

LA REALIZACIÓN DEL EXAMEN ACADÉMICO EN LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS EN CUBA

Daniel Acosta Santana

Facultad de Ciencias, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García"
dacosta@ucp.sc.rimed.cu

Denis Borrás Pérez

Centro de Estudios Pedagógicos, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García"
denis@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

La elaboración, aplicación y análisis de exámenes es una práctica tan usual dentro de los claustros docentes de las instituciones universitarias pedagógicas que pareciera desatinada la pregunta: ¿cuáles son los principales aspectos a tenerse en cuenta para realizar un examen académico?

En la práctica pedagógica universitaria no son pocos los docentes que conciben más la evaluación académica con fines puramente acreditativos y menos con la intención investigativa que propicia el ulterior desarrollo del estudiante, reduciendo dicha realización a la confección del temario, el acto del examen académico y la categorización del aprendizaje de sus estudiantes mediante el otorgamiento de la nota. Acercarse al establecimiento de ciertos requerimientos metodológicos para elaborar, aplicar, calificar y valorar los resultados de los exámenes con un alto nivel científico - pedagógico en las universidades pedagógicas es la pretensión de este trabajo, sin que se constituya en una rígida receta.

PALABRAS CLAVES: evaluación de la educación, calidad de la educación, examen académico, prueba académica, evaluación del aprendizaje.

*"La educación es un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El núcleo esencial de esa formación ha de ser la riqueza moral."*¹

Consecuentemente con este concepto de educación, definido por un grupo de excelsos pedagogos cubanos del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), la Pedagogía Cubana ha trabajado para enfrentar el reto de la creación de un sistema de trabajo metodológico coherente que involucre a todos los docentes y directivos del país, que articule la orientación, ejecución y control del proceso docente – educativo eficientemente en todos los subsistemas, para así propiciar el logro de los objetivos educacionales determinados, dando tratamiento, seguimiento y solución a las dificultades que se detectan.

La evaluación, en el campo educativo, se distingue por ser un proceso que consiste en la recopilación de la mayor cantidad de información posible, la que se compara con los ideales preestablecidos permitiendo determinar el estado en que se halla el objeto evaluado y proyectar acciones que permitan lograr un estado superior en correspondencia con los objetivos educacionales; distanciándose de otras formas de control estatal como la inspección escolar que se "(...) encarga de (...) informar si las necesidades han sido suficientemente atendidas, si las normas se han ajustado a las necesidades y se han conseguido los resultados esperados que justifiquen los recursos y los medios puestos a su servicio."²

Por lo que, evaluar se encuentra intrínsecamente ligada a la determinación del grado de calidad del objeto o actividad evaluada.

La evaluación en la educación cumple con las funciones pedagógicas de diagnosticar, juzgar y mejorar el objeto o la actividad que se valora, y sus resultados pueden ser utilizados como investigación científica o en la acreditación (entendida esta última como la determinación de su grado de certificación, pertinencia, eficacia, idoneidad, o competencia).

Dentro del campo educativo se evalúan variables de: proceso, contexto, insumo y producto. Particularmente en Cuba, la tendencia a la homogeneidad de los contextos e insumos educacionales, permite que estas variables tengan salida evaluativa dentro de los procesos evaluados.

En el modelo de Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Cubana (SECE) propuesto por el Dr. Héctor Valdés Veloz y otros investigadores del ICCP, se declaran como variables de producto: *la eficiencia interna de la escuela, la eficiencia externa de la escuela y el desarrollo de la personalidad de los alumnos.*

La *evaluación del aprendizaje* es un proceso que, como una componente esencial del desarrollo de la personalidad de los alumnos, se enfoca en la determinación de la calidad de los conocimientos que aprenden y de las habilidades, capacidades y destrezas que desarrollan los estudiantes en el proceso de su formación integral, o sea, a través de ella se establece el alcance adquirido de esos conocimientos, los grados de su profundidad y de su aplicación a la solución de problemas. En otras palabras la evaluación del aprendizaje devuelve como resultado el nivel de logros de los objetivos del currículo y del desarrollo de las habilidades cognitivas y pone en evidencia los errores, las insuficiencias que los limitan.

En el marco de la educación universitaria cubana, la evaluación del aprendizaje está regulada por el Capítulo IV del Reglamento docente – metodológico (Resolución 210/07 del Ministro de Educación Superior) en el que se definen, entre otras cosas, los tipos de evaluaciones del aprendizaje: frecuentes, parciales (*prueba parcial, trabajo extraclase, encuentro comprobatorio*) y finales (*examen final, defensa de trabajo de curso y evaluación de la práctica laboral*).

Las pruebas parciales, los encuentros comprobatorios y los exámenes finales están conformados por *pruebas o exámenes escritos u orales (estos últimos pueden ser teóricos o, prácticos o experimentales)*, comúnmente llamados *exámenes académicos*.

El resultado de un *examen académico* informa sobre el estado en que se encuentra el conocimiento del estudiante en un período determinado, pone a relieve sus potencialidades y deficiencias, de tal forma que se puede acreditar su poder cognitivo y proyectar las acciones que le permitan perfilar su desarrollo.

Más explícitamente, el examen como instrumento evaluador recoge datos que permiten diagnosticar y valorar el estado en que se halla el aprendizaje en un instante dado del curso, lo que posibilita que el profesor se haga un juicio de valor acerca de ese estado de forma individualizada y grupal, lo acredite a través de una nota, descubra las insuficiencias del estudiante y del grupo, y proyecte lo que estos deben hacer en función de alcanzar un mejor desempeño, por tanto, no debe tomarse a la ligera su puesta en práctica.

Desde el punto de vista metodológico, si se organiza lo establecido en el Reglamento docente – metodológico para desarrollar el proceso de examinar a los estudiantes, se pudieran precisar los siguientes momentos de este:

1. Preparación y elaboración del examen,
2. Ejecución o aplicación,
3. Análisis y valoración de sus resultados.

La elaboración, aplicación y análisis de exámenes académicos (lo que llamaremos, en estos momentos, “a priori” *realización del examen académico*) es una práctica tan usual dentro de los claustros docentes de las instituciones universitarias que pareciera desatinada la pregunta: *¿cuáles son los principales aspectos a tener en cuenta por los profesores universitarios para realizar un examen académico, digamos final o parcial, escrito u oral?*

En la práctica pedagógica universitaria no son pocos los profesores que conciben la evaluación académica, a partir de un examen, más con fines acreditativos que con la intención investigativa, es decir, acrecientan la intención de otorgar una nota o calificación al estudiante sobre aquella que propicia su ulterior desarrollo, su mejora en el conocimiento y dominio de la ciencia, a la vez que le sirva de pauta al propio docente en la retroalimentación de su desempeño pedagógico, y por ende así despliegan el acto del examen académico.

La anterior afirmación es consecuencia de evidencias obtenidas a través de estudios diagnósticos llevados a cabo en Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP), que han ofrecido la idea de que:

- No siempre se cumple en el primer momento lo orientado por el Reglamento, limitándose, en muchas ocasiones, a la elaboración de la prueba por el docente y su “revisión” de la persona encargada de su aprobación, y en otras oportunidades solo se discuten las preguntas;

- para elaborar una prueba o examen académico, el docente universitario no sigue pautas, un algoritmo o un esquema preestablecido, sino que emplea su experiencia, y apoyándose en los objetivos del programa que imparte, selecciona un conjunto de preguntas, las ordena (casi siempre de acuerdo al orden en que se dio el contenido en el curso), tratando de abarcar todas las unidades temáticas estudiadas; y

- finalmente establece una clave de calificación en la que, muchas veces, solo se precisan las indicaciones para obtener las calificaciones generales del examen de acuerdo al estado de las respuestas a las preguntas.

¿Qué sucede durante la ejecución del examen?

- Algunos estudiantes no se presentan lo suficientemente preparados en cuanto a los materiales que deben utilizar para dar respuesta cabal a las interrogantes;
- hay profesores que no logran un clima favorable, lo que obliga a sus estudiantes a examinar bajo estrés, por ejemplo, profesores que expresan: *“el examen es una bomba”*, o *“en la prueba hay dos preguntas para el que quiera 5 puntos”*, y otras cosas por el estilo.

¿Qué decir del acto de calificación, si la prueba es escrita?

