de datos provenientes de otras fuentes.

La estructura que sustancialmente sirvió de referencia para el análisis, la ordenación de la información y la redacción que presentamos giró en torno a un conjunto de categorías

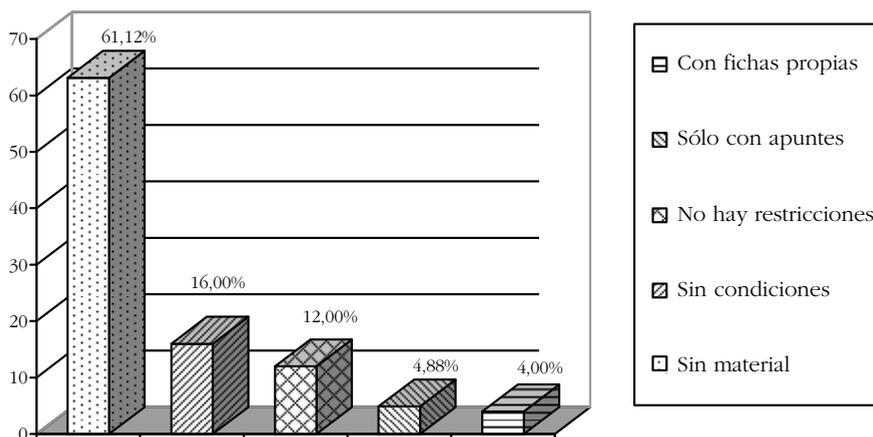
(38 en total) elaboradas a partir de la información recogida. Para los propósitos de este trabajo, limito el estudio a seis de ellas que considero significativas. Son las siguientes²:

- Uso de material (n=225).
- Nota final (n=172).
- Contenido de los exámenes (n=104).
- Funciones de la evaluación (n=214).
- Técnicas de examen (n=90).
- Dificultades de la evaluación (n=102).

Paso a describir y analizar los resultados obtenidos por las diversas fuentes respecto a estas diez categorías.

Uso de material (n=225): De qué material pueden disponer los alumnos en el examen y qué uso pueden hacer de él.

FIGURA I. Distribución de la muestra en la variable. Uso de material (n=225)



² N es el resultado de sumar el número de respuestas obtenidas en el total de los dos cuestionarios aplicados. Para los fines de esta publicación, y con el fin de hacer más ágil la lectura, eludo referencias más concretas y simplifico el uso de claves específicas que harían engorrosa la lectura, y por tanto, dificultarían la comprensión del contenido: los gráficos permiten visualizar las respuestas y facilitar la explicación que sigue, si bien sólo presento aquellos que aluden directamente a las categorías seleccionadas. Las referencias a las restantes son simplemente descriptivas.

Es muy significativo que la mayoría de las respuestas opten por la alternativa que directamente apuesta por un tipo de enseñanza centrada en el examen y que tiene en la memoria su base principal como referente del aprendizaje. A la hora de realizar un examen, normalmente el profesor pone como condiciones al alumno para realizarlo que acuda al examen sin ningún tipo de material (63,12%), lo que apunta a una concepción del examen que acentúa una orientación de la enseñanza hacia el mismo y que tiene en la memoria su principal recurso. Aunque con bastante menos significatividad estadística, la siguiente alternativa abunda en esta idea al reconocer que sólo se permiten los apuntes de clase (4,88%).

Sobresalen, por el contrario, las frecuencias de las dos alternativas referidas a la no restricción ni condicionamiento de materiales (12,00%), mientras que el profesor no pone ningún tipo de condiciones (16,00%), aspectos que si bien necesitan de contexto para su comprensión permiten pensar que el alumno puede poner en juego otros rasgos más personales en la elaboración de las respuestas.

Muy por debajo en porcentaje queda la alternativa que recoge un aprendizaje más elaborado por el alumno, como pueden ser las fichas elaboradas previamente por él mismo (4,00%).

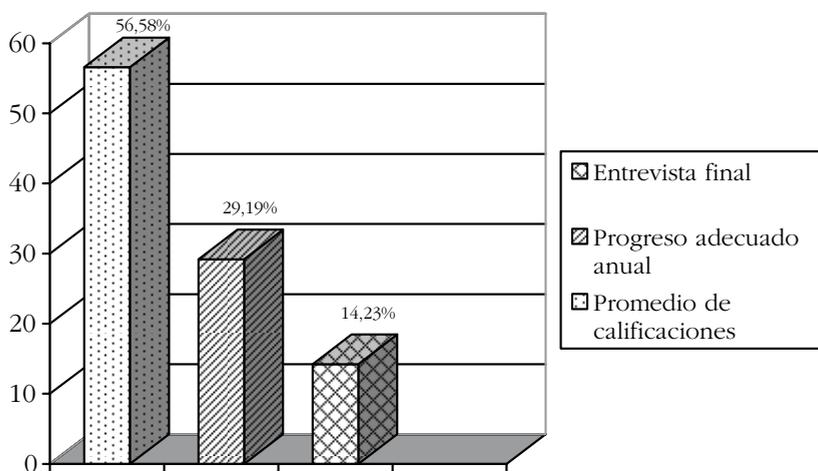
Consideradas globalmente las respuestas dadas con relación al uso de material por parte del alumno durante el examen, hace pensar que el aprendizaje y la enseñanza están centrados en el examen. Igualmente evidencian la fuerte dependencia del discurso del profesor y de los apuntes, que constituyen todo el bagaje de aprendizaje y se identifican con el mismo aprendizaje. Lo que lleva inevitablemente a la memorización como acumulación de información. Por esta vía, no se favorece el aprendizaje reflexivo ni relevante puesto que prácticamente quedan descartadas otras fuentes de información para el aprendizaje, como pueden ser las fichas elaboradas por el alumno, aquellas en las que él mismo puede recoger otro tipo de información o incluso información alternativa o complementaria o de contraste, o las fuentes construidas y compartidas con sus compañeros. Esta tendencia, lejos de desaparecer, resurge con fuerza en cada ocasión que se planteen cuestiones relativas a las fuentes de los exámenes, a los contenidos, al tipo de tareas.

