



Investigación Educativa  
Vol. 17 N° 31 213 - 228  
Enero-Junio 2013  
ISBN N° 1728-5852

# LOS EXÁMENES: UNA PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL POCO TOMADA EN CUENTA<sup>1</sup>

EXAMS: A LITTLE EDUCATION PROBLEM ACKNOWLEDGED

*Rubén Mesía Maraví*<sup>2</sup>

## RESUMEN

El artículo se orienta a revisar un aspecto de la evaluación del aprendizaje en la universidad, como es el profusamente utilizado examen escrito, en sus diversas modalidades, como instrumento para verificar y calificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Siendo, como es, el examen escrito, quizá el instrumento más utilizado para evaluar a los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo, es necesario llevar a cabo un análisis de su empleo. Para ello, se toma en cuenta todos los aspectos (social, educativo, psicológico, etc.) que se encuentran en su realización, destacando sus defectos y sus logros, para innovar y reorientar su utilización.

### Palabras clave

Evaluación, aprendizaje, examen escrito, instrumento de evaluación, calificativos, medición.

## ABSTRACT

The article aims to review an aspect of the assessment of learning in the university, such as the widely used written examination, in its various forms, as a tool to verify and qualify the level of student learning.

Being, as it is, the written exam, perhaps the most widely used instrument for assessing students at all levels of the education system, it is necessary to conduct

---

<sup>1</sup> Artículo presentado el 3/01/13 y aceptado el 11/04/13.

<sup>2</sup> Doctor en Educación. Profesor Principal de la Facultad de Educación, UNMSM. Director del Instituto de Investigaciones Educativas.

an analysis of their employment. To do this, we take into account all aspects (social, educational, psychological, etc.) found in its implementation, highlighting their shortcomings and achievements, to innovate and to reorient its use.

**Keywords**

Evaluation, learning, written examination, assessment tool, adjectives, measurement.

**Precisiones necesarias**

En todos los niveles educacionales del país existe una problemática amplia y diversa con respecto al proceso evaluativo de los estudiantes, y lo curioso es que los profesores, que son precisamente los evaluadores, parecen no percatarse de ello. Sucede que en el desarrollo del proceso de enseñanza se da por sentado, implícita o explícitamente, que, de hecho, se consideran todos ellos unos buenos evaluadores. Y no solo eso sino que también son eficientes y justos, ya que “evalúan con frecuencia y preparan bien sus exámenes”. Pero reflexionemos un momento: ¿es tan sencillo el asunto?, ¿es cosa fácil evaluar el aprendizaje de los estudiantes? De ningún modo se debería tomar el asunto a la ligera. Evaluar el aprendizaje es unacuestión muy seria, aunque no queramos tomarla así.

Es necesario hacer una clara distinción de inicio: no es lo mismo, ni mucho menos, evaluar que aplicar un examen. Lo primero es un asunto tan amplio que sería imposible abordarlo aquí, por eso, nos ocuparemos apenas de un aspecto particular y específico del proceso evaluativo: los exámenes. Y ni siquiera trataremos de estudiarlos a todos ellos (que existen en gran diversidad y con una profusión abrumadora) sino únicamente de los exámenes escritos, aquellos de uso (y abuso) tan frecuente en el sistema educativo, aquellos a los que los profesores echan mano cada vez que “van a evaluar” a los estudiantes.

Es innegable que los exámenes constituyen un recurso evaluativo importante para la enseñanza de cualquier nivel, pero para resultar eficaces en sus propósitos deben ser correctamente contruidos, pertinentemente aplicados y adecuadamente calificados. De lo contrario su empleo es no solo poco válido educacionalmente sino con frecuencia contraproducente con los propósitos educativos. Así, por ejemplo, se tiene que en la enseñanza universitaria los profesores en su mayoría hacen uso frecuente de los exámenes, generalmente con responsabilidad, dedicación y sigilo. Muchos incluso son “examinadores severos”, con una conducta rigurosa e inquebrantable. Todos estos estilos y comportamientos son bien intencionados y plausibles, pero cabría preguntarse ¿lo hacen conociendo a cabalidad el empleo de ese instrumento evaluativo?, ¿se basan en algún referente teórico o en una fundamentación práctica para hacerlo de la forma en que lo hacen? Esto es muy importante analizar porque, de lo

contrario, se estaría actuando con el fundamento equivocado de actuar así “porque todos lo hacen” o “porque siempre se ha hecho así”.

