

# El examen final de asignatura en la formación inicial del profesorado: implicaciones y propuestas

MARÍA MAGDALENA LÓPEZ RODRÍGUEZ DEL REY  
Universidad Pedagógica de Cienfuegos, Cuba

---

## 1. Introducción

La evaluación es un tema complejo pues es expresión de la reflexión del docente, de su contacto con la práctica docente mediatizada por su personalidad y la cultura institucional (De Miguel, 2003). Su complejidad se justifica también en que tiene implicaciones técnicas, políticas, sociales y psicológicas, desde las que se cuestiona la forma de evaluar y de calificar. Es frecuente que el diseño de las evaluaciones, las calificaciones que se otorgan e incluso el alcance de los resultados, se someta a discusión entre profesores y estudiantes o llegue a tener una connotación mayor a nivel social cuando los resultados no se corresponden con las expectativas que se tienen del sistema educativo o del desempeño de los implicados.

Una explicación razonable de esta problemática está relacionada con la concepción de que existen una amplia heterogeneidad de criterios entre los evaluadores; a esto se agrega que los evaluados cuestionan la validez, la fiabilidad y consistencia de las formas evaluativas y, sobre todo, de los resultados, al asumir en sus juicios la imperfección de las formas de evaluación aplicadas. Sin embargo, nadie obvia la importancia de la evaluación a nivel social y pedagógico.

En términos generales la evaluación se incluye como uno de los procesos que se le atribuye un carácter intencionado, funcional, continuo e integral, cuyo destino es obtener informaciones con el propósito fundamental de valorar su calidad y adecuación, con respecto a los objetivos que se plantearon. (Triviño, 2007)

Si bien las concepciones sobre evaluación han evolucionado paralelamente a la aparición de posturas, paradigmas y modelos educativos, el enfoque tradicional de esta como medición de resultados y productos del aprendizaje predomina en función de establecer balances o controlar los resultados obtenidos al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así durante mucho tiempo se le otorgó al examen cierta importancia acreditativa: la recolección de información y la posibilidad de medir los conocimientos adquiridos.

La creencia de que el examen es inherente a toda acción educativa y que esta ligada al trabajo escolar data desde el siglo XIX y aunque se considera vinculado al conocimiento, lo cierto es que -como afirmaba Comenio- forma parte del método, pues permite ayudar al estudiante a aprender. Pero más que un problema pedagógico y didáctico, con el tiempo el examen se convirtió en un espacio de convergencia de problemas sociales, políticos, psicológicos y tecnológicos y es esta última, la que mayor implicación tiene en la concepción actual de evaluación.

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 60/4 – 15/12/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)  
*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*



Esta visión tecnológica e instrumental que alimentó la *pedagogía del examen* durante el siglo XX, se asoció a la calidad, la efectividad y la eficiencia educativa. Desde el punto de vista sociopedagógico, el examen se vinculó a los procesos de admisión, promoción, ingreso y acreditación; pero desde el punto de vista técnico, los problemas de objetividad, validez, confirmación y la medición de rendimientos permitió connotar su significación como instrumento de control, lo cual centró el interés en los esfuerzos de estudiantes y docentes en utilizarlos para acreditar y certificar los aprendizajes.

## 2. Desarrollo

De entrada, el examen se concibe como un *acto* que ha de realizarse individualmente aunque los sujetos estén agrupados en un mismo espacio; se identifica con una actividad que finaliza el período de enseñanza, en el cual cada estudiante rinde cuentas del conocimiento adquirido, a fin de que el profesor pueda presentar las oportunas mediciones y conceda o no el visto bueno para que el estudiante pueda acceder a otro nivel del proceso.

Esta concepción -históricamente avalada- está acompañada de una formalidad que penaliza toda posibilidad de comunicación de los estudiantes entre sí o el uso de notas de lecturas propias, apuntes o registros, por cuanto el examen aparece como algo muy distante de las formas de producción del conocimiento para valorizar su función de medición o fuente de información acerca del saber que cada estudiante posee.

