

“Controversias y Realidad del Examen en la Educación”

En el ámbito educativo, el papel del examen ha cobrado un lugar más que central y controvertido. Altamente estigmatizado como un instrumento examinador de control y de poder, emparentado con lo injusto y calificativo y, rara vez designado como oportuno y eficaz, el examen ha ido sumando más detractores que aliados. Tras este manto oscuro que empaña y desacredita a este instrumento, no hay que olvidar que el examen es uno de los protagonistas dentro de la educación.

El examen es una parte inseparable y constitutiva de la evaluación, es decir que no puede pensarse ni analizarse fuera de ella. Es el instrumento más utilizado en la actividad docente, especialmente para evaluar contenidos y saberes de los alumnos, pero no se lo debe entender como el elemento que determinará la aprobación de una asignatura, por ejemplo, o como el reflejo de los verdaderos saberes de los estudiantes.

En la realidad del aula, muchas veces el proceso evaluativo de los alumnos no se enfoca en el carácter formativo, y queda relegado especialmente a los resultados finales obtenidos por medio de las instancias de examen. Al mismo tiempo, las instituciones educativas ponderan la necesidad de certificar a los estudiantes especialmente a través de dicho instrumento.

La persistencia en considerar solamente el aspecto acreditativo de los saberes de los estudiantes no hace más que seguir condenando a este instrumento. Asimismo, este enfoque se aleja de los lineamientos esenciales de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que son más abarcativos y complejos, continuos y permanentes, tales como la observación, el seguimiento de los logros, retrocesos y progresos de los aprendizajes individuales y grupales, entre otros.

En este sentido, “las prácticas habituales de retroalimentación en las aulas consisten en correcciones, señalamiento de errores y calificación” (Anijovich, Ca-

pelletti, 2017, p-86) provocando que el uso del examen esté lejos de remitirse a la construcción del sentido del aprendizaje.

La cultura del examen que se ha ido construyendo, no solo en plano de la realidad argentina, lo emparenta con una instancia de estrés, preocupación, nerviosismo, agobio, miedo al fracaso y de tensión. Sucede como en la alegoría de la caverna de Platón¹, que no puede tomarse como realidad absoluta la información desprendida del examen, ya que este instrumento por sí solo no siempre refleja el verdadero conocimiento de los alumnos.

Cabe mencionar que la forma moderna y tecnocrática de hacer exámenes dista mucho de las prácticas antiguas, ya que en los inicios de la didáctica, el examen formaba parte del método y era un lugar de aprendizaje, no de verificación. Si bien el examen no es inherente a la acción educativa hasta fines del siglo XIX, ya desde su intromisión en el campo de la educación comenzó a ser objeto de críticas, planteos y convirtiéndose en el malo de la película.

Como sostiene el doctor en Pedagogía por la Unidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Ángel Díaz Barriga “si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, sí es un problema asignado por las cuestiones sociales, sobre todo aquellas que no puede resolver. Así, el examen es en realidad un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de muy diverso orden” (Díaz Barriga, 1994, p.13).

Por la Lic. Bárbara Becerra



¹ El mito de la caverna de Platón es una metáfora que sirve para ilustrar cuestiones relativas a la teoría del conocimiento. El relato hace foco en unos hombres que desde que nacieron están atados del cuello y de las piernas dentro de una caverna oscura. Los prisioneros sólo pueden ver las sombras proyectadas por el fuego en lo alto de la caverna y por ende, creen que dichas sombras son objetos reales, pertenecientes a su propia realidad. En verdad, la realidad es otra, aquella que está por encima de las llamas.



EVALUAR O EXAMINAR

Como afirma Daniel Stufflebeam (1993, p-20) “la evaluación es una empresa compleja”, un andamiaje consistente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los educadores, que engloba y supera la instancia del examen. Más allá de las diferentes acepciones del concepto de evaluación, acuñado para determinarla como una medición, congruencia entre objetivos y resultados, toma de decisiones o juicios de expertos, evaluar es dar un punto de partida para que la educación se embarque a mares de mejoramiento, calidad, autenticidad, veracidad, claridad, y sobre todo potenciar que los alumnos aprendan.