Por otra parte, es bien sabido que en la actualidad conocemos muchos tipos de exámenes. Los hay escritos, orales, objetivos, a distancia, de desarrollo, grupales, con libro abierto, etc. De todos ellos hay uno del que hacen uso y abuso casi la totalidad de los profesores de todos los niveles. Se trata del modesto pero tan manido examen escrito tradicional, del cual es importante estudiar y analizar todo el proceso de su puesta en práctica. No solo por lo extendido de su uso, sino, sobre todo, por las diversas consecuencias educacionales que ocasiona cuando su empleo es inadecuado. Dos son las formas de presentación más frecuentes: las pruebas objetivas y los exámenes de desarrollo. Las primeras casi siempre consisten en una concienzuda y larga prueba con preguntas de elección múltiple y aplicada con mayor o menor rigurosidad. Las segundas son aquellas en las que el profesor indica a sus estudiantes que tomen una hoja de papel para “dictarles” un número de preguntas, generalmente cinco, para ser desarrolladas generalmente en una hora. Sea cualquiera de ellas la que se emplea, aspectos como el tiempo necesario para su desarrollo, el cuidado puesto en la vigilancia de su aplicación y lo cuidadoso de su calificación son factores importantes tomados en cuenta, pero dejan de tener significatividad si no se toman en consideración otra serie de factores y condicionantes (didácticos, pedagógicos, psicológicos, sociales) que determinan su validez, tanto para los estudiantes como para el propio profesor, durante el proceso de enseñanza. Un análisis de nuestra propia actuación nos indicará la trascendencia y relevancia de la labor docente desempeñada. Es pertinente recordar aquí el pensamiento de M. A. Santos cuando manifiesta: *“Dime cómo evalúas (en cualquier nivel) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres”*. Así de serio es el asunto.

### **Una perspectiva histórica**

La mayoría de personas, ligadas o no con el proceso educativo, están plenamente convencidas de que los exámenes constituyen un elemento consustancial y obligatorio a todo proceso de enseñanza. Ellas consideran, sincera e intuitivamente, que después de una clase o de un periodo de clases los estudiantes siempre tienen que rendir un examen para valorar y verificar si adquirieron los conocimientos que les fueron impartidos. Pero sucede que esta es una apreciación errónea por dos importantes razones: primero, porque los exámenes son una adquisición tardía del proceso educativo (siempre ha habido evaluaciones, los exámenes son una adquisición reciente) y segundo, porque quienes así piensan están confundiendo o sinonimizando los términos examen con evaluación. Nada más alejado de la verdad.

Estudiando la historia de la incorporación de los exámenes a la práctica educacional se puede comprobar que los exámenes no se originaron en el proceso educativo sino que fueron incluidos posteriormente. En este sentido se sabe, por ejemplo, que el examen fue creado por la burocracia china para seleccionar y elegir a sus miembros, sin tener relación alguna con el proceso educativo. Existe también mucha evidencia de que hasta antes de la Edad Media no existía ningún sistema de exámenes en las instituciones educativas. El hecho de calificar y poner notas a los estudiantes es algo que la pedagogía ha heredado del pensamiento de siglo XIX y que produjo diversidad de problemas que hasta hoy los padecemos.

Como se ve, los exámenes no se han originado en la práctica educativa. Su origen evoluciona más bien a partir de diversas actividades e instituciones. Se ha establecido, por ejemplo, que se practicaron exámenes desde hace mucho tiempo en los campos psicológico, castrense y hospitalario. En ellos, para cumplir sus fines específicos habitualmente se empleaban fichas y registros diversos, trabajándolos con una rígida jerarquización y la exigencia de una obediencia sin discusión. En el desempeño pedagógico no existía nada similar a los exámenes y sólo después de un largotrásito llegan a él desde esas otras áreas adentrándose en las instituciones educativas, donde, imitando a aquellos antecedentes, se acude a implementar procedimientos rígidos tanto en la enseñanza como en los exámenes. Entonces, mediante el empleo de sistemas de registros y documentos diversos, se busca caracterizar y clasificar a los estudiantes, a normalizarlos y, cuando es el caso, a excluirlos.

Durkheim señala con precisión que los exámenes ingresaron al escenario educativo a través de la universidad medieval, pero lo hizo en forma limitada y circunscrita a aquellos estudiantes de los que se estaba seguros que podían salir airosos. Por otra parte, en la Didáctica Magna de Comenio, el examen se concibe y se lleva a cabo indisolublemente ligado al método de enseñanza y sirve para ayudar a aprender y en ningún caso para calificar o discriminar a los estudiantes. Como se establece en la didáctica comeniana, los exámenes tampoco van a servir para decidir la aprobación y la promoción de los estudiantes. Esta función particular de los exámenes no va a existir sino hasta bien entrado el siglo XIX.