El aislamiento, la predeterminación de tiempos y la vigilancia del *profesor* refuerzan el ritual examinador; muchas veces -contrario a la dosis de cooperación y participación con que se desarrollan los procesos evaluativos frecuentes en el proceso de enseñanza aprendizaje- los exámenes requieren que los estudiantes apelan a los recursos memorísticos que poco tiene que ver con el desarrollo intelectual y afectivo que se pudiera potenciar. Así, el carácter examinador del conocimiento y las formas de realización del examen, comprometen la objetividad de los juicios que emiten los profesores para *justificar la calificación* que merece el examen.

Esta situación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema de reflexión didáctica, sobre todo al considerar que cada vez se extiende la necesidad de comprender la coherencia entre el examen de aprendizaje y la manera en que se ha dirigido la enseñanza para asegurar una valoración más objetiva del desarrollo alcanzado por el estudiante. De esta manera, en el marco de los procesos de acreditación -tanto nacionales como internacionales- el examen a los estudiantes valoriza sus ventajas para relacionar los resultados del aprendizaje con otros factores relativos a los procesos que los causan y, por lo tanto, hace posible un diagnóstico y propuestas de planes de mejoramiento.

Sin embargo, frente a las posiciones que tienden a evaluar la calidad educativa a través de los resultados finales del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera del sistema educativo, se erige hoy otra que al concebir el *aprendizaje* como el desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, y se enfoca la docencia en base a estrategias centradas en el estudiante, requiere que la evaluación se relacione directamente con los aprendizajes y el desarrollo de competencias, pues es fundamental no solo conocer y comprender el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, sino poder definir cuando y en qué medida se debe dirigir la intervención pedagógica.

El cambio conceptual y metodológico que supone esta posición en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, le otorga una función agregada al examen en función de cumplir con la misión primordial de la evaluación: buscar el mejoramiento de todos los eventos y procesos que ocurren en la construcción del conocimiento y adquisición de aprendizajes (Torres, 2008). Esta se ha convertido en la razón fundamental que avala la transformación del examen, desde un enfoque alternativo y procesual de la evaluación, convirtiéndose en uno de los aspectos que deberán priorizarse en la reflexión pedagógica y didáctica contemporánea.

Las concepciones que fundamentan el currículo de la Educación Superior cubana (Horruitiner, 2008), (Ginoris, 2009) avalan la necesidad de asumir la profundización metodológica y la elaboración de propuestas que, al incorporar formas y métodos activos, revaloricen la función formativa de este proceso en la búsqueda de la calidad. Se precisa así abrir el debate conceptual y metodológico desde posiciones críticas y renovadoras.

## 2.1 Una perspectiva para el análisis

La evaluación del aprendizaje no es -aún- la categoría didáctica más trabajada por los docentes<sup>1</sup>. La influencia de las normativas en este tipo de proceso -por lo general- mantiene a los colectivos de profesores alejados de las tendencias pedagógicas contemporáneas, sobre todo de aquellas que diversifican las formas y amplían la función evaluativa, superando el vínculo con los procesos de acreditación y certificación de los aprendizajes curriculares vencidos mediante el examen o evaluación final de las asignaturas.

El examen -tal como se conoce hoy por estudiantes y docentes universitarios- está sustentado en un enfoque tradicional de la evaluación del aprendizaje. Si bien ya comparte su privilegio con otras formas evaluativas, no renuncia a las funciones de control, acreditación, comprobación de la evaluación, o se vincula a la selección o promoción de los individuos. Sin embargo, su perfeccionamiento en busca de lograr una mayor correspondencia con el enfoque desarrollador del aprendizaje y la concepción sociocultural que fundamenta los modelos pedagógicos universitarios cubanos, obliga a considerar la manera en que éstos se adecuan a las condiciones en que tiene lugar el proceso, permitan una valoración personalizada del desarrollo del estudiante y, por tanto, satisfaga determinadas necesidades sociales e individuales. Esto explica que el examen como un instrumento útil para evaluar aprendizajes alcance cada vez más una orientación formativa.

