

Eliminar exámenes como forma de evaluación. Estudio cuantitativo al profesorado de estudios creativos

Eliminate tests as an evaluation. Quantitative study teachers that belong to the creative studies

Autor:

Rodrigo Urcid Puga¹ 
rurcid@tec.mx

RESUMEN

El siguiente artículo tiene por objetivo mostrar que evaluar al estudiantado por medio de exámenes no solo es un estilo pedagógico que se basa en un sistema rígido y poco flexible, sino que ya no es una vía para fortalecer el aprendizaje a nivel pregrado; en particular para quienes estudian carreras enfocadas en la esfera creativa, las cuales van desde Comunicación hasta Arquitectura, Diseño Industrial, Producción Musical, entre otras. La metodología empleada fue bajo el enfoque cuantitativo; y se encuestó a una muestra poblacional de 113 personas; todas ellas, pertenecen al claustro docente de una universidad privada en México. El profesorado -tanto de tiempo completo como medio tiempo-, imparte clases relacionadas a las disciplinas enfocadas en la creatividad y la industria del entretenimiento. Como principal hallazgo, el claustro académico se decanta por evaluar sus cursos mediante distintas herramientas que se enfocan en elementos cualitativos y no cuantitativos; además, se encuentra que los exámenes son instrumentos rígidos que, lejos de fomentar el aprendizaje, propician la memorización de conceptos; sumado a esto, en ocasiones, en aras de alcanzar indicadores los institutos educativos aplican dichas formas de evaluación. La aplicación que puede detonarse a partir de este estudio se ven plasmadas en las sesiones que tiene el profesorado, mientras que las implicaciones se ven plasmadas en cómo el alumnado incrementa su conocimiento como consecuencia de una evaluación más flexible. Finalmente, se recomienda que este tipo de análisis pueda ser vinculado a otros planes educativos o que se realicen estudios comparativos entre ingenierías o licenciaturas para evidenciar el impacto que tienen las pruebas cuantitativas.

Palabras clave: exámenes, alumnado, profesorado, aprendizaje, educación

ABSTRACT

The following article aims to show that the evaluation of students through exams is not only a pedagogical style that is based on a rigid and inflexible system, but that it is no longer a way to strengthen learning at the undergraduate level; for those who study careers focused on the entertainment industries or who demand a greater creative process. The methodology used was under the quantitative approach; and a population sample of 113 people was surveyed; all of them belong to the faculty of a private university in Mexico. The faculty -both, full and part time-, teaches classes related to disciplines focused on creativity and the entertainment industry. The main finding is that teachers are inclined to evaluate their courses through different tools that focus on qualitative and not quantitative elements; In addition, it is found that the exams are rigid instruments that, far from promoting learning, promote the memorization of concepts; Added to this, sometimes, to achieve indicators, educational institutes apply these forms of evaluation. The applications that are triggered from this study are reflected in the sessions that teachers have, while the implications are reflected in how students increase their knowledge from a more flexible evaluation. Finally, it is recommended that