Más tarde, ya en el siglo XX, los exámenes se emplean en las instituciones educativas reproduciendo (imitando) el modelo de evaluación del rendimiento de los trabajadores de las empresas. En el ámbito empresarial se ubica a la evaluación como un fin en sí misma y no se le diferencia del examen. Como allí no se considera diferencia alguna, ello ha dado lugar al empleo de ambos términos en forma indistinta, aspecto que indiscriminadamente se hallado al ámbito pedagógico.

La transformación operada en el siglo XX con respecto a los exámenes consiste en que éstos únicamente se emplean para promover y calificar el desempeño estudiantil, se les separa de la enseñanza misma, del aspecto metodológico, dejando de ser un aspecto constitutivo del método ligado al aprendizaje. Esto lleva necesariamente a desvirtuar la función pedagógica porque centra todo el esfuerzo de los estudiantes en la calificación, desentendiéndose del aprendizaje. Al respecto Mueller se quejaba de que “el placer del estudio se ha acabado, el joven solo piensa en el examen”. Por su parte, Hernández Ruiz señala algo muy importante cuando indica que “las posibilidades sancionadoras que adquiere el examen con esta transformación, llevan siempre a un facilismo pedagógico por parte de los profesores”. Esto porque cuando el examen constituía parte del método, los mismos profesores tenían que resolver todos los problemas de aprendizaje a través de diversos intentos y reajustes metodológicos, pero ahora con el cambio producido cada vez que existe una dificultad de aprendizaje, simplemente la pretenden resolver aplicando exámenes.

### **El olvidado aspecto social**

No se encuentran argumentos a favor, pero no obstante eso el examen es tomado por muchos como aquel instrumento evaluativo en el que se ha depositado la esperanza de conseguir una verdadera mejora educativa. Al parecer, tanto las autoridades educativas, como los profesores y la sociedad en su conjunto tienen la certeza de que existe una relación simétrica entre el sistema de exámenes implementado y el sistema de enseñanza en vigencia y que, en consecuencia, la modificación de uno de ellos tiene que afectar necesariamente al otro. A partir de esas infundamentadas creencias se establece la falsa idea de que al implementar un mejor sistema de exámenes, consecuentemente se va a mejorar la enseñanza en general. Nada más falso, porque el examen es solamente un efecto, una consecuencia de las concepciones que se tiene sobre el aprendizaje y porque una pedagogía centrada en el examen ha creado más problemas a la educación que los que ha resuelto.

Es sabido que las políticas educativas establecidas en un momento determinado, adquieren concreción en varios aspectos del proceso educativo y, precisamente, uno de los aspectos más importantes en el que se concretan es el problema de los exámenes. Dichas políticas expresan sus fundamentos conceptuales a través de ciertas nociones básicas para su concepción, tales como la calidad de la educación, la eficiencia y eficacia del sistema educativo, la mayor vinculación entre el currículo y las necesidades sociales, etc. Todo esto, en términos operativos, se va a concretar, por ejemplo, en una disminución real del presupuesto en educación. Porque la consigna obligatoria es “hacer más con

menos” buscando que en términos constantes resulte lo más económico posible el gasto destinado para cada estudiante del sistema educativo.

Dichas políticas educativas buscan justificaciones “académicas” que expliquen y avalen las restricciones del ingreso general a la educación, y lo hacen creando nuevos fetiches pedagógicos caracterizados por su debilidad conceptual, como es el caso del término “calidad de la educación”, que, bien pensado, dice poco. Del mismo modo, se establecen instrumentos que sirven para legalizar la restricción a la educación y este es el papel que se le confiere al examen. Como es de todos conocido e indiscutiblemente aceptado, el examen es el único instrumento por el que se reconoce administrativamente el conocimiento, determinando la aprobación o desaprobación, la permanencia o no en el sistema. Sin embargo, se admite al mismo tiempo, y sin ningún empacho, que el examen no indica realmente cuál es el nivel de conocimientos ni el saber real del estudiante.

Entonces, considerando lo ya expresado, podemos reconocer que el examen no está ligado históricamente al conocimiento ni al ámbito educativo, pero sí está fuertemente signado por cuestiones sociales, las cuáles generalmente no puede resolver. Hay que considerar que el examen, en realidad, es un espacio de convergencia de muchos problemas y de muy diversa índole: políticos, sociales, psicopedagógicos y técnicos, y que por un marcado reduccionismo que pretende ocultar la realidad, los problemas se presentan actuales y agudizados únicamente en su dimensión técnica. Esta reducción determina que en el examen se vayan a sintetizar una serie de problemas, ocasionando que en él, como espacio social y como técnica “educativa”, se depositen muchas expectativas que, evidentemente, no puede satisfacer. Más bien, parece ser que cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto) o de orden social (justicia en la distribución de satisfactores) o de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento), transfiere toda esa impotencia a cargar con un exceso de confianza en el hecho de “elevar la calidad de la educación” para solucionar esa problemática y haciéndolo solo a través de racionalizar el empleo de un único instrumento: el examen.

