

EL EXAMEN FINAL: ¿CIERRE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE, O UNA ISLA EN EL DESIERTO?

Lydia Albarello, María del Carmen Rímoli, Alicia Spinello
Facultad de Ciencias Humanas –
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Tandil – Buenos Aires
lalbar@fch.unicen.edu.ar
mrimoli@fch.unicen.edu.ar
aspine@fch.unicen.edu.ar

Introducción

Las indagaciones realizadas en años precedentes por nuestro equipo de investigación, han permitido analizar el proceso de apropiación de estrategias de trabajo por parte de los alumnos ingresantes por un lado y de los alumnos avanzados por otro.

Se ponderaron en esas oportunidades las cuestiones de organización institucional, como dinámica particular e inédita, y lo relativo a la organización curricular de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

El programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico” que se encuentra actualmente en desarrollo tiene como propósito abordar, en profundidad, las relaciones que se establecen entre los actores que aprenden y enseñan en la universidad.

Para ello se trabaja en dos proyectos complementarios que centran su preocupación en las problemáticas educativas situadas en el escenario específico de la formación universitaria.

Uno de esos proyectos, “Nuevos escenarios de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos”, del que participamos, se plantea como objetivo caracterizar al alumno y al docente universitario de nuestra Facultad en tres momentos de la carrera, inicio (primer año) tramo medio (segundo y tercer año) y superior/avanzado (últimos años), analizando la relación entre ellos en el aula universitaria.

Fundamentalmente, se propone reconocer las “prácticas”, que se despliegan en este contexto a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y el alumno en la trama de interacciones en que se produce el aprendizaje. Entendemos como “prácticas” las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad, en este caso la científico académica, que permiten al docente implementar diferentes formas de presentación del contenido a enseñar y al estudiante desarrollar estrategias de reconstrucción y construcción de nuevos conocimientos.

En función de estas premisas, el equipo decidió trabajar sobre la evaluación final, como instancias clave para enfrentar al alumno con la demostración de “lo aprendido”, y al docente con la posibilidad de revisar “lo enseñado”.

Preocupaciones iniciales y recorte

Partimos de considerar que las posturas tradicionales ubican a la evaluación en un momento en el que el proceso de enseñanza culmina, identificándola con la medición de conocimientos y convirtiendo a la misma en un instrumento de control de los alumnos. Por eso, en algunas oportunidades se demanda la utilización de una información adquirida en otros contextos, sin reconocer que en la base de la actividad se desarrollan procesos que contemplan además de lo propiamente disciplinar, estrategias de enseñanza desplegadas por el docente en el aula, que en muy pocas ocasiones se incluyen como contenido a considerar.

Coincidimos con Carlino, P (2005:116) en que “para convertir el dar examen y ser evaluado en una experiencia de aprendizaje, es preciso deconstruir su naturaleza puntual desarticulada de las clases en donde se enseña, y reintegrar su preparación en el transcurrir de la materia”.

En general, estos discursos, más progresistas, hablan de integrar todas las instancias de evaluación, y especialmente el examen final, al proceso general de enseñanza y de aprendizaje, considerándolo una herramienta que permite obtener información sobre ambos procesos.

Pero en la práctica, los docentes, y en particular los docentes universitarios lo asocian con la presentación individual, oral, de lo consignado en el programa de cátedra.

Estas consideraciones que sirven de marco para definir una mirada posible frente a la tarea de planificar la modalidad de evaluación, deben ser complementadas con las ideas que el docente universitario tiene con respecto a ella, a fin de comprender las lógicas que en ambas subyacen y procurar a partir de ello, asumir una toma de posición razonada frente a ella.