Estas anotaciones vienen a confirmarse cuando cruzamos la información que aquí se recoge con las respuestas dadas en algunas de las alternativas recogidas que tienen que ver directamente con el contenido de las preguntas de examen (véase Figura III). Así se entiende que las explicaciones y apuntes elaborados por el profesor (62,50%), arroja una frecuencia de respuestas que indican que los exámenes se basan en la palabra del profesor apoyado por el libro de texto, lo que refuerza la sospecha de la

estrecha dependencia del discurso del profesor. Junto a él, el libro único de texto de clase (22,11%) como referente para el examen del que salen las preguntas, conforman la cultura elemental en torno a la que se construyen las cuestiones de examen, muy lejos de las proclamas a favor del pensamiento autónomo, el pensamiento divergente, de la evaluación formativa e individualizada...

Nota final (n=172): cómo se llega a ella y qué representa

FIGURA. II. Distribución de la muestra en la variable. Nota final (n=172)



Los profesores se decantan claramente por las evaluaciones periódicas que les permitan hallar promedios entre los resultados de las mismas con el fin de obtener un resultado final. Así se entiende que la *nota final de curso* sea el resultado del promedio de la suma de las notas obtenidas en los exámenes parciales y trabajos/tareas realizados fuera del aula (56,52%).

A esta perspectiva cabe añadir la consideración que el profesor tiene del progreso adecuado y registrado del rendimiento del alumno durante el curso (29,19%), que apunta a consideraciones relacionadas con evaluación continua.

Llama la atención, más que por su significatividad estadística, por su poca presencia en la escuela –comprensible en parte por el número de alumnos que cada profesor

tiene que atender-, que la nota final sea resultado de una entrevista final en la que además de las notas se valoran otros aspectos no cuantificados (esfuerzo, interés...) (14,33%), cuando todo parece indicar que la entrevista no es usualmente utilizada como medio para llegar a la nota final.

Al contrastar la presencia de la entrevista como recurso de evaluación con otras fuentes de información (entrevistas a profesores y alumnos, Proyectos y Memorias, principalmente) comprobamos que la entrevista no aparece prácticamente en ningún caso como recurso que incide de un modo directo en la calificación, aunque sí tiene una presencia permanente cuando se habla de evaluación en sentido general, disociada de la concreción de examen -término que no aparece en Proyectos ni Memorias de los Centros- y más aún de la «nota» o «calificación».

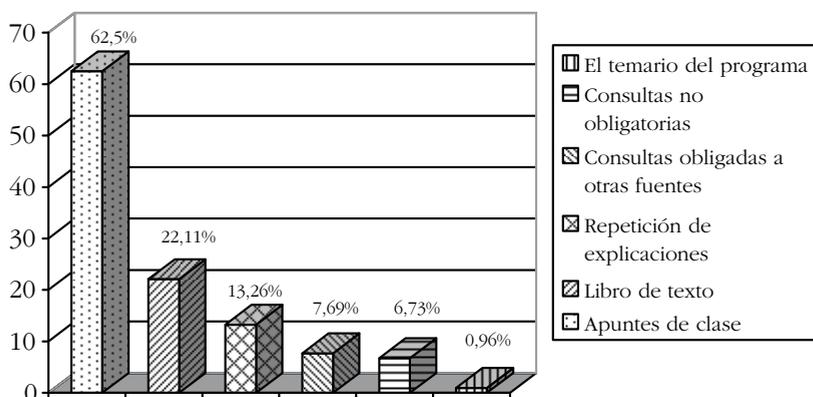
Esta tendencia refuerza la práctica de la *evaluación sumativa*: simplifica el problema evaluador al acumular partes más pequeñas aisladamente insignificantes ya calificadas. Al final, la nota viene a ser el resultado del promedio; pero se elude la evaluación formativa -una de cuyas funciones consiste en asegurar el adecuado y continuo progreso de quienes aprenden- en cuanto se abandona la misma *formación* que pueda derivarse de la práctica evaluadora. Una nota puesta viene a dar por zanjado un proceso abierto y dinámico en el que el alumno puede desarrollar capacidades hasta entonces dormidas. Es el caso de alumnos que no empiezan bien el curso y que «despiertan» cuando éste ya ha avanzado, es decir, cuando han hecho varios controles.

Paradójico y sin sentido resulta el hecho tan frecuente de que los resultados de la llamada *evaluación formativa* promedien con notas cuantitativas obtenidas por otros recursos y que obedecen a otras categorías. Pervierte lo formativo así como el sentido de la cuantificación. O bien una no es formativa, y las dos son simples *mediciones*. En cualquier caso se unifican y se funden contra toda lógica de razonamiento mezclando categorías distintas.

Contenido de los exámenes

Cuáles son las fuentes de las preguntas, la utilidad del conocimiento que requiere, los nexos interdisciplinarios que establece, la conexión con experiencias previas, las cualidades o facultades que entran en juego.

FIGURA III. Distribución de la muestra en la variable. Contenido de las preguntas de examen (n=104)



El contenido de las preguntas de examen, según queda recogido en esta pregunta (n=104), se basa principalmente en las explicaciones y apuntes elaborados por el profesor que destaca sobre las demás opciones (62,50%). Esto mismo se confirma en otra pregunta (n=98) en la que el profesor reconoce que de los exámenes que pone a los alumnos él mismo no aprende nada porque vuelven a repetir lo que él mismo ya les había contado en clase (13,26%).

Si a la primera opción señalada añadimos el análisis de las demás alternativas, llegamos a ver que el contenido de las preguntas de examen se basan en un único libro de texto de clase (22,11%). Esta tendencia se ve acentuada por la diferencia que se establece con relación a las demás opciones y que apuntan a consultas distintas de las que da el profesor en clase o de otras fuentes que el alumno pueda buscar.

En 7,69% de los casos el contenido de las preguntas de examen se basa en consultas obligadas a determinadas fuentes previamente seleccionadas, mientras que en 6,73% la base está en consultas a otros libros recomendados, pero no obligatoriamente.

Llama fuertemente la atención que sólo en 0,96% de los casos se señale el temario del programa como fuente de contenido de las preguntas del examen, se haya dado o no. Destaca más este hecho si tenemos en cuenta que una de las razones que acostumbran a aducir los profesores para imprimir un ritmo acelerado a las explicaciones dadas en sus clases es invariablemente la *extensión del programa*. Ahora se reconoce que no constituye el foco principal de referencia para los contenidos del examen. Es la misma razón que aducen para no dedicar especial atención a alumnos con dificultades o para no extenderse en temas que despiertan especial interés y

que requieren más tiempo o para no hacer prácticas. Lo mismo vale para llevar a cabo un tipo de evaluación o de metodología que exige más atención y más tiempo de atención a los alumnos.