Es a partir de toda esa situación que se ha conformado una “pedagogía del examen” en función exclusivamente de la calificación y descuidando aspectos tan importantes como el problema de la formación y de los procesos cognitivos y de aprendizaje. Así, por ejemplo, las tan empleadas taxonomías de objetivos educacionales solo buscan uniformar el lenguaje pedagógico para que cada símbolo o calificación que se otorgue al estudiante signifique lo mismo para todos. Con esto se pretende uniformar aquello que es fundamentalmente algo singular. Esta uniformidad con que se pretende valorar al hombre actual responde a un proyecto social de modernidad que circunscribe y subordina todas

las características del sujeto a una dimensión exclusivamente técnica, ahistórica y productivista (eficientista) como es el examen.

Existe otra dimensión social del examen, más cotidiana pero no menos importante: el empleo frecuente de los exámenes en la “medición del aprovechamiento” de las asignaturas. Se trata de las consecuencias que se producen en el comportamiento y la dinámica del grupo, que se ve alterada y de los aspectos emocionales que se ven involucrados en forma negativa. Se presenta allí una situación particular que es necesario analizar. Cuando tanto los profesores como los estudiantes están ante la perspectiva de un examen o de un periodo de exámenes, las cosas ya no pueden seguir fluidamente, como siempre, en el aula. Ahora cada cual tiene que marchar al compás del próximo suceso. Empieza la preocupación y las tiranteces. Se acabaron las buenas relaciones, estas son abruptamente canceladas. Cuantos más exámenes se apliquen aumenta más la tensión entre los estudiantes, creando un intenso clima de competitividad, el que además de ser nocivo para el aprendizaje, lo es especialmente en lo que respecta a los valores sociales y cívicos, que se supone siempre se deben transmitir.

Con no poca frecuencia los exámenes son una pesadilla para los estudiantes, un tediopara la mayoría de profesores y el centro de debate acerca de su utilidad: si realmente pueden estimular el rendimiento de los estudiantes o su eficacia para medir el esfuerzo y las capacidades personales. Pero, se trate de jóvenes o adultos, todos reaccionan de la misma manera, con un estado de alerta ante esa palabra, se ponen alterados y nerviosos, porque están ante algo que con frecuencia no viene a ser sino un sinsentido cotidiano, algo que se hace porque siempre se ha hecho, nada más. Reflexionemos acerca de este testimonio de un estudiante universitario: *“Voy a ser examinado mañana. Sé a dónde tengo que ir y a qué hora. Conozco bien el formato del examen. Lo que no sé es lo que quieren. No estoy seguro de hasta qué punto se me exige solo recordar cosas y cuándo debo expresar con mis propias palabras. Me dicen que necesito demostrar lo que he entendido de la asignatura. Pero no sé cómo hacerlo. Me estoy poniendo nervioso y me siento mal. No hay a quién pedir ayuda”*.

El empleo habitual en forma inadecuada ritualiza al examen y este llega a ejercer una situación de poder dentro del aula y de la institución. Poder que le faculta a seleccionar a los que saben y separar a quienes, en consideración de los entendidos, no presentan las mejores condiciones para ascender en los escaños del aparato educativo. Genera asimismo un micropoder en los docentes y en los mismos estudiantes, dando lugar a actitudes arbitrarias, egoístas o de superioridad. Mientras tanto, engaña a todos haciéndoles creer que sus resultados indican sin duda alguna el saber y la obtención del conocimiento. Pero generalmente los exámenes son más un mecanismo de ejercer poder que de

evaluar conocimientos. Por eso cuando el profesor manifiesta “...*si no les tomo exámenes no los controlo*” ¿no está ejerciendo un terrorismo evaluativo, un comportamiento abusivo teniendo “la sartén por el mango”, es decir, el poder en estado puro?

Muchos profesores acostumbran a amenazar a los estudiantes con el examen, con la mala nota y con la posibilidad de desaprobarnos y ser excluidos. Es esta un arma en manos del profesor que sabe que no ha sido capaz de motivar a sus estudiantes por el aprendizaje. Es el arma del desespero pedagógico que saca a relucir algunas reacciones arcaicas, como que el examen sirve para demostrar al estudiante su propia incapacidad, posibilitando e incitándolo al abandono y la deserción. Al parecer es esta situación la que ha llevado a David Boud a afirmar que “*Los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación*”.

