

EL EXAMEN A EVALUACIÓN. UN ESTUDIO DE CASOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Lucia Peñaranda Rufeteⁱ
M.^a Ángeles Hernández Pradosⁱⁱ
Universidad de Murcia

RESUMEN

Independientemente de la etapa educativa en la que nos encontremos la evaluación siempre se presenta como un aspecto problemático para todos los miembros de la comunidad educativa. El instrumento de evaluación más extendido ha sido sin lugar a dudas el examen. El presente trabajo tiene por analizar mediante la observación participante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, centrándose especialmente en los instrumentos de evaluación, así como responder desde la revisión teórico-normativa a la cuestión ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación en la educación primaria? Se somete a debate y discusión dos conceptos esenciales: evaluación y examen. Los resultados señalan que el examen se encuentra fuertemente implantado en el aula, a pesar de ser una práctica evaluativa poco eficaz con la metodología docente utilizada, observándose contradicciones entre los principios expresados y las prácticas realizadas. De la revisión de bibliográfica se desprende la necesidad de realizar una evaluación que sea fuente de aprendizaje y superar la reducción que supone cuando se identifica exclusivamente con el examen.

Palabras clave: evaluación, examen, educación primaria, observación participante, revisión bibliográfica.

1. INTRODUCCIÓN

Con el transcurso de los años se incorporan nuevos métodos y nuevos materiales a las aulas: pizarras digitales interactivas, Tablet en lugar de libros... Sin embargo, hay una imagen que no cambia: un grupo de alumnos nerviosos que, en silencio, hacen un examen. Estudios como los de Karpicke y Roediger (2008) Karpicke y Blunt (2011) sostienen que retenemos mejor los conocimientos si tras el aprendizaje se nos examina acerca de ese contenido, esto es lo que denominan "testing effect". Otros afirman que una situación estresante como la del examen nos prepara para el futuro como adultos.

Mientras tanto, se olvida que la evaluación forma parte del aprendizaje y que evaluación no es equivalente a examen. Siguiendo a Álvarez Méndez (2001), a diario aprendemos gracias a las reflexiones que realizamos acerca de nuestros actos, opiniones, ideas y las de otros, y de esta forma, discernimos entre lo que es válido y lo que no lo es. Así pues, "en la educación el proceso de evaluación obedece a la misma naturaleza: está estrechamente ligada con nuestro afán e interés por aprender. Y no tiene que ser de otro modo".

Este estudio se destina tanto a los que actualmente afrontan la puesta en práctica del examen como parte mecánica e inseparable de la evaluación, como a los futuros profesionales que, bien por tradición, comodidad, por estar insuficientemente formados o por falta de práctica y la inseguridad a declararse en contra de un ejercicio tan arraigado y generalizado como es el examen, perpetuarán esta práctica cuyo beneficio es, cuanto menos, cuestionable.

Pese a la proliferación de literatura pedagógica acerca de múltiples e innovadores sistemas de evaluación, parece que la escuela se resiste al cambio. De acuerdo con Gerver (2012), lo desconocido genera miedo y provoca un sentimiento amenazador, a diferencia de aquello que, como

se indicaba anteriormente, constituye una práctica familiar en los centros educativos y, por ende, hace sentirse seguro a aquel que la aplica. El modelo vigente ofrece resultados, sin embargo, no ofrece futuro. En la sociedad de la información parece que otras capacidades han ganado relevancia, anteponiéndose actualmente, el manejo y procesamiento de una ingente cantidad de datos, en detrimento de su dominio memorístico, que es lo que exclusivamente se promueve con el sistema de exámenes, que devalúa el conocimiento. Continuando con Gerver (2012), el maestro es uno de los mayores responsables de las innumerables vidas que entran en contacto con él a lo largo del ejercicio de su profesión, pues como bien dice la frase, “enseñar es tocar una vida para siempre”.

