

EXAMEN, VÁLIDO O ATÁVICO: SEGUNDA OPORTUNIDAD

Ismael Cabero Fayos

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas. Facultad de Magisterio.
Universitat de València
ismael.cabero@uv.es

RESUMEN

Actualmente la evaluación continúa sin contar con un consenso claro, pues sigue siendo mal entendida en muchos ámbitos de la educación. Nos postulamos a favor no tan solo de su utilización como elemento cuantificador de la sabiduría de un alumno, sino que tiene otras funciones (diagnóstico, formativo), igualmente trascendentes.

Esta mala interpretación de la evaluación produce disfunciones en el proceso de aprendizaje. Uno de ellas es la excesiva relevancia que se le ha dado históricamente y todavía se le da al examen, aún habiendo alternativas diversas.

A pesar de los defectos del examen, puede reinterpretarse y buscar su funcionalidad perfectamente integrada dentro de la Evaluación auténtica.

La evaluación ha de configurarse como una de las bases de la enseñanza, aportando toda su funcionalidad, ayudando al estudiante a descubrir en qué posición se encuentra, cuáles son sus carencias, cuál es el procedimiento para conseguir superarlas y qué grado de consecución se ha conseguido.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; Didáctica; Examen; Enseñanza

Evaluar se convierte en uno de los elementos más complejos de la práctica docente. En los últimos años, los parámetros para la ejecución de la evaluación están modificándose sustancialmente; las diferentes ramas de la Pedagogía se vienen postulando a favor de una evaluación en la que se analicen de manera integrada “los conocimientos de los alumnos según su desarrollo de los criterios de evaluación y las competencias básicas y no en la mera asimilación de contenidos. Pero el profesorado actual es reticente —por desconocimiento o por despreocupación— a la realización de una evaluación más sistémica, rica en observaciones y aplicable a la nueva filosofía educativa con base en el aprendizaje competencial” (Vázquez Cano, 2012: 31). A todo ello debemos añadir que la mayor parte de la energía que utilizan los estudiantes, está enfocada a todo aquello susceptible de ser evaluado sumativamente, de *aparecer en el examen*.

Con demasiada frecuencia, el objetivo final de los estudiantes parece que sea superar una prueba para conseguir un título, en vez de tener como verdadero hito el mejorar sus conocimientos y capacidades. Y todavía resulta más agravante el hecho de que parte de nuestra enseñanza, como docentes, esté condicionada por las pruebas externas que recibirán nuestro alumnado, pues nos obsesionamos en que consigan superar algún examen y que nos dejen en buen lugar, en vez de ayudarlos a mejorar desde los cimientos y de centrarnos en

valorar todos sus avances.

Conviene tener presente que la evaluación es un medio; es por ello que no debe ser un fin en sí misma. Todos los profesores tendríamos que preguntarnos el motivo de la evaluación y qué objetivo real perseguimos a la hora de evaluar. Tal y como avanzara Scriven (1967) hace algunas décadas, hemos de diferenciar entre los tres tipos de evaluación, la de diagnóstico, la formativa y la sumativa.

- En la de diagnóstico hemos de averiguar en qué punto se encuentran los alumnos y así poder orientar nuestras enseñanzas, es decir, debemos recabar información sobre la marcha del desarrollo del currículo e intentar avanzar expectativas sobre el qué puede ocurrir, para prevenir y resolver problemas.

- En la formativa, se han de detectar los problemas que aparecen a lo largo del aprendizaje con el fin de ajustarlo y adaptarlo. Acomodar los diferentes métodos y recursos a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas de cara a la máxima personalización del proceso educativo. Guiar, paso a paso, el camino que se debe seguir en cada momento del desarrollo curricular.

- En la sumativa, se establece el grado de consecución de los conceptos dados y se cuantifica ese grado. Facilitando y armonizando los elementos personales, materiales y funcionales para garantizar el grado de eficacia del desarrollo del currículo. Según Mateo (1996), esta evaluación ejerce el poder de control, selección y sanción social.