En este marco, considerando al examen como un elemento inseparable de la evaluación, parece conveniente asociarlo a contribuir a regular y mejorar el aprendizaje de los alumnos, corregir los errores cometidos en ese proceso y tomar decisiones al respecto, priorizando la cuestión pedagógica en detrimento de la acción de calificar que no necesariamente redundan en mejores aprendizajes.

En este punto es relevante preguntarse: ¿los exámenes reflejan el conocimiento de los alumnos? ¿con el examen se evalúa, se mide, se califica? ¿el examen contribuye a que se cumplan los objetivos educativos de la evaluación?. Tales interrogantes en torno al examen llevarían a pensar que dicho instrumento deviene de la acción educativa. Sin embargo, un buceo por la historia demostraría lo errático de tal afirmación.

En primer lugar, un viaje en el tiempo traslada al lector al año 2000 a.c, a China, período conocido como pre-Tyleriano. El examen no nació en la práctica educativa, menos aún en relación a la transmisión de saberes. Surgió como un instrumento social creado por integrantes de la burocracia china para elegir miembros de las castas inferiores.

En segundo lugar, varias evidencias demuestran que antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica de la educación. En la Universidad Medieval, algunos escritos de Émile Durkheim manifiestan que recién en el siglo XII, los exámenes se incorporaron a los sistemas escolarizados. Los mismos estaban destinados a la demostración y comprobación de ciertos atributos académicos para obtener títulos de bachiller o de grado.

Más tarde, en el siglo XVII, con la aparición de la didáctica, Comenio recomendaba examinar los trabajos de dictado, ordenarlos, leerlos en voz alta y realizar correcciones. Si bien el concepto de examen como tal no existía, era parte del método didáctico y la examinación se orientaba a la revisión y corrección de lo enseñado por el docente y lo aprendido por los estudiantes.

En tercer lugar, en el siglo XIX la pedagogía heredó la incorporación de la asignación de notas al trabajo escolar a través de las calificaciones. Tiempo después, ya a fines del siglo XIX e inicios del XX, en pleno auge tecnológico y científico en la era de la industrialización, la elaboración, uso y aplicación de los exámenes cambió drásticamente, ya que comenzaron las primeras pruebas aplicadas a grupos amplios.

ACERCA DE LOS PROBLEMAS DEL EXAMEN

El examen no puede interpretarse como un instrumento aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje y es por eso que debe responder a los objetivos didácticos y mostrar la adecuación de la metodología planteada por el docente. En tanto práctica educativa y social, conlleva diversas representaciones y significaciones para los diferentes actores involucrados. En este sentido, el posicionamiento que posea cada individuo o grupo social acerca del examen, cobrará sentido en sus respectivos marcos de configuración sociocultural e ideológica.

De esta manera, las concepciones y creencias que los docentes pongan en juego sobre la enseñanza y aprendizaje se evidenciarán en la forma en que evalúen, en la importancia que le confieran al examen y al uso que realicen de los resultados y las expectativas respecto de sus alumnos. Al mismo tiempo, esas nociones incidirán en su planificación y en su forma de administrar los instrumentos de evaluación.

Muchas veces sucede que los exámenes se producen en un espacio independiente de los momentos de aprender y enseñar, lo que contribuye a asociarlo a “una instancia casi administrativa o burocrática en la que los alumnos y docentes se enfrentan a una situación que apenas si tiene puntos de continuidad con la situación de enseñanza, y en la que el miedo, la preocupación y el estrés parecen ser condiciones necesarias” (Anijovich; Cappelletti, Op.cit. p-40).

Asimismo, una de las fuertes críticas al respecto, tiene que ver con la poca preparación y/o capacitación que poseen los docentes al momento de confeccionar exámenes, por desconocimiento o no reconocimiento de la concepción evaluativa o incluso por la insuficiente preparación pedagógica para llevarlos a cabo. Incluso, hay docentes que no reflexionan sobre sus propias prácticas, sobre los aprendizajes alcanzados y los pendientes y no valoran los resultados para la mejora de la enseñanza.