Desde esta perspectiva se precisa adoptar posiciones mediadoras en las que se privilegie la orientación desarrolladora de la evaluación, se propicie la valoración, sobre todo, del proceso de aprendizaje y se evite cualquier subordinación entre las formas de evaluar. Se trata de no supeditar la evaluación del aprendizaje solo a la realización de una prueba o examen, pues este no puede ser el reflejo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto se requiere tener en cuenta otras formas alternativas que lo complementen.

---

<sup>1</sup> Esta posición se sustenta en los estudios de sistematización de la actividad científica desarrollada por la autora como parte de los resultados parciales de un proyecto de investigación vinculado a la evaluación de aprendizajes. En este momento se identificó la brecha teórica y metodológica que aún existe en la concepción evaluativa del proceso de enseñanza aprendizaje en general y, de modo particular, en la Educación Superior Pedagógica. Los trabajos asociados a evaluación institucional y de programas es una práctica reciente y aún existe cierta dicotomía entre estos y las prácticas de evaluación curricular que de forma sistemática desarrollan los docentes, pues existe cierto apego a mantener la tradición cultural del examen como evaluación de rendimiento.

Según estudios en diversas instituciones universitarias cubanas (Castro, 1997; González, 2000 y Gort, 2002) es posible identificar que la evaluación del aprendizaje constituye uno de los problemas de la práctica evaluativa actual, y el reclamo de su transformación metodológica se identifica con la posibilidad que este puede tener para contribuir a la estimulación del estudio sistemático. Pero concebir el examen como forma final de evaluar la asignatura o el curso, depende también de las condiciones que justifiquen y le otorgue validez a la evaluación en el modelo pedagógico de formación del estudiante.

Para conseguir este propósito, la reflexión didáctica acerca de la evaluación final de la asignatura manifiesta el interés de precisar elementos esenciales que se asumen como premisas para un cambio conceptual y metodológico de la evaluación final. En principio se considera necesario reconocer **la relación directa del examen y el currículo**, sobre todo en cuanto a la perspectiva curricular que se posea -académica, técnica, práctica o crítica- pues es desde esta que se establece la diferenciación entre los conocimientos susceptibles de someterse a examen y aquellos que no tienen que responder a este requerimiento.

De acuerdo con la perspectiva académica, los exámenes se caracterizan por centrarse en la reproducción del conocimiento con pocas posibilidades para que el estudiante pueda aportar sus valoraciones; desde la segunda perspectiva curricular, el interés en la técnica de evaluación no obvia la posibilidad de reproducción pero ponen en juego la valoración de las habilidades que el estudiante alcanza frente al conocimiento, por eso es frecuente que se presente al estudiante preguntas en las que se deben seleccionar, completar, ordenar o clasificar.

En la tercera perspectiva, la apertura a la aplicación del conocimiento es ampliamente valorada, pero se corre el riesgo de sobrevalorar el empirismo sin que se le otorgue el lugar que corresponde al conocimiento teórico. En este caso, las situaciones que simulan la realidad, la invitación a asumir actitudes que revelen la apropiación de conocimientos teóricos resultan aquí esenciales en la evaluación. Mientras la perspectiva crítica del currículo implica más al estudiante en procesos valorativos de construcción de conocimientos, en la aplicación y elaboración de conclusiones, así como la fundamentación de hipótesis o ideas previas en las que puede y deberá el estudiante apelar al conocimiento que posee, sin desestimar su naturaleza -teórico o práctica- porque, sobre todo, interesa develar el aporte que este tuvo en el proceso de formación.

Una u otra perspectiva tiene ventajas y desventajas al concebir y aplicar el examen, pero con independencia de la posición que se asuma es preciso **revalorizar las prácticas evaluativas desde sus formas orales y escritas**. Tanto los docentes de experiencia universitaria como los noveles afirman el valor de **el examen oral**; a su favor argumentan que este tipo de examen propicia la comunicación y la interacción con el estudiante y es posible explorar durante el acto la profundidad y racionalidad de las respuestas.