Hay otro aspecto sobre el que es necesario reflexionar respecto al examen: ¿en esta forma de evaluación del aprendizaje se garantiza algún derecho de los estudiantes? No, ninguno. Increíblemente en el sistema educativo no se consigna norma alguna en favor y defensa de los estudiantes. Ellos no están facultados reglamentariamente a exponer su propio punto de vista, su interpretación o análisis de lo realizado, ni su aceptación o disintimiento respecto al calificativo obtenido o al profesor que ha colocado esa nota. Sin embargo, se está olvidando que es tarea fundamental del profesor escuchar al estudiante, sus reclamos, observaciones, correcciones y evitar la verticalidad generada por su micromundo de poder basado solamente en el examen.

### **Caracterización específica**

Observando distintas instituciones educativas –colegios, institutos, academias, universidades– se tiene que los modos de evaluar a los estudiantes son muy limitados. El aproximadamente 85% de las evaluaciones son exámenes escritos, a pesar de que los métodos de evaluación disponibles son muy numerosos. Más aún, desde hace ya bastante tiempo las formas de evaluación posibles en la universidad se han reducido prácticamente a una sola: el examen escrito, y esto no parece que vaya a cambiar en el corto plazo. También es un hecho que la evaluación de los estudiantes en casi todas las universidades se hace mediante pruebas de opción múltiple, que se responden marcando la respuesta. Pero el solo marcar con una equis es una forma legítima pero limitada de evaluación. Con el uso masivo de este tipo de prueba se está impidiendo que los estudiantes aprendan a comunicar lo que saben, a expresarlo o argumentarlo. Lo que en el contexto de la vida futura deberá hacer para informar y convencer a alguien de su criterio o decisión.



El examen escrito tradicional normalmente consiste en una prueba estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el estudiante tiene que responder. Otras veces, por las características de su desarrollo y según el tiempo de que se disponga, suelen comprender de tres a cinco preguntas o problemas. Sin embargo, los usos que se hagan del examen pueden evidenciar las posibilidades que este encierra. Si de la información que se obtiene de las respuestas de los estudiantes se puede obtener datos importantes para mejorar la propia enseñanza y poder reorientar el proceso, entonces el examen va a desempeñar un papel educativamente constructivo. Pero en cambio, si solo sirve como recurso para medir, sinónimo de calificar, sirve de muy poco educativamente hablando. Porque utilizado de este modo tan rudimentario, como se lleva a cabo en la mayoría de ocasiones, el instrumento apenas valora si los estudiantes son buenos receptores y memorizadores.

Hay otro aspecto importante a tener en cuenta, se trata de la duración de los exámenes. Convencionalmente a estos se les suele asignar una duración de una o dos horas, aunque hay instituciones que acostumbran a emplear tres o más horas. Sea como fuere cabe preguntarse: ¿lo que se evalúa en dos horas es más fiable de lo que se evalúa en una?, ¿el examen breve mide determinados aspectos tan bien como uno más largo?, ¿la velocidad es importante?, ¿dónde está el equilibrio en que los estudiantes hagan algo bien y que lo hagan bien y rápido?, ¿es peligroso forzar a los estudiantes a hacer las cosas rápidamente, olvidando lo bien que lo hubieran hecho sin esa presión?, ¿cómo se justifica un examen de tres horas o más?, ¿qué se mide en tres horas que no pueda medirse en un tiempo más breve? Además, la hora o dos horas convencionales asignadas al examen, sin acceso a los libros u otras fuentes de información, son una vía muy pobre para evaluar a los estudiantes. Porque los exámenes así concebidos premian la rapidez, la superficialidad, la tensión y la competitividad en detrimento de la comprensión, la reflexión, la profundización y la colaboración. Entonces, los resultados recabados a partir de ellos no sirven realmente para predecir el rendimiento actual o futuro del estudiante.

Se presenta también otro aspecto a considerar: tradicionalmente existe la tendencia a concentrar los exámenes al final de la asignatura, pues se considera que es el tiempo en el que los estudiantes ya han aprendido lo suficiente como para estar bien preparados. Pero no se considera que se esté cargando demasiado peso en unas pocas horas en vez de repartirlos a lo largo de la asignatura, ¿no es mejor una evaluación progresiva en lugar de una acumulativa o finalista? Más aún, los exámenes de las diferentes asignaturas van a converger en el tiempo, lo cual es malo, por diversas razones, para un buen número de estudiantes.

