



Los exámenes, una metáfora de la evaluación del alumnado

Rosa Vázquez Recio

Universidad de Cádiz

Este artículo intenta mostrar, a partir de una investigación etnográfica con estudio de un caso, cómo el examen continúa siendo para el profesorado la estrategia de evaluación por excelencia; se analiza también su incidencia en el espacio social del aula.

This article tries to show, starting from the ethnography investigation with case study, how the exam is still excellence evaluation strategy for teachers; it is analyzed the impact of the exam in the social space classroom.

1. Introducción

Con el proceso de reforma educativa en nuestro país, arropado por el movimiento global de reforma de los sistemas educativos (especialmente en el Reino Unido y en Estados Unidos) y por la creciente literatura científica sobre la evaluación del alumnado, ésta ha ido acaparando el terreno del discurso de los documentos oficiales en pro de la salvaguarda de la calidad de la enseñanza y del sistema educativo, que precisamente, a finales de la década de los ochenta se convierte en el tema aglutinador y central de investigaciones y reformas; un discurso oficial, dicho sea de paso, que no va al unísono, sino por delante de las prácticas reales en las escuelas. Así y todo, de un modo u otro, la evaluación del alumnado se ha convertido, efectivamente utilizada, en un instrumento clave de determinación del currículum, del desarrollo educativo de los centros y del conocimiento de la calidad del sistema educativo.

Unido al movimiento de reforma se encuentra el enorme desarrollo producido en las últimas décadas en lo que respecta a los instrumentos psicométricos y a las técnicas estadísticas empleadas. Las prácticas de evaluación del alumnado son, sin lugar a dudas, un indicador importante que define el tipo de cultura educativa que cualquier reforma introduce en el sistema educativo. Sin embargo, la proliferación de estudios sobre el papel y las repercusiones de los «test estandarizados» externos, contrasta con el pobre y escaso conocimiento sobre las prácticas docentes en la evaluación del alumnado, en relación a su naturaleza, características, criterios, estrategias y calidad. Esta ausencia se hace más notable si tenemos presente que la evaluación está inmersa en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula, convirtiéndose al mismo tiempo en una de las prácticas más complejas y controvertidas a las que tienen que hacer frente el profesorado. En este sentido, podemos añadir que el contexto escolar tiene un fuerte carácter evaluador que define los significados de los acontecimientos tanto para el alumnado como para el docente. La evaluación sigue siendo, en gran medida, una acción descono-

cida, provocando y dejando al descubierto muchas preguntas que surgen cuando aterrizamos en la arena de las prácticas de evaluación en las escuelas. Por ello, el desarrollo de las estrategias de evaluación del alumnado no puede hacerse a espaldas de las necesidades, complejidades y características de las prácticas de evaluación del alumnado en las aulas teniendo presente, además, que la mejora de aquéllas a través de su conocimiento deberá incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza. De esta forma, sería oportuno, cuanto más necesario, reemplazar los procedimientos psicométricos utilizados para la evaluación del alumnado en el aula por aquellos procedimientos propiamente educativos de evaluación.

El artículo que presentamos sobre la evaluación del alumnado tiene su origen en un trabajo de investigación etnográfica con estudio de un caso¹. El objetivo central y básico era comprender las prácticas docentes de evaluación del alumnado en la Educación Primaria. El caso elegido para el estudio fue un curso de sexto de Primaria en un centro público de la provincia de Cádiz. Las estrategias de recogida de información que se emplearon fueron: las entrevistas semi-estructuradas, la observación en sus modalidades de pasiva y participativa, los documentos (aula y centro) y las conversaciones. El análisis de la información obtenida con las diferentes estrategias ofreció una diversidad de temas vinculados con la evaluación del alumnado y la práctica docente, pero sin duda alguna fueron los llamados procedimientos técnicos-metodológicos de la evaluación los que tenían un peso determinante en la trama temática y, especialmente, el que constituye el motivo de este trabajo: las pruebas escritas en su versión tradicional de «exámenes». Pero antes de pasar directamente al asunto, consideramos que para facilitar la contextualización y la comprensión del tema que nos ocupa, se hace necesario dar algunas referencias generales sobre las prácticas y las concepciones del profesorado sobre la evaluación del alumnado, extraídas del caso estudiado.