Lo que sale a la luz es la fuerte presencia del *aprendizaje dependiente*: del profesor, del libro de texto.

Las indicaciones aquí señaladas se acentúan cuando se indaga sobre los aspectos que el profesor tiene presentes a la hora de elaborar una prueba para un ejercicio de evaluación y comprobamos que los contenidos impartidos principalmente representan más de la mitad.

Debemos tener en cuenta que *contenidos impartidos* viene a decir *contenidos explicados por el profesor* según vimos antes: por tanto, las exposiciones del profesor adquieren una importancia desproporcionada. Tener en cuenta el momento en el que se encuentran los alumnos respecto al aprendizaje de contenidos parece ser más una cuestión de retórica que de hecho que haya que considerar. Como retórica parece ser el hecho de tener en cuenta los contenidos que los estudiantes hayan podido trabajar por su cuenta, cuando contrastamos la información de las alternativas indicadas, como la que alude a los conocimientos que el alumno adquiere por otras vías que no estén contemplados en las explicaciones del profesor.

En esta cuestión, los objetivos del programa preferentemente parecen tener una importancia relativa, coherente con la poca importancia que se da al temario del programa. Un análisis de los *proyectos* y *memorias* nos revela que en los aspectos formales, sin embargo, los objetivos no adquieren una presencia tan explícitamente reconocida.

Observando lo que aquí se recoge, sorprende que prioritariamente en los exámenes (n=101) prima la aplicación del conocimiento adquirido a situaciones nuevas (40,59%) o la explicación de los conocimientos comprendidos (28,71%) o la adquisición de conocimientos nuevos (10,89%) o la habilidad para resolver problemas (7,92%). Sólo una minoría estadística se pronuncia por la repetición de contenidos explicados en clase (11,88%).

Cabe pensar que de nuevo las formas del decir, las formas literarias en las que está expresado el contenido de las preguntas y las opciones dadas lleva a elegir aquellas que por lógica parecen más acordes con un hacer comprometido y más a tono con un espíritu innovador, pero que la realidad se encarga de desmentir esta tendencia; por eso también aparecen las fuertes contradicciones que se dan entre respuestas cuando cruzamos la información.

Teniendo en cuenta que las fuentes del examen son las explicaciones y apuntes que da el profesor y el libro de texto no debe resultar extraño el reconocimiento del escaso grado de utilidad de los contenidos que el alumno aprende para los exámenes. Escaso, digo, dada la importancia que en principio cabría esperar, más que por su significación estadística.

Así lo reflejan las respuestas dadas a la cuestión que indaga sobre el grado de utilidad de los contenidos, en las que se incluyen las categorías de *Indiferente* (18,75%), *Bajo* (30,35%) y *Muy bajo* (2,67%). Sólo el 40,17% señalan que la utilidad de los contenidos es *Alto* o *Muy alto* (8,03%). Lo cual, pienso, resulta ilustrativo de la cultura que comporta el examen. Adquiere sentido y valor exclusivo de consumo escolar, producto a su vez de la *cultura escolar*.

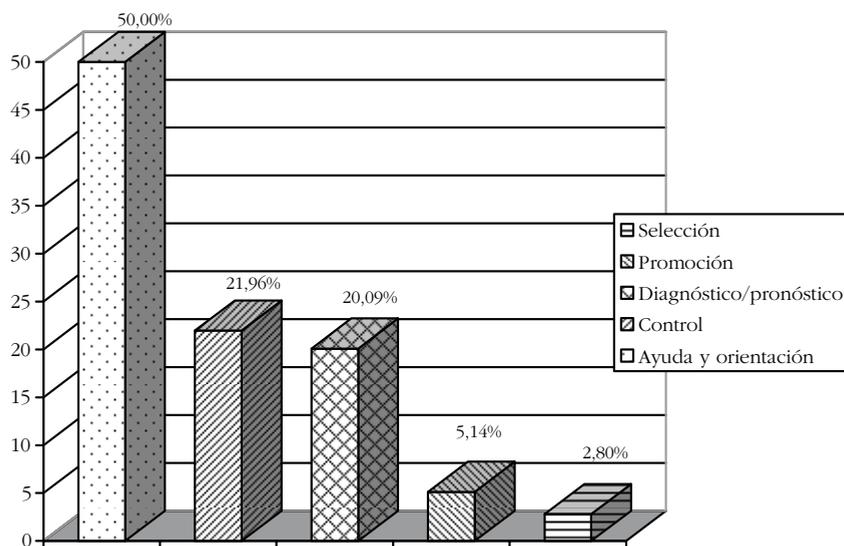
Lo que se evidencia por lo que llevamos analizado es que el contenido de los exámenes viene delimitado por lo dado en clase. Hay expresiones de resonancias innovadoras que no pasan de la retórica, porque no se puede decir/desear de otro modo, pero sin incidir más allá del espacio y del tiempo que configura la escuela.

Resulta interesante comprobar la poca utilización de la llamada *pedagogía por objetivos* en la práctica: los objetivos vienen dados por el programa, pero hemos visto que si el programa se identifica con el temario, éstos no cumplen ninguna función rectora ni subordinadora de las prácticas. La insistencia en el discurso teórico sobre la misma se vuelve innecesario puesto que nunca se llevó a cabo, salvo en las programaciones que dio el MEC, pero que las editoriales no siguieron. Es significativo que sea en los *Proyectos* y en la *Programaciones de los Centros*, documentos oficiales que deben presentarse al MEC, donde se perciba con más nitidez la presencia de esta conceptualización curricular, que termina siendo instrumentalización burocrática. Más allá de este contexto administrativo formal, no aparece ninguna concreción práctica de la llamada pedagogía por objetivos.

Se puede confirmar esta disociación entre las exigencias burocrático-administrativas y las prácticas de los profesores en las entrevistas con profesores y con los alumnos, por una parte, y por otra la presencia de programaciones minuciosas en los proyectos y en las memorias de los centros. Fuera de este marco formal, no volvemos a encontrar coincidencias en otras fuentes más próximas a las prácticas.