- los profesores, en muchas ocasiones “aprecian” (califican) la prueba por preguntas, estimando “a posteriori” el estado de las respuestas y colocando una nota al lado, muchas veces influenciada por “su opinión del estudiante”. De esta forma, se impone la heterogeneidad en los criterios evaluativos, esto es, a un estudiante se le califica de una forma que pudiera diferir de la forma en que se califica a otro;
- al final, por una especie de juego combinatorio con las notas otorgadas a cada pregunta, casi nunca declarado en la clave, coloca la nota global de la prueba;
- es muy frecuente, que los señalamientos en el cuerpo del examen estén limitados a los ortográficos y de redacción, y menos a los que tienen que ver con el contenido propio de la asignatura que se evalúa.

Otro tanto ocurre después de aplicado el examen:

- Una vez tenido todos los exámenes calificados, es una práctica “con cierta frecuencia” que el análisis del resultado de la prueba el profesor lo limita a dar las notas, discutir las respuestas correctas con los estudiantes, haciendo, una vez más que otras, señalamientos generales al grupo docente. Los más avezados sugieren otros ejercicios similares, algunos textos para consultar, entre otras cosas.

Si el examen es oral, se ahonda la problemática por el carácter de inmediatez del proceso en cuanto a la ejecución y el análisis de los resultados, sin menospreciar que en la concepción y elaboración del proyecto, además de lo ya dicho, se incorpora la dificultad de que en muchas oportunidades se descuida el balance que deben tener las boletas entre ellas y dentro de ellas.

A estas alturas, muchos de los profesores que lean este trabajo podrán preguntarse, bueno, ¿siempre no se ha hecho así?, es que ¿de esta forma los estudiantes no aprenden?, ¿qué sentido tiene ahora cambiar esta práctica?

Una valoración crítica, entonces, del impacto que tiene tal proceder sobre el aprendizaje del estudiantado, devela que:

En primera instancia está el hecho de que, generalmente, se emplean los mismos tipos de preguntas para confeccionar una evaluación frecuente, una parcial o una final, por lo que se miden los mismos objetivos indistintamente sin importar su nivel, peso en el programa, etc., en pruebas que son de diferentes graduaciones. Además, siempre no hay una diferenciación clara entre qué debe evaluarse en una prueba escrita y en una oral.

En segunda instancia, el anterior comportamiento va acompañado de una reiteración en la alta consideración de ciertos objetivos del programa y la baja (y muchas veces ninguna) presencia de otros, para ser previstos de un tipo a otro de evaluación.

Esto conduce a insuficiencias en la objetividad y precisión de la evaluación por pérdida de su validez y su fiabilidad.

Resulta, entonces, que los juicios de valor que conforman la opinión del profesor, y en consecuencia la acreditación que hace sobre el aprendizaje del estudiante (y del grupo docente, ¿por qué no?), se ven distorsionados y no contribuyen a una total y correcta toma de decisiones para que su significación potencie un real desarrollo, sobre todo cuando se certifica ese aprendizaje por encima de los alcances reales obtenidos, en otras palabras, la evaluación no es del todo útil. Pierde así su carácter desarrollador.

Claro está que hasta el momento, los docentes universitarios no han podido contar con documento alguno que le sirva de guía, orientación o método en la realización de los exámenes.

Acercarse al establecimiento de ciertos requerimientos metodológicos que parecen necesarios atender para elaborar, aplicar, calificar y valorar los resultados de los exámenes con un alto nivel científico - pedagógico en las universidades de ciencias pedagógicas es la pretensión de este trabajo, sin que se constituya en una

rígida receta, pero sin desdeñar, a su vez, la posibilidad futura de construir una metodología que englobe todo el sistema de evaluación para tal menester.

La experiencia acumulada por profesores – investigadores de la UCP “Frank País García” que se han dedicado por varios años a la evaluación de la calidad de la educación, la teoría que sobre ella se ha ido acumulando en Cuba, los enriquecedores criterios que se socializan a través de la lista de discusión de la comuna de evaluadores cubanos, permiten ofrecer una propuesta contentiva de un conjunto de sugerencias metodológicas, que puedan contribuir a que los docentes universitarios lleven a cabo la realización del examen académico con un mayor rigor científico y un mejor carácter pedagógico.

La actividad evaluativa es tan antigua, que se tienen referencias de su existencia aparecidas en documentos tan remotos como los papiros egipcios, escritos de la mitología griega y romana, la Biblia judaico-cristiana o el Corán musulmán, pero no es hasta principios del siglo XX en que el término evaluación, como categoría, aparece en los Estados Unidos (EEUU) asociado al proceso de industrialización que se iba desarrollando. De tal suerte que la joven disciplina fue incidiendo y transformando la organización de la sociedad y las familias norteamericanas, obligando a la escuela a atemperarse a esas nuevas exigencias del aparato productivo.

Un paso decisivo en la evolución del concepto de evaluación fue dado por el Dr. Michael Scriven (1928-)³ (citado por Valdés, H., 2004), pues él incluyó en su concepción la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de integrar la validez y el método de lo que se realiza, para decidir si conviene continuar o no con el programa educativo.

La definición de Scriven fue abrazada en Cuba hasta que investigadores del ICCP la modifican en los inicios de la construcción del SECE cubano en 1997, incorporándole *con qué se evalúa* y precisan *la necesidad de la comparación del estado del objeto evaluado con el ideal*; quedando redactada así:

“La evaluación es un proceso que tiene como objetivo la búsqueda e interpretación sistemática de información válida del objeto o actividad valorada, a través de variados instrumentos, para contrastarla con criterios establecidos y, sobre su base formar juicios de valor que permitan la toma de decisiones, para trazar estrategias.”⁴

Posteriormente, y ya en marcha la construcción del SECE, el Dr. Héctor Valdés Veloz, actual Coordinador del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y que a la sazón era el Director del ICCP, en su conferencia central del evento internacional Pedagogía’05, definiría la evaluación de la educación como el:

“(…) proceso sistemático de recogida de datos, incorporados al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable sobre cada una de las variables de contexto, insumo, proceso y producto (...) La información así obtenida se utiliza para emitir juicios de valor acerca del estado de la calidad educativa, los que constituyen punto de partida para la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada.”⁵

Como se puede apreciar ambas describen explícita o implícitamente los componentes trascendentales del proceso de evaluación: *qué se evalúa, por qué se evalúa, con qué se evalúa, para qué se evalúa, cómo se evalúa y cuándo se evalúa*. En resumen:

- Qué se evalúa	Procesos, contextos, insumos y productos
- Por qué se evalúa	Por la necesidad de diagnosticar su estado
- Para qué se evalúa	Para determinar las estrategias que proyecten su mejoría
- Con qué se evalúa	Instrumentos y métodos evaluativos
- Cómo se evalúa	Emitiendo juicios de valor
- Cuándo se evalúa	Sistemáticamente

Visto así, la evaluación, y el suceso evaluativo como unidad, supone la ejecución de subprocesos que van desde el establecimiento de sus objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio valorativo, la retroinformación y proposición de cómo maniobrar para mejorar el estado del objeto, y la toma de decisiones que implique su puesta en práctica y la consecuente valoración ulterior de resultados; con lo que se daría inicio nuevamente a la evaluación del objeto.

Como se puede apreciar, a partir de ella se puede ordenar y sintetizar las fases o momentos que, en opinión de estos autores, configuran todo proceso evaluador, ellas son:

- Planeación⁶ de la evaluación. Elaboración de los instrumentos.
- Recopilación sistemática de los datos necesarios.
- Análisis e interpretación de los datos recogidos.
- Comparación y valoración de la información recogida en contraste con el ideal.
- Elaboración de las conclusiones. Propuesta de estrategias para la mejora.
- Toma de decisiones.

De modo general, la propensión en estos tiempos es la de admitir a la evaluación desde una configuración comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodologías y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes; manifestándose con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso pedagógico por el impacto que tiene en los sujetos que en ella intervienen, la manera en que se realiza, sobresaliendo el modo en que el estudiante la percibe en su formación, y de manera particular en su aprendizaje.

Sin embargo, se manifiestan ciertas carencias e inflexibilidad que matizan su práctica en las instituciones educacionales y hacia el interior del aula, que contrastan con todo el bagaje teórico alcanzado en su conceptualización, en la que la mayoría de las definiciones coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación: la recogida de información, la emisión de un juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

La evaluación de la educación, en cualquier caso, cumple consecuentemente tres funciones pedagógicas: *diagnosticar, juzgar y mejorar*.

El concepto de evaluación de la educación es aplicable en una y otra dimensiones principales del sistema educativo o ámbitos fundamentales de la evaluación: la que se realiza en el sistema (es decir, hacia dentro del sistema), llamada evaluación escolar, y la evaluación del sistema educativo en sí mismo, o evaluación educativa.