2. Algunas cuestiones generales

Para el profesorado entrevistado la evaluación se presenta como una práctica compleja, cargada de dificultades que se intensifican, sobre todo, cuando se trata de pasar del plano del conocimiento que el docente tiene del alumnado a su concretización simbólica en un informe o acta de evaluación, que representa el juicio realizado sobre los aprendizajes de los alumnos/as, y que, como juicio, implica haber tomado decisiones éticas, justas y de equidad. En este sentido, las preocupaciones y los problemas que para el profesorado tiene la evaluación no sólo son de carácter técnico sino también, y sobre todo, de tipo ético; ello se debe, en buena medida, a que los docentes no sólo tienen en cuenta los criterios conceptuales como referentes valorativos. Sentirse y mostrarse cercano al alumnado y a las circunstancias contextuales deja de lado la frialdad y el tecnicismo al que pueden llegar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Álvarez Méndez, 1995: 80); pero la sensibilidad hacia los criterios actitudinales llega a convertirse en uno de los aspectos de mayor conflictividad para el profesorado porque escapa de la objetividad y consiguiente facilidad de medición. Por otro lado, aunque la evaluación del alumnado sea concebida como un proceso continuo, no simplificado a los momentos específicamente llamados «períodos de evaluación», ni tampoco reducida a un rendir cuentas de los logros académicos, la evaluación es una práctica que no puede ser pensada sin hacer referencia a los sujetos evaluados y a los contenidos curriculares.

Pero en la escena de la evaluación, los actores y las actrices representan papeles diferentes. La evaluación del alumnado tienen como principal -y casi exclusivo- agente de realización al profesorado que busca y utiliza información procedente de diversas fuentes (control/examen, preguntas al alumnado, salir a la pizarra, revisión de cuadernos, observación) para formar un juicio de valor sobre el alumnado y, consecuentemente, tomar decisiones. En este sentido, por tanto, hay que hacer una diferenciación entre agentes de acción para ser evaluados y agentes



de acción para evaluar: los primeros son los alumnos y las alumnas, y los segundos, el profesorado. La información sobre lo que se evalúa siempre es registrada y conocida por los docentes pero no siempre por los discentes, como ocurre por ejemplo con la estrategia de salir a la pizarra que tiene como agente de la acción al estudiante pero la información de esa acción para la evaluación queda para el docente.

Pese a la variedad de estrategias para evaluar², las pruebas escritas (controles y exámenes) continúan siendo el principal instrumento evaluador de los aprendizajes y, especialmente, de los conocimientos, destacando significativamente en los últimos cursos de Educación Primaria y sobre todo en sexto, por la verdadera enseñanza secundaria. Se desprende además un sentimiento de necesidad y apego por la seguridad que pueda dar un papel escrito por el alumnado en unas condiciones concretas; no son observaciones, ni trabajos realizados en clase o en casa. Es una estrategia de evaluación fuertemente institucionalizada que resulta difícil de desplazar para ceder terreno a otros procedimientos. No obstante, llevar a cabo pruebas escritas no debe ser considerado como un acontecimiento negativo en sí mismo; en todo caso, lo problemático y sujeto a análisis es la calidad de las pruebas, su estructura, el modo de presentación de las cuestiones o preguntas que evidencian con claridad el tipo de conocimiento que se persigue y el proceso por el que se ha llegado al mismo. Las pruebas, controles o exámenes, han estado influenciadas, lamentablemente, por las pruebas objetivas u otro tipo de formato estandarizado.