Funciones de la evaluación (n=214): al servicio de qué funciones están las prácticas evaluadoras

FIGURA IV. Distribución de la muestra en la variable. Funciones de la evaluación (n=214)



Las funciones que recoge la pregunta son básicamente las que formalmente se reconocen en fuentes procedentes del MEC para la evaluación y que derivan básicamente de la Ley General de 1970 y sus posteriores desarrollos, que aún siguen vigentes.

En este caso, n=214 respuestas válidas, puesto que la misma pregunta se planteaba en los dos cuestionarios.

En las respuestas dadas, las funciones de la evaluación que tienen mayor importancia cuando el profesor evalúa son, en un lugar destacado, la de ayuda y de orientación (50,00%) seguida a distancia de la función de control (21,96%), de diagnóstico y de pronóstico (20,09%) y muy distanciada la función de promoción (5,14%).

Sorprende más aún la poca consciencia de la función de *selección* (2,80%) ejercida por medio de la evaluación. Se refuerza esta apreciación con la opinión manifestada en otra pregunta (n=114), según la cual, la evaluación que el profesor practica está en función de intereses ajenos a la enseñanza y al aprendizaje, como pueden ser criterios de selección (0,87%).

Esta función de selección es la que realmente marca el sentido de la evaluación en el contexto académico; pero lo hace arropada por unas prácticas y por un lenguaje que llega al profesor como un *ejercicio neutro y técnico* sin consecuencias ni implicaciones sociales, sin estar asociada a ningún *compromiso ético*, que trascienden el marco escolar y van más allá del sujeto como categoría escolar.

Aunque con mayor representatividad, la función de control pienso que no refleja esta dimensión que se hace patente e incluso se identifica con la evaluación. De hecho se reconoce (n=99) que sin la presión de la evaluación, los alumnos no estudiarían (35,35%). En entrevistas con alumnos ellos mismos reconocen la importancia del examen como factor motivante para el estudio.

Frente a esta opinión, hay un grupo que piensa que el examen no influye en el desarrollo normal de las clases (28,28%) pero crea tensión y ansiedad en los alumnos (28,28%) y altera el normal desarrollo de las clases (7,07%).

Un escaso número de casos (1,01%) reconoce que el examen distorsiona el interés por aprender. Esto hace pensar que los profesores no reconocen que el momento del examen no es un tiempo normal en el desarrollo de las actividades escolares. En cambio, los alumnos son conscientes de que en cada examen están puestos en juego sus propios intereses y esta misma perspectiva altera el ritmo y la tensión normales.

Si contrastamos esta información con la recogida en otra pregunta (n=108) podemos comprobar que la valoración de estas funciones varía. En este caso, la evaluación es un medio útil para verificar si el alumno ha aprendido (36,11%), que es ejercicio de control. Se considera útil para establecer un diagnóstico de la situación real de los alumnos (25,92%) y para clasificar a los alumnos según sus capacidades (14,81%) y reagrupar a los alumnos según sus intereses (6,48%). La función de ayuda y de orientación antes tan destacada se traduce aquí en la utilidad de la evaluación para recuperar contenidos no aprendidos por el alumno (16,66%).

Pero los alumnos, según se deduce de lo que dicen los propios profesores, no captan o no entienden que la evaluación tenga funciones formativas. Esto hace pensar que las prácticas evaluadoras cumplen realmente otras funciones no declaradas pero sí percibidas por los alumnos. Así, según se recoge en otra pregunta (n=109), una vez que los alumnos conocen la calificación de un examen, el profesor ha podido comprobar que excepcionalmente algún alumno pide explicaciones, independientemente de la calificación (36,69%).

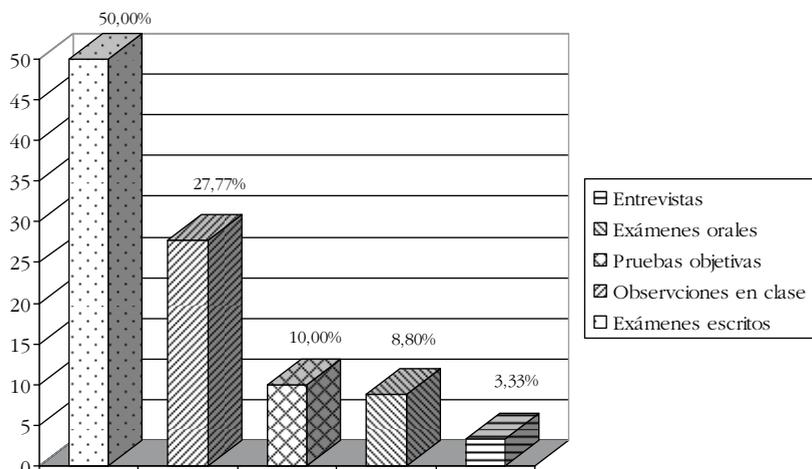
A estos hay que añadir los casos en los que sólo se interesan los suspendidos en conocer la razón de tal resultado (20,18%), más los que no piden explicaciones de los resultados (8,25%). Pero en esta proporcionalidad es significativo que todos los alumnos

se interesan por comprender sus fallos y/o aciertos (34,86%), curiosidad que los profesores suelen satisfacer resolviendo las cuestiones planteadas en el examen con una corrección en público en la pizarra, según se desprende de las entrevistas. Incluso antes de entregar los exámenes corregidos en algunos casos.

Puede confirmarse la sospecha de que el mensaje que capta el alumno y la práctica de evaluación que conoce es distinta de las proclamas enunciadas. En otra pregunta (n=88) se puede ver que, después de una evaluación y una vez que los alumnos conocen los resultados el profesor constata que no afecta para nada el conocimiento del resultado de la evaluación (51,13%) en una proporción muy significativa. Cabría pensar que si la evaluación desempeña funciones de ayuda y de orientación, el alumno mostrara más interés en conocer su propio proceso de aprendizaje, con independencia de la nota. Parece que si no de ayuda, sí sirve de estímulo puesto que se reconoce que aumenta el interés por parte del alumno en la materia (44,31%) y sólo 4,54% de los casos baja el interés por la asignatura.

