
EL EXAMEN DENTRO DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA: UNA EXPERIENCIA EN MATEMÁTICAS DE BACHILLERATO

ROSA MARÍA BARAJAS VILLA / MARÍA DEL CARMEN GILIO MEDINA

RESUMEN:

En este trabajo se recuperan y analizan las opiniones y percepciones de un grupo de estudiantes de bachillerato respecto al proceso de evaluación en la materia de matemáticas, particularmente cómo viven la experiencia del examen escrito. Al mismo tiempo, el trabajo reporta ciertas acciones que involucraron a los estudiantes en la toma de decisiones respecto a la evaluación con la pretensión de que ellos asumieran su responsabilidad en la construcción de sus calificaciones y disminuir así la ansiedad o nerviosismo en el momento de aplicar el examen escrito. Se encontró que los estudiantes tienen sentimientos de rechazo hacia el examen en general, pero particularmente con respecto al de matemáticas, siendo ésta una materia considerada “difícil”. Paradójicamente los estudiantes consideran al examen como un instrumento útil para evidenciar sus aprendizajes. La negociación con los estudiantes y las propuestas para involucrarlos en la construcción de sus calificaciones les causaron desconcierto. Otro hallazgo fue que la comunicación clara y la negociación respecto a la evaluación entre profesor y estudiantes generaron una disminución de la ansiedad en algunos alumnos frente al examen escrito. También, este trabajo presenta una propuesta para involucrar a los jóvenes de bachillerato en el proceso de evaluación. Esta investigación pone de relieve la responsabilidad de los docentes al evaluar y los aspectos éticos en un ejercicio de retroalimentación constante en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes y de su autoestima.

PALABRAS CLAVE: evaluación, examen, opinión.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación utilizó una metodología cualitativa del tipo investigación-acción, cuyos productos son descriptivos, en este caso las opiniones de los estudiantes, y sus conductas observables frente al examen escrito y frente a una alternativa de evaluación participativa.

Conocer las percepciones, opiniones, expectativas, sentimientos de los estudiantes en diferentes momentos y situaciones en el entorno escolar esta generando interés en la comunidad académica ya que estas tienen un impacto en sus aprendizajes (Wittrock, 1986b p. 541).

Generalmente los estudiantes entienden el término evaluación como el juicio final que les otorga una calificación en determinada asignatura y que valida su promoción en el sistema escolar o que los excluye del mismo o condena al fracaso.

Sin embargo la esencia de la evaluación es que a través de ella se obtiene conocimiento (Álvarez Méndez, 2005). Dicho conocimiento no se circunscribe al campo disciplinar específico sino que también nos reporta información sobre las habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes frente al conocimiento y a su aprendizaje.

La evaluación además de retroalimentar la práctica docente frente a grupo puede ofrecer un bosquejo del potencial del joven. Por otro lado, el involucrar activamente al estudiante en el proceso evaluativo puede contribuir a que el estudiante asuma responsabilidad frente a sus propios aprendizajes y la manera en que los busca y los construye (Álvarez Méndez, 2005).

La opinión del joven bachiller en lo que respecta a la evaluación de su desempeño en la materia de matemáticas IV correspondiente al curso geometría analítica es el objeto de esta investigación, particularmente sus percepciones y actitudes frente al examen escrito. También se reportan las reacciones de los estudiantes ante una alternativa de evaluación participativa.

MARCO CONCEPTUAL

Evaluar no es examinar

Los términos examen y evaluación comparten un campo semántico, ambas actividades tienen que ver con medir, corregir, clasificar, calificar, sin embargo evaluar con intención formativa no es calificar.

Cada una de estas actividades cumplen una función, y en este sentido la evaluación supera al examen. La evaluación es una actividad crítica de aprendizaje pues por ella adquirimos conocimiento (Álvarez Méndez, 2005).

Por un lado el profesor puede a través de la evaluación conocer que tan efectiva es su práctica frente a grupo y modificarla de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, puede conocer también las dificultades individuales y proporcionar ayuda al estudiante que lo requiera. Por otro lado la evaluación le permite también al estudiante adquirir conocimiento, a partir del error y de la corrección que le marque el profesor con la intención de seguir aprendiendo.

La paradoja del examen: criticado pero ampliamente usado

El examen constituye la forma más tradicional que utilizamos los profesores para comprobar el aprendizaje de los estudiantes.

Lo conocemos como un instrumento que consta de un cierto número de preguntas que el alumno tiene que responder de manera individual y en un determinado tiempo.

Estas características le dan a la situación de examen un carácter único que rompe con el ritmo cotidiano del aula. Es un momento de tensión y que los alumnos viven como una amenaza (Salinas, 2002).

El examen en tanto práctica educativa y por ende práctica social es una actividad que conlleva significaciones para los diferentes actores involucrados y que “cobra sentido en el marco de una configuración socio-cultural determinada” (Vain, 2003, p. 49).

Por otro lado el “clima de evaluación” en una institución escolar puede apreciarse por el tipo de aprendizajes a los que se les concede mayor importancia desde los instrumentos formales de control. En este sentido la evaluación actúa como una “presión modeladora de la práctica curricular” (Gimeno Sacristán, 2007 p. 374).

Díaz Barriga (1987, en Díaz Barriga, 1993) afirma que entre más se centran las prácticas pedagógicas en torno al examen se observan también mayor número de distorsiones y actitudes fraudulentas. Así, la “pedagogía del examen” (p. 324) hace que los estudiantes sobrevaloren este instrumento y lo consideren el objeto de su educación, los jóvenes estudian para aprobar no para aprender.

Así, desde una perspectiva crítica el examen como instrumento de evaluación es vulnerable y difícilmente sostenible (Álvarez Méndez, 2000).

Un asunto de reducción e inversiones

La obsesión por la eficiencia, la competitividad, la calidad son parte del discurso de la “cultura neoliberal” cuya influencia inevitable también se vive en el ámbito educativo. Con base en estos argumentos se asienta un tipo de concepción de evaluación consistente en mediciones, comparaciones y resultados que dejan al margen de la discusión cuestiones tan importantes como la justicia y la equidad (Santos Guerra, 1988).

La masificación de la educación no cabe en el modelo neoliberal, la exclusión tiene que darse y es el examen el instrumento para lograr este fin.

Por otro lado: “Es el examen un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de muy diverso orden: psicológico, sociológico, político, psicopedagógico y técnico” (Díaz Barriga, 1989, en Díaz Barriga 1993, p. 13)

Ignorando estas dimensiones de la problemática educativa se hace una reducción de la misma, depositando en el examen un sinnúmero de expectativas de solución.

En términos de Michel Foucault “la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (1975, en Díaz Barriga, 1993, p. 63). En esta inversión se presentan como si fueran relaciones de saber las que fundamentalmente son relaciones de poder.

A través del examen se invierten problemas sociales en pedagógicos y problemas metodológicos en problemas de rendimiento buscando erróneamente una solución desde el ámbito equivocado.

Se ha conformado toda una pedagogía del examen. Se pretende que a través de la mejora técnica de los exámenes mejore la educación en su conjunto. La preocupación de los estudiantes y de no pocos maestros se centra en aprobar el examen no en aprender.

METODOLOGÍA

Este trabajo se adscribe al enfoque de investigación-acción. Dicha visión considera que los profesionales en ejercicio pueden ser al mismo tiempo tanto productores como consumidores de la investigación, donde comprender los fenómenos en el ámbito educativo nos permitirá modificar nuestras acciones con conocimiento de causa y mejorar nuestra labor (McKernan, 1999).

El investigador social en el ámbito de la educación se interesa en comprender cómo docentes y estudiantes construyen significados y ambientes unos para con otros (Wittrock, 1986a).

Dice Wittrock (1986b, p. 542): "... la enseñanza puede comprenderse mejor, y perfeccionarse si se conocen sus efectos sobre los pensamientos de los alumnos que afectan el rendimiento."

La investigación acción es un estudio científico autorreflexivo, autocrítico y al mismo tiempo una "ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación del currículum" (McKernan, 1999 p. 142).

Esta investigación sistematizó la recuperación de experiencias en el aula. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario, la entrevista y observación participante con notas de campo.

El estudio se realizó con un grupo de 29 estudiantes de 4o. Semestre de bachillerato dentro de una escuela preparatoria particular incorporada a la

Universidad Autónoma de Querétaro durante el semestre enero-junio de 2008 y a lo largo del curso de matemáticas IV correspondiente a geometría analítica.

El grupo de estudio estuvo compuesto por 20 estudiantes mujeres y 9 hombres con edades comprendidas entre los 15 y 17 años de edad.

Los jóvenes que participaron son hijos de profesionistas, empleados o comerciantes que trabajan en la ciudad de Querétaro, México.

A lo largo del semestre enero-junio de 2007 se registraron de manera sistemática las actitudes de los estudiantes frente al examen escrito. La evaluación procesual incluyó además del examen, otras variables tales como trabajo y participación en clase así como tareas extra-clase. La maestra frente a grupo planteó a los estudiantes propuestas para otorgarle valor numérico al examen con respecto al resto de las variables y de esta manera traducir el proceso evaluativo en una nota o calificación. La negociación entre estudiantes y maestra fue una constante durante todo el semestre y se reporta en este trabajo las reacciones del grupo así como los resultados en términos de calificaciones numéricas parciales y finales.

Por otro lado se aplicaron cuestionarios y entrevistas a ocho jóvenes del grupo con el fin de conocer sus opiniones y percepciones con respecto al instrumento del examen en general y del examen de matemáticas en particular.

RESULTADOS

El análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario y a la entrevista arrojó un conjunto de creencias, a veces contradictorias en lo que respecta al examen: los exámenes son desagradables pero son útiles. Los exámenes contribuyen a los aprendizajes pero provocan angustia.

En esta propuesta documentada, los jóvenes adolescentes se vieron en la necesidad de tomar decisiones con respecto a como construir sus calificaciones o notas lo cual les permitió valorar sus puntos fuertes y reconocer sus puntos débiles. La mayoría de los jóvenes ante la disyuntiva de elegir que porcentaje

otorgarle a los resultados del examen escrito, optaron por restarle valor a éste y en cambio otorgarle mayor valor numérico al trabajo realizado en clase o tareas para hacer en casa.

En la parte de la coevaluación, se valoraron las participaciones frente a grupo en las cuales el estudiante tenía que argumentar y explicar su línea de razonamiento para llegar a la solución de un problema. El grupo decidió por votación mayoritaria que puntaje otorgarle a cada participante dependiendo de lo acertadas y claras que resultaran las explicaciones de sus compañeros.

Hacer manifiestas las adquisiciones por otros medios que no sean el examen escrito fue benéfico para todos los implicados, en términos de retroalimentación para el docente y aprendizaje para los estudiantes. La comunicación de estrategias de solución de problemas de geometría analítica entre pares fue una experiencia enriquecedora, por un lado para los jóvenes con excelentes participaciones representó el reafirmarse como individuos competentes, seguros frente a un grupo, para quienes atendieron las explicaciones fue revelador entender desde ópticas diferentes como abordar la solución de planteamientos diversos. Por otro lado las participaciones de los estudiantes también arrojaron luz respecto de cómo reorientar la práctica del docente frente a grupo.

Pese a las alternativas de evaluación implementadas, un número pequeño de estudiantes (cuatro) cumpliendo con su profecía de fracaso autoimpuesta en la materia de matemáticas, no se beneficiaron de las negociaciones grupales ya que sus calificaciones finales no resultaron satisfactorias.

Estos resultados pueden atribuirse a las experiencias escolares previas, el contexto familiar y la relación de camaradería con los compañeros y amigos que tienen una fuerte influencia en sus percepciones con respecto al examen, dichas percepciones a su vez se manifiestan a través de actitudes y acciones frente al instrumento del examen y también frente al resto de instrumentos de evaluación utilizados.

Nuestras expectativas como profesores, tienen una importante manifestación a través del sistema de evaluación que implementemos, en este sentido una conclusión que se desprende de la presente investigación es el hecho de que en la medida en la que seamos explícitos con los estudiantes con respecto a nuestras expectativas y nuestra filosofía de evaluación, contribuiremos a reducir la incertidumbre y en algún grado a disminuir también la ansiedad que provocan los exámenes.

Aunque en algunos estudiantes sí se observó una disminución importante de la angustia frente al examen, algunos otros no pudieron evitarla. Dicho sea de paso este rasgo fue particularmente notorio entre la mujeres. Así, otra de las conclusiones de esta investigación es el hecho de que no es realista pretender que el nerviosismo frente al examen desaparezca por completo y tampoco es conveniente que así sea. El enfrentar el reto del examen es una experiencia que acompañará a los estudiantes aún después de que se gradúen como bachilleres. Por lo tanto un aprendizaje valioso para los jóvenes también será el estar concientes del propio nerviosismo y saber superarlo. Hablar de ello es un buen primer paso. Una de las intenciones al negociar las estrategias y variables de evaluación del curso de matemáticas fue el que los estudiantes tomaran decisiones por cuenta propia y que estas decisiones se reflejaran de manera contundente en sus notas o calificaciones. En principio la relativa novedad de la propuesta provocó indecisión pero al final del proceso cada estudiante asumió su responsabilidad y aceptaron sin objeción sus resultados finales, resultados que ellos mismos construyeron.

Ahora bien, hemos de reconocer que cada estudiante como individuo que es, tiene sus propios ritmos y modos de aprendizaje. ¿Quién mejor que ellos mismos para evaluar sus adquisiciones y avances?

El conocerse a si mismos y ser capaces de emitir juicios sobre el propio desempeño asumiendo la responsabilidad por ello también es un aprendizaje, que incluso podría posicionarse como más relevante que aprender a construir la ecuación de una elipse.

En este sentido Earl y LeMahieu (2003) consideran importante hacer partícipes a los estudiantes en el proceso de evaluación, pues de esta manera ellos estarán desarrollando una destreza valiosa en si misma: la capacidad de autoevaluarse.

Para los estudiantes dar este paso no fue sencillo, hubo confusión e indecisión pero finalmente fueron capaces de tomar decisiones con respecto a su propia evaluación.

Consideramos que fue un logro observar actitudes responsables hacia la evaluación en la mayoría de los adolescentes de este grupo.

Estas actitudes fueron desde la aceptación de sus resultados traducidos en calificaciones (no siempre satisfactorias), hasta claras muestras de compromiso al participar y trabajar en clase.

Establecer un ambiente respetuoso en el aula durante la negociación fue un reto pues los jóvenes no están habituados a negociar sino a acatar las disposiciones de los profesores y las del centro escolar, manifestando no pocas veces una supuesta resistencia e inconformidad pero finalmente dejando en las manos de los “adultos” la toma de decisiones.

La evaluación como proceso al igual que cualquier otra actividad de aprendizaje “debe estar al servicio prioritariamente de quienes aprenden” (Álvarez Méndez, 2002 p. 122).

La investigación-acción es un enfoque cercano, entendible y aplicable para transformar la práctica docente, así como un camino que puede permitir el construir una teoría de la práctica educativa, ya que como señalan García, Secundino y Navarro (2002) una teoría de la práctica educativa debe explicar de que manera aprenden los alumnos gracias a la intervención del profesor.

Además el recuperar parte las experiencias frente a grupo permite clarificar conflictos y formular nuevas interrogantes.

La observación participante de la práctica docente de manera sistemática, registrar, analizar, encontrar coincidencias pero también particularidades, es sin

duda alguna el punto de partida hacia un ejercicio reflexivo que no termina con un reporte de investigación, sino que se convierte en una visión crítica de nuestro quehacer, una lente a través de la cual será conveniente observarnos en forma permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 2ª edición. España: Morata.
- Díaz Barriga, A. (1987). *La pedagogía vieja y la tecnocrática en la reforma de la UNAM (El caso del examen departamental)*. En Díaz Barriga, A. (comp.) (1993). *El examen textos para su historia y debate* (pp. 315-326). México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, A. (1989). *El examen: un problema de historia y sociedad*. En Díaz Barriga, A. (1993) (comp.). *El examen textos para su historia y debate* (pp. 11-28). México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, A. (comp.) (1993). *El examen, Textos para su historia y debate*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Earl, L. y LeMahieu, P. (2003). *Replantear la evaluación y la rendición de cuentas*. En Hargreaves, A. (comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Argentina: Amorrortu.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. 3ª edición. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- García, B.; Secundino, N. y Navarro, F. (2002). *El análisis de la práctica educativa: Consideraciones metodológicas*. En Rueda, F. y Díaz Barriga, F. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, 2ª edición. España: Morata.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. (s.d.e.).
- Santos Guerra, M.A. (1988) *Patología general de la evaluación educativa*. [Versión electrónica], *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 41, 143-158. Extraído en agosto 2008 de <http://www.ub.es/ntae/articles/santoseva.pdf>.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y Métodos*. España: Paidós.
- Wittrock, M. (1986a). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.
- Wittrock, M. (1986b). *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. España: Paidós.