

- Experiencias breves en tutorías. Prof. Marcelo Cabot
- Espacio de tutorías. Prof. Adrián Glasell
- Evaluar procesos para lograr mejores resultados. Prof. Guillermo Desimone
- La noción de diálogo como práctica epistemológica y educativa. Prof. María Laura Ríos
- Tutorías: problemáticas y aciertos. Prof. Mauricio Pavón
- Perfil del tutor. Prof. Roberto Céspedes

Los breves escritos que siguen, brindan un panorama reflexivo de gran riqueza para la consolidación y crecimiento del Espacio de Tutorías como esa zona de práctica y teoría pedagógica que estamos viendo desarrollarse para impactar clara y favorablemente en la calidad académica de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El examen como acreditación de conocimiento y su significación para el alumno

Adriana Bruno

Recientemente en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo se implementó el Sistema de Tutorías, del cual soy parte y en el que los alumnos se inscriben, por propia voluntad y por diversos motivos, para rendir sus exámenes previos ante docentes que no fueron quienes le dictaron la materia a evaluar.

En función de la experiencia vivida luego de haber atravesado la primer fecha de examen, es que vuelvo a corroborar que la tarea fundamental del docente consiste en ayudar a los estudiantes a aprender a asumir su propia elaboración de significados, haciéndoles comprender que nuestras mentes no son contenedores en los que podemos amontonar conocimientos indiscriminadamente y que el aprendizaje no es una actividad que pueda compartirse, sino que es responsabilidad exclusiva de quien aprende.

Los profesores no producen el aprendizaje, pero si pueden ayudar a establecer la agenda de aprendizaje, pueden compartir los significados del material con los alumnos y pueden valorar el aprendizaje, ya que se precisa de alguien que entienda de la materia para juzgar si el estudiante la comprende. Y, a su vez, los alumnos precisan saber que la comprensión nunca es completa, sino que se trata de un proceso iterativo en el que nos movemos gradualmente desde una menor a una mayor comprensión, hasta llegar al punto en el que nuevos interrogantes amplían la frontera de nuestra comprensión.

Como dice Novak¹ “...el aprendizaje es además una experiencia afectiva; es la pena y angustia de la confusión y el gozo y emoción que se experimentan al reconocer que se han adquirido nuevos significados...”.

Los obstáculos que se plantean

Joseph Schwab² identificó cuatro tópicos que se hallan presentes en cualquier acto educativo: el discente, el

profesor, el contenido del currículo y el entorno social. A todos estos tópicos o elementos, que son entidades totalmente independientes uno de otros, Novak¹ añade un quinto que es: la evaluación.

Desde chicos nos tomaban exámenes escritos u orales y nos ponían una nota y, en general, el recuerdo que uno tiene de esas pruebas es algo traumático y hasta poco feliz. Tanto en la escuela primaria, en la secundaria, en la universidad como en el postgrado estamos constantemente dando exámenes y en Educación lo consideramos como algo natural e imprescindible.

Dice Díaz Barriga³, pedagogo mexicano, “...en general los especialistas en evaluación del aprendizaje no tienen una formación sólida, y por eso hasta ingenieros y médicos se han dedicado a opinar sobre el examen. Tanto relevancia ha tomado el examen que se ha convertido en un instrumento en el que se deposita la esperanza de mejorar la educación. El tema de la evaluación es complejo y por eso es lo que más polémica despierta en las instituciones educativas...”

A menudo, la atención de los alumnos se centra en la evaluación que se realiza por medio de los “exámenes” y la presión exigida por esa “responsabilidad” está exacerbando el problema, convirtiéndolos en un obstáculo para el proceso de aprendizaje, hasta el extremo de que éstos se convierten prácticamente en su única preocupación y nos impiden poder ayudarlos a que aprendan cómo aprender significativamente.