También resulta interesante destacar la autoevaluación del alumnado, un tema que es olvidado o equívocamente interpretado. De este modo, puede decirse que la autocorrección individual y grupal viene a ser el equivalente de la autoevaluación del alumnado, pues es la única vía en la que se manifiesta la implicación de éste en el proceso de evaluación. Esta tarea se circunscribe a las situaciones de corrección de ejercicios con carácter grupal (clase) que adopta de forma inmediata y al unísono, un carácter individual, en tanto en cuanto, cada discente corrige el ejercicio de su cuaderno. La participación del alumnado en este sentido se reduce al procedimiento de reconocer los errores y los fallos cometidos en la realización de la actividad; en ningún caso, el alumnado participa en y de su propia evaluación. De la misma manera, el intercambio de cuadernos entre los alumnos no se lleva a efecto para cumplir con el propósito de corregir los ejercicios, sino para la consulta con los compañeros o para la comparación entre los resultados obtenidos por el alumnado. En cualquier caso, al final es cada discente el que corrige su ejercicio. Nuevamente podemos apuntar que la implicación del alumnado queda en un lugar lejano, si no confuso. Si los docentes, a través de los juicios que elaboran, se convierten en jueces de las acciones del alumnado, no se puede decir que los alumnos/as se conviertan en «jueces de sus propias acciones» (Grundy, 1991: 111). Las decisiones son tomadas por los docentes, y la negociación y el diálogo están ausentes en los procesos de evaluación. Los alumnos son los receptores pero nunca los agentes de su evaluación. Habría que tender hacia una función más constructiva de la evaluación del alumnado, esto es, aquella que promueva un verdadero diálogo entre el profesorado y los estudiantes mediante el que pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez Méndez, 1993). Partir de la responsabilidad compartida y la participación del alumnado en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo se convierte en principio de enseñanza sino también en principio de evaluación (Salinas, 1997). Conduciría, además, a la formación de ciudadanos y ciudadanas que como tales no serán simplemente espectadores de sus aprendizajes.

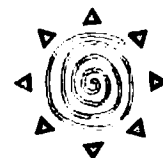
3. La evaluación del alumnado, presa de los controles y los exámenes³

Antes de entrar en cuestiones concretas, es necesario explicar la presencia de los términos «controles» y «exámenes». Mientras que los primeros hacen referen-

cia a las pruebas que se van realizando cada cierto tiempo para comprobar los contenidos que se han trabajado y, consecuentemente, tomar decisiones sobre qué hacer, los segundos se refieren expresamente a las pruebas finales mediante las que se pretende verificar el compendio de lo aprendido por cada discente. Si los controles traen asociada la noción de «evaluación continua» -en el sentido erróneamente interpretado del concepto, realizándose casi un control por tema trabajado en el aula-, los exámenes finales implican una evaluación final. En este sentido, es difícil plantearse una evaluación integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, o, recuperando el término de evaluación continua, una evaluación que sigue el trabajo, la forma y el ritmo de aprendizaje del alumnado y con ello, saber los resultados que se van obteniendo (Gimeno Sacristán, 1993: 57). En origen, la evaluación continua surge como alternativa a los exámenes que se realizaban sobre gran cantidad de contenidos y transcurridos períodos de aprendizaje prolongados. Sin embargo, la buena intención de la evaluación continua fue malinterpretada; en pro de la continuidad de la evaluación, los grandes exámenes fueron fraccionados en múltiples controles y exámenes periódicos, semanal o quincenalmente, perdiendo uno de los principios que persigue la evaluación integrada, el conocimiento global. El conocimiento no responde a la regla de la suma; el carácter global no se alcanza por la adición de contenidos sino por la integración en redes cada vez más complejas de conocimiento (Gimeno Sacristán, 1994: 387). Una estrategia interesante para integrar la evaluación en el proceso de enseñanza es la que expone Woods (1986), centrándose en los procesos de interacción social que tiene lugar entre el alumnado y ella durante el propio desarrollo del trabajo en el aula.

Al margen de la distinción realizada entre ambas modalidades de pruebas escritas y las consideraciones hechas sobre la evaluación integrada y continua (ésta última en sus dos versiones), los controles y los exámenes comparten ciertos elementos al mismo tiempo que se diferencian por otros. De este modo y comenzando por lo primero, tres son los aspectos comunes a ambos:

- a) El espacio de realización, que presenta modificaciones en la disposición de las mesas del alumnado y, en ocasiones, de éste; sobre esta cuestión nos detendremos en el siguiente apartado dedicado a las formas y el fondo del ritual de examen;
- b) El conocimiento evaluado con ellos, que viene a ser una reproducción de los contenidos trabajados en clase, independientemente de cual sea la fuente de origen (libro de texto o cuaderno de clase) siendo, además, la clave demostrativa del aprendizaje, y con ello «ver lo que sabe cada uno» (co.p., 11/5/97). Las respuestas a las preguntas formuladas en los controles y los exámenes vienen a ser una reiteración de las preguntas que han sido trabajadas en clase con formato de «ejercicios» pero con la diferencia de que el espacio, el ambiente y los compartamientos cambian desde el preciso momento en el que los ejercicios se presentan como examen: es el momento en el que los conocimientos van a ser evaluados mediante una prueba. De este modo, se diferencian las tareas de enseñanza y las tareas de evaluación; las tareas que cotidianamente se realizan sobre la base de los contenidos que se van trabajando y las tareas, pruebas, que si bien guardan en su seno una similitud con las desarrolladas en las sesiones de trabajo en el aula, se transforman en «tareas de examen». Subyace en todo ello una socialización docente basada en la cultura de separar los momentos de enseñanza de los de comprobación (Gimeno Sacristán, 1994: 384).
- c) El conocimiento previo a su realización, esto es, el alumnado es informado tras concluir el tema -en el caso de los controles- («ir estudiando para el control» (ob.c., 2/6/96), o durante los repasos de los contenidos⁴ -en el caso de los exámenes finales- del momento en el que va a tener lugar la prueba, sea control o examen. Sea el caso que sea, el cuándo se realiza no se determina a partir del acuerdo, consenso o negociación entre las partes, docente y alumnado, sino es el primer agente el que considera cuándo es oportuno o conveniente llevarlo a efecto.



Por su parte, los controles y los exámenes difieren también en dos aspectos:

- a) El momento de realización, mientras que los exámenes tienen lugar tras finalizar cada trimestre, los controles suelen realizarse semanal o quincenalmente.
- b) El tiempo concedido para el repaso, siempre antes de los controles y nunca antes de los exámenes finales. Este hecho muestra la concepción determinista que se le otorga a los mismos, no dejando lugar ni para la duda. El alumnado, en los controles, dispone de unos diez minutos, aproximadamente, para repasar las cuestiones de la materia objeto y sujeta a prueba. Ese tiempo de repaso es solicitado a veces por los propios alumnos y alumnas y a veces es cedido por el docente. Este repaso adquiere un carácter individual y, al mismo tiempo, compartido con algún compañero/a (se preguntan mutuamente las nociones de las que se examinan).

3.1. Las formas y el fondo del ritual de examen

Se hable de control o examen, ambas modalidades quedan caracterizadas por una serie de componentes que se ponen de manifiesto en el ritual que envuelve siempre la realización de la prueba. Estos componentes o ámbitos, son cuatro: los formatos de los controles/exámenes, los acompañamientos aclaratorios, el comportamiento del alumnado y el espacio donde se realizan (aspecto que ha sido mencionado antes al hacer referencia a los elementos comunes). Veámos cada uno de ellos:

- a) Los formatos de los controles y exámenes hacen referencia al modo y soporte de presentación. Los formatos difieren en la forma en que se le hace llegar las preguntas al alumnado aunque el resultado es siempre una producción escrita. En términos generales, los controles se apoyan en la pizarra para la presentación de las cuestiones sobre las que versa la prueba, hallándose distintas posibilidades de uso. Así, para las cuestiones, a veces se reutilizan las preguntas del encerado (escritas el día anterior), haciéndose tan sólo alguna modificación, si así se estima⁶. En otras ocasiones, las preguntas del control son escritas en la pizarra en el mismo momento que tiene lugar la prueba, siendo leídas -no siempre- tras su escritura en el encerado. En estos casos, el alumnado no tiene que reproducir los enunciados de las cuestiones en el papel, únicamente tienen que dar las respuestas. También encontramos los casos en los que, además de darles a los alumnos/as las preguntas por escrito («hoja de examen») son anotadas en la pizarra, y finalmente leídas por el docente.

Otra forma de presentación es la verbalización de las preguntas. El procedimiento básico es: dictado, copia en el papel y respuesta, repitiéndose sucesivamente hasta concluir la prueba. En este caso, el tiempo concedido entre pregunta y pregunta («tiempo de respuesta») es reducido, exigiendo una contestación inmediata y automatizada. Este formato era el empleado para el control de los verbos. Tras cada forma verbal o no verbal se dejaba un tiempo para contestarla, tiempo que podía oscilar entre dos y cinco minutos, aproximadamente. Son pruebas cronometradas.

Finalmente, están los formatos impresos donde no hay apoyo ni en el encerado ni en la verbalización de las preguntas. Son los casos de las pruebas en las que el alumnado ha de construir un diálogo o narración y en la prueba de lectura comprensiva en la que las respuestas tienen sus espacios reservados.