Reflexionando acerca de ¿qué hace el estudiante durante un examen escrito? encontramos que parece que únicamente se dedica a responder preguntas de

memoria. Entonces va a suceder que recordar es sinónimo de saber, es decir, la primera e inflexible cualidad de los estudiantes sería entonces memorizar. ¿Esto es así? ¿Se forma de esta manera a los jóvenes activos, participativos y críticos? Durante el examen así concebido este es el momento de solo expresar verdades absolutas, concluyentes que en la mayoría de los casos solo perviven y sirven en la inmediatez del aula. No es momento para la duda o el equívoco. El error se penaliza sin contemplaciones. El estudiante tiene que llevar la lección bien aprendida: lo que importa en ese momento es dar con las claves que aseguran el éxito. Es la *acción estratégica* que asegura el éxito y no la *acción comunicativa* que busca el entendimiento y la comprensión. Aquí lo más valioso y lo único que interesa es lo que más puntúa, independientemente del valor intrínseco del contenido de la pregunta y de la calidad de la respuesta.

De esta manera se está desaprovechando el talento con un sistema que no valora las capacidades sino la mera memoria en una época en la que esta tiene poca importancia. ¿Para qué memorizar la Segunda Guerra Mundial si se la tiene en video, en Wikipedia, en documentales valiosos? ¿Para qué enseñar a memorizar a una generación que sabe que en cinco segundos puede acceder al resto del mundo? Hay que enseñarles, más bien, a comprender cómo seleccionar y descartar información y razonar sobre el por qué, el cómo y el hacia dónde.

Uno de los aspectos más característicos de los exámenes escritos es la rapidez de su corrección. Estos exámenes se corrigen rápidamente y los profesores consideran que la corrección debe completarse apresuradamente, sin tener en cuenta que uno de los aspectos más importantes del proceso se está tratando como algo sin importancia, más que como una parte central y bien planificada. Además, si los profesores están cansados o aburridos, como suele suceder, cuando efectúan las correcciones estas no van a ser hechas de la mejor manera.

Respecto a la calificación de los exámenes, normalmente esta se lleva a cabo mediante una escala numérica, sin percatarse de que se está intentando medir datos cualitativos con una escala cuantitativa. Bien visto, esta es una notable contradicción que no se está tomando en cuenta. Además, sucede que el profesor se enfrenta a una cantidad de exámenes que debe calificar y asignar las respectivas notas, pero detrás de este acto rutinario y formal debe estar el profesionalismo y la ética que debe mostrar para actuar con responsabilidad, tino y sapiencia para asignar el calificativo más justo y merecido por el estudiante. No obstante se puede apreciar diversas conductas docentes al respecto: a) El profesor que lee los calificativos a los estudiantes, pero no les deja revisar sus exámenes, b) Aquel profesor que permite la revisión del examen, pero nunca acepta ninguna observación de los estudiantes, c) Otros profesores suelen colocar siempre solo notas apreciativas, “de concepto”, no considerando otro tipo de calificación, d) Profesores que utilizan sus simpatías o antipatías para

aprobar o desaprobar a los estudiantes y e) Hay un buen grupo de docentes que utilizan la calificación como represalia o para otros intereses particulares.

Relacionada con la corrección y puntuación de los exámenes escritos, existe una obsesión por la certeza y “objetividad” de los datos que se desprenden de los instrumentos. Entonces se sustituye el “juicio profesional” por la medición, la cual generalmente busca aquello que es sencillo de comprobar y juzgar. Esto se asocia con aquellos exámenes fáciles de aplicar y calificar (datos, secuencias, fechas, clasificaciones, definiciones, algoritmos), cuestiones que en el examen remiten a la memorización de asuntos puntuales o a la aplicación de pasos estandarizados, es decir, a aprendizajes no complejos en los que basta con que el estudiante se remita (realmente “repita”, “declare”, “describa en forma más o menos literal”) a aquello que ha leído, escuchado o estudiado previamente, sin mayor proceso mental o intelectual que el evocar lo que tienen en la memoria.

Los exámenes escritos pretenden reflejar hasta qué punto el estudiante ha aprendido lo que se supone que debe aprender. Por eso generalmente se califican con una escala numérica, pero de esta manera se está intentando medir datos cualitativos con una escala cuantitativa. Es esta una innegable contradicción. Además, los exámenes al otorgar una nota o calificativo numérico etiquetan y estigmatizan a los estudiantes porque los profesores suelen considerar que esos resultados van a ser así a lo largo del tiempo y los califica en consecuencia, porque están concibiendo a los exámenes como una forma de separación de los “buenos” estudiantes de los “malos”, premiando a los primeros y castigando a los segundos.