Así tenemos que dentro del sistema la evaluación tiene tanto carácter crediticio como investigativo, sin embargo, cuando se evalúa el sistema educativo en sí, esta solo persigue fines investigativos (con la excepción de los procesos de acreditación de instituciones, carreras, etc).

Como la evaluación de la educación es un proceso, es, pues, susceptible de ser a su vez evaluada, o sea, se debe precisar su "calidad".

Sin embargo, no es objetivo de este estudio definir el concepto de calidad de la evaluación de la educación, se prescindirá de tal formalismo en este caso, mas, será caracterizado a partir de las funciones pedagógicas que esta cumple, o sea, tomando como base que la evaluación de la educación sirve para diagnosticar, juzgar y mejorar. Tal proceder, más adelante dará sus frutos en la caracterización de la calidad de la realización del examen académico como proceso evaluativo objetivo, preciso y desarrollador.

Yendo en retrospectiva: un objeto o actividad educativa que haya sido sometido a un proceso evaluativo alcanzará la mejoría de su estatus, si las estrategias que se desplegaron fueron lo bastante adecuadas, porque tuvieron como puntos de partida una correcta valoración y enjuiciamiento de la situación en que se encontraba, a partir de haber empleado para ello información suficiente que lo retrataba con el mayor detalle posible, ofreciendo un diagnóstico fiel.

Dicha información debió ser fidedigna, lejos de toda distorsión, de tal suerte que se procedió aplicando métodos adecuados e instrumentos válidos, legítimos y confiables, finamente elaborados. En otras palabras, se alcanzó la mejoría porque la evaluación desarrollada fue útil, a partir de que se juzgó correctamente apoyado en la fiabilidad de la información obtenida a través de instrumentos óptimamente elaborados lo que le impregnó el carácter de validez y legitimidad.

Resumidamente, la calidad de la evaluación de la educación se caracteriza por su validez, legitimidad, fiabilidad y utilidad.

Los instrumentos evaluativos.

De lo anterior es deducible la particular importancia que reviste la elaboración y aplicación de los instrumentos, pues de ello depende en gran medida la calidad del proceso, tanto es así que ellos caracterizan la evaluación. Por eso, someramente se les dedicará una mirada, aprovechando criterios de destacados investigadores, con los cuales se concuerda en sus puntos de vista.

El Dr. Paul Torres, en la conferencia inicial del I Simposio – Taller CALIDED celebrado en Santiago de Cuba en 2007, al diferenciar La Evaluación de la Calidad de la Educación de otras formas de control del sistema Nacional de Educación como lo es la Inspección Escolar, expresó que en la primera "(...) se habla de datos obtenidos de forma "válida y fiable"; es decir, del empleo de instrumentos de investigación, que miden

exactamente los indicadores del objeto que se pretenden medir (validez) y con una consistencia en los resultados tal que los haga creíbles (confiabilidad).⁷

Interpretando y abundando en tales aseveraciones se debe entender que un instrumento para que se considere válido y fiable en su elaboración, además de poseer una interrelación monolítica entre sus objetivos y los indicadores que se evalúan, deben estar presentadas sus indagatorias, órdenes, demandas o preguntas de forma que la información que se busque sea la exacta y no haya posibilidad de desviación en la respuesta por falsa interpretación de la persona que lo responde, o que ello provoque la necesidad en el que responde de solicitar “ayuda” para contestar.

Más adelante, el Dr. Paul Torres, en concordancia con los estándares que se siguen en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2006), enfatiza que a la vez “(...) es necesario preservar la legitimidad de los mismos; es decir, su capacidad de no lesionar a los (...) evaluados durante su aplicación.”⁸

La legitimidad es una propiedad inherente a los instrumentos de evaluación desde su construcción, y junto a la fiabilidad también está presente en el proceder de su aplicación, lo que le impregna un carácter consistente a la evaluación y, por tanto, hacen confiables los resultados. Es por ello que se debe cuidar con especial esmero la elaboración del cuerpo del instrumento, buscando que este sea entendible, asequible y hasta ameno para el evaluado, evitar herir o lacerar su integridad.

De igual manera, un procedimiento inadecuado del evaluador durante la aplicación provocará inexorablemente alteraciones en la conducta del evaluado lo que acarreará pérdidas sustanciales en la confiabilidad de los datos. En consecuencia, se juzgará equivocadamente y la evaluación perderá, en gran medida, su utilidad para lograr la mejoría deseada.

En resumen, de la validez, legitimidad y fiabilidad con que se conciben y se apliquen los instrumentos depende, en primera instancia, la validez, legitimidad, fiabilidad y utilidad de la evaluación que se acometa.

La evaluación del aprendizaje escolar o evaluación de la calidad del aprendizaje escolar.

Dentro de la comuna de evaluadores se diferencian, singularmente, como investigativa la *evaluación educativa* (del sistema educativo en sí mismo), y como acreditativa la *evaluación escolar* (que se realiza hacia dentro del sistema).

Al respecto, el Dr. Paul Torres, reconoce que:

“La evaluación educativa es una forma particular de investigación pedagógica dirigida a monitorear la marcha de aspectos esenciales del funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, en uno o varios países. Se apoya en la utilización de datos válidos y confiables, tras cuyo procesamiento y análisis científico se emiten juicios valorativos y recomendaciones para impulsar procesos de perfeccionamiento o de mejora.”⁹

En cambio, la *evaluación escolar* está referida “a los resultados de la formación individual de los estudiantes”¹⁰, es decir, la vía específica para certificar la calidad de la formación de la personalidad de los estudiantes. Para ello emplea la obtención de datos válidos y fiables, cuyo análisis valorativo permite el establecimiento de los niveles de su acreditación. Como se aprecia, la una está referida a la investigación acerca de la eficiencia y virtud del sistema educativo propiamente dicho, y la otra, al proceso y los resultados crediticios de la formación individual de los estudiantes.

En ambas se encuentra la *evaluación del aprendizaje escolar*, sin embargo diferenciadamente: en la primera se incorpora como forma de investigación de la variable producto del sistema “formación de la personalidad de los alumnos” cuyo objetivo es determinar el nivel de logros y los alcances en el desempeño cognitivo de los alumnos y cuyos resultados no deben afectar o incorporarse a los resultados individuales de los alumnos (en el sentido de acumulación de notas académicas, de aprobar o desaprobado, de promover a un grado superior), sino que sirve para fundamentar el estado de la efectividad del sistema educativo; y en la segunda como una componente esencial que se enfoca en la determinación de la calidad de los conocimientos que aprenden y de las habilidades y capacidades que desarrollan los estudiantes en el proceso de su formación integral, o sea, a través de ella se establece el alcance adquirido de esos conocimientos, los grados de su profundidad y de su aplicación a la solución de problemas.

En otras palabras la evaluación del aprendizaje en la evaluación escolar, devuelve como resultado el nivel de logros de los objetivos del currículo y del desarrollo de las habilidades cognitivas y pone en evidencia los errores, las insuficiencias que los limitan.

La evaluación del aprendizaje en la educación superior pedagógica.

La evaluación del aprendizaje escolar en la educación superior posee carácter sistémico y sistemático, atravesando los componentes didácticos de las clases, las distintas formas de actividades docentes y de culminación de estudios.

Es por ello que los estudios que se han realizado en Cuba con relación a ella han estado más referido a sus aportaciones tanto como forma de control didáctica de la clase, como elemento regulador del auto-aprendizaje de los estudiantes, que como elemento de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, todavía no se ha hallado una profunda mirada hacia el interior de este importante proceso.

La evaluación escolar a través de exámenes ha acumulado ya una larga tradición en el campo universitario, por ejemplo existen referencias de que en Europa era tradicional examinar oralmente a los estudiantes, hasta que en 1792 se ponen de moda los exámenes escritos en la Universidad de Cambridge, Inglaterra, pues los profesores que examinaban, al cobrar por cantidad de exámenes realizados, se dieron cuenta que los escritos le proporcionarían mayores dividendos. Más atrás en el tiempo, en el 605 en China, se cree que surgieron los primeros exámenes estandarizados¹¹ que contenían una parte práctica y otra escrita.

La realización del examen académico como proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Antes de explicar la relación evaluación de la calidad del aprendizaje – realización del examen académico – calidad de la realización del examen académico, corresponde definir en esta tesis qué se entiende por realización del examen académico.