- b) Junto a las diferentes formas que pueden adoptar los controles o los exámenes suelen aparecer los acompañamientos aclaratorios, cuya función varía en relación a las exigencias de la prueba. Así se encuentran: las explicaciones sobre cómo deben realizar el examen o control, las aclaraciones sobre las cuestiones para evitar posibles confusiones, y las puntualizaciones sobre los aspectos a los que los estudiantes han de ceñirse a la hora de contestar a las cuestiones.

«Voy a leer las preguntas para que después no me preguntéis. La primera, de color rojo, poner los países de la Comunidad Europea y por detrás del mapa, el segundo, poner los nombres de los países y al lado, sus capitales. Porque si lo ponéis todo en el mapa después no se entiende nada. Después en azul el nombre de los demás países de Europa y sus capitales. De uno, dos, de los que os acordéis y cuantos más, mejor. En el cuarto, los nombres de los mares y océanos y colorearlos. Y el último, delimitar los países de la CEE ¿Vale? [pausa]. Venga».

- c) Por las exigencias de los controles y los exámenes, la vida del aula se ve transformada en su dinámica, vitalidad y familiaridad. Toma un carácter formal: cada alumno y alumna sentado en su lugar correspondiente -que puede ser el habitual o no-, la clausura de las voces, el silencio del ambiente impregnado por el miedo, el nerviosismo, la duda, la negación de cualquier movimiento extraño que pueda resultar sospechoso y revelador del acto de «estar copiando» -del compañero o de una «chuleta»-; tampoco pedir algún material de trabajo. El comportamiento del alumnado en esas situaciones de evaluación es regulado por las transformaciones que experimenta el espacio físico con la separación y la redistribución de las mesas y del alumnado.

[Pepe⁷ le pidió a Alba el *types* para borrar lo que había escrito, y ella se echó hacia delante una vez que había girado el cuerpo en la silla, y se lo dio].

Docente: Pepe, ¿tú no sabes que tienes que traer el material y tenerlo encima de la mesa cuando estamos haciendo un control? [Pepe está agitando el bolígrafo, corrige lo que quiere].

Alba: [se gira en la silla] Quillo, dame el *types* [le mira con un gesto como diciendo qué es esto].

Docente: Mirad, el que no tenga *types*, se aguanta, hay que tener el material en la mesa. Yo qué he dicho antes, que tenéis que tener vuestro material preparado en la mesa.

Alba: Si es mío.

[Pepe coge el *types* y se lo lanza a Alba de tal manera [lo lanza muy alto] que cae al suelo. El docente le mira y se acerca a coger el *types* que había caído casi debajo de la silla de otro alumno.

Sin embargo, este formalismo y rigidez de la situación a veces se rompe cuando la producción que se pide es personal, libre y no exige un «estudio» previo de contenidos como ocurre, por ejemplo, con la prueba en la que ha de construir una historia. En estos casos, el alumnado se puede levantar para coger el pegamento que está en la estantería del fondo, hacer algún comentario con el compañero o compañera, puede acercarse a la mesa de otro compañero/a.

El maestro les repartió a todos los alumnos un folio en blanco para la segunda prueba, hubieran o no terminado la primera. Se acercó a la mesa y me pidió que repartiera las tiras, las que antes habíamos cortado. Una vez repartido todo, el maestro explicó a la clase qué era lo que tenían que hacer con aquel papel. Les dijo que en el folio pusieran el nombre primero, y después pegaran la tira, y debajo escribieran el diálogo. Se fueron levantando y dirigiéndose al mueble del fondo para coger los pegamentos.

- d) El último componente a mencionar del ritual de examen son las transformaciones del aula. La distribución de las mesas, e incluso de los propios alumnos y alumnas en el espacio físico del aula, como ya ha sido mencionado anteriormente, presenta modificaciones cuyo grado de variación depende básicamente, de si es un control o un examen. La separación de las mesas por pequeña que sea supone una ruptura de la disposición habitual de trabajo en clase, esto es, en grupo. Esa ruptura marca la frontera entre los momentos en los que es posible compartir conocimientos y pensamientos y en los que