"De lo contrario podemos vernos abocados a la construcción de teorías formales altamente sistematizadas "sobre el papel" a partir de una realidad -la enseñanza- que a causa del proceso de construcción de esa teoría, por el carácter y sentido de los problemas que aborda, por las relaciones que se establecen entre esos conceptos y variables, y por el lenguaje mismo utilizado, deriva en una excesiva simplificación, idealización, y en ocasiones tergiversación, sobre lo que ocurre o podría ocurrir en la escuela desde un plano de idealización" (Salinas,1994:152)

Como plantea Stenhouse (1994, en A Rasco:152) "uno de los problemas que conlleva la teorización lo constituye el hecho de que nuestras mentes estén fascinadas por la pulcritud de una ordenación sistemática y amplitud en la comprensión"

Para ello, recuperamos de trabajos anteriores del equipo de investigación, preocupaciones expresadas por los docentes en nuestro ámbito universitario como por ejemplo:

"...los alumnos no logran integrar los contenidos de la materia para el final"; "... estudian a último momento", "...los alumnos solo usan apuntes" "...identifican la fotocopia sin considerar autores ni textos", en los que aparece implícito el supuesto de que ese examen final es un proceso individual, que no requiere de la intervención docente.

Estas situaciones, entre otras, nos han llevado a plantear repetidas veces que las exigencias de la enseñanza universitaria actual, entran en conflicto con los supuestos en los que se centra la labor docente universitaria.

Esto ocurre, entre otras razones, porque los cambios en las estrategias de aprendizaje de los alumnos requieren un cambio paralelo en la labor profesional de los profesores.

Para esta presentación, hemos recortado de las múltiples interacciones posibles entre los actores involucrados, aquellas situaciones relacionadas con instancias de evaluación final, ya que parecen ser ellas las que definen modalidades y formatos de interacción particulares.

Partimos de considerar que del análisis de estas instancias de evaluación final, podemos contribuir a identificar fortalezas y debilidades de la interacción docente - alumno en el ámbito universitario, colaborando en procesos reflexivos sobre la docencia universitaria.

Por lo tanto, hemos indagado para esta presentación opiniones de alumnos en situación de examen final, sobre estrategias y exigencias que esta instancia les demanda.

Análisis de las encuestas

La encuesta se suministró a veinte alumnos que rindieron materias en el primer llamado de diciembre, del área de psicología, de las carreras de educación inicial, ciencias de la educación, geografía e historia. La misma fue entregada al finalizar el examen en cuestión.

El instrumento utilizado consistió en indagar aportes de la cursada que el alumno tuvo en cuenta para preparar el examen final, la forma en que lo preparó (individual, grupal, consultando a los docentes); cómo lo preparó, cuánto tiempo le dedicó, que recursos utilizó y cuáles fueron las dificultades que se le presentaron.

Al realizar el análisis podemos decir que el 70 % de los encuestados rendían por primera vez la asignatura en cuestión.

Con relación a los aportes que tuvo en cuenta de la cursada para preparar el examen final, el 90 % señala los teóricos, un 80 % la bibliografía, y un 70 % los prácticos.

Es interesante destacar en este punto que sólo el 35 % de los alumnos indicaron a los exámenes parciales como aportes para preparar el final. Esto podría indicar que a pesar de considerarse los exámenes parciales como un hito importante en la organización de la cursada, no es visualizado como indicador de desempeño.

Al indagar la forma de preparación, el 65 % de los alumnos indica haber estudiado en forma individual, y sólo el 25 % haberlo hecho con otros. En este punto, dos alumnos señalan la instancia de consulta al docente o en espacio de tutorías de estudio.

Es interesante indicar que el intercambio del trabajo intelectual con el otro propiciado en la mayoría de los prácticos, según indican los docentes, aparece con una valoración poco significativa a la hora de integrar la materia.

Con respecto al tiempo de preparación el 60 % señala que le dedicó algunas semanas, el 30 % solo algunos días, y del total, el 10 % (2 alumnos) marcan que la misma fue realizada a lo largo de la cursada.

El anterior se nos presenta como un dato significativo, ya que el docente universitario, en general, organiza el proceso en base a lecturas del alumno en el transcurso de la cursada, lo que a su juicio va dándole significación y sentido al programa de cátedra.

Al tener que indicar recursos o estrategias de estudio, el 90 % señala haber utilizado resúmenes. El resto cuadros y esquemas. Sólo un alumno indica que utilizó apuntes, sin embargo, teniendo en cuenta el dato de que el 90% señala las instancias teóricas como insumo para el estudio, es posible inferir que lo que se señala como “resúmenes” alude también a los apuntes de clase.