Sin embargo, no sólo los exámenes tienen la culpa, como argumenta Stephen Gould⁴, incluso los mejores exámenes dan lugar a la sofocante falsa medida del hombre. Las limitaciones de los exámenes constituyen la principal contribución al problema de la motivación de los estudiantes en el momento de elegir entre aprender significativamente y no mecánicamente. El aprendizaje memorístico tiene una recompensa rápida y fácil y es sólo a largo plazo o cuando se precisan los conocimientos que el aprendizaje significativo cobra valor duradero. Sin embargo, muchos alumnos siguen aprendiendo principalmente de un modo mecánico, memorizando las respuestas y haciendo de la aprobación de sus los exámenes el único objetivo válido. Y si los profesores aceptamos este juego nos implicamos, junto al alumno, en una especie de fraude intelectual que no ayuda a hacer de este mundo un lugar mejor para las generaciones venideras.

Definiciones de evaluación

La ciencia de la educación es una ciencia blanda, por ende, las definiciones no son tajantes y muchas veces dependen del punto de vista del autor consultado:

- En el artículo “Evaluación de los resultados del aprendizaje”, Alvarez y Cejas⁵ definen a la evaluación como un proceso que comienza con una búsqueda de información válida y confiable, para formular juicios de valor que inciden en la toma de decisiones, comunicando los resultados a los evaluados con el propósito de ayudar a quienes intervienen en esta actividad.

- Lafourcade⁶ define la evaluación como una etapa del proceso educacional que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, los resultados obtenidos en relación con objetivos especificados con antelación.

- Sanjurjo⁷ dice que la evaluación es una continua reflexión acerca de los procesos realizados en la construcción de aprendizajes significativos.
- Denies⁸ define la evaluación como el proceso que permite la comprobación de los aprendizajes, así como la comprobación de la validez de las intervenciones didácticas que realiza el docente para la consecución de los objetivos y contenidos educativos.

Vale aclarar que los docentes estamos continuamente evaluando a los alumnos, por lo tanto, el término “evaluación” es vuelve demasiado amplio y es en función de esto que Sanjurjo⁷ establece la siguiente clasificación:

- El examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento y, por ende, es incorrecto confundir evaluación con examen, ya que en el examen se pone nota.
- En la evaluación se valora algo.
- La acreditación es la evaluación del producto final y tiene que ver con la necesidad de las instituciones de entregar un certificado.

El examen como problema técnico

El examen fue creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. Antes de la Edad Media no existía el examen relacionado con la práctica educativa.

La asignación de nota (calificación) aparece recién en el siglo XIX. Esta herencia ha producido según los pedagogos una infinidad de problemas que aún padecemos.

Durkheim⁹ muestra que el examen ingresa a la educación en la Universidad medieval y sólo se dejaba presentar examen a aquellos alumnos que iban a salir airosos, siendo éste un espacio público para mostrar la competencia que se había adquirido.

Muller¹⁰ por su parte se lamentaba diciendo “...el placer del estudio se ha acabado, el alumno sólo piensa en el examen...”.

En el siglo XX la pedagogía deja de hablar de examen y comienza a hablar de test, que suena más científico, y ahora habla de evaluación, que suena más académico.

En la actualidad el aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió en algo que puede ser cuantificable ya que el examen remite a una medición. Así es como se toma al examen como un problema técnico y aparecen las traiciones al sistema y con ello la corrupción: copiar al compañero, hacer machetes, dictar la clase en función del examen (ojo, esto es pregunta de examen), fotocopiar exámenes anteriores, institutos privados que preparan alumnos para rendir exámenes, venta de exámenes, etc. De esta manera la acción educativa se convierte en una acción perversa, donde los docentes preparan a los alumnos para resolver el examen y los alumnos sólo se interesan por los ítems que les van a permitir superarlo.

Por todo esto, si siendo parte de un establecimiento educacional nos sumamos implícitamente a alguna de estas prácticas, la Universidad deja de ser una institución educadora y pasa a ser una institución acreditadora.

El examen y su contenido

Cuando las actividades de aprendizaje están dirigidas únicamente a superar un examen con fecha determina-

da es muy probable que el alumno recurra al aprendizaje memorístico, donde solo les importa la cantidad en lugar de esforzarse por comprender conceptos e integrarlos a los ya existentes.