La actitud y comportamiento de los docentes ante el examen es otra variable importante de examinar. Existe una amplia gama de comportamientos docentes y la adopción de conductas muy particulares frente a lo que debería ser una actitud homogénea y un comportamiento más o menos uniforme. Es así como conscientes o no de su accionar y sin considerar las consecuencias de aquello, continúan haciendo lo mismo año tras año. Precisamente, a partir de tales conductas se agrupan, por ejemplo, a los profesores “buenos” porque aprueban y “dejan pasar” a todos los estudiantes y a los “duros”, los “verdes” a los que difícilmente se aprueban los exámenes, los que “jalan” a la mayoría de sus estudiantes. Ambos grupos no se están percatando de que los exámenes no se aplican con bondad o con saña, de que las pruebas no pueden ser ni dádivas ni un medio represivo para los estudiantes. El profesor al calificar un examen y al otorgar una nota no debe olvidar que es tan injusto dar al estudiante lo que no le corresponde como no darle lo que le corresponde.

Es un caso conocido, sobre todo en el ámbito universitario, que ciertos profesores, y con alguna frecuencia los de matemáticas, son considerados

“buenos profesores” incluso por sus propios estudiantes debido a que muchos de ellos “no pasan” en sus asignaturas, teniendo un altísimo porcentaje de desaprobación que llega al 80 y 90%. Es importante analizar seriamente esta situación: ¿el profesor “jalador” se trata realmente de un “buen” docente?, ¿no es la aprobación o desaprobación de los estudiantes el resultado de su trabajo docente?, ¿son los estudiantes los “malos, los desaprovechados, los que “no pueden” con la asignatura?, ¿de quién es la “culpa” de tal situación? Son aspectos delicados que deben ser asumidos con detenimiento, seriedad y autocrítica, porque van a poner en duda no solo la acción docente sino también la institucional.

Tal situación se presenta, desde otra perspectiva, también en otras áreas de enseñanza con el criterio de que a determinada asignatura “hay que hacerla valer” sobre las otras o que “es muy importante, en consecuencia los exámenes tiene que ser difíciles”. Analicemos: ¿es valiosa una asignatura porque asusta a los estudiantes?, ¿es mejor porque desapruueba en alto porcentaje?, ¿los exámenes difíciles, los que son “trancas” son los mejores?, ¿cuál es el fundamento para poder afirmarlo?, ¿no sería menester tener en cuenta la propiedad, la claridad y la validez de las preguntas? Es en estas situaciones en las que el profesor debería preguntarse sobre cuál es verdaderamente la naturaleza de su trabajo y el rol que le toca cumplir y la función que debe desempeñar en el proceso educativo y evaluativo. En relación a esto, existe un pensamiento básico en la evaluación educacional: cuando se presenta una alta tasa de desaprobados en un examen, esto es siempre asunto (“culpa”) del profesor y no de los estudiantes. Claro, pues hay que tener en cuenta que en el examen el estudiante no solo responde sino corresponde. A tal pregunta tal respuesta. Entonces, el profesor “jalador consuetudinario” deviene en un terrorista académico, en el “cucu” de la Facultad, pero que pocas veces tiene la razón y del que casi siempre sus exámenes adolecen de errores conceptuales, pedagógicos o formales... pero eso no le interesa mucho.

## **Reflexiones para la innovación**

1. Los exámenes escritos tradicionales son sólo un pequeño aspecto de la evaluación y no la mejor ni la más importante o acertada. Precisamente, uno de los principales problemas estriba en que con ellos no se toma en cuenta el importante trabajo diario de los estudiantes.
2. Es una realidad concreta e indiscutible que el producto más significativo de cualquier nivel educacional son las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de los exámenes escritos tradicionales, incluso más que la calidad del aprendizaje que logran.