resultan intrasferibles los mismos. Es, en cierto modo, reforzar la privacidad de los conocimientos que cada alumno posee, evitando de esta manera la apropiación de aquéllos por parte de algún compañero. Separar las mesas como barrera para evitar compartir conocimientos es evitar que los alumnos «se copien». Copiar del compañero o compañera es apropiarse de la producción conceptual de quien la emite. Evitar la mirada del otro sobre el papel precisa de una vigilancia constante que es la que suele practicar el docente, si bien puede llegar a combinarse con la vigilancia que el propio discente hace de sí mismo cuando la figura de aquél queda instalada en su conciencia ejercida por la profesora durante la realización de los controles o exámenes. Una vigilancia que pasa del plano externo y verbalizado por la profesora a un plano interno e interiorizado, esto es, la conciencia del alumnado que ya no precisa de la imagen o la palabra para saber que es la separación de las mesas y, consecuentemente, del alumnado, queda justificada por una razón que resulta evidente para el docente: tener una prueba de cada discente.

Es para tener una prueba de cada uno en la que queda recogida en cierto modo un resumen de lo que ha trabajado. Es suyo, de cada uno de los alumnos. Es una prueba más, lo que pasa es que quiero una producción de cada uno.

Sólo hay dos situaciones de control en las que no se produce la separación de las mesas:

- a) Cuando el alumnado muestra su negativa hacia esa práctica y el docente accede a no llevarla a efecto: «[reparte una hoja que es un mapa, es el mismo que había entregado el día anterior y sobre el que habían estado trabajando] 'nos separamos un poquito'; [los alumnos/as protestan, y el docente accede a no separar las mesas]. Bueno, confío en vosotros, que no os váis a copiar del vecino porque si el compañero comete un error y lo copiáis al final tenéis dos errores. Además, que es para ver lo que sabe cada uno»;
- b) Cuando la decisión de no separar las mesas parte del propio docente: «bueno, vamos a empezar el control. No nos vamos a separar». En esta segunda posibilidad, curiosamente, se persigue lo mismo que si se hubieran separado los alumnos/as; es una separación «virtual». A continuación se muestra el extracto de una situación de examen en la que se recurre a otras estrategias para evitar que el alumnado copie: evitar la copia llega a convertirse en el centro de atención del ritual de examen:

-Docente: Bueno, vamos a empezar el control. No nos vamos a separar, pero cuidado con copiar del compañero. Si yo veo dos errores iguales y las dos personas están sentadas juntas, da que pensar mal.

-José: Pero puede pasar que se tenga los mismos fallos y estar sentados juntos y no copiarnos.

-Docente: Eso es rarísimo que se dé. Así, que cada uno a lo suyo. Además no sólo uno tiene su error sino que además tienes el del compañero, que es peor. Váis a recoger todo de la mesa y cogéis del cuaderno una hoja [el cuaderno de lenguaje lo dejan sobre la mesa y es sobre el que escriben] y dejáis el estuche, nada más.

-Carmen: ¿El estuche?

-Docente: Sí, el estuche para que lo pongáis encima, por si acaso [en principio pensé que era porque iban a utilizar diversos bolígrafos, pero me despistó lo último que comenté].

[Estaba echado sobre la pared de las ventanas(...) el maestro miraba de un lado para otro de la clase(...). El silencio de la clase era roto por el juego de soltar y coger los bolígrafos, así como por más de un suspiro] (...) El siguiente, Präterito Imperfecto. Igual, lo escribéis con bolígrafo, lo subrayáis y lo ponéis debajo. Y colocáis el estuche encima, por si acaso hay algún listillo.

[Acto seguido, el movimiento generalizado de la clase fue adelantar el brazo lo necesario para coger el estuche de donde se encontraba hasta ponerlo justo encima del escrito. Incluso algunos ponían el brazo encima del papel, una doble muralla] (...)

-Paco: [el alumno está de espaldas a Pedro; se gira hacia ella] ¿Cómo ha dicho?

-Docente: Pluscuamperfecto.

-Paco: Pluscuamperfecto [sigue en la misma posición].

-Docente: ¡Tapa, tapa! [al tiempo que le dice estas palabras con un tono bajito, con los ojos, muy abiertos y fijos hacia el alumno, acompañados con un movimiento de cabeza suave que indica «ahí, el examen»; estas palabras y gestos indican que ponga el estuche en el papel de examen para que los compañeros de su mesa no se copien de su escrito; Paco de manera inmediata se gira y vuelve a tomar la postura de examen, colocando de forma «apropiada» el estuche].