El hecho de que la realización del examen académico en la universidad involucra como sujetos a los profesores y a los estudiantes en una interacción enriquecedora examinadores – examinados, justifica que se plantee que es un proceso que no comienza en el momento que los docentes aplican la prueba a los estudiantes, sino que “surge” cuando es concebido su proyecto por el colectivo de la asignatura o la disciplina.

El examen como instrumento evaluador recoge datos que permiten diagnosticar y valorar el estado en que se halla el resultado del aprendizaje (no siendo así de otras componentes o las distintas etapas por los que transita ese proceso, como pueden ser los métodos empleados para desarrollar el estudio independiente, el tiempo dedicado a resolver tareas docentes, el uso dado a la bibliografía o las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, el intercambio grupal realizado para corregir los errores cometidos, entre otras), lo que posibilita que el docente se haga un juicio de valor acerca de ese estado de forma individualizada y grupal, lo acredite a través de una nota, descubra las insuficiencias del estudiante y del grupo, y proyecte colegiadamente con ellos lo que se debe hacer en función de alcanzar un mejor desempeño.

De ahí la importancia que debe dársele: atender cuidadosamente su puesta en práctica, sin perder de vista que este proceso debe ser dinámico, flexible, dialéctico y profundo.

La realización del examen académico es el proceso de evaluación de la calidad del producto de una fracción del aprendizaje, a través de una prueba o examen académico en un momento específico, y que eslabona la planeación del examen, su aplicación a los estudiantes, su calificación y la ulterior valoración colegiada por profesores y estudiantes de sus resultados para proyectar su mejoría.

De la definición y lo anteriormente planteado se deduce que:

- la realización del examen académico es la evaluación de la calidad del aprendizaje cuya peculiaridad principal es el grado de especificidad en cuanto a que se emplea un único instrumento (el examen académico) para recoger los datos (las respuestas a las preguntas),
- forma parte importante de otro proceso evaluador del aprendizaje más abarcador (sistema de evaluación académica),
- con ella se evalúa el resultado de una fracción del aprendizaje del estudiante en un momento particular, pero a través de él no se devela lo ocurrido durante todo el proceso de aprendizaje,
- en el instrumento están incorporados el ideal (los objetivos), descodificado en los prototipos para la comparación (indicadores o posibles respuestas) y los criterios de enjuiciamiento (la norma de calificación o clave),
- lo que permite la acreditación del resultado (certificación a través de una nota o calificación),
- al involucrar como sujetos de investigación – comunicación al profesor y al estudiante, la toma de decisiones y posterior puesta en práctica de estrategias de mejora puede (y debe) ser colegiada entre ellos,
- sirve como autorregulador de la conducta que hacia el estudio, con el consecuente volumen de aprendizaje, manifiesta el estudiante,
- retroalimenta la actividad docente del profesor,
- cumple con las funciones pedagógicas de la evaluación: diagnosticar, juzgar y mejorar.

La calidad de la realización del examen académico: su caracterización para que esta contribuya a una evaluación del aprendizaje más objetiva, precisa y desarrolladora.

En los inicios de este artículo se ha ejemplificado cuándo la realización del examen académico pierde alguna de esas cualidades de la evaluación tan importantes para el desarrollo de un proceso pedagógico enriquecedor, en que el aprendizaje sea significativo y motivador para los estudiantes y que se identificaron como objetiva, precisa y desarrolladora.

En la calidad de la realización del examen académico, como proceso evaluador del aprendizaje que es, se describen las características que lo adjetivan, o sea, los grados de validez, legitimidad, fiabilidad y utilidad que ella alcance en proporción con su ideal. Mas, ellas complejizan su valoración, toda vez que están presentes, tanto en el instrumento en sí, como en su aplicación, con la excepción de la utilidad que resulta producto de la correcta relación entre diagnóstico - certeza de los juicios de valor - estrategia para la mejora, la que desde ya se asociará en proporción directa con el carácter desarrollador.

El carácter objetivo de la realización del examen académico está directamente asociado a la validez, legitimidad y fiabilidad del instrumento en su construcción: selección adecuada del tipo de examen, objetivos correctamente derivados, el cuerpo del temario bien elaborado, las normas exactamente definidas por objetivo y general, todo ello resultado de un profundo análisis por parte del colectivo pedagógico en donde, además, se tuvo en cuenta el resultado del diagnóstico previo del aprendizaje.

Asimismo el carácter preciso se encuentra en la aplicación del examen académico, entendido este como un acto justo, cabal, formal, distendido, confiable, donde la apreciación que de él se hacen los estudiantes tiene un papel sumamente importante. En esto juegan un rol decisivo los profesores con una profesional conducta que propicie un clima agradable en el acto del examen, ya que la aplicación de un instrumento evaluativo, habitualmente, genera en los estudiantes un conjunto de expectativas, inquietudes e impaciencias que provocan en sus estados psíquicos alteraciones emocionales, en muchos casos sumamente evidentes a través de conductas donde se manifiestan la exaltación, la depresión, o la indiferencia, e incluso, en casos extremos la violencia.

Al respecto, Antonio Fernández – Castillo plantea:

“Diversas alteraciones emocionales, entre las que se incluye la ansiedad, han sido objeto de estudio para diferentes ramas de la Psicología en el contexto educativo, y de forma intensa en relación con la realización de exámenes y pruebas de evaluación de conocimientos. (...)”

Cualquier situación amenazante presenta genéricamente un potencial para generar reacciones emocionales de ansiedad o estrés, y en ese escenario es habitual que la agresividad sea una variable también presente.

El caso del afrontamiento de una situación de prueba de conocimientos académicos se ajusta plenamente a esta tesis. La realización de pruebas académicas es percibida como una situación adversa y frecuentemente incluso como amenazante (...)”¹²

Otro estudioso del asunto, el mexicano José Ruiz Ortega, en su estudio “*Minucias y Sutilezas del Examen en Educación. Impacto Sociopsicopedagógico.*” aporta:

“El concepto ansiedad es uno de los temas de mayor énfasis entre los teóricos de la psicología, por considerarla como conflicto emocional del cual derivan otros conflictos, (...), la ansiedad es un estado emocional desagradable, un incremento de tensión al yo, que lo motiva para sortear el peligro. Es una tendencia a responder con temor ante una situación que es percibida como amenaza potencial a la autoestima. Por ejemplo, “(...) se genera ansiedad en los estudiantes (...) cuando estos se enfrentan a exámenes importantes (...)”, la ansiedad es instigada por una amenaza objetivamente peligrosa para la autoestimación. También en las personas propensas a experimentar una fuerte ansiedad a ser evaluadas, su capacidad de respuesta a las pruebas disminuye considerablemente. La vivencia fundamental es de miedo, ya sea a la propia situación del examen o a las consecuencias del mismo. (...) Según Bower, la ansiedad del alumno durante los exámenes es un ejemplo del temor aprendido ya que “los educadores raras veces piensan en la ansiedad que genera la prueba, los estudiantes saben que esta es un verdadero problema. Algunos se dejan llevar por el pánico (...): se acelera su ritmo cardíaco, les tiemblan las manos y sus mentes quedan en blanco; interpretan las preguntas del examen de modo completamente erróneo.”¹³

Es, entonces, importante minimizar al máximo los niveles de esos estados ansiosos: evitar que se hagan presentes, además, la *frustración*, porque las indagatorias que están plasmadas en el instrumento están lejos de su comprensión o entendimiento, la *desesperación*, porque el tiempo no alcanza suficientemente para responder a las exigencias del examen, o el *bloqueo*, debido a que sea excesiva la “cantidad de respuestas” exigida, entre otros estados psicológicos adversos. Todo ello lacera la integridad del estudiante.

También se debe evitar que esos estados promuevan conductas fraudulentas de los estudiantes.

La ocurrencia de estas situaciones conllevaría a la pérdida de la legitimidad y la fiabilidad de la aplicación, por tanto, la realización del examen académico ve afectada su precisión.

A la luz de los presupuestos que se asumen en esta tesis, se advierte que existe una implicación directa de la calidad de la realización del examen académico en la calidad de la evaluación que se hace del resultado del aprendizaje del estudiante, o sea, si se eleva la calidad de la primera, también se eleva la de la segunda.

En consecuencia, se concluye que si el proceso de realización del examen académico en la universidad de ciencias pedagógicas cumple con todos los requisitos de validez, legitimidad, fiabilidad y utilidad en forma eficiente, inequívocamente será una evaluación con altos grados de objetividad, precisión y desarrollo.

Aproximación al ideal de realización de examen académico.