En cuanto a la organización del trabajo, éste gira alrededor de tres cuestiones clave. En primer lugar, se trata de dar respuesta a las dos cuestiones seguidamente formuladas: ¿cuál es la situación actual de la evaluación en el aula? y ¿cuál debería ser según la bibliografía existente? Para solventarlas, se ahondará en lo establecido por la ley vigente con respecto a la evaluación. La tercera cuestión que se plantea: ¿cómo afecta al alumnado el actual proceso evaluativo? Se tomará como fundamento lo observado en las aulas de prácticas acerca del rendimiento del alumnado, su actitud frente al aprendizaje y al examen, que acaba en ocasiones derivando en pérdidas de atención, de motivación e incluso afectando a su autoestima. Llegados a este punto, habría que pararse y recapacitar acerca de lo que enuncia la Ley Goodhart “cuando una medida se convierte en objetivo deja de ser una buena medida” (Goodhart, citado por Stobart, 2010, p.135).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Objetivos generales y específicos

Este trabajo se presenta como finalidad general el indagar y reflexionar sobre información referida a la evaluación, obtenida mediante una revisión bibliográfica, legislativa y de otras fuentes autorizadas, formulando para ello los siguientes objetivos específicos:

- Observar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula
- Analizar los instrumentos y procedimientos de evaluación dentro del aula
- Reflexión crítica y formulación de interrogantes
- Indagar teóricamente en los procesos de evaluación

2.2. Contexto y participantes

Este estudio ha sido desarrollado en el marco contextual de un centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Murcia, de titularidad pública de dos líneas a excepción del tercer curso, el cual se compone de tres, sujeto a los principios de neutralidad ideológica y el respeto de las opciones religiosas y morales. El centro cuenta con un total de 20 unidades (7 de Educación Infantil y 13 de Educación Primaria) y un número total de 40 maestros (entre los que se encuentran dos maestras especialistas, una en pedagogía terapéutica y otra en audición y lenguaje y un auxiliar técnico educativo, todos a jornada completa).

Concretamente, este trabajo se planteó a partir de la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de primero “B”. En lo que respecta al alumnado, estaba formada por nueve niños y catorce niñas, que en total sumaban veintitrés discentes. Cerca de una cuarta parte de ellos procedían de: Ecuador, Colombia, Marruecos y Rumanía, además, al grupo se le sumaba una alumna de etnia gitana. Constituía un aula de contrastes socioculturales, en la que se podía encontrar alumnado perteneciente a familias desestructuradas y con serios problemas económicos, algunos de

ellos en manos de los servicios sociales, y otros discentes procedentes de familias acomodadas, siendo estas las menos frecuentes.

Los instrumentos de evaluación que empleaba la maestra eran: fichas a modo de examen a lo largo del trimestre (50% de la calificación final); el trabajo realizado tanto en clase como en casa, tomando como criterios la limpieza, la presentación del trabajo y la autonomía en este (30% de la calificación final) y el comportamiento y la actitud ante el aprendizaje, es decir, la participación, la implicación en las tareas, las ganas de aprender, la colaboración en las actividades en grupo (20% de la calificación final). De acuerdo a esta distribución de porcentajes, la tutora otorgaba el mayor peso relativo al examen, constituyendo este la mitad de la nota que el alumno obtendría al concluir el trimestre, algo que contrasta considerablemente con la metodología planificada y desarrollada en el aula ya que hacía hincapié en un sistema competencial. Se observa pues un sistema de evaluación poco adecuado para el aprendizaje de competencias, lo que despertó y motivó este estudio.

2.3. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo que se inicia con la observación participante de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto aula, la formulación de unos interrogantes y la revisión bibliográfica y el análisis de contenido para atender a los mismos. Concretamente se lleva a cabo una revisión bibliográfica de estudios sobre el examen y la evaluación en Educación Primaria, con la intención de abarcar los objetivos formulados anteriormente y responder a las siguientes inquietudes: *¿qué características suele tener la evaluación en primaria?, ¿cuál es el instrumento con mayor peso en la misma?, ¿el examen promueve el aprendizaje?, ¿es eficaz?, ¿es imprescindible o existen otras formas de evaluación más pertinentes para la etapa educativa?*

En la observación participante las unidades de análisis de la población de estudio están conformadas por la tutora y el alumnado de primero b del centro escolar, de donde se desprende una serie de cuestiones, de las cuales nos centramos en este trabajo en describir cómo se lleva a cabo la evaluación en las aulas de primaria. Posteriormente, con el propósito de sustentar teórica y científicamente los resultados de la investigación se consultaron dos bases de datos: Dialnet y Google Académico, de las cuales se extrajeron distintos artículos acerca de la evaluación y el examen. Asimismo, se consultaron varios manuales del catálogo Alba de la Universidad de Murcia. Para depurar el número de referencias halladas y llevar a cabo un análisis más riguroso, se establecieron los siguientes criterios de selección:

- Acceso al documento completo.
- Acceso gratuito al documento.
- Pertinencia y adecuación del contenido a la temática y dimensiones planteadas.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la observación de la evaluación en el aula

La evaluación contemplada y planificada para el aula atendía a tres fines concretos: observar el progreso del alumno y solventar posibles dificultades (evaluación procesual), valorar su propia acción docente (tiempos, materiales, recursos, metodología, entre otros) y por último, conocer el grado de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos (evaluación final o sumativa).