Una vez descritos los tres tipos de evaluación, se hace necesario aseverar que tendría que haber un equilibrio entre ellas y no preponderar una sobre los demás. Las tres se complementan, son necesarias y han de ayudar a que el alumno consiga mejorar en su aprendizaje y preparación para su futura adaptación en la sociedad.

El hecho de que a una de estas evaluaciones le demos más trascendencia implica una inestabilidad en la enseñanza que no favorecerá de modo alguno al estudiante. Puede dejar de ser un proceso continuo, progresivo y sistemático, que ha de atender a las diferencias individuales y ha de posibilitar la corrección de los procesos una vez detectadas las deficiencias.

Dentro de los componentes del sistema educativo, los docentes y su proceso de enseñanza desempeñan un papel fundamental en el gran objetivo de la evaluación, que no es otro que mejorar la calidad educativa para que los alumnos aprendan y adquieran conocimientos científicos y culturales para integrarse y participar en la sociedad (Álvarez Méndez, 2008).

Uno de los problemas de la evaluación es que, en general, el profesorado equipara evaluación a calificación del alumnado; aunque están relacionados, conviene tener presente que no son lo mismo.

Resulta cuanto menos curioso que, tal y como explica López Facal (1997), el profesorado percibe que el fracaso de una parte de los alumnos es algo inevitable y ajeno a su labor como docentes, ya que ellos establecen con sus exámenes, (que tratan que sean lo más

objetivos posibles), una base de igualdad de oportunidades para los alumnos. Esto conlleva que el alumnado centre gran parte de sus energías en superar esos exámenes en vez de alcanzar un aprendizaje más global, hecho que condiciona la validez del alumnado a su adaptación a las pruebas de un profesor concreto.

El profesorado, a su vez, muy a menudo utiliza estos exámenes como justificación de sus calificaciones, aunque estas estén lejos de reflejar el avance real que haya hecho el alumnado. Esta concepción de la evaluación provoca una relación de poder entre profesor y aprendizaje, que, en general, resulta poco beneficiosa para el alumnado (Vázquez Cano, 2012).

Es evidente que el profesorado no está obligado a utilizar exámenes para evaluar. De hecho, McLuhan y Leonard (1967) afirmaron que en los centros docentes “la ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes está dejando muy atrás el arte y la ciencia de enseñar”.

En ocasiones la utilización de los exámenes y la influencia de pruebas exteriores hace que el profesorado desestime parte del temario que no se va a evaluar, sin utilizar otro criterio que el que sea un mayor número de sus alumnos los que pasen las pruebas y encare su docencia exclusivamente a este menester.

Con el fin de dilucidar los claroscuros y entender mejor de dónde proviene la idea de realizar exámenes, vamos a revisar su origen, las causas por las que aparecieron y porqué continúan utilizándose:

Aunque es difícil determinar exactamente cuándo se empezaron a utilizar los exámenes, en la época medieval se empleaban como prueba de selección para los nuevos profesores que se incorporaban a las universidades, los cuales debían demostrar sus cualidades como docentes. Estos diálogos o discusiones entre maestros y compañeros donde el candidato demostraba sus habilidades se prolongó hasta el siglo XIX, cuando fue sustituido por el examen oral, donde el aspirante debía de responder a preguntas de un tribunal y demostrar así sus conocimientos (Merchán, 2009).

A finales del siglo XIX se normalizó la utilización de los exámenes en las Universidades y en la enseñanza secundaria como consecuencia de dos factores.

- Uno fue la necesidad de acreditar mediante un título la posesión de unos conocimientos que daban acceso a un puesto de trabajo.

- El segundo fue a causa del aumento de población que accedía a estudios, la consecuente masificación de las aulas hizo inviable el examen oral y potenció las pruebas escritas desde la universidad hasta primaria. (Merchán, 2009).

Esta normalización del examen se asentó durante el siglo XX. Debido a la objetividad y rigor que se le atribuye, este se constituyó como el método más eficaz para seleccionar a los mejores aspirantes. Actualmente, la gran demanda de títulos académicos y la facilidad que aporta el examen a la hora de cuantificar y ordenar la valoración de los estudiantes hace que se continúe utilizando de manera generalizada. (Merchán, 2009).