Definir el ideal o paradigma de realización de examen académico, como proceso objetivo, preciso y desarrollador, representarlo o ejemplificarlo es altamente engorroso, pues en él se están considerando muchas especificidades (disciplinas, asignaturas, formas de evaluación, grados de generalidad de sus fines, cualidades de los exámenes como instrumentos, etc.).

No obstante, un acercamiento operacional a este (a través de dimensiones, subdimensiones e indicadores), eludiendo aquellas cuestiones menos esenciales, facilitará dos cuestiones sumamente importantes para el feliz término de este trabajo: *describir el conjunto de recomendaciones metodológicas para realizar el examen académico en las universidades, y contar con un sistema que permita evaluar su introducción en la práctica pedagógica.*

Se propone que la realización del examen académico preciso, objetivo y desarrollador en las universidades transite las siguientes etapas, que lo dimensionan a la vez y contienen en sus indicadores transversalmente su calidad como proceso evaluativo, y que identificándolas en una comparación paralela con los momentos definidos por estos autores para cualquier evaluación de la calidad de la educación, se aprecia que:

<u>Realización del examen académico:</u>	<u>Evaluación de la calidad de la educación:</u>
1. Planeación de la realización del examen.	- Planeación de la evaluación. Elaboración de los instrumentos.
2. Aplicación del examen.	- Recopilación sistemática de los datos necesarios.
3. Calificación del examen.	- Análisis e interpretación de los datos recogidos. - Comparación y valoración de la información recogida en contraste con el ideal.
4. Análisis y valoración de los resultados del examen.	- Elaboración de las conclusiones. Propuesta de estrategias para la mejora. - Toma de decisiones.

El concepto ha sido operacionalizado de la siguiente manera:

<u>Dimensión</u>	<u>Subdimensión</u>	<u>Indicador</u>
1. Planeación de la realización del examen	1.1. Diseño del proyecto de examen.	1.1.1. Los objetivos de la fracción a evaluar del programa tienen carácter general.
		1.1.2. El tipo de examen a realizar se corresponde con las características de los objetivos a evaluar.
		1.1.3. Los objetivos del examen resultan de una adecuada derivación de los objetivos de la fracción a evaluar del programa.
	1.2. Elaboración del proyecto de examen.	1.2.1. La conformación del proyecto del examen está estructurado en: sistema de objetivos a evaluar, temario(s) (o boletas, según el caso), posibles respuestas, normas (por objetivo y general).
		1.2.2. Todos los objetivos del examen están representados en el cuerpo del temario.
		1.2.3. La cantidad de preguntas es contestable en el tiempo disponible (bajo el criterio de que los alumnos de rendimiento promedio en la asignatura, deben emplear para responder correctamente de manera escrita las $\frac{3}{4}$ partes del tiempo).
		1.2.4. El temario está conformado en orden creciente de

Dimensión	Subdimensión	Indicador
		<p>dificultad y no presenta preguntas encadenadas.</p> <p>1.2.5. Ninguna de las preguntas está limitada solo a la selección de opciones de respuestas.</p> <p>1.2.6. Las posibles respuestas a todas las preguntas ofrecen las variantes más comunes o probables a realizar por los estudiantes.</p> <p>1.2.7. La norma de calificación de cada objetivo es precisa en cuanto a su cumplimiento total, parcial con insuficiencias, parcial con imprecisiones e incumplimiento.</p> <p>1.2.8. Los criterios plasmados no son la consideración simple de una sumatoria de pasos o de acciones a realizar por el estudiante.</p> <p>1.2.9. Los criterios son suficientemente explícitos que posibilitan la calificación objetiva de las respuestas o la práctica desarrollada.</p> <p>1.2.10. La norma general está expresada mediante criterios que explican, de manera excluyente, las calificaciones o categorías evaluativas.</p>
	1.3. Valoración colectiva del proyecto de examen.	<p>1.3.1. La valoración del examen se realiza a partir de un taller con oponencia u otra forma de discusión científico – metodológica en el seno del colectivo.</p> <p>1.3.2. En la valoración del examen se tuvo en cuenta la relación armónica entre los momentos para su realización.</p> <p>1.3.3. En la valoración del examen se tuvieron en cuenta, además, los elementos de partida: diagnóstico del aprendizaje y calidad de la enseñanza.</p> <p>1.3.4. En la valoración del examen se tuvo en cuenta la correspondencia objetivos – preguntas – respuestas – normas de calificación.</p>
2. Aplicación del examen	2.1. Clima en el contexto para el acto del examen.	<p>2.1.1. El ambiente aúlico para el acto de examen es agradable en cuanto a limpieza, orden interior, ventilación, iluminación, ubicación del estudiantado, etc.</p> <p>2.1.2. El (los) profesor(es) propicia(n) un clima de distensión y estímulo al logro de los mejores resultados.</p> <p>2.1.3. El (los) profesor(es) toma(n) las medidas pertinentes para garantizar la confiabilidad del acto de examen.</p> <p>2.1.4. El (los) profesor(es) analiza(n) aquellos casos de estudiantes que no se encuentran en condiciones de examinar por causas justificadas y les proponen otra convocatoria.</p> <p>2.1.5. El (los) profesor(es) ofrece(n) las aclaraciones necesarias a las dudas que pueden surgir de la lectura o interpretación de las preguntas u órdenes.</p>
	2.2. Satisfacción acerca de los insumos para el acto del examen.	<p>2.2.1. El estudiantado cuenta con todos los materiales necesarios para responder todas las preguntas (lápices, goma de borrar, instrumentos de dibujo, etc.) o desarrollar la práctica experimental.</p> <p>2.2.2. El (los) profesor(es) evita(n) el uso innecesario de la escritura con tinta (bolígrafos, lapiceros, estilográficas, etc.)</p>
	2.3. Utilización del tiempo disponible para el acto del examen.	<p>2.3.1. El (los) profesor(es) toma(n) las medidas pertinentes para que el tiempo del examen no sea interrumpido, salvo en caso de excepcional urgencia.</p> <p>2.3.2. El estudiantado cuenta con el tiempo suficiente para responder todas las preguntas (o preparar su</p>

Dimensión	Subdimensión	Indicador
		exposición en el caso de examen oral) o realizar la práctica exigida.
3. Calificación del examen.	3.1. Ajuste de la calificación a los criterios de la norma.	3.1.1. Se manifiesta que la calificación de las preguntas se ajusta a los criterios plasmados en las normas.
		3.1.2. La nota o calificación general se corresponde con la norma general prevista (evitando los efectos de halo o lenidad)
	3.2. Señalamiento de los errores cognitivos cometidos.	3.2.1. La señalización de los errores cognitivos se explican suficientemente en el cuerpo del examen (o registro para el caso oral o experimental).
		3.2.2. Se subrayan los errores ortográficos.
		3.2.3. Se contabilizan por tipos los errores ortográficos.
		3.2.4. La nota general está dada con la consideración del descuento ortográfico.
3.2.5. Se destacan las cuestiones novedosas, poco comunes o ameritables como estímulo.		
4. Análisis y valoración de los resultados	4.1. Análisis y valoración de los resultados individuales.	4.1.1. El profesor dedica tiempo suficiente para que los estudiantes reflexionen sobre sus resultados en el examen.
		4.1.2. El profesor les sugiere qué hacer para enmendar los errores cometidos atendiendo las individualidades.
		4.1.3. El profesor motiva a los estudiantes a mejorar sus resultados en encuentros comprobatorios o coloquios según los casos.
	4.2. Análisis y valoración de los resultados colectivos.	4.2.1. El profesor presenta al colectivo estudiantil los errores típicos cometidos (incluyendo los ortográficos) del examen.
		4.2.2. El profesor resalta los objetivos afectados y su incidencia en los objetivos a evaluar en el examen final (o proyecto de curso).
		4.2.3. El profesor estimula las respuestas que así lo ameritan, así como los mejores resultados.
		4.2.4. El profesor evita hacer críticas a los estudiantes con bajos resultados (si en ellos no se ha manifestado un problema de actitud ante el estudio).
		4.2.5. El profesor colegia con el colectivo de estudiantes la conducta grupal a seguir para solventar las principales dificultades.

Propuesta de sugerencias metodológicas para la realización del examen académico en las universidades.