Técnicas de examen (n=90): de qué recursos se vale el profesor, examen tradicional, pruebas objetivas, entrevistas, de ensayo, número determinado de preguntas

FIGURAV. Distribución de la muestra en la variable. Técnicas de examen (n=90)



Entre las técnicas que utiliza el profesor frecuentemente para evaluar el rendimiento del alumno (n=90) destacan los exámenes escritos (50,00%) seguidos de las observaciones registradas en clase (27,77%). Con menor frecuencia aparecen las pruebas objetivas (10,00%) y los exámenes orales (8,88%) y las entrevistas (3,33%).

Se complementa lo aquí señalado con las respuestas dadas a otra pregunta (n=96). En ésta se reconoce que en 34,37% de los casos se utilizan las pruebas de respuestas breves, o un número reducido de preguntas (cinco o menos) para desarrollar (25,00%), mientras que en 37,50% de los casos, el profesor acostumbra a poner de seis a diez preguntas para desarrollar sobre un tema.

Este número de preguntas (de 5 a 10) es el más usual dado que permite puntuar cómodamente sobre 10, al asignar a cada pregunta 1 ó 2 puntos, con lo que la corrección y distribución de puntaje se hace más fácil.

Igualmente se podrá comprobar que la nota que realmente vale, *la que va al boletín*, es aquella que procede de los exámenes corregidos. Y aquí los alumnos distinguen claramente entre *control*, que es el que identifican con el examen, y *evaluación continua* asociada con los (puntos) *positivos* y los (puntos) *negativos*, de incidencia secundaria respecto al valor de la nota resultante de la corrección de los exámenes o controles.

Coincidente con las respuestas dadas en estas cuestiones, hay una pregunta cuyas respuestas (n=105) evidencian la preferencia de los profesores a poner un número determinado de preguntas. En los exámenes/controles el profesor suele poner de cinco a diez preguntas en un porcentaje muy alto (64,76%). Ya en una proporción inferior figuran los profesores que proponen de una a cinco preguntas (14,28%). A muy poca diferencia, aunque con escasa significatividad estadística, los profesores suelen poner veinte preguntas o más (pruebas objetivas) (9,52%). Este proceder acentúa la prioridad que en esta técnica tiene el automatismo, la memorización y la poca representatividad y relevancia del contenido seleccionado, dado el tiempo escaso en el que se desarrolla. Sólo en 8,57% de los casos se propone un sólo tema tipo ensayo para desarrollar y en 2,94% una sola pregunta de la que se van derivando otras.

Como señalábamos líneas más arriba, este guarismo facilita la distribución de la calificación, incluidas las décimas y las centésimas. Es además un número mágico que supone una distribución ideal del tiempo de clase, que suele quedar reducida a 45 minutos, dado el ritual del examen, en el que hay que poner las condiciones de realización, distribuir de otro modo del habitual a los alumnos y el espacio, leer las preguntas, consejos aparte..., distribución que no tiene otro fundamento que la costumbre, la tradición. Porque resulta ridículo pensar en una forma estándar de responder, por no

decir de razonar en el mismo tiempo, a la misma velocidad, en las mismas condiciones. Pero hay una confianza implícita en el automatismo de la memoria que homologa automáticamente a cuantos comparten la llamada cultura de control que se da en la escuela. Porque cinco o diez cuestiones o problemas para resolver en tan poco tiempo sólo pueden poner en funcionamiento mecanismos de automatización y de rutina, que no de reflexión y de comprensión. Con intención analítica y crítica también cabe pensar sobre la relevancia de preguntas que necesitan tan escaso tiempo y tan precarias condiciones, tanto físicas como de índole anímica.

En la literatura sobre evaluación suele contrastarse las ventajas y los inconvenientes de las *pruebas objetivas* y de las *de ensayo*. Entre las ventajas de las primeras figura la fácil corrección; en los inconvenientes de las segundas la difícil corrección; pero se reconoce que estas últimas ofrecen una oportunidad más apropiada y de más calidad para desarrollar las propias ideas, mientras que las primeras suelen ser respuestas breves -no necesitan elaboración e incluso no necesitan prácticamente redacción- y dificultan el desarrollo del pensamiento autónomo.

La opción, no obstante, es descartar las *pruebas de ensayo* tal vez porque conllevan un trabajo extraordinario para quien corrige, por más que favorezca a quien responde y aprende, aunque en muchos casos, ya habituados a este ritual, el alumno prefiera las *preguntas de memoria* que las de *desarrollar ideas propias*. Hablamos, debe quedar claro, de los casos en los que se formulen preguntas que merezca la pena contestar porque se corresponden con contenidos relevantes, y no a preguntas de mero valor académico que no trascienden la temporalidad y el espacio del aula.

Reflexión aparte merece la presencia del examen imprecisamente llamado tradicional.

Durante muchos años y a partir de la Ley de 1970, en la literatura procedente del MEC, y en sus disposiciones, decretos, directrices y normativas, por limitarme en este caso a una fuente de autoridad indiscutible, inevitable e invariablemente el examen tradicional no es, digamos, bien visto. Constantemente las referencias al *examen tradicional* (que en ningún caso se explicita su significado) tienen un carácter negativo, llegando incluso a la desautorización y el rechazo totales, procurando siempre desligarlo de lo que debe entenderse por evaluación. Como muestra, vale revisar el documento. *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-86)* (MEC, 1986). En él se advierte que evaluación y examen «no son sinónimos y que el examen está frecuentemente en las antípodas de lo que pedagógicamente puede considerarse una buena evaluación». Las alusiones en este sentido son, como digo, constantes desde la Ley de 1970.

En la práctica, sin embargo, respecto al llamado examen tradicional el profesor piensa que (n=110) es el principal medio de que dispone el profesor para controlar el rendimiento de los alumnos (31,81%) y que es un instrumento válido que conviene mantener y utilizar (30,90%).