3. Los exámenes escritos tradicionales dominan el proceso educativo aun sabiendo que generalmente no constituyen uno de los factores más importantes del aprendizaje eficaz y que con frecuencia afectan y dañan el entusiasmo por aprender.
4. Como lo ha comprobado Brown, los propios profesores no son los mejores haciendo exámenes válidos, creíbles y transparentes para los estudiantes. Por eso en varios países los encargan a instituciones especializadas, a evaluadores profesionales o a tutores universitarios.
5. Los exámenes escritos tradicionales fuerzan a los estudiantes a aprender de forma superficial, no reflexiva ni creativa.
6. Los exámenes escritos tradicionales obstaculizan el *feedback*, que es un aspecto importante del aprendizaje, porque con ellos la cantidad y frecuencia de *feedback* que reciben los estudiantes no es ni la mínima necesaria para garantizar aprendizajes.
7. El examen escrito tradicional aparece permanentemente como un espacio sobredimensionado a donde todos tienen la mirada puesta, esperando que a través de él se obtenga un conocimiento “objetivo” sobre el real saber del estudiante. Sin embargo, la realidad se manifiesta muy diferente.
8. Los exámenes escritos tradicionales con frecuencia son injustos porque premian la pereza. Hay estudiantes que no van a clases (mientras que los demás asisten y hacen sus trabajos) y, simplemente, antes del examen memorizan un texto y obtienen un buen calificativo aprobatorio. Esos estudiantes ¿han aprendido la asignatura?
9. Los exámenes escritos tradicionales constituyen una de las prácticas pedagógicas más debatidas. Esto porque suelen ser aplicados de una forma que no solo no logran su objetivo sino que además vienen a ser contraproducentes con las intenciones y propósitos educativos.
10. Llevados así los exámenes escritos tradicionales solo van a recoger la habilidad de los estudiantes para desarrollar el examen y no para evaluar el conocimiento o el dominio de la asignatura. Entonces, lo que se mide es mucho menos importante de lo que se debería medir. Así las cosas, ellos acostumbran y alientan al estudiante al mero hecho de aprobar, no de aprender.
11. Los exámenes escritos tradicionales son propios de un enfoque instrumentalista de la enseñanza, en el que la evaluación se convierte en una

técnica de construcción de instrumentos y de interpretación de resultados. Evaluar llega a ser así sinónimo de construir instrumentos y solo se evalúa lo que se puede medir. A todo aquello para lo que no se tiene instrumentos se denomina “intangible” y carece de importancia. La presencia o ausencia de instrumentos pone límite a la evaluación.

12. Tanto es el descrédito de los exámenes escritos tradicionales, sobre todo cuando son incorrectamente utilizados, que algunos sostienen que solo estarían justificados en los cursos a distancia o para aquellos estudiantes que por algún motivo serio no pueden asistir al aula. Pero en una asignatura normal parecen sobrar. Que los estudiantes asistan a sus clases, participen y lleven a cabo sus actividades es razón suficiente para aprobar la asignatura y, cuando es el caso, informarles específica, oportuna e individualmente en qué es necesario mejorar.

### **Colofón necesario**

Como recurso evaluativo el examen escrito tradicional realmente es un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible. Sin embargo, hay que hablar y actuar con prudencia porque su eliminación inmediata y definitiva no resolvería nada, porque, guste o no, en la actualidad es uno de los recursos evaluativos existentes más fácilmente manejables de que dispone el profesor.

No puede dejar de tenerse en cuenta que, eso sí, como instrumento bien utilizado cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las perversiones que de su empleo se hagan, los sinsentidos que con él se cometan y las disfunciones que se le pueden asignar no son achacables al instrumento en sí, sino a aquellos que hacen tales usos y abusos, que son fruto de una actividad que solo se lleva a cabo porque es costumbre o porque es producto de la ignorancia o mediocridad intelectuales. En suma, los exámenes escritos tradicionales tienen muchas debilidades, pero esto no quiere decir que deban abandonarse sino que deben ser urgentemente innovados.

Reiteramos, no es necesario ni aconsejable propender a su eliminación porque indiscutiblemente con ellos se puede lograr algunos objetivos educacionales importantes. Lo que se requiere es innovarlos en todos sus aspectos y esto comprende el manejarlos con propiedad y conocimiento, controlar la frecuencia y duración de su empleo, dosificar pertinentemente su aplicación, etc. Pero, sobre todo, cuando se trata de evaluar el aprendizaje de los estudiantes es impostergable emplear una combinatoria evaluativa, pues ¿por qué utilizar

exclusiva o excesivamente un instrumento de evaluación habiendo muchos y mejores?

## REFERENCIAS

- Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario*. México: UNAM.
- Comenius (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Hernández, S. y Gómez, G. (1982). *Fracasos escolares: estudio pedagógico, legal y económico*. Madrid: Escuela Española.
- Iafrancesco, G. (2005). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa: su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE.
- Medina, M. y Verdejo, A. (2008). *Evaluación del aprendizaje*. San Juan (Puerto Rico): Isla Negra.
- Pickering, W. (2009). *Emile Durkheim: Selected writings of education*. Taylor & Francis Group.
- Saavedra, M. (2008). *Evaluación del aprendizaje*. México: Pax.
- Santos, M. Á. (2008). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