Los encuestados señalan como principales dificultades la comprensión de conceptos y el vocabulario específico propio de la asignatura, prioritariamente.

Al respecto, consideramos que cada disciplina posee una serie de conceptos centrales que tienen que ver con una determinada forma de conocimiento, una estructura lógica y métodos específicos para validar sus proposiciones. Por lo tanto, se debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de propiciar la construcción del conocimiento, incorporando en estos procesos el nivel de comprensión epistemológico, es decir, cómo se formulan los conocimientos en el marco de las disciplinas.

A modo de cierre

Retomamos en este apartado el interrogante que abre la preocupación inicial planteada en esta comunicación: el examen final, es una instancia más del proceso de enseñanza y aprendizaje o una isla en el desierto?

Si consideramos los resultados de las encuestas, y las preocupaciones de los docentes, podemos indicar que la instancia de evaluación final no es percibida por los actores como un cierre integrador, sino que tiene entidad autónoma.

Pareciera ser un recurso y un momento aislado, no un espacio para corregir y potenciar el trabajo de docentes y alumnos.

En ese sentido algunos datos nos permiten afirmar lo antedicho: la poca importancia asignada a los parciales; los escasos acercamientos a instancias de consulta a docentes en

espacio disponibles de tutorías; la dedicación especial de tiempo destinado exclusivamente al final, sin consideración del proceso de la cursada; la identificación de problemas presentados en esa instancia atribuidos sólo a dificultades del alumno, entre otros.

Considerando ésta última apreciación, los docentes culpabilizan a los alumnos de las falencias presentadas a la hora de sortear el examen final, sin hacer una autocrítica que permita mejorar la comunicación y asumir las responsabilidades que le caben a cada uno, en un proceso en que los ejes centrales deben ser enseñar y aprender.

A nuestro criterio estos resultados indican que en el aula universitaria hay al menos, un problema: la falta de integración del examen final al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Frente a él, un estilo de docente se lo plantea como algo que quisiera evitar, por ello se lo adjudica al alumno, y en la antítesis se encontraría el docente que, considerando el problema como inherente a su función, busca la estrategia de una manera procesual para alcanzar una real integración del conocimiento.

Esta última actitud deberá ir acompañada de una revisión de las prácticas docentes fundadas en ideas actualizadas acerca de la enseñanza en cualquier ámbito, donde “la acreditación deberá dejar de ser una instancia puntual al final de un ciclo de instrucción y tendrá que recuperar los lazos con las instancias de enseñar y aprender” (Carlino:2005:135)

Bibliografía

- ALBARELLO, L.; RÍMOLI, M; SPINELLO, A. (2005) El profesor universitario y el alumno avanzado. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba, Agosto 2005.
- ANGULO RASCO, J.F. BLANCO, N (1994) Teoría y desarrollo del Currículum. Malaga. Aljibe.
- ANJOVICH, R. (2005) “Estrategias de aula: enseñar y aprender”. FLACSO. V.word.
- BAQUERO, R. y otros (Albarello, Rimoli, Spinello..) (1996) El alumnos ingresante a la universidad. Un abordaje psicoeducativo. En Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones 3-4.NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil.
- BAQUERO, R. LIMON LUQUE, M. (2001) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Univ. Nacional de Quilmes Ediciones.
- BICECCI, M. (1993) "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico". En Revista Perfiles Educativos N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.
- CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- FAIRSTEIN, G. (2005) “ Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza”. FLACSO.
- FELMAN, D.(1999) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.
- HUERTAS, MONTERO (2000) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Aique.
- LITWIN, E(1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós, Educador, Buenos Aires.
- LUCARELLI, E. (comp) (2000) El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación. Paidos educador
- SALINAS, D. (1989) Qué es eso llamado Currículum? En Currículum, racionalidad y discurso didáctico. Edic. Morata

STEIMAN, J. (2004) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Serie Cuadernos de Cátedra. Jorge Baudino-UNSAM. Buenos Aires.

STENHOUSE, J. (1991) Investigación y desarrollo del Currículum. Edic. Morata.