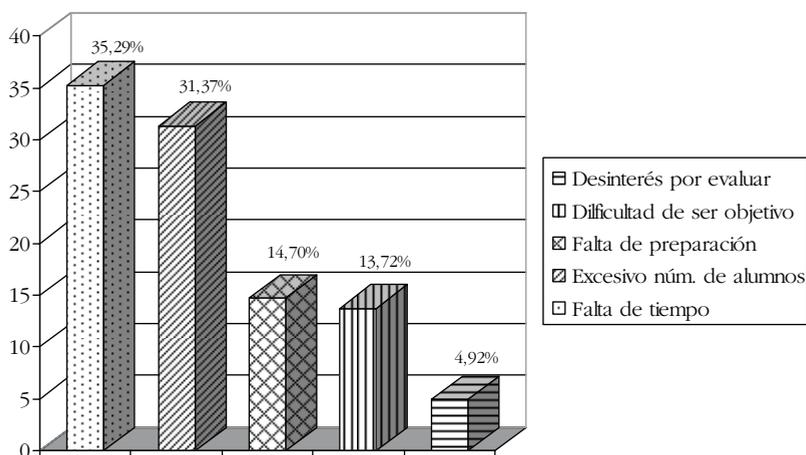
Igualmente los profesores reconocen que independientemente de su conveniencia o no, de su bondad o no, el examen tradicional es el único medio que normalmente conoce el profesor (16,36%), lo que representa el 79,09% de respuestas que adoptan una postura de reconocimiento favorable hacia el examen tradicional. Y éste es, en términos estadísticos elementales, un valor muy significativo que hay que tener en cuenta. Basta, por otra parte, contrastar las disposiciones ministeriales con las prácticas evaluadoras que se dan en las aulas para comprobar las distancias entre unas y otras. Porque lo que hacen los profesores habitualmente en las aulas es examinar según el recurso y del modo que más seguridad les ofrece. Esas características las reúne el *examen tradicional*. Y aunque los profesores no reconocen que la falta de preparación específica sea un problema, por diversas razones acaban poniendo exámenes de los llamados tradicionales, que fomentan más la *evaluación referida a norma* que la *evaluación criterial*, aspecto que cuando se pregunta explícitamente no queda claramente definido. Aunque también hay que considerar que para una parte del profesorado la *evaluación criterial* es inútil para el desarrollo de las capacidades de razonamiento del alumno (14,54%) y se reconoce que no aporta nada para la educación del sujeto (6,36%).

La utilización del *examen tradicional* está muy extendida entre los docentes. De hecho, aunque existen otras formas de evaluar, lo que queda y consta en las actas son fundamentalmente los resultados que se obtienen en los exámenes, hecho comprensible pues sobre tal ejercicio es que se le piden al profesor responsabilidades y a la vez le sirve de garantía ante cualquier solicitud de revisión de notas. Otras formas de evaluar no se prestan a tales servicios, porque a su vez, escaparían a cualquier tipo de control, sea burocrático o administrativo, sea legal en cuanto deba hacerse frente a cualquier posible reclamación formal por cualquiera de las partes implicadas.

El *examen tradicional* es además el principal soporte sobre el que se justifica la evaluación sumativa, principal artificio que permite la administración de lo educativo, pero también instrumento de control indispensable, en las actuales estructuras escolares, tanto del alumno como del profesor.

Dificultades de la evaluación (n=102): qué obstáculos o limitaciones perciben los profesores en el ejercicio de la evaluación

FIGURA VI. Distribución de la muestra en la variable. Dificultades de la evaluación (n=102)



Entre las dificultades habituales que el profesor encuentra a la hora de evaluar sobresalen la falta de tiempo para corregir (35,29%) y el excesivo número de alumnos que tienen por aula (31,37%), ambas con estrecha relación entre sí. Las dos opciones representan en conjunto un 66,66% del total.

Menos dificultad representa la falta de preparación específica en técnicas y métodos de evaluación (14,70%) y la dificultad, y a veces imposibilidad, de ser objetivo (13,72%). Opinión que se confirma al señalar entre los problemas más graves de la evaluación la indefinición de lo que pueda ser la objetividad (n=106), si bien en este caso, con una significatividad estadística relativa (8,49%).

Sin embargo, esta última observación contrasta con las respuestas dadas en otra pregunta (n=91), en las que el profesor manifiesta que la evaluación le resulta difícil por el temor a no ser justo con el alumno al que califica (38,46%). Esta apreciación coincide en grado de dificultad e intención con la necesidad de mantener siempre los mismos criterios con todos los alumnos (37,36%).

En el mismo sentido el profesor manifiesta la necesidad de establecer criterios comunes con otros colegas (17,58%).

No crea dificultad aparente y por tanto no suscita ninguna duda la falta de claridad de los objetivos que el profesor persigue al evaluar (4,39%); tampoco se considera

como problema (2,19%) el no saber bien lo que hay que evaluar, si bien se reconoce que la falta de normas y de criterios explicativos para evaluar (12,26%) se considera entre los problemas más graves, aunque no de una forma tan significativa.

Conviene recordar en este punto de análisis la unidireccionalidad de la enseñanza y del aprendizaje, normalmente orientadas ambas actividades al examen, que reflejaban otras respuestas. En este sentido es obvio que ni la falta de claridad de los objetivos ni el contenido de lo que hay que evaluar constituyen o se sientan como problema. Sobre todo, porque el profesor es el que decide lo que el alumno tiene que aprender, cómo ha de aprenderlo y de qué modo hay que rendir cuentas de él. Son aspectos que se infieren de las respuestas dadas en otras preguntas.

Estas mismas apreciaciones quedan recogidas en otra pregunta (n=106). Allí se dice que la evaluación de los alumnos necesita de tiempo añadido extraescolar, fuera del recinto escolar (33,01%), a la vez que supone una dedicación de tiempo extra, fuera de clase, pero dentro de las horas obligadas de dedicación al centro (28,30%). Del mismo modo el que hacer evaluador exige al profesor la dedicación exclusiva para corregir fuera del centro, normalmente en su casa (19,81%).

Sorprende que *sólo* un 14,15% de los profesores encuestados reconoce que la evaluación está integrada en las actividades y horas de clase, por lo que no necesita dedicación extra, aunque para un 4,71% la evaluación no incide en la marcha normal de las clases.

El desinterés por el hecho de tener que evaluar (4,90%) no representa problema aparentemente. Esta actitud puede reflejar que la evaluación viene a ser una actividad consustancial con el hecho del ser profesor, aunque la tarea de evaluar, según otra respuesta (n=122) le resulta técnicamente difícil (59,83%) o muy difícil (18,03%), mientras que para un 18,85% resulta fácil, y sólo 3,27% muy fácil. En este caso, en el enunciado de la pregunta no se daban más especificaciones que hicieran más explícita y más clara la dificultad a la que se alude.