Antes mencionamos que la transformación no sólo queda representada en la separación de las mesas sino también en la redistribución del alumnado. En algunos casos, como son los controles, los cambios son mínimos mientras que en los exámenes las transformaciones llegan a ser total en ciertas ocasiones, tanto en la separación de las mesas como en la redistribución del alumnado. Se evita el máximo acercamiento o proximidad entre los discentes porque es, precisamente, el examen final en el que cada alumno/a debe demostrar lo que sabe.

4. El alumnado ante los exámenes

Pese a que el docente valora el esfuerzo, la presentación y la elaboración de los trabajos, la limpieza, la creatividad..., además de lo puramente conceptual, los alumnos y las alumnas creen que, en definitiva, lo que cuenta al final es si saben o no saben lo que se les pregunta en las pruebas escritas, ya sean controles o exámenes. Todos sus esfuerzos y trabajos se ven simplificados en los diversos controles o exámenes que realizan. Aunque la evaluación no queda resumida en unos exámenes, el alumnado lo vive así. Para los discentes la evaluación es cuando realizan los controles o exámenes y no como la valoración del trabajo que van realizando a lo largo del curso, dividido en trimestres. Conocen el ritual de examen; según el docente, «cuando llega el final de cada trimestre, los mismos alumnos también cambian, se centran más y ellos saben que por esas fechas tienen que hacer los controles».

Saber que van a ser evaluados por sus producciones de acuerdo al contenido sobre el que se examinan, y con ella aprobar o suspender la materia, provoca en el alumnado ser exigente a la hora de emitir o dar una respuesta. Es lo que ocurre con el caso de la ortografía: «ellos al saber que en un dictado se le van a mirar las faltas, están más pendientes que en la redacción libre. Machacar y machacar no sirve de nada».

Como quedó reflejado anteriormente, la presencia del examen crea cambios tanto en el espacio físico como en el comportamiento del alumnado. Las situaciones de evaluación son vividas con ansiedad, preocupación y nerviosismo: «señorita [dirigiéndose a mí] con lo bien que me lo sabía en mi casa, y ahora no me acuerdo de nada [estaba angustiado y nervioso]». El modo en el que son vividas dichas situaciones no sólo es provocado por el examen o el control en sí mismo sino por la nota o la calificación que puede obtener en ellos. Tales manifestaciones se presentan tanto en días previos a un control como en los momentos posteriores a su entrega. Para los alumnos y las alumnas, la evaluación y la calificación vienen a ser la misma cosa.



5. En definitiva...

Si en términos generales los exámenes y los controles han perdido el privilegio exclusivo dentro de los procedimientos técnicos-metodológicos utilizados para la evaluación del alumnado, no puede decirse que hayan dejando el campo libre para ser reemplazados por cualquier otro de los procedimientos posibles (salir a la pizarra, observación, corrección de cuadernos, etc.). Ya lo decíamos anteriormente, llevar a cabo pruebas escritas no debe ser considerado como algo negativo sino que lo que ha de ser analizado es la estructura, el modo de presentación de las cuestiones o el tipo de conocimiento que se persigue.

Las preguntas de las pruebas escritas resultan ser el caso mimético de las preguntas de las actividades de clases. Unas preguntas que, por otra parte, buscan principal y básicamente un conocimiento lineal, convergente y sobre todo, encapsulado en los contenidos oficiales regulados por el libro de texto. El conocimiento que se adquiere dista de ser un conocimiento fundamentado en la confrontación, el contraste, el análisis y la reelaboración; es un conocimiento automatizado, edificado a partir de la repetición y la reproducción de esquemas establecidos.

Los exámenes gestionan el conocimiento, y la evaluación se convierte con ellos en una tecnología orientada a la eficiencia y al control de las individualidades, garantizando la diferenciación, la clasificación y la distribución del alumnado dentro de un patrón normalizado. En palabra de Foucault (1979: 175), «el examen combina las técnicas de una jerarquía observadora y las del juicio normalizador. Se trata de una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar. Facilita la visibilidad respecto a los individuos mediante el cual se les diferencia y juzga». En este orden de cuestiones, inevitablemente aparece la excelencia escolar (Perrenoud, 1990). Mediante las prácticas docentes y las categorías lingüísticas que frecuentemente se usan tales como rendimiento, fracaso, éxito, se construyen jerarquías informales antes que puramente formales. Se restringe el uso de términos como «buen alumno» o su opuesto pero en las pautas de interacción, relación y tareas se vislumbran las jerarquías de excelencia. Como apunta Perrenoud «estas escuelas contribuyen a la fabricación de jerarquías informales por el mero hecho de proponer a los alumnos actividades y tareas semejantes, dejándolos en situación de establecer comparaciones» (o.c., 1990: 16). Esas jerarquías informales con las que se distribuye al alumnado en categorías de valor y productividad, emergen cuando se analiza los discursos y las prácticas en el aula.