Advierten sin embargo, que el examen oral muestra su complejidad cuando el grupo es numeroso y no obvian que entre sus desventajas está la creación de un clima tenso, generalmente perjudicial para el estudiante, al generar condiciones de estrés adicionales a las del examen mismo. Estas desventajas se reconocen por los estudiantes pero a su favor advierten que este tipo de evaluación final les permite ciertas ventajas comunicativas.

Es evidente que los exámenes orales tienen mayor tradición cultural en la docencia universitaria y que la sustitución de estos por el examen escrito no llegó nunca a supeditar su importancia, sobre todo

cuando se trata de valorar la forma de expresión verbal del alumno en el lenguaje de la ciencia en cuestión. Por tanto, su pertinencia está asociada a las exigencias del modelo pedagógico universitario al considerar que esta debe ser una cualidad a formar en el futuro profesional.

Los **exámenes escritos** permiten por su parte, valorar otra forma de expresión que deja evidencias acerca de los conocimientos; se afirma a su favor la posibilidad de registro y control -función avalada históricamente por la cultura escolar sustentada en el control y la fiscalización del procesos- pues permite además valorar la justeza del docente.

Sin embargo, profesores y estudiantes universitarios advierten la complejidad de este tipo de evaluación al destacar que se distancia el momento de la evaluación y la comunicación de la calificación; el tratamiento complejo de la clave que se concibe para evaluar y la influencia que esta puede tener al no permitir valorar integralmente el aprendizaje y limitarse al conocimiento que se legitima como importante decisión que toma el docente, muchas veces deliberada o a partir de su concepción acerca de la relevancia de uno u otro saber.

Luego, en segundo lugar resulta imprescindible asumir que el examen tiene posibilidades para **introducir formas de evaluación alternativas**. Se asegura que el empleo de evaluaciones alternativas como examen final, puede fomentar en el estudiante un mayor nivel de implicación para con su aprendizaje, por tanto, de lo que se trata es de articular las formas establecidas con otras que faciliten la visión de proceso.

Los repertorios de metodologías para realizar evaluaciones es amplio y abarca desde técnicas como la elaboración de mapas conceptuales, la realización de proyectos vinculados a la solución de problemas, o estudios de caso, la redacción de diarios de campo, los ensayos, la técnica pregunta y el portafolios. (Díaz y Moratalla, 2009)

Las particularidades de cada una de estas técnicas se ajustan a continuación a las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación del profesorado en Cuba.

### Elaboración de mapas conceptuales

Es una técnica que representa simultáneamente una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones que proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido y ordenado de diferentes estructuras gráficas. El conocimiento está organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando los más generales e inclusivos en la parte superior, y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior.

En la **evaluación**, como recurso para la evaluación formativa, es importante porque permite *"visualizar el pensamiento del alumno"*, para así, corregir posibles errores en la relación de los conceptos principales y es una herramienta de asociación, validación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, con un alto poder de visualización. Mediante esta puede explorarse el recuerdo y la manera en que el estudiante logra organizar y jerarquizar el aprendizaje, de manera que permite una rápida detección de los conceptos claves, así como de las relaciones entre los mismos, por lo que favorece la valoración del pensamiento lógico.

Este tipo de método -aplicado a la evaluación final de una asignatura- puede constituir un ejercicio de elaboración previa que el estudiante deberá luego explicar, fundamentar o argumentar, o puede constituir un ejercicio a realizar en el momento del examen y que podrá presentarse como modelo elaborado por el profesor a completar o a elaborar por el estudiante ante una determinada situación de aprendizaje.

### Los proyectos

La elaboración de textos, maquetas, proyectos se utiliza con frecuencia como evaluaciones finales de asignatura y curso. Usualmente estos necesitan largo plazo y se hacen fuera de los horarios de clase; precisa establecer criterios o lineamientos que marquen las normas para su realización, en ellos debe explicitarse los propósitos y los requisitos que se tendrán en cuenta para su evaluación. Son útiles, sobre todo, en asignaturas de tipo práctico y exige la presentación pública por los estudiantes.