Detallar un conjunto de sugerencias que le proporcione a los docentes una visión metodológica de cómo actuar para llevar a feliz término la realización del examen académico en las universidades de ciencias pedagógicas, siguiendo los componentes de la definición asumida, y que a su vez respalde una evaluación del aprendizaje más objetiva, precisa y desarrolladora, sin que se constituya en una rígida receta o camisa de fuerza, es un compromiso que se intenta asumir en este trabajo, a pesar de que la gama de disciplinas y asignaturas, entre otras cosas, es muy amplia, diversa y, por tanto, con características particulares marcadamente diferenciadas.

Por lo que serán consignados aquellos aspectos más generales que pudieran estar representados en un proceso tal, atendiendo además, que hacia el interior de cada etapa las interacciones y los nexos que se establecen entre sus elementos, obligan a la reflexión en retrospectiva de forma dinámica.

A continuación, se explican las recomendaciones para cada una de ellas.

1. La planeación de la realización del examen.

Esta es una etapa determinante y con una gran importancia en la calidad del proceso por el papel definitorio que posee la conformación del instrumento en sí. No es ocioso recordar que de él depende la objetividad de la evaluación que se pretende llevar a cabo del aprendizaje del estudiante.

1.1. El diseño del examen.

Es en este momento en que los docentes deben reflexionar profundamente acerca de:

1.- ¿Qué tipo de examen será aplicado a los estudiantes?, ¿parcial o final?, ¿escrito, oral o mixto?¹⁴

Generalmente, la tipología de exámenes finales de asignatura o disciplina se sugieren en los planes de estudio y programas; sin embargo, de los parciales solo se fijan las cantidades. Por tanto, el colectivo de docentes debe valorar, para estos segundos, si es conveniente un examen escrito, oral o mixto.

Para ello, primeramente, debe precisarse la fracción del contenido¹⁵ que se evaluará en el examen y qué características tienen los objetivos de la unidad temática en el programa correspondientes a esa fracción. Se recomienda que la tipología de examen oral es preferible cuando mayoritariamente los objetivos se expresan mediante las habilidades: argumentar, describir, explicar, etc. de forma amplia y sin límites (evitando la tendencia a solicitar en el examen: "Argumente con tres elementos...", "Describa a través de dos ejemplos...", que por lo general aparecen en las pruebas escritas).

Otro argumento a tener en cuenta para optar por el examen oral lo constituye el hecho de que el objetivo a comprobar exija una respuesta de larga duración en tiempo o la explicación profunda de gráficos, modelos, diagramas, mapas, entre otros. Igualmente es válido este tipo de examen para verificar el desarrollo de habilidades comunicativas de forma oral.

También se recomienda este tipo de examen cuando, atendiendo al diagnóstico de los estudiantes, sea necesario provocar el intercambio alrededor de un objetivo con gran "peso"¹⁶ en el programa, de tal forma que tendrá repercusión en el examen final, independientemente que este último sea escrito u oral.

Cuando se trate de que en la fracción del contenido, los objetivos de las unidades temáticas que se van a evaluar presentan un "equilibrio" como para poder medirse a partir de preguntas orales (según lo explicado anteriormente para un examen oral) y escritas, entonces se sugiere la realización de un examen mixto.

Si las condiciones antes descritas no están dadas, entonces, es preferible el examen escrito.

En el caso de los exámenes finales, en que se evalúa el cumplimiento de todos los objetivos del programa, se propone atender las sugerencias antes dadas, aún cuando esto implique cambios en el tipo de examen, lo que llevaría su debida argumentación.

2.- ¿Cómo evaluar los objetivos seleccionados del programa?

Se insiste en estos momentos, en que se debe prestar atención a que no se evalúan los contenidos¹⁷, sino los objetivos. El contenido es el contexto, ámbito o medio en el que se desentraña la evaluación, es decir, a partir de reconocer que la relación objetivo – habilidad – conocimiento es indisoluble, no es posible en un examen "recorrer" todos los conocimientos que el estudiante ha adquirido y que están asociados a un objetivo general.

Está claro que los objetivos que aparecen en el programa (o la fracción objeto de evaluación) y que serán evaluados, tienen carácter general, por tanto, se debe analizar si este es alcanzable totalmente o parcialmente en el momento en que se aplicará el examen.

De ocurrir lo primero, se debe responder si ¿es posible representarlo totalmente en el examen o a través de uno de sus procedimientos componentes más generales?

De ser alcanzable solo parcialmente, es necesario realizar un adecuada derivación atendiendo a la etapa, nivel y tipo del examen, las habilidades (procedimientos invariantes que lo componen) más generales que se puedan medir, diagnóstico previo del aprendizaje, etc.

Para las pruebas mixtas, deben distinguirse cuáles objetivos serán evaluados en la parte escrita y cuáles en la parte oral.

Una vez tenido el cuerpo de objetivos seleccionados y redactados, se vuelve sobre su "peso" dentro del programa para determinar si es necesario "anclar"¹⁸ algunos de ellos, lo que se tendrá posteriormente en cuenta para la elaboración de la norma de calificación.

1.2. La elaboración del examen.

El siguiente paso corresponde a la conformación del proyecto de examen, el que debe estar estructurado, de forma general, por los objetivos, el temario (cuerpo de preguntas u órdenes agrupadas por forma o batería), las posibles respuestas a las preguntas y la norma de calificación (por objetivo y general del examen).

La cantidad de preguntas que se incluirán en el proyecto debe cuidar una adecuada relación con el tiempo de duración del acto del examen y de su tipo, considerándose además, que los incisos, al efecto del acto, son preguntas también.

No es aconsejable incorporar preguntas “en cadenas”, es decir, que la respuesta a una pregunta dependa de la respuesta a otra anterior, si en ello se comprometen objetivos diferentes del examen.

La selección de las preguntas no necesariamente se realiza en una correspondencia uno a uno con los objetivos, pero sí debe cuidarse de que todos los objetivos estén representados en ellas; es por eso que puede haber objetivos con salidas en más de una pregunta, o preguntas que midan más de un objetivo.

Para la evaluación académica se sugiere que se exploten al máximo las llamadas preguntas abiertas o de desarrollo, donde el estudiante desarrolla la respuesta en toda su extensión. No obstante, el uso de preguntas de selección, de verdadero o falso, de ordenamiento, etc. se puede hacer, preferiblemente cuando se les incluye la argumentación, justificación o explicación de su elección u otra exigencia que le obligue a manifestar el por qué de su proceder.

También se suele usar, en determinadas disciplinas y asignaturas, las preguntas de base común, que se caracterizan porque a partir de un texto se derivan las preguntas. En este caso, las preguntas derivadas no deben considerarse como incisos.

Si el examen es oral, el cuerpo de preguntas debe contar con la suficiente cantidad, de forma tal que al conformarse las boletas se puedan elaborar tantos juegos como sean necesarios y que todos los objetivos del examen estén representados en todas y cada una de las boletas.

El cuerpo con las posibles respuestas debe considerar las variantes más comunes o usuales que deben reflejar los estudiantes en sus contestaciones, porque a partir de ello, se elaborará la norma de calificación.

La confección de la norma de cada objetivo debe hacerse precisando cuándo se logra, cuándo no se logra, cuándo el logro es parcial con insuficiencias¹⁹ y cuándo lo es con imprecisiones²⁰, expresando los criterios a tener en cuenta para tales efectos. En estos casos no se hacen referencias a los problemas ortográficos, a menos que forme parte del objetivo evaluado, pues estos están reglamentados en la Instrucción No. 1 de 2009 del Ministro de Educación Superior.

Los criterios no deben ser expresados como una sumatoria de pasos que el estudiante debe dar para responder, además se debe atender a lo ya planteado de que un objetivo puede ser medido en varias preguntas y que una pregunta puede contener más de un objetivo. Luego, los criterios tienen que ser lo suficientemente explícitos para que se minimicen las calificaciones por apreciaciones o subjetividades.

Asimismo, para la norma general del examen (vale recordar aquí que el examen mixto es un “solo examen” y por tanto posee una norma general de calificación) se precisarán los criterios de tal manera, que se cumpla que las notas son mutuamente excluyentes y no conduzcan a interpretaciones ambiguas.

Si se había anclado algún objetivo, debe considerarse para la confección de los criterios generales, cuál es la incidencia que ello tiene en la acreditación o nota, por ejemplo, si se estimó que dos objetivos A y B tenían un peso determinante en el aprobado, pudiera considerarse entre los criterios para la obtención de 2 puntos lo siguiente: *“El estudiante obtiene 2 si no logra los objetivos A y B; o...”*

Tampoco en este caso, se hará referencia a las dificultades con la ortografía, pues está reglamentado su descuento, que sí se consignará en el cuerpo del examen.