El examen, tal cual es utilizado, constituye un rito formal con que el que quedan definidas las relaciones de poder entre el docente y el discente, y también delimita el espacio de dominación, control y vigilancia, en el que el alumnado es el dominado, el controlado y el vigilado. Los exámenes (y los controles), aunque sean complementados con otras estrategias de evaluación, sirven de poco mientras que no se replantee el tipo de preguntas, el conocimiento que se evalúa, su sentido dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993): «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía*, 219; 173-193.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1995): «Valor social y académico de la evaluación», en AA.VV. (1995): *Volver a pensar en la Educación*. Vol. II. Madrid, Morata; 173-193.
- FOUCAULT, M. (1979): *Vigilar y castigar*. Madrid, XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): «Entrevista con... José Gimeno Sacristán. La escuela comprensiva ayuda y estimula a los que más la necesitan» (entrevista realizada por Joaquín García Ramos), en *Kikiriki*, 30; 50-59.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): «La evaluación en la enseñanza», en GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata; 334-397.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- SALINAS, D. (1997): «La evaluación no es un callejón sin salida», en *Cuadernos de Pedagogía*, 259; 44-48.
- WOODS, P. (1986): «La hora de calificar», en ELLIOT, J. *ET ALII* (1986): *Investigación-acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana; 89-109.

Notas

¹ La investigación fue realizada para el Trabajo de Investigación Obligatorio del Doctorado: Las Prácticas Docentes de Evaluación del Alumnado en Educación Primaria: las caras del Dios Jano, dirigido por J. Félix Angulo Rasco.

² Además de las pruebas escritas (controles y exámenes), también eran utilizadas como estrategias de evaluación: las preguntas al alumnado y las preguntas del alumnado, la observación, las salidas a la pizarra, la autocorrección de cuadernos individual y grupal.

³ Respeto en estos momentos los dos términos, control y examen, porque así es como son entendidas las pruebas escritas en el caso estudiado. Si bien ambas fórmulas se diferencian en algunos aspectos, como veremos posteriormente, en el fondo se asemejan en la parte fundamental: conocimiento evaluado, transformación del espacio y del tiempo, situaciones lejanas al trabajo cotidiano en la clase. De ahí, que en algún momento, utilice solamente el término «examen» (sentido genérico).

⁴ El repaso es una pieza clave en los procesos de aprendizaje, presentado tal cual o enmascarado en la realización de sucesivas actividades sobre un tema o una cuestión. Las explicaciones, por regla general, implican el repaso de contenidos vistos días previos; se realizan varias actividades o ejercicios del libro de texto de una misma naturaleza para trabajar esos contenidos; las sesiones previas a los días de los exámenes se basan en la realización de actividades para repasar los contenidos de los temas que entran en examen, de idéntica estructura que aquéllos, pues la fuente de la que proceden es el libro de texto o las fichas, que son fotocopias de otros libros de texto o bien en explicaciones.

⁵ Sólo en una ocasión un examen, en concreto, el examen de cálculo, fue realizado sin previo aviso al alumnado, hecho que no agradó a más de un alumno/a.

⁶ Ese es el caso, por ejemplo, del control de las Comunidades Autónomas, las Provincias y las Capitales: las preguntas estaban escritas del día anterior; eran las mismas preguntas que habían trabajado en un ejercicio de clase. Únicamente se modificó la segunda cuestión, una modificación que consistió en los colores que tenían que utilizar para indicar, sobre el mapa mudo, las comunidades, las provincias y las capitales escritas en la pizarra.

⁷ Los nombres que a partir de estos momentos aparecen en las citas textuales, no son los nombres reales de las personas implicadas en la investigación (principio ético de la confidencialidad y anonimato).

Rosa Vázquez Recio
es profesora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz.
Correo electrónico: rmaria.vazquez@uca.es