Éste es el modelo de Aprendizaje Bancario que describe Paulo Freire¹¹: “...se depositan datos en el alumno así como se deposita dinero en un banco y el día del examen se devuelven al profesor los datos guardados en el depósito. Los alumnos rinden la materia y dicen “me la saqué de encima” y es lo que sucede porque al día siguiente se olvidaron de todo. En el banco se reciben intereses pero en la educación se recibe una versión empobrecida de lo enseñado donde el alumno simplifica lo que entiende y recuerda debido a que no lo aprendió significativamente...”.

Es por esto que la Evaluación no debe evaluar sólo memoria mecánica, sino que debe ser abierta, abarcativa, compleja, flexible, confiable y coherente y el objetivo principal debe ser que los alumnos puedan interpretar los datos y hechos para que adquieran un significado importante para ellos.

El aprendizaje de conceptos se logra al relacionarlos con conocimientos anteriores y se basa en la comprensión, produciéndose así un aprendizaje significativo que se va adquiriendo gradualmente y se olvida en forma más lenta, donde lo más importante es la calidad. Entonces, lo primordial no es lo que el estudiante pueda retener en su memoria, sino la manera en que puede acceder, usar y elaborar la información.

En definitiva, el examen debe guardar coherencia con la práctica educativa que hemos llevado a cabo y la evaluación debe pretender que el alumno aprenda a pensar ayudándolo a superar su intención básica de aprobar el examen.

El examen y sus formatos

- Las pruebas tradicionales no estructuradas: por ejemplo el examen final. Las consignas son abiertas y amplias. Es conveniente que el tema a desarrollar sea importante e integrador. Habría que lograr que el alumno muestre su capacidad de interpretar, sintetizar, hablar con claridad, ir de general a particular, defender sus puntos de vista y exponer el punto de vista de otros autores. Siempre es mejor comenzar estas pruebas permitiendo que el alumno elija un tema y lo desarrolle. De esta forma se evita el nerviosismo inicial (examen *attack*) y se favorece la autoconfianza del alumno.

- Las pruebas objetivas estructuradas: por ejemplo el multiple-choice. Se basan en la concepción mecánica del aprendizaje, estímulo-respuesta. Su valor es limitado y por lo general confunde objetividad con memoria mecánica. Se pide una respuesta única y sintética y entra en juego el azar.

Según Díaz Barriga³ “...estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean memorísticos y no fomentan el desarrollo de capacidades críticas y creativas, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc...”.

En contra de esta sentencia Collins¹² afirma que “...el principal problema se debe a la construcción del multiple choice y no a una debilidad propia del método...”.

La Dra. María del Carmen Binda¹³ afirma que “...el multi-

ple *choice* es una valiosa herramienta para la calificación del alumno cuando está correctamente diseñado y aplicado y cuando se mantiene una estrecha correlación entre los objetivos del aprendizaje y el contenido del examen...”.

Uno de los argumentos para su difundida utilización es su rapidez y efectividad. Sin embargo, muchas investigaciones demuestran los grandes márgenes de error de estos exámenes. También cabe señalar la comodidad y agotamiento de los profesores que adhieren al *multiple choice* sólo porque es fácil, dinámico y “aparentemente” certero.

- Las pruebas semiestructuradas: son aquellas en las cuales *guiamos* el razonamiento de los alumnos con consignas claras. El docente debe poner en juego su creatividad para construir una situación donde el alumno debe usar el razonamiento y la memoria comprensiva.

- Las pruebas a libro abierto: son pruebas donde a los alumnos no sólo se les pide información sino también que puedan inferir conclusiones, sintetizar, investigar y analizar distintos puntos de vista en el momento concreto del examen.

- La autoevaluación: es donde el alumno se examina a sí mismo y verifica sus propias respuestas. El estudiante asume la responsabilidad del control de su aprendizaje, establece criterios adecuados para su aprendizaje y efectúa juicios sobre su naturaleza y extensión. Autoevaluarse significa tomar nota de la marcha del propio aprendizaje. La evaluación debe buscar como punto final la autoevaluación para que el sujeto tome conciencia de sus procesos de aprender.

La autoevaluación exige control y seguimiento de parte de los profesores ya que debe evaluar la autoevaluación.