### El ensayo

Los ensayos son muy útiles para la comunicación de ideas, la explicación detallada de hallazgos, además del uso apropiado de las fuentes de información y la competencia en las habilidades de escritura; por tanto, su utilización como forma de presentar el examen final de una asignatura es reconocido por las posibilidades que ofrece para que el estudiante pueda presentar sus criterios acerca de temas y/o situaciones de aprendizaje que pueden ser clasificadas de acuerdo con el grado de libertad que se le otorgue al estudiante.

Mediante este tipo de examen el estudiante demuestra el dominio del tema de manera escrita u oral, se le otorga libertad para que retome información, la ordene y plantee su posición frente a ella. De esta manera el estudiante se involucra en el proceso develando cómo piensa en relación con un tema o asunto determinado; al autor del ensayo le corresponde: recoger y organizar diversas informaciones, generar ideas, valorar diferentes argumentos, tomar posiciones, integrar y presentar conclusiones. Permiten por tanto demostrar la capacidad que han desarrollado para construir argumentos fuertes, defendibles con razones lógicas frente a otros.

Por sus características, el ensayo como forma de evaluación final se asocia a propuestas de aprendizaje basado en problemas pero también puedan utilizarse para presentar, de manera explícita y detallada, relaciones entre postulados teóricos y argumentar posibles hipótesis sobre un tema determinado. Sin embargo, la fiabilidad de su valoración, la diversidad de concepciones diversas acerca del orden de la presentación, la extensión, entre otras, resultan aspectos que se asumen como limitaciones y retos a superar por los que la utilizan.

### El diario de campo

Un diario de campo es una reflexión escrita que recoge la experiencia académica del estudiante, surge como una derivación de la bitácora, usada en los trabajos de campo de las ciencias sociales. En la formación del profesorado se identifica con los registros de las experiencias en la práctica, pues su principal valor reside en que permiten nutrir el currículo con lo que ocurre en escenarios escolares a los que se vincula el estudiante durante la práctica laboral.

La utilización de los diarios de los estudiantes en la evaluación final de una asignatura pueden ser pertinente siempre que estos sean capaces de mostrar el manejo de la información, la capacidad para

resolver problemas, así como los tipos de relaciones que establece durante el proceso de enseñanza aprendizaje y el profesor pueda identificar los progresos del estudiante. Esta condición justifica que en su elaboración se atienda a una estructura de acuerdo con el área o el propósito de la evaluación; se defina las categorías del saber que se aprende; se determinen los criterios y los objetos de conocimiento que deberán ser expresados en los contenidos que se van a evaluar; y permita reflejar las interrogantes, posiciones, discusiones que caracterizaron el acercamiento al objeto de estudio, sus relaciones con otros objetos que se pueden evidenciar; las posturas personales, argumentadas, que el estudiante asume durante la comprensión de facilidades y de dificultades.

### Los portafolios

El portafolio podría entenderse como la simple suma de los trabajos del estudiante analizados en su contexto, pero es mucho más que eso. Exige una labor de autoreflexión por parte del estudiante y una toma de conciencia de qué es lo que está aprendiendo y cómo lo hace; supone por tanto la participación activa de los estudiantes en las diferentes tareas que deben realizarse y le permite al profesor obtener una visión más amplia y profunda de lo que estos saben y pueden hacer.

Una condición básica de este tipo de evaluación está relacionada con la necesidad de ser adaptada a las diversas necesidades, intereses y potencialidades de cada estudiante, lo cual le otorga un valor agregado cuando se asumen modelos sustentados en la igualdad de oportunidades y la pedagogía de la diversidad: por la propia naturaleza del portafolio, permite adaptarse a los perfiles lingüísticos, personales, culturales, académicos y profesionales de los estudiantes y centrar el interés de la evaluación del desempeño de las tareas. Los portafolios permiten además potenciar el uso de la autoevaluación, pero sobre todo, es también un recurso para apoyar el aprendizaje y por ende la evaluación.