Pero no sólo el examen tradicional pone de manifiesto qué es lo que el alumno sabe y

cuáles son sus errores y dificultades, cuando, de hecho, se pueden utilizar múltiples fuentes de información y aplicar instrumentos bien variados que se adapten a la diversidad de estilos motivacionales y de aprendizaje de los alumnos.

Los instrumentos de evaluación deberían:

- Ser muy variados, de manera que permitan evaluar los distintos tipo de capacidades y de contenidos curriculares.
- Dar información concreta de qué se pretende evaluar sin introducir variables que distorsionen los datos.
- Utilizar distintos código (verbales, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales,...) de manera que se adecuen a las distintas aptitudes sin que el código obstaculice el contenido que se pretende evaluar.
- Permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos diferentes de aquellos en que han adquirido, comprobando así su funcionalidad.

Lamas (2005) sostiene que la evaluación debe estar plenamente integrada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y clarifica cómo se ha de evaluar: “ usando una amplia gama de instrumentos con el objeto de recoger la información y procesarla haciendo ejercicio de la justicia”.

En lugar de demandar una memorización de conocimientos, y más en la actualidad (donde se tiene acceso a infinidad de información al instante), el alumnado ha de ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla según las experiencias previas y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

La Evaluación auténtica responde a estas premisas, según Escamilla:

La evaluación es un proceso de trabajo continuo, sistemático flexible y participativo orientado a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Escamilla, 2009: 197).

El constructivismo en el aprendizaje y la enseñanza es un de las bases donde se cimienta la Evaluación alternativa y auténtica. El tipo de información que se necesita de cada alumno y el tipo de instrumentos que debería utilizarse han de canalizarse, necesariamente, en función de la finalidad de la evaluación. Afortunadamente, la evolución de la pedagogía durante el siglo XX ha propiciado que los instrumentos, los principios y las reglas de procedimiento de

las que se dispone sean generales, es por ello que existen instrumentos apropiados para muchísimas situaciones. La clave es, por lo tanto, saber cuándo utilizar cada uno, incluidos los exámenes tradicionales.

Si la finalidad del docente es calificar al alumno, será importante analizar previamente si los instrumentos utilizados son válidos (si se evalúa realmente lo que se quiere evaluar), y fiables (si posibilitan comparar y discriminar adecuadamente), ya que se debe recordar que en buena parte se está decidiendo sobre el futuro del estudiante. Además, toda calificación ha de ser presentada como una indicación provisional y debe ir acompañada, en caso necesario, de propuestas de actuación para su mejora (y de la comunicación de expectativas positivas en ese sentido). No es lo mismo, por lo tanto, proporcionar un estudiante una valoración de "insuficiente" que explicarle que ha de realizar progresos en tal o en tal otro aspecto para lograr una valoración global positiva, estimularle a realizar las tareas correspondientes y apoyarle con un seguimiento adecuado.

Si se está convencido de los beneficios que se obtienen con la Evaluación *auténtica*, se han de cambiar no solo las concepciones y usos de los exámenes sino respaldar y potenciar la utilización de muchos otros métodos de evaluación. Aún así, en el momento y en un contexto adecuado, los exámenes pueden seguir teniendo su parcela dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Según Stobart¹ (2010), para que los exámenes formen parte de la evaluación auténtica y tengan una clara aplicación didáctica, han de fundamentarse en:

- La elaboración del examen ha de basarse en las competencias del currículo, lo que implica que los ejercicios han de vislumbrar la obtención de dichas competencias en lugar de fijarse sólo en los contenidos de las diferentes disciplinas.
- Barberá (2003) definió las rutinas de evaluación como aquellos ejercicios, que se utilizan en los exámenes, idénticos o similares a los que se han trabajado anteriormente. Estas actividades se han de evitar para que los exámenes no resulten previsibles, es preferible utilizar ejercicios alentadores, imaginativos, basados en la realidad, que estimulen.
- Los exámenes deberían ser asequibles a todo el alumnado, utilizando una gran cantidad de ejercicios donde escoger y poder atender la diversidad, donde todos los alumnos se motiven al ser capaces de demostrar aquello que saben .