Debe entenderse que la norma tiene un carácter cualitativo, por tanto se basa en una comparación cualitativa y en consecuencia se evitará el uso desmedido de combinaciones numéricas.

1.3. La valoración colectiva del proyecto de examen.

La forma ideal para este momento es la realización de un taller metodológico en el colectivo pedagógico con oponencia, sin embargo, la dinámica del proceso docente – educativo a veces no posibilita su realización. Lo que sí es importante tener presente es que, la discusión científico – metodológica en el seno de la disciplina o la asignatura enriquece la calidad del instrumento, contribuyendo a que la evaluación que se hará a través de él, será objetiva y precisa porque diagnosticará los verdaderos niveles de alcance en el aprendizaje a partir de los paradigmas planteados en los programas, sin quitar la atención al momento en que se ejecutará el examen.

Por tanto, se deben aprovechar los espacios con carácter metodológicos para someter a la valoración colectiva el proyecto de examen académico, en la que se tendrá en cuenta entre los aspectos más importantes: la relación armónica entre sus componentes de acuerdo a lo descrito en este trabajo, la relación del diagnóstico del aprendizaje con los objetivos a evaluar y las exigencias de las preguntas, correspondencia del cuerpo de objetivos del examen con los objetivos del programa, exactitud y justeza en los criterios de la norma, entre otros.

2. La aplicación del examen.

Un acto riguroso en la aplicación del examen, no cabe dudas, que se convierte en un momento tenso para el estudiante, que le ocasionará altos niveles de ansiedad y stress, bajando sus cotas de capacidad intelectual y el grado de su rendimiento en la ejecución de las respuestas a las preguntas, si no se atienden adecuadamente los siguientes aspectos:

2.1. El clima en el contexto para el acto del examen.

Ya se ha comentado que la realización del examen no es un momento, sino un proceso y por ende, esta importante etapa debe cuidarse desde la primera clase y el profesor debe jugar el papel de mediador entre el examen y los estudiantes, promoviendo la distensión desde ya, orientando el estudio independiente en el que se identifiquen los núcleos de objetivos que serán evaluados.

La consulta es un espacio que debe proporcionarles a los estudiantes la evacuación de las dudas, la reafirmación de sus posibilidades e identificación de sus necesidades, así como la debida orientación para resolverlas.

Un actuar inadecuado del docente, obtendrá como efecto un resultado totalmente adverso. Es equivocado pensar que una actuación distinta es sinónimo de "alto rigor académico", todo lo contrario, distorsiona diametralmente el rol de la evaluación académica y por tanto, se deforman sus caracteres objetivo y desarrollador, amén de que alimenta la animadversión del estudiante por la asignatura, e incluso por el propio profesor.

Llegado el momento de "examinar a los estudiantes", es preciso que el clima psicológico en el local elegido sea el adecuado, donde impere la limpieza, la disciplina y el orden, pero también la parsimonia, la cordura y la prudencia. Debe considerarse por el docente, los casos de aquellos que por razones justificadas, no tuvieron la mejor preparación previa para enfrentar la evaluación y proponerles una segunda convocatoria.

El cuidado de la confiabilidad debe ser atendida con especial esmero, por tanto, hay que evitar toda posibilidad de que se filtre a los estudiantes, y entre ellos, información relacionada con las respuestas de las preguntas, para tal menester deben emplearse tantas baterías o formas como sean ineludibles, o sea, evitar el fraude académico. Ello no significa que no se aclaren las dudas que pudieran aparecer en la lectura o interpretación de las preguntas.

2.2. Satisfacción acerca de los insumos para el acto del examen.

Durante el acto el estudiante debe contar con todo lo imperioso para responder todas las preguntas: hojas, lápices con puntas, goma de borrar, instrumentos de dibujo, sacapuntas y cualquier otro material necesario del que deba disponer. Para ello, un rápido levantamiento antes de comenzar, pudiera ayudar en tal sentido. Es recomendable que los estudiantes no empleen tinta (bolígrafos, lapiceros, plumas estilográficas) para contestar el examen, esto posibilita cuidar la higiene de las respuestas.

2.3. La utilización del tiempo disponible para el acto del examen.

El estudiantado debe contar con un tiempo suficientemente holgado para responder, de tal manera que no se vean presionados y esto lo conduzca a la contestación apurada, llevándoles, inexorablemente, a cometer errores que pueden ser graves.

Aunque no se cuenta con un estudio referente al tiempo óptimo de un examen escrito, la experiencia sugiere que la mayoría del estudiantado debe responder una prueba que esté bien elaborada, en alrededor de las $\frac{2}{3}$ partes del tiempo disponible. O sea, que para, por ejemplo, un trabajo de control parcial si se dispone de 90 minutos, más del 50% de los estudiantes deben utilizar 60 minutos para completar las respuestas.

En el caso del examen oral (o la parte oral de un examen mixto), el estudiante debe estar debidamente orientado acerca de que el tiempo de que dispone es para conformar sus ideas, realizar algunas representaciones que organicen su exposición, y no para redactar las respuestas estrictas de las preguntas, por tanto, el tiempo es generalmente menor al de un examen escrito. La práctica ha demostrado que si la boleta está bien "conformada", el estudiante puede prepararse entre 25 y 40 minutos. El tiempo de exposición ante el tribunal dependerá del intercambio que se establezca entre evaluadores y evaluado, por lo que no tiene un límite fijado.

3. La calificación del examen.

Una correcta calificación apunta hacia la garantía de que el resultado y la certificación (a través de la nota) tendrán objetividad y promoverán el desarrollo posterior del aprendizaje, pues identificarán potencialidades y deficiencias del estudiante. Atiéndanse pues los siguientes aspectos:

3.1. Ajuste de la calificación a los criterios de la norma.

En algunos países latinoamericanos, la investigación educativa da cuenta de la existencia de dos errores típicos que se cometen en la práctica de la evaluación: el error de lenidad y el efecto de halo.

El Dr. Héctor Valdés Veloz, en su tesis los describe de la siguiente manera:

El error de lenidad es "(...) *la tendencia de ciertos evaluadores a sobrestimar el desempeño de los sujetos que juzgan. La frecuencia de puntaje máximo es claramente mayor que la esperada en una distribución normal.*"²¹

Pudiera explicarse este error a partir de ciertos docentes que califican a determinados estudiantes con "sentido paternalista" y le otorgan notas o calificaciones por encima de lo que realmente merecen sus respuestas, aduciendo argumentos como: "los pobres ...", o "en la respuesta quiso decir que..."

El efecto de halo "(...) *consiste en que el evaluador, a través de todo el período de evaluación, se forma una impresión global del evaluado y, a partir de ella, asigna puntos a los diferentes aspectos*"²²

Este otro típico error es muy común entre los profesores universitarios. Dado que la evaluación del aprendizaje es cualitativa, existe la tendencia de irse "configurando" un criterio valorativo del estudiante, de tal manera que la calificación del examen se torna superficial y es atravesada por dicho criterio; de tal suerte que el estudiante "bueno" siempre sale bien (salvo casos muy obvios) y el estudiante "con problemas" siempre sale regular o mal (aunque se debe reconocer que el segundo caso es mucho menos frecuente).

Si se dispone de un adecuado modelo en la norma para la evaluación y se ejecuta con rigor pedagógico la calificación del examen, los errores anteriormente descritos son evitables, a partir de una buena preparación del profesor – evaluador.

Caso especial lo es el examen oral, para el que los docentes participantes en el tribunal deben hacer un minucioso registro de las respuestas, que les permita posteriormente lograr consenso en la calificación, distinguiendo aquellos aspectos más sobresalientes, negativos y positivos.

3.2. Señalamiento de los errores cognitivos cometidos.

La principal aportación para la retroalimentación, tanto del profesor como de los estudiantes, es la efectiva señalización de los errores cognitivos que aparezcan en el examen académico, para ello es factible el uso de interrogantes (¿?), subrayados, comentarios, etc., evitando solamente dejar marcas como cruces (X) o palomitas (√).

En el caso de las faltas ortográficas se deben subrayar y no arreglarlas, además de contabilizarlas, de ser posibles por tipos, dejando la huella correspondiente en el cuerpo del examen.

Como ya expliqué, el profesor debe ir trabajando desde las primeras clases para llegado el momento del examen sea mínima la influencia psicológica negativa que este causa en los estudiantes, a esto contribuye también, que desde los primeros exámenes se revierta esta influencia a partir de que se resalten en el cuerpo de la prueba aquellas cuestiones correctas que pudieran ser novedosas, no comunes y que den la idea de una profundización del estudiante en el estudio, o un esfuerzo que amerita ser premiado.