El portafolio es mucho más que un instrumento de evaluación, se concibe como un sistema en el que subyacen instrumentos, recursos y técnicas. Se asocia a las formas de proyecto, pues puede resultar el modo de ordenar -de acuerdo con unos objetivos determinados e intencionados- los documentos, textos, fichas, conocimientos que se construyen como evidencias del proceso, desde el cual cada estudiante comunica su propio proceso de aprendizaje, al convertirla en fuente para la reflexión sobre la propia manera de aprender.

La presentación del portafolio, como examen no solo se limita a su entrega como carpeta de trabajo en el que se ordenan los logros académicos y personales, sino que además es la documentación que muestra un conjunto de habilidades, destrezas e intereses desarrollados durante el proceso que puede estar acompañado de reflexiones argumentaciones que aseguran la relevancia de la asignatura en la formación del estudiante.

### La pregunta o examen por temas

Este tipo de examen es útil, aunque cuando los contenidos a evaluar son extensos el estudiante será evaluado en uno o dos temas, los que se pueden presentar en tipo de pregunta. Por sus características este tipo de examen se relaciona con la prueba oral pero puede asociarse también a los exámenes escritos, pues consiste en presentar al estudiante un tema -asunto o preguntas- solicitándole que lo desarrolle libremente. Para su elaboración deberá tenerse claridad en lo que se espera del estudiante y con qué intención se utiliza, de manera que este pueda comprender la importancia de la evaluación a la que se

enfrenta. En este caso se recomienda que el estudiante pueda expresar de manera argumentada sus puntos de vista, pero que su resolución dependa de los aprendizajes anteriores.

Luego de la descripción de las diferentes técnicas que se pueden emplear para la evaluación, se hace evidente que el valor de cada una de ellas, al incluirse en la concepción de examen final de asignatura o curso, dependerá de la manera en que el docente concibe todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por un lado los docentes que asumen modelos comunicativos y dialógicos de enseñar y aprender podrán utilizar aquellas formas más centradas en el intercambio del estudiante, sin que tenga que hiperbolizar el examen oral al modo tradicional con que este tiene lugar. Los que sustentan sus prácticas en el estudio independiente y centran su atención en facilitar o guiar el aprendizaje desde orientaciones generales, deberán utilizar exámenes que legitimen este enfoque, lo cual permitirá que apelen a formas en que el estudiante gestiona conocimientos, construye saberes, reflexiona y valoriza lo que aprendió. Por el contrario, aquellos que asumen modelos de participación en los que se ponen en juego los roles de docente y discente, es posible que opten por exámenes basados en la indagación apreciativa, la problematización de la realidad, la argumentación de ideas o prueba de hipótesis. En cualquier caso el docente deberá considerar todos aquellos aspectos que puedan mejorar el examen.

## 2.2 Consideraciones a tener en cuenta

Es posible afirmar que no existe un sistema perfecto para evaluar a los estudiantes, pero siempre es posible mejorarlo. Desde la concepción que se asuma para su diseño y ejecución es necesario garantizar su validez y confiabilidad, por tanto deben estar prescritas por una ética de la evaluación, en la cual la transparencia de los propósitos, la credibilidad de los procesos, el manejo confidencial de la información y la racionalidad de las decisiones se conviertan en criterios clave de referencia para emitir los juicios, calificaciones o ambos (Manjares, 2010). En este propósito se sugiere atender a las recomendaciones que presenta González (2000) a partir de las cuales el docente deberá:

### a) Concretar los aprendizajes que se evaluarán con un enfoque integral

Una tarea imprescindible al elaborar exámenes es lograr que estos pongan de manifiesto qué es lo que aprendieron los estudiantes con el estudio de la asignatura en cuestión. En este caso es preciso garantizar que durante el ejercicio los estudiantes tengan que movilizar todos los recursos: el saber pensar, saber interpretar y saber actuar en contextos específicos. Luego, la relevancia de los aprendizajes no se supedita al conocimiento sino todo lo contrario, deberá incluir el conjunto de aprendizajes que exige su nivel de desarrollo y característica del sistema de formación. Dicho de otro modo deberá informar acerca del *conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que ha logrado desarrollar y que lo hacen capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible, colaborar y transferir estos saberes a nuevas situaciones dentro del área profesional en que se forman y para la vida.*