La «indefinición de lo que pueda ser la objetividad» (8,18%, según lo indicado), no parece ser vista, de nuevo, como problema por parte de los profesores. Tampoco la «pérdida de los objetivos que persigue al evaluar» (5,4%) y la «falta de indicadores de calidad» (13,11%).

Llama la atención (n=106), sin embargo, que los profesores señalen la «falta de normas y de criterios explícitos para evaluar» (12,26%) entre las dificultades, puesto que normas y criterios vienen dados muy claramente desde la Ley del setenta y se confirman en la del noventa, aunque cambien las formas de expresarlas. Especificar más allá de lo que los textos del MEC dicen debería ser tomado como ingerencia

desde la administración central que atentaría contra la autonomía y el desarrollo profesional del docente. Sucede, en cambio que el profesor se siente desprotegido ante o desbordado por la responsabilidad de la evaluación y necesita pautas muy concretas de cómo hacer en cada ocasión, por más que ya se reconozca que la falta de preparación específica en técnicas y métodos de evaluación no sea una cuestión grave y que preocupe en exceso.

También llama la atención en otra pregunta que la dificultad para reflejar en una nota el aprendizaje de los alumnos, con un elevado índice de frecuencia en las respuestas (69,81%), no se asocie con la indefinición de lo que pueda ser la objetividad, opción contemplada en la misma pregunta y con un índice muy bajo de frecuencia. Tampoco aparece como grave la dificultad, y a veces imposibilidad, de ser objetivo. No se entiende ligada a la dimensión ética de la evaluación, cuestión que sí preocupa realmente en otra manifestación (n=94) (36,17%).

Los dos aspectos que más preocupan a los profesores a la hora de evaluar están referidos a hechos ajenos al mismo proceso evaluador y digamos que externos al mismo. Implícitamente puede entenderse que *evaluar* se identifica con la tarea de *corregir*, tarea para la cual evidentemente el número de alumnos y la falta de tiempo son datos importantes.

Además significa que la tarea de evaluación está *fuera de o desligada de* la actividad de enseñar y de aprender. De ahí tanta dedicación extraordinaria, tanto trabajo extra escolar, tanta falta de tiempo. En cambio, la falta de preparación específica y la dificultad para ser objetivos no preocupan significativamente, en este caso, siendo aspectos más próximos a un ejercicio cualificado y, sobre todo, *ejercicio ético*, de la evaluación, que son en principio dos dimensiones que convierten el ejercicio evaluador en *muy difícil*.

Por otra parte se puede comprobar según otras respuestas una cierta inquietud por la búsqueda de la objetividad, según quedó indicado. Pero sigue siendo muy poco significativa la preocupación por la objetividad como problema y más si la relacionamos con la necesidad de establecer los criterios por los que los alumnos van a ser evaluados.

Lo que se percibe es la separación tan acentuada de *enseñanza* y de *aprendizaje* y ambas actividades, desconectadas de la *evaluación*. Son, digamos, tres actividades aisladas, sin conciencia ni propósito de hacer de ellas un solo y mismo proceso.

Las respuestas de los profesores dependen también según las alternativas que se les ofrece. Así puede entenderse que sólo un 13,72% destaque la dificultad, y a veces imposibilidad, de ser objetivo frente a otras opciones. Puede entenderse que

el riesgo de falta de objetividad se salve acudiendo a soluciones técnicas como son las pruebas objetivas o en las que todos los alumnos tengan que dar la misma respuesta. Pero el hecho de dar una única respuesta viene también como consecuencia de que en la mayoría de los casos se parte de una única fuente de contenido para las preguntas.

Conclusiones generales

A modo de síntesis, señalamos como conclusiones generales del estudio realizado sobre la práctica de la evaluación en el aula, las que siguen:

- Al contrastar las distintas fuentes de información que hemos manejado para conocer las prácticas de evaluación se hace evidente la distancia tan pronunciada entre el currículum ideado, el currículum prescrito y el currículum reinterpretado y moldeado por los profesores, e incluso, el currículum vivido por los alumnos.

Podríamos decir que las dimensiones de un todo (Currículum, en un sentido amplio) forman capítulos incomunicados que sólo en aspectos muy formales se encuentran. Sólo coinciden en aquellas partes en las que la concordancia viene dada por el cumplimiento de la normativa legal vigente: número de evaluaciones, cumplimiento de documentos para la acreditación, redacción de *Planes* y de *Memorias de Centro, PEC, PCC*, exigidos por la Administración; pero aún en esta eventualidad, cada capítulo de lo que en principio debe constituir una unidad articulada e integradora, está pensado aisladamente. En aquellas partes que deben guiar las prácticas, ni desde el análisis de los planteamientos conceptuales ni desde el análisis de las prácticas, nos permiten concluir que exista una coherencia negociada y consensuada que cohesione el Proyecto en cada Centro Educativo y oriente y dé coherencia global a la puesta en práctica del mismo.

- No hemos encontrado realmente planteamientos educativos ni marcos conceptuales que caractericen e identifiquen prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones más usuales y comunes.

Los documentos parecen responder más a exigencias burocráticas y administrativas pedidas o exigidas desde otras instancias ajenas al centro que a necesidades sentidas o vividas desde los mismos agentes que en él comparten tareas comunes o planteamientos curriculares originales (PCC, PEC).

Respecto a la evaluación, no hemos encontrado ningún planteamiento conceptual o didáctico, no digamos ya epistemológico, diferenciador propio de la asunción de líneas caracterizadoras de actuación. Normalmente lo propuesto en los centros para la intervención relacionada con las prácticas de evaluación se presenta de un modo vago y generalista, expresado con circunloquios o metáforas que obligan a muy poco, si a algo (de carácter administrativo exclusivamente).

Todo el discurso didáctico sobre la evaluación se resuelve en expresiones comunes, descontextualizadas, atemporales. En este sentido, resulta difícil sostener, como cabría pensar de muchas de las fuentes de información que hemos manejado, el *poder formativo* de la evaluación, tan permanentemente presente en la narrativa didáctica como ausente en las prácticas de aula.