Al respecto, Edith Litwin (2008:173) postula que los exámenes tendrían que contribuir al logro de aprendizajes y deberían “ser prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprendan del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en las que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (en Anijovich, Cappelletti, op. cit, p-22).

En este marco, otro de los puntos controversiales radica en el cuestionamiento de la justicia y la objetividad en torno del examen. Es necesario aclarar que el problema de la justicia es principalmente un problema social, es decir, que a través del examen se invierte la problemática: un problema que es de índole netamente social, termina presentándose como si fuera de índole pedagógica. El problema de la objetividad radica “por una parte en la dimensión de sujetos que se da entre maestro y alumnos y por otra en que no hay forma de que dicha calificación refleje una cualidad (aprendizaje)” (Díaz Barriga, 1994, p-28).

Cabe destacar, que el examen es un espacio sobrecargado de problemáticas que lo exceden, de cuestiones no resueltas en otros ámbitos que se desplazaron hacia el examen y que se han condensado en él, como si pudieran ser resueltas allí. Un ejemplo de este enfoque es creer que a partir del mejoramiento del sistema de examen se obtendría un mejor sistema de enseñanza, cuando en realidad dichos alcances se obtendrían a partir de cambios en la propuesta metodológica.

Díaz Barriga (1994, p-14) considera que “el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y pedagógicas. En términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber las que fundamentalmente son de poder”.



HACIA UNA NUEVA PEDAGOGIA DEL EXAMEN

El vasto recorrido de controversias que genera el tema del examen en la realidad del sistema educativo imparte sobre los educadores “una responsabilidad ética” (Popham, Op. Cit. p-10) y un gran desafío al momento de elaborarlos, impartirlos y corregirlos, al mismo tiempo que exige de ellos una verdadera preparación para abordarlos de forma eficaz y responsablemente.

Lejos de depositar la esperanza ilusoria de resolver mediante este instrumento algunas de las falencias de la educación, se considera al examen como un instrumento para aprender, que facilita la retroalimentación oportuna y constante del estudiante y que entiende al error como parte positiva del proceso de aprendizaje y parte esencial de la función formativa. Mediante él se puede permitir ajustar el método y el programa de una asignatura a fin de obtener resultados más óptimos dentro de la tarea educativa.

En este sentido, sí podría pensarse en que es una herramienta que puede brindar mejoras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente es fundamental que los docentes desarrollen una tarea autoevaluatora de sus propios modelos didácticos personales y respeten los diferentes tiempos de aprendizaje de los alumnos, atendiendo las diversas instancias de asimilación y naturalización de los saberes.

Se sostiene que la incorporación de tareas de evaluación continuas y conjuntas entre docentes y alumnos en la cotidianidad del aula puede contribuir a restarle la carga negativa y la mala prensa que posee el examen. Además, si esta tarea es reflexiva, constructiva, democrática y compartida, la evaluación previa a la acreditación será una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, es necesario comenzar a desmitificar el perfil negativo acerca de la marcación de errores y considerarlo como parte integrante del aprendizaje que contribuye al avance de logros educativos. Como sostiene Álvarez Méndez (2005, p-12) “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”.

Será cuestión de los educadores y futuros profesionales resignificar el rol del examen para mutar a una nueva mirada que contribuya a pensarlo como una fuerza positiva, integradora, reflexiva y que sirva al progreso y hacia la mejora de la enseñanza-aprendizaje ■

De esta manera, las relaciones del saber en la realidad del aula se convierten en una relación de poder, motivo que convierte la relación pedagógica en una lucha entre docente y alumnos por la calificación. También existen casos de exceso de poder o abuso del poder por parte de los docentes que utilizan al examen como herramienta de control por medio del cual se puede castigar, calificar y clasificar.

La relación de poder y control, de lucha y de tensión, reemplaza la relación de igualdad e intercambio de conocimientos que tendría que manifestarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el examen no demostrará aprendizajes, conocimientos y esfuerzos del alumno, sino que presentará un resultado obtenido, una calificación. La nota “sólo es una convención por medio de la cual la escuela certifica un conocimiento” (Díaz Barriga, Op. Cit. p- 28).