El examen así concebido posibilita acreditar los objetivos particulares de las asignaturas, adquiridos tanto en las prácticas áulicas como los de forma autodidacta; implica transitar desde niveles reproductivos y memorísticos -que son poco útiles para la formación de profesionales- para acceder a la valoración crítica, la reflexión, la construcción, resignificación y transferencia de los aprendizajes. Luego, sería más útil plantear cuestiones donde se tengan que relacionar conocimientos y, sobre todo, plantear tareas donde se tenga que aplicar lo aprendido. Los exámenes por tanto serán concebidos como tareas a resolver por los

estudiantes donde tengan que utilizar todo tipo de materiales, implicarse en la toma de decisiones y ejercitar la metacognición.

#### b) Utilizar un lenguaje claro, conciso pero orientador

En este caso debe tenerse en cuenta el empleo de un lenguaje claro, unívoco y conciso a la hora de plantear las cuestiones de examen. Cada orden debe indicar el nivel de especificidad que se espera en la tarea y el estudiante deberá conocer las acciones y recursos con que puede contar para resolverlas: si se pueden justificar o no los argumentos y si se necesitan o no referencias, entre otras.

El carácter orientador de la tarea que se incluya en el examen deberá sustentarse en el objetivo y en el método para resolverlo, pero ese tiene que estar en correspondencia con la concepción metodológica que se ha seguido en el proceso de enseñanza aprendizaje. En cualquier caso, la tarea deberá ser interesante, amena, para motivar a pensar; por lo tanto, un breve preámbulo o encuadre que ubique al estudiante en un contexto, el conocimiento del vocabulario utilizado y el tiempo que requiere este según la dificultad estimada, serán aspectos que no podrán olvidarse.

#### c) Garantizar la objetividad del examen

Aunque la objetividad del examen es relativa y los instrumentos a utilizar por el profesor deben estar en función de las características de la asignatura y, sobre todo, de los objetivos planteados, la objetividad de un examen se valoriza en la medida que este incluya varias alternativas. Así, se pueden hacer relacionar los contenidos a evaluar con el tipo de técnica o instrumento y concebirse como un sistema o proceso en el que unos y otros se complementen y el estudiante tenga la posibilidad de poner de manifiesto su madurez en relación con la materia.

Es importante reconocer que un criterio de objetividad del examen descansa en la manera en que se comprueba si el estudiante se ha preparado conscientemente para el ejercicio, lo cual supone que el profesor esté consciente de la pertinencia de aplicarlo o si precisa incluirse variantes e instrucciones previas que lo guíen al enfrentar el examen. Esta idea -contrario a la visión mecanicista y de control- valoriza el examen en su función formativa y como parte del proceso de enseñanza aprendizaje; se supera así la concepción de que el examen es un momento final y segregador y se asume como retroalimentación para identificar nuevos propósitos formativos a la asignatura.

#### d) Asumir la calificación como un juicio valorativo integral e individualizado

Una condición esencial de los sistemas de evaluación es la expresión del juicio valorativo mediante la calificación. Con independencia de las categorías que se utilicen – cualitativas o cuantitativas aunque la más usual es utilizar categorías de una escala ordinal - estas se consideran útiles en tanto se interpretan como códigos estándares entre profesores y estudiantes, permiten establecer ciertos rangos de clasificación desde los cuales se generan los análisis acerca de los resultados y las medidas que es necesario acometer para atender las necesidades de los estudiantes y del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este tipo de prácticas en el caso del examen deberá partir de la determinación de unos criterios indicadores o elementos de referencias que en correspondencia con los aspectos que se incluyen en el examen permitan juzgar de manera integral al estudiante y aportar datos acerca de la calidad del aprendizaje. Tal consideración supone que la calificación que se realiza del examen debe tener en cuenta la

individualidad del estudiante frente a la situación evaluativa y superar la excesiva homogeneidad con que se concibe hoy para crear posibilidades de revelar el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos por cada uno e informar acerca del proceso mas que del momento mismo en que se asiste a la evaluación final. Por tanto, la calificación como juicio valorativo no tomará como referencia la comparación con los demás sino será expresión de lo que cada uno ha logrado y de todas las posibilidades de desarrollo de estos en la utilización del aprendizaje en la actividad profesional futura.