Respecto a la evaluación procesual, se observó que al concluir el primer trimestre, la profesora realizó una evaluación de las dinámicas desarrolladas, recabó información del resto de profesores que imparten en el curso y los niveles de logro alcanzados por los alumnos, obteniendo como resultados de esa evaluación los siguientes niveles de logro y los déficit a solventar:

- Se enfatizó la lectura alcanzado unos niveles de logro deseables
- Se trabajó menos el cálculo, lo que ocasionó una pérdida de la destreza matemática en el alumnado. Se estimó que el material del libro era insuficiente para resolver esta situación, se inclinó por poner en práctica distintas vías resolutorias que promoviesen la agilidad mental. Se incorporó el cálculo mental como práctica diaria de aproximadamente diez minutos al inicio de la jornada escolar, aprovechando para enseñar a los alumnos estrategias con las que les fuese más fácil y rápido operar.
- Se detectaron dificultades en la resolución de problemas, y por ello, en el segundo trimestre optó por la simulación de los mismos para facilitar su comprensión.
- Hablar con las familias de aquellos niños más afectados en el rendimiento para dialogar acerca de su trabajo en clase y de cómo debería trabajar en casa, y de este modo poder establecer conjuntamente medidas que ayudasen a corregir la situación.

Respecto a la autoevaluación de la labor docente y de los materiales que se emplean en la misma se pudo observar que:

- Los resultados de la evaluación procesual suelen realizarse al final de cada trimestre, por lo tanto permite solventar los problemas de un trimestre a otro, pero no durante el trimestre.
- Se debería enfatizar más la prevención en evaluación, de modo que se puedan compensar con adaptaciones de la evaluación más ajustadas a las posibilidades reales de los alumnos.
- Se estableció como principio docente que el libro de texto era un recurso que guiaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que en ningún caso debía marcar el avance del alumnado, pues debía primar el ritmo de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, a pesar de reconocer que cada alumno tenía su patrón característico de aprendizaje, se pretendía que todos ellos pasasen por el mismo filtro homogeneizador, puesto que en todas las ocasiones en las que se estuvo presente, los exámenes eran fotocopias del libro del docente, o fichas intactas del propio manual que los discentes trabajaban a diario.
- El contenido que se evalúa es fundamentalmente teórico.

3.2. Resultados de la revisión de la legislación actual

Previo a la indagación teórica, resulta indispensable analizar lo dispuesto legislativamente con respecto a la evaluación en Educación Primaria, pues marcan los parámetros a seguir en los centros escolares. En este sentido, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece que “la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas” (p. 19357), pero ¿en qué medida prima la evaluación sumativa frente a la procesual? ¿Cumple la evaluación procesual su finalidad de prevenir e bajo rendimiento y mejorar los procesos? ¿Son las pruebas externas transnacionales una clara apuesta por la evaluación sumativa? La ansiada calidad educativa aunque es una meta educativa a alcanzar que depende de múltiples factores que inciden desde diferentes ámbitos, se ha reducido generalmente a la labor docente y al rendimiento académico hasta extremos inverosímiles, hasta el punto de que el examen se ha convertido en el centro de atención de autoridades institucionales y del conjunto de la comunidad educativa, y aunque con una intención distinta, todos esperan que la prueba proporcione un conocimiento objetivo sobre el saber del estudiante.

En lo que respecta a la evaluación en los centros de educación especial y aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, el Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, establece que “la evaluación se realizará buscando el máximo desarrollo de las competencias del currículo y hará referencia a aquellos aspectos en los que el alumnado ha mejorado y en los que necesita mejorar, pudiendo expresar sus resultados en términos cualitativos” (p. 33556). Queda en el aire si con el resto de alumnos que no asisten a estos centros, se procura o no lograr también esta meta.