Pensar al examen como un espacio de inversión de relaciones pedagógicas y sociales, permite observar cómo mediante la transposición de problemas a este instrumento se invisibilizan cuestiones que deberían ser resueltas en otro espacio. Retomando los postulados del pedagogo Díaz Barriga, en torno al examen se producen inversiones de problemas sociales en problemas técnicos, de problemas metodológicos en problemas de rendimiento y de problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de la evaluación.

En cuanto al primer planteo, el del problema científico del examen que le otorga objetividad, validez y confiabilidad, el autor plantea que en ocasiones la técnica se usa para ocultar los problemas sociales. Considerando que a través de los exámenes se obtiene la promoción de un curso a otro, la admisión en un sistema particular o la acreditación de un título profesional, los problemas de orden social como ser la posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo, entre otros, son trasladados a problemas de orden técnico.

Respecto del problema del rendimiento, se alude a que ante las dificultades de aprendizaje, los docentes y las instituciones aplican exámenes, construyéndose una pedagogía del examen en torno a la acreditación y promoción que descuida los problemas de formación, procesos cognitivos y de aprendizaje. La última problemática tiene que ver con que el tratamiento de lo educativo se fue centrando sobre los problemas técnicos de la construcción de pruebas, su manejo estadístico, elaboración de planes y programas, entre otros. La aproximación teórica, científica y ética sobre la educación fue dejada de lado.

Es importante destacar que la noción contemporánea del examen ya no se preocupa por despertar el deseo de aprender como lo hacía Comenio. Los estudiantes sobrevaloran a este instrumento, mayormente porque mediante él podrían aprobar o no, contemplando su aspecto cuantitativo o acreditativo. En este punto se produce una inversión de los problemas metodológicos en problemas de rendimiento, es decir, se “pervirtió la relación pedagógica al centrar el esfuerzo de estudiantes y docentes sólo en la acreditación” (Díaz Barriga, Op. Cit. p-16), dejándose de lado los problemas de formación, procesos cognitivos y de aprendizaje.

Es importante destacar que la práctica del examen en la historia de la pedagogía no siempre se vinculó a la calificación o a la acreditación. Siguiendo esta concepción, el instrumento y el momento evaluativo se convierten en un fin en sí mismo porque se considera sólo al conocimiento medido como conocimiento socialmente relevante, y válido.

Al respecto James Popham explica que “durante mucho tiempo se consideró evaluar al hecho de calificar a los alumnos. Aunque es indudable que para dar una calificación el profesor tiene que hacer una valoración del mérito, suponiendo que lo hiciera formalmente, hay que tener en cuenta que calificación no es equivalente a evaluación educativa” (Popham, 1980, p-18).

En la realidad del aula suele predominar la función calificadora sobre la motivación del saber. Esta referencia es importante porque si la evaluación conlleva a la mejora, no hay que perder de vista el impacto directo que produce en el aprendizaje el acto de calificar o medir por medio de los exámenes. En algunos casos puede ser motivacional y de superación, aunque en otros puede producir un efecto contrario. Tal o cual sentimiento propiciará el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos; la pedagogía del examen ha sumado más problemas en la educación que los que ha resuelto.

Tal como señala Díaz Barriga (1994, Op. Cit. p-28) “la asignación de una calificación es un problema de la institución educativa y de la sociedad, no es una cuestión intrínsecamente de la pedagogía”. Es de destacar que evaluar el desempeño de los alumnos no puede restringirse únicamente a la colocación de notas, puesto que dentro de la evaluación están implícitos diversos factores, elementos y observaciones que permiten considerar los resultados del aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 2ª edición. Morata. España.
- ANIJOVICJ, REBECA; CAPPELLETTI, GRACIELA (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1994). *Didáctica y evaluación*. Editorial Diálogos.
- POPHAM, JAMES. (1980) *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Abaya. Madrid.
- STUFFLEBEAM, DANIEL (1993). *Evaluación sistemática –Guía teórica y práctica*. Paidós. España.