### 3. Conclusiones

Si se acepta la idea de que evaluar el aprendizaje supera el interés en la medición del conocimiento adquirido por el estudiante mediante instrumentos técnicamente rigurosos, se asume también el compromiso de redimensionar la concepción que se tiene del examen y ajustar las decisiones a formas evaluativas alternativas.

Esta perspectiva centra la atención en las implicaciones objetivas y subjetivas que puede tener el examen y la necesidad de ampliar el alcance de los juicios valorativos en tanto deben ser integradores. Tal consideración obliga entonces a considerar el examen final de asignatura como un instrumento útil para valorar todo el proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, requiere asumirse desde formas alternativas que se complementen.

En consecuencia, los instrumentos tienen que ser coherentes con los objetivos propuestos; oportunos en el tiempo de aplicación para que implique realimentación y contribuyan a sistematizar las valoraciones acerca del desarrollo del estudiante.

Para cumplir este propósito las decisiones que se realice sobre las formas de presentar el examen final requiere atender a la intencionalidad precisa, pues en ella descansa su validez al garantizar su contribución al perfeccionamiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los criterios de referencia para la calificación centraran el interés en el estudiante, en los datos que ofrece el examen acerca de cómo logró superar o no el nivel que tenía al iniciar un proceso o ciclo de aprendizaje, así como las posibilidades de utilizar los aprendizajes en la actividad futura en la medida que pueda revelar las direcciones, el ritmo y la capacidad de autodesarrollo.

Se apuesta entonces por un examen que centra el interés en la finalidad y los significados del aprendizaje y sienta el reto de combinar la unidad y la diversidad, comprometiendo las prácticas evaluativas en procesos flexibles y democráticos, cuya pertinencia en la formación del profesorado no obvia el rigor, sino que lo acentúa al incluir como atributo adicional la responsabilidad y compromiso de que el examen exprese el desarrollo profesional de los docentes universitarios y del contexto en que desarrolla su actividad pedagógica profesional.

### Bibliografía

CASTRO PIMIENTA, Orestes (1997). Evaluación en la escuela y excelencia educativa personalizada. MINED, Cuba.

- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. (2003). "Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario". Educación Médica Vol. 6, No.3.
- DÍAZ CANALS, José Francisco y MORATALLA ISASI, Selva (2009). "Los exámenes en la universidad". Revista ENSAYOS de la Facultad de Educación de Albacete, No. 24. <<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>> [Consulta: feb. 2010].
- GINORIS QUESADA, Oscar (2009). Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. Félix Varela, La Habana, Cuba.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. CEPES, Cuba.
- GORT ALMEIDA, Amelia (2002). "Algunos rasgos de la evaluación del aprendizaje en la Facultad de Biología de la Universidad de la Habana". Revista Pedagogía Universitaria Vol. 7, No. 2.
- HORRUITINER SILVA, Pedro (2008). La universidad cubana: el modelo de formación. 2da ed. Félix Varela, La Habana, Cuba.
- MANJARREZ, Nelly Narcisca; BOZA, Jonh; INTRIAGO, Enríque y BRAVO, Gisela (2010). Seguimiento y evaluación curricular en el modelo pedagógico por competencias. 5to Seminario Internacional de Docencia Universitaria. Universo Sur, Cienfuegos, Cuba.
- TORRES, Paul (2008). "¿Qué estamos haciendo en Cuba en Evaluación Educativa?". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol.1, No.1. <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art8.pdf>> [Consulta: marzo. 2010].
- TRIVIÑO, Zaider y STIEPOVICH, Jasna (2007). "Indicadores de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de enfermería". Colombia Médica.Vol. 38 (Suplemento 2, número 004):89-97. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/283/28309810/28309810.html>> [Consulta: feb. 2011].