Por su parte, la Orden n.º 270, de 20 de noviembre de 2014, señala lo siguiente: “por otro lado, no es recomendable que se obtenga una media aritmética de la calificación obtenida en los estándares de aprendizajes que sean valorados en varias evaluaciones y tengan carácter progresivo” (p. 42665). Pero ¿cómo realizarla sin medias entre varias evaluaciones?, ¿acaso el alumno no progresa en cada trimestre?, ¿acaso no es precisamente a este avance a lo que se refiere la evaluación continua? La normativa no explicita que haya que realizar examen y por dicha legislación desencadenan actuaciones prácticas donde se interpreta erróneamente los conceptos de evaluación y examen. En este sentido, se ha de recordar que no es tan relevante la preocupación generada sobre qué evaluar, provocada por un deseo incesante de convertir cualquier aspecto en cuantificable, medible u observable, ya que esto es infinitamente menos representativo, y acaba desencadenando que se le dé valor a aquello que no lo tiene y a que “lo más valorado se confunda con lo más valioso” (Álvarez Méndez, 1999, p. 33).

No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar. No está tan claro, por contra, que lo que el profesor evalúa sea lo más valioso, aunque en las prácticas habituales lo más valioso suele identificarse con lo que más puntúa (Álvarez Méndez, 1999, p. 33).

Habría que hacer comprender a la sociedad que la evaluación que es útil para el aprendizaje es aquella que tiene como finalidad regular este proceso, huyendo de la catalogación del alumnado, porque la enseñanza arcaica adultera la evaluación formativa, y la restringe a la identificación de aciertos y errores, a premiar los éxitos y a penalizar los equívocos de los estudiantes. Hay que diferenciar entre la evaluación formativa y el instrumento que se usa habitualmente para ello, el examen tradicional, sin olvidar que este es un medio y nunca deberá ser un fin (Sanmartí, 2007).

3.3. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación? Revisión bibliográfica

Generalmente se confunden términos como evaluación, examinar o calificación dentro de la praxis docente considerándolos como sinónimos, cuando en realidad no lo son. Esto nos lleva a formular la siguiente cuestión ¿Se evalúa, se examina o se califica en las aulas de primaria? ¿Qué se está haciendo? Según el diccionario de la Real Academia Española (DRAE), evaluar es la acción de “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”; examinar consiste en “aprobar cursos en los estudios; tantear la idoneidad y suficiencia de quienes quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio; reconocer la calidad de algo, viendo si contiene algún defecto o error” y, calificar es definido como el acto de “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio”.

Como se observa, los términos evaluar y examinar se diferencian en usos y fines. En el primero de ellos se realiza un juicio de valor; en el segundo, una medición elemental. Así lo explica Merchán Iglesias (2005, p. 111), la calificación de los alumnos “no es sino una artificiosa construcción”, el examen es el resultado de una concepción del aprendizaje que se acepta socialmente y certifica un conocimiento, pero no es el motor que sirve para transformarlo. En este sentido, “la evaluación es una actividad natural mientras que la calificación es una convención social y por lo tanto, artificial” (Álvarez Méndez, 1999 p. 79) cuya justificación se debe a razones ideológicas, burocráticas o simple comodidad, que acaba degenerando y desvirtuando la evaluación. Sin embargo, el ejercicio natural de la evaluación se falsea en los contextos académicos, reduciéndolo a tareas de calificación estandarizadas hasta transformarlo en una actividad técnica, inexcusable y frecuente (Álvarez Méndez, 1999). Es en este punto donde se confunde con un acto artificial -el examen- el cual responde a otros propósitos.

La evaluación, nos dice Álvarez Méndez (1999, p. 77) no tiene sentido para “confirmar ignorancias, descalificar olvidos”. Recoge Sanmartí (2007, p. 43) que “el error es útil”, porque aprender no es incorporar ni acumular conocimientos, sino reconstruirlos desde otros conocidos. En consecuencia, los estudiantes que tienen éxito en la escuela se deberían caracterizar por su capacidad para identificar los errores y corregirlos. Por eso, esta autora insta a (2007, p. 48) un ineludible “cambio en el estatus del error”, que deben ser concebidos como una etapa en el ascenso hacia el saber y una oportunidad de aprendizaje.

Si bien es cierto que la evaluación tiene que ver con corregir, clasificar, medir, no se confunde con estas actividades, ya que la evaluación persigue como finalidad la formación, y por lo tanto el docente utiliza la evaluación como medio que le posibilita tomar conciencia del aprendizaje adquirido por el alumnado para reconducir su acción docente hacia el éxito de los mismos. Es una actividad crítica de aprendizaje, gracias a la cual se adquieren conocimientos (Sanmartí, 2007), sin la que sería muy difícil generar propuestas que ayudasen a los estudiantes a superar sus dificultades en un tiempo lo más próximo posible a la detección. Esto es viable, porque de acuerdo con Álvarez Méndez (1999, p. 61) “evaluamos mientras aprendemos; aprendemos mientras evaluamos”. La condición de abordar los obstáculos inmediatamente, poco a poco y mucho antes de la evaluación final es determinante, evitando que un error insignificante vaya generando otros que puedan provocar uno insuperable, conforme indica Sanmartí (2007).