Al efecto del examen oral, debe ser utilizado el registro hecho por los profesores del tribunal al que se le harán los señalamientos anteriormente explicados, cuando sea posible.

4. El análisis y valoración de los resultados del examen.

En este sentido, una asignatura pendiente lo es el caso de los exámenes finales de semestre para los que es engorroso concebir un espacio para dar cumplimiento a esta etapa, a no ser que se conciba dentro del marco del calendario escolar una especie de "entrega pedagógica" con características "sui géneris".

4.1. Análisis y valoración de los resultados individuales.

Con los señalamientos hechos, es recomendable darles a conocer a los estudiantes sus exámenes, darles un tiempo para la reflexión de sus errores y posteriormente discutir en un turno de clase las respuestas al cuerpo de preguntas del examen.

4.2. Análisis y valoración de los resultados colectivos.

El docente debe presentar, como colofón, los aspectos más generales que distinguieron los resultados, resaltando logros y deficiencias, dentro de los cuales se deben apuntar los objetivos, las habilidades, capacidades y destrezas alcanzadas y las que todavía requieren de una esmerada atención.

Es bueno, si el examen es parcial, relacionar los resultados con su ulterior incidencia en la evaluación final (o en el examen final, de ser el caso).

Por último, el profesor debe proponerles a los estudiantes un conjunto de medidas personalizadas y grupales encaminadas a limar las deficiencias detectadas, estableciendo con ellos un compromiso de colaboración. Se pueden incluir, para el caso de los exámenes parciales, segundas oportunidades como encuentros comprobatorios o coloquios, los que pudieran ser diferenciados o individuales, según sea el interés que se persiga.

A manera de resumen, se puede afirmar que el análisis teórico realizado ha permitido el estudio de las principales tendencias y regularidades en el devenir histórico del desarrollo de la evaluación académica en el proceso de enseñanza - aprendizaje como premisa para concebir una propuesta metodológica que potencie la preparación de los profesores de las universidades en función de la elaboración de los exámenes académicos y propicie el perfeccionamiento de su dirección pedagógica en las UCP.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ministerio de Educación Superior. Resolución 210/07. Reglamento Docente y Metodológico. Impresión ligera. La Habana. 2007.
2. Fernández – Castillo, Antonio (2009). Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. Artículo. En Revista Salud Mental. Vol. 32, No. 6. Noviembre – diciembre. 2009.
3. Filp, Johanna (1989). Sistema de medición de la calidad de la educación básica. Documento de trabajo No. 3 UNESCO/OREALC/CIDE. 1989.
4. Ravela, Pedro (2004). Los elementos centrales de los procesos de evaluación educativa. En Revista internacional MAGISTERIO, Educación y Pedagogía. No. 10. Cooperativo editorial MAGISTERIO. Bogotá. 2004.
5. Schiefelbein, Ernesto et al (1993). Guías de aprendizaje para una escuela deseable. UNESCO / UNICEF. 1993.
6. Scriven, Michael (1967). Perspectives of curriculum evaluation. AERA. Chicago. 1967.
7. Ruiz O., José (2005). Minucias y Sutilezas del Examen en Educación. Impacto Sociopsicopedagógico. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Agosto. 2005.
8. Torres, Paul (2007). La Evaluación Educativa en Cuba. Qué se ha logrado y qué falta por alcanzar. Conferencia inicial. I Simposio – Taller CALIDED (2007). En CDROM Motivación Profesional y CALIDED. ISBN 978-959-207-322-7. 2008.
9. Torres F., Paul (2009). ¿Qué es Evaluación Educativa? El Evaluador Educativo. Boletín No. 1 de la Lista de Discusión del Programa Ramal de Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación. Septiembre de 2009.
10. Tyler, Ralph (1950). W. Basic Principles of curriculum and Instruction. Chicago. University of Chicago Press. 1950.
11. Valdés V., Héctor (1997). De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación (Artículo). Revista Desafío Escolar. Año 1, Vol.1. México. Mayo-junio. 1997.
12. Valdés V., Héctor (2004). Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Ciudad de la Habana. 2004.
13. Valdés V., Héctor y Francisco Pérez (1999). Calidad de la Educación Básica y su evaluación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1999.
14. Valiente, Pedro y R. Álvarez (2000) La Evaluación de los Centros Educativos. Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa. IPLAC. Ciudad de la Habana. 2000.
15. Velázquez P., Estrella (2005). Estrategia didáctica para estimular el aprendizaje reflexivo en los estudiantes de las carreras de Ciencias Naturales de los institutos superiores. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP José Martí. Camagüey. 2005.
16. Wikipedia (2009). Examen. En <http://Wikipedia/Esbozos/educación> (Consultado el 22 de julio de 2009).

¹ Valdés V., Héctor y Paul Torres. Calidad y Equidad de la Educación: concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación. Curso pre-evento 16. Pedagogía 2005. p 2.

² Torres, Paul. La Evaluación Educativa en Cuba. Qué se ha logrado y qué falta por alcanzar. Conferencia inicial. I Simposio – Taller CALIDED. En CDROM Motivación Profesional y CALIDED. Santiago de Cuba. 2007. p 2. (Citando a E. Pérez Figueiras)

³ Scriven, Michael. Nació en Gran Bretaña en 1928, pero desarrolló su carrera en los EEUU. Diplomado en Matemáticas y Doctorado en Filosofía. Se le considera el precursor de muchos de los términos de la evaluación educativa en la época moderna y un revolucionario en este campo. Nota del Autor (N-A)

⁴Torres, Paul et al. Consideraciones para la determinación de una metodología de evaluación institucional en la educación en Cuba. Cal-49 en CDROM Pedagogía'05. Palacio de las Convenciones. DESOFT, S.A. 2005. p 3

-
- ⁵ Valdés V., Héctor. La Evaluación de la Calidad de la Educación: de los problemas resueltos a los pendientes de solución. En Pedagogía '05. Conferencia Central. La Habana. 2005. p 14.
- ⁶ Planeación: entendida como el conjunto de las siguientes acciones: identificación del problema, desarrollo de las alternativas, elección de la alternativa más adecuada y puesta en práctica. (N-A).
- ⁷ *Ibidem* 2. p 1-2.
- ⁸ *Ibidem*. p 3.
- ⁹ Torres, Paul. El Evaluador Educativo. ¿Qué es Evaluación Educativa? Boletín No. 1 de la Lista de Discusión del Programa Ramal de Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación. septiembre de 2009. En http://ftp.rimed.cu/instituciones/iccp/boletines/boletin_1. p 3.
- ¹⁰ *Ibidem*. p 4.
- ¹¹ Las respuestas de los exámenes estandarizados eran comparadas con criterios preestablecidos. (N-A)
- ¹² Fernández – Castillo, Antonio. Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. Artículo. En Revista Salud Mental. Vol. 32, No. 6. Noviembre – diciembre. 2009. p 481.
- ¹³ Ruiz O., José. Minucias y Sutilezas del Examen en Educación. Impacto Sociopsicopedagógico. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Agosto. 2005. p 5.
- ¹⁴ No se hace alusión a los encuentros comprobatorios o coloquios ni a extraordinarios, porque se corresponden con los formatos de exámenes parciales y finales respectivamente (sean escritos u orales). Llámese **mixto** al examen que tiene una parte oral y otra escrita. (N-A).
- ¹⁵ Parte del contenido del programa, por ejemplo: "cuantas h/c de tantas", "desde.... hasta...." (N-A).
- ¹⁶ Cuando se habla de peso se refiere a la representatividad o importancia que se le atribuye al objetivo en el programa. (N-A)
- ¹⁷ Entendido el contenido como la unidad sumativa de los conocimientos que aprende el estudiante en una parte o toda la asignatura. (N-A)
- ¹⁸ Anclar un objetivo significa que la nota general, incluso el aprobado, está condicionada a su logro por el estudiante. Se puede anclar uno o más objetivos. (N-A)
- ¹⁹ Se refiere a que la respuesta presenta carencias, limitaciones o faltas en los elementos que el estudiante ofrece, que la incompletan, afectando su sentido y exactitud. (N-A)
- ²⁰ En este caso, la respuesta presenta elementos equívocos que distorsionan su exactitud, pero no su sentido. (N-A)
- ²¹ Valdés Veloz, Héctor. Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Ciudad de la Habana, 2004. p 19.
- ²² *Ibidem*.