El examen y su calificación

Esto plantea el eterno dilema entre poner una nota o un concepto. Probablemente sea más justo decir que el alumno es “bueno” a decir que el alumno es “x” cantidad de puntos, pero, a la vez, si el alumno contesta bien unas preguntas no se puede inferir por eso que sabe la materia. Como dice Hans Aebli¹⁴: “...la medición cuantitativa de un logro no es por sí misma incorrecta. Lo es cuando a partir de estas mediciones comenzamos a proyectar cosas que no están contenidas en ella y cuando se espera de una cifra lo que no puede expresar...”.

Conclusión

Por todo lo expuesto es que los exámenes, entendidos de la manera tradicional, son muchas veces injustos y me atrevo a dejar abiertos algunos criterios que podrían colaborar con la calidad de los mismos:

- Introducir situaciones problemáticas sobre los cuales los alumnos tengan aplicar los conceptos aprendidos.

- Los exámenes casi siempre tienen un tiempo limitado y parece que esto es ley en todas las instituciones. El tiempo para la resolución del examen debe ser suficiente para que el alumno pueda: pensar, razonar, revisar y probar otras alternativas.

- Priorizar la calidad de las respuestas y no la cantidad de tiempo que se usa para resolverlas.

- Privilegiar la profundidad de las respuestas sobre la extensión.

- Plantear situaciones que tengan distintas posibilidades de resolución.

- Plantear situaciones que demanden la creación de gráficos, cuadros, esquemas.

- Usar consignas claras para que los alumnos orienten la construcción de la respuesta y permitan afirmar los conceptos fundamentales que queremos evaluar.

Es obvio que sólo con los exámenes no vamos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la calidad educativa no se resuelve a través de éstos únicamente. Pero todo suma. La calidad se logrará mejorando, entre otras cosas y entre todos, el proceso didáctico, abriendo la mente para realizar los cambios necesarios y asumiendo la responsabilidad que decidimos aceptar, para que algún día como dijo Miguel de Unamuno¹⁵: “Estudiantes, ojalá viniérais todos henchidos de frescura, sin la huella que os han dejado quince o veinte exámenes, y trayendo a estos claustros no ansias de notas, sino sed de verdad y anhelo de saber para la vida, y con ello aire de plaza, del campo, del pueblo, de la gran escuela espontánea y libre”.

Notas

¹ Novak, J. D. Teoría y Práctica de la Educación. Alianza Editorial. Madrid. 1982.

² Schwab, J. La Práctica 3: Traducción al Curriculum. School Review, 81(4), pp. 501-522. 1973

³ Díaz Barriga, A. Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación, Nº 5. 1994.

⁴ Gould, S.J. La falsa medida del hombre. Bosch. Barcelona. 1981-1984

⁵ Cejas, C y Alvarez, P. Evaluación de los resultados del aprendizaje. RAR 2006; 70; 149-155.

⁶ Lafourcade, P. Evaluación del aprendizaje. Kapelusz. Buenos Aires. 1974.

⁷ Sanjurjo, L. Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo Sapiens. Rosario. 1994/6.

⁸ Denies, E. C. Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza. El Ateneo. Buenos Aires. 1989.

⁹ Durkheim, E. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La Piqueta. Madrid. 1982.

¹⁰ Citado en Giner de los Ríos, F. Pedagogía Universitaria. Sucesores de Manuel Soler editores. Barcelona. 1906.

¹¹ Freire, P. La pedagogía del oprimido. Tiempo nuevo. Montevideo. 1970.

¹² Collins, J. Education Techniques for Lifelong Learning. Writing multiple-choice questions for Continuing Medical Education activities and self-assessment modules. RadioGraphics 2006; 26:543-551.

¹³ Binda, M. C. Consideraciones sobre el examen de preguntas de opciones múltiples. RAR 2006; 70; 4:337-339.

¹⁴ Aebli, H. Exámenes y calificaciones en: Factores de la enseñanza que favorecen el desarrollo autónomo. Lanca. Madrid. 1989.

¹⁵ Unamuno, M. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico en la Universidad de Salamanca. 1900/1.