De lo anterior se desprende que la evaluación está inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje no como la meta o etapa final, sino como parte transversal que permite la mejora del mismo. Así pues, cada paso que se dé sobre la evaluación tiene que estar completamente avalado por una fundamentación teórica, sin olvidar que la evaluación está conectada a las concepciones educativas a las que sirve, y siguiendo estas indicaciones (Sanmartí, 2007, p. 107):

No hay instrumentos buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente con sus objetivos didácticos y posibilite recoger la información necesaria para promover que los alumnos desarrollen las capacidades y los conocimientos previstos. Generalmente, cuanto más se estimule que los alumnos hablen de sus ideas o muestren cómo hacen algo, mucho mejor.

4. CONCLUSIONES

Los resultados tanto de la observación participante como de la revisión bibliográfica permiten concluir que impera una confusión entre dos de los conceptos principales de este estudio: evaluación y examen. Aunque inicialmente el profesorado dispone de los conocimientos teóricos que le llevan a formular una evaluación formativa, posteriormente las prácticas desencadenadas dentro de los contextos escolares se muestran incoherentes con la misma. ¿A qué es debido? podría suceder lo expuesto por Gregori hace ya más de una década (1999, p. 45):

El currículo oculto se manifiesta de manera especial en la evaluación. Y es que, a veces, las intenciones se abandonan, sin querer, al llevarlas a la práctica. En ocasiones, deseamos evaluar una habilidad muy compleja y la actividad de evaluación que acabamos proponiendo trata los aspectos más rutinarios de la disciplina; otras veces, pretendemos evaluar la comprensión de un concepto, y en realidad, lo que pedimos al alumno es que reproduzca fielmente nuestras palabras.

En resumen, y en relación con este posible desfase, ha de existir una correspondencia fiel entre las intenciones educativas de las áreas, los objetivos que explicitamos y que guiarán nuestra práctica docente y las actividades que proponemos a nuestros alumnos para conseguirlo. Ello exige de programas de formación inicial y continua, enfocada no tanto al conocimiento teórico que ya disponen

sino a la materialización del mismo en el diseño e innovación de otras formas de medida coherentes con los actuales procesos metodológicos empleados en las aulas. Dicho de otro modo, implica adoptar medidas congruentes con los supuestos objetivos que orientan la actuación educativa, es el primer paso para salir de la incoherencia en la que se hallan tantos y tantos docentes, las pruebas escritas y sus consiguientes calificaciones no se muestran acordes con la mayoría de metas que guían, o deberían guiar, al maestro.

Por último, señalar además de la inoperancia del examen para las prácticas docentes actuales, el estado emocional que éste genera en los alumnos. Para ello nos hacemos eco de las palabras de Gerver (2010, p. 164), “la mayoría de nosotros nos movemos por la vida con un sentido de impotencia, una impotencia que se ha incubado durante nuestra infancia”, en la que sin duda, las vivencias en la escuela son determinantes.

REFERENCIAS

Álvarez Méndez, J. M. (1999). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación. Recuperado de <https://fracasoacademico.wordpress.com/2015/10/14/es-necesario-hacer-examenes-para-evaluar/>

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid, España: SM.

Gregori, E. B. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Karpicke, J. D., y Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772-775.

Karpicke, J. D., y Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *science*, 319(5865), 966-968.

Merchán Iglesias, F. J. (2005). Enseñanza, calificación y examen. En Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*(pp. 105-173). Barcelona, España: Octaedro.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

ⁱ Graduada en Educación Primaria con mención en Apoyo Educativo en Dificultades en Audición y Lenguaje obteniendo el Premio fin de carrera de este grado a través de la Universidad de Murcia. Posgraduada en Máster Universitario en Orientación, Asesoramiento y Mediación Familiar por la misma Universidad.

ⁱⁱ Profesora Contratada Doctor y acreditada para titular en la Universidad de Murcia, cuenta con una extensa producción científica en las siguientes líneas de investigación: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), educación en valores en el contexto escolar (resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolar, educar en y desde la responsabilidad, etc.), perspectiva ético-moral de la sociedad de la información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.).