- Aunque en principio cabe lucubrar con la posibilidad de que son muchas las variables que intervienen en el proceso de evaluación del rendimiento de los alumnos, el peso de la tradición y de la cultura escolar que hemos vivido y que ha ido conformando un tipo de pensamiento y de actitud hacia las prácticas de evaluación nos lleva a concluir que no existen tales variables (o desempeñan un papel secundario).

Las fuentes de contenido que constituyen la base de las preguntas de los exámenes son: las explicaciones del profesor y el libro de texto. Frente a ellas, cualquier otro recurso carece de importancia. La consulta a otras fuentes, que también se da, no suelen ser tan resueltamente definitivas a la hora del control, a la hora del examen, a la hora definitiva, en fin, de la calificación.

Las actitudes y las aptitudes, las peculiaridades características de los sujetos, los contextos sociales y culturales diferentes, las desigualdades y la pluralidad de valores y de intereses remiten a conceptos presentes en los discursos y en las formas de decir sobre la educación pero son de nula incidencia en los asuntos prácticos. En el estudio que hemos realizado no hemos encontrado referentes concretos que nos permitan concluir que la pluralidad y la diversidad de los sujetos que conviven en la Escuela hayan llevado a planificar y a actuar de modos diferenciadores. Las prácticas de evaluación son esencialmente medios uniformadores del pensamiento y del aprendizaje,

y de un modo indirecto o encubierto tal vez, de introducción de los individuos en una peculiar cosmovisión en el mundo de la producción socioeconómica.

- Parece razonable pensar que la propuesta reiterada sucesivamente por parte del MEC sobre la necesidad de una formación didáctica específica es imprescindible para introducir innovaciones que consideramos evidentes.

La evaluación es un capítulo de vital importancia, pero no el único. Más bien a través de las lagunas que hemos detectado en las formas en las que se practica la evaluación podemos pensar en otro tipo de deficiencias pedagógicas más elementales. Resulta muy difícil encontrar argumentos educativos en las explicaciones que dan los profesores sobre las prácticas de evaluación. Sobre la evaluación, el discurso de los profesores es muy pobre y el campo semántico que abarca la evaluación que expresan los profesores y las profesoras está muy reducido a fórmulas que se prestan muy bien a los intereses burocráticos y administrativos. La racionalidad técnica, podemos decir, es la única que gobierna sutilmente los manejos de la evaluación escolar.

- De todos modos, tampoco los profesores y las profesoras encuentran en las disposiciones que regulan la evaluación el apoyo normativo suficiente.

Desde la Administración se transmite un discurso innovador y pedagógicamente progresista en las formas de decir sobre evaluación, bastaría una lectura atenta de los documentos que idean y desarrollan la Ley General de 1970 hasta la LOGSE de 1990, y menos explícitas en la LOE de 2006, aún por desarrollar. La LOCE de 2002 marca un punto de inflexión, y en ella, con un discurso conceptualmente pobre, la evaluación tiende a confundirse con el control que no se ve respaldado por las medidas que se arbitran para ponerlo en práctica.

Como ejemplo valga señalar la omnipresencia de la *evaluación continua* y de la *evaluación formativa* (no aparecen en la LOE), que los profesores repiten insistentemente también, y la falta de documentos formales que puedan recoger y validar tales formas de practicar la evaluación en el Registro Personal del Alumno.

- Son varias las técnicas que dicen los profesores que utilizan para evaluar el rendimiento de los alumnos: observaciones en clase, tareas, corrección de trabajos, exámenes... Lo que hemos podido comprobar es que el peso del examen tradicional, tan críticamente descartado en la literatura especializada y en

documentos procedentes del MEC, es desproporcionado respecto a cualquier otra forma de evaluar.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que el examen tradicional es el único instrumento en el que los profesores encuentran apoyo para justificarse ante cualquier conflicto o solicitud, bien sea de los alumnos o de los padres o de la Administración. Y es también el documento que «objetivamente» puede mostrar como justificación de sus decisiones y de su actuación en el aula ante cualquier reclamación o demanda; es al mismo tiempo la garantía de control de los alumnos pero también garantía del control que se puede hacer a través él.

- Es evidente, además de inevitable, que la evaluación desempeña distintas y variadas funciones. Unas que atañen directamente al profesor, otras que responden a intereses ajenos al quehacer del mismo. Lo importante es detectar al servicio de cuáles de ellas está el trabajo de los profesores.

En este punto, hay coincidencia en las formas de decir sobre las mismas, sobre todo en las funciones de *orientación* y de *ayuda*, con las cuales se identifican más los profesores. Resulta en cambio, analizadas y contrastadas las distintas fuentes de información que hemos manejado, que las funciones de *control* y de *selección* adquieren un peso real específico que desplaza el interés por la orientación y por la ayuda. Pero tampoco el Sistema Educativo, como Sistema Social que es, muestra especial preocupación por mantener el equilibrio entre las distintas funciones. Así, todos los documentos que concretan la evaluación y la validan ante cualquier estamento centran su poder en los resultados que derivan de la evaluación en su dimensión sumativa, que es la perspectiva que hace «administrable» lo educativo, por encima de otras consideraciones más enfocadas a lo formativo.

- Las prácticas de evaluación son el último eslabón que sanciona el éxito escolar en la misma medida que constata el fracaso escolar.

Normalmente las formas en las que se practica la evaluación no sirven para aprender ni son el medio a través del cual el alumno puede mejorar en el desarrollo de su pensamiento. Se limitan a verificar la capacidad de los alumnos para recordar en el momento oportuno la información que previamente han recibido. La dependencia de la palabra del profesor a través de los apuntes de clase y de los libros de texto, principales fuentes

de los contenidos de los exámenes, hace de la información cultural que circula en el aula un medio cerrado sobre sí mismo. Se crea así una cultura típicamente escolar que conforma o fomenta lo que podemos identificar como «inteligencia académica» que delimita la frontera entre el éxito escolar y el fracaso escolar. Lo que no se puede comprobar en el estudio que acabamos de realizar es la incidencia directa en el éxito social o en el fracaso social, aunque en una perspectiva de la inmediatez del aula es fácilmente comprensible que sea muy significativa.

Dirección de contacto: Juan Manuel Álvarez Méndez. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Edificio La Almodena. Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria, 28040 Madrid. E-mail: jmalmen@edu.ucm.es