Una vez llegados aquí, planteamos una propuesta para implementar el tercer punto; se trata de un incremento en las posibilidades que tienen los alumnos a la hora de demostrar sus conocimientos, hecho que siempre se intenta poner en práctica cuando utilizamos exámenes 'tradicionales': en cada pregunta se da más de una opción de enunciado, evidentemente todos relacionados y con una raíz común respecto al contenido que pretendemos trabajar. La dificultad de los mismos varía, y pueden tener valoraciones diferentes. Esto permite a cada alumno enmarcar el examen dentro de su radio de

conocimiento, demostrando su avance y aumentando su autoestima.

En base a la experiencia de 16 años de docencia, podemos constatar que el alumnado acepta de muy buen grado dichas alternativas, unas alternativas que le abren diferentes puertas (que ayudan a demostrar su saber). Tal y como pasa con cualquier elemento que se introduzca en la acción educativa, no es la panacea, puesto que en el caso que el alumno no haya conseguido adquirir los mínimos necesarios será muy difícil que supere la prueba, pero sí que la transforma en un método mucho más flexible y abierto a la diversidad del alumnado.

Este tipo de exámenes también ayuda al profesorado a la hora de trabajar adaptaciones curriculares no significativas, pues los alumnos utilizan el mismo examen que el resto de compañeros y se sienten más integrados realizando actividades más acordes a sus necesidades.

También contamos con alguna desventaja, ya que supone un esfuerzo mayor para el profesor tanto a la hora de elaborarlo como en su posterior corrección, aunque personalmente este esfuerzo se ve recompensado con creces por los beneficios que aporta.

A modo de ejemplo, véase el siguiente examen, creado para un nivel de 14 años en el área de Matemáticas. En él aparecen dos opciones, ambas trabajan el mismo contenido, uno a un nivel óptimo y otro en el que se trabajan mínimos:

- 1.) OPCIÓN A: Realiza las operaciones: $(5x^2-3)^2 + (4x+4) - (3x^2-2x+5)$
OPCIÓN B: Realiza las operaciones: $3ab^2 + ab^2 - 2ab^2$

- 2.) OPCIÓN A: Un padre tiene 47 años y su hijo 20. ¿Cuántos años hace que la edad del padre era cuatro veces la del hijo?

OPCIÓN B: Escribe mediante una expresión algebraica con la letra n como indeterminada:

La suma de un número par, el número par anterior y el par posterior es 240.

- 3.) OPCIÓN A: Opera y simplifica el resultado en cada caso:

a) $\frac{2}{x-1} + \frac{3x}{x-1} - \frac{2}{x}$

b) $\frac{x-2}{x+2} : \frac{2x}{x+2}$

OPCIÓN B: i) Sacar factor común de $9x^4 - 6x^3 - 3x^2$

ii) Calcular la siguiente identidad notable: $(x-2)^2 =$

- 4.) OPCIÓN A: Al ir a comprarse una moto, Juan ha de pagar la mitad por adelantado, en el momento de la entrega un tercio del resto y todavía le quedan por pagar 200€. ¿Cuál es el precio total de la motocicleta?

OPCIÓN B: El perímetro de un triángulo isósceles es 18 cm. Cada uno de los lados iguales es 3 cm mayor que el de la base. Halla los lados del triángulo.

5.) OPCIÓN A: Calcula:

OPCIÓN B: Calcula:

$$\frac{x+1}{2} - \frac{2x+3}{6} = \frac{2x-4}{4} - \frac{2(x+1)}{2}$$

$$2 + 7x - 5 = 5x + 2 - x + 7$$

Por lo tanto, a pesar de que algunas corrientes pedagógicas de las últimas décadas del siglo XXI poco menos que “demonizaran” el papel del examen (Pallarès Piquer, 2014), éste puede continuar teniendo gran validez en la educación siempre que se tenga en cuenta que el objeto de la evaluación debe satisfacer otros objetos más formativos que aquellos meramente cualificativos.

Consideramos, por consiguiente, que los exámenes (o pruebas) siguen siendo necesarios. Es cierto que el examen es visto a menudo como simple instrumento de calificación de los estudiantes, siendo criticado por lo que supone de aleatoriedad, tensión bloqueadora, etc. Pero, sin embargo, un examen (o una sesión de evaluación globalizadora) es también una oportunidad para que el alumno se enfrente con una tarea compleja y ponga en jaque a todos sus conocimientos (por otra parte, es preciso no olvidar, a la hora de fijar los criterios, que aquello que es evaluado es percibido por los estudiantes como algo realmente importante).

Por nuestra parte, aceptando la crítica al examen como instrumento exclusivo de calificación, queremos referirnos al papel de las sesiones de globalización como elemento de aprendizaje si se cumplen algunas condiciones: la evaluación debe permitir a quien enseña no solo la introducción de notables mejoras en el aprendizaje del alumnado sino también servir de instrumento crítico permanente del propio proceso educativo.

No podemos concluir una ponencia en la que se aborde el tema de la evaluación sin hacer mención a la necesidad de acompañar las innovaciones curriculares con transformaciones similares en la evaluación para, así, colaborar en la consolidación de los giros de modelo didáctico que tanto se postulan desde la Teoría de la Educación (Pallarès Piquer, 2014). Porque, a la postre, si la evaluación continúa todavía consistiendo en ejercicios para determinar el grado de retención de conocimientos conceptuales, el objetivo del alumnado seguirá siendo éste (memorizar y reproducir lo memorizado). Es por ello que, para la mejora y el desarrollo de una evaluación más óptima, la Pedagogía del siglo XXI debe tener presente, como ya indicó Briscoe (1991), que es necesario que el profesorado participe en la construcción de los nuevos conocimientos didácticos, abordando los problemas y los retos que la acción educativa de nuestro día a día nos plantea. Solo así podrá tener lugar la transformación *real* de la educación.

Por todo lo expuesto en esta ponencia, nos postulamos a favor de una evaluación que juegue un papel orientador e impulsor del trabajo de los estudiantes, es por ello que entendemos que debe ser percibida como una ayuda real (por eso la apuesta de exámenes con dos opciones de preguntas como el que hemos aportado en la ponencia), generadora de expectativas positivas.

Al fin y al cabo, si el profesor logra transmitir al alumnado un interés por su propio

progreso y un convencimiento firme de que un trabajo adecuado termina generando los logros deseados, incluso si en el inicio de la acción educativa habían aparecido dificultades, la evaluación dejará de ser percibida como un problema para pasar a ser entendida como aquel elemento investigador de la acción educativa que, a partir de cuestiones y/o actividades, nos permite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado y nos ayuda a mejorar nuestra práctica docente.

Referencias Bibliográficas:

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BARBERÀ, E. (2003). La evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (II parte). *Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales*, 8, 173-198.
- BRISCOE, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices. A case study of teacher change, *Science Education*, 75(2), 185-199.
- ESCAMILLA GÓMEZ, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- LAMAS, A.M.; (2005) 'La evaluación de los aprendizajes'. Acerca de la justicia pedagógica. Homo Sapiens EDICIONES. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- MCLUHAN, M., & LEONARD, G. B. (1967). The future of education: The class of 1989. *Look*, February 21, 23-24.
- MATEO, J. y otros (1996). *Evaluación del Profesorado de Secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- MERCHÁN, F. J. (2009) Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.
- PALLARÈS PIQUER, M. (2014). *¿Teoría de la educación o educación de la teoría? Más allá del modelo instrumental en la Pedagogía*. Onada: Benicarló
- SCRIVEN, M.S. (1967). The methodology of evaluation, en AREA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación
- VÁZQUEZ CANO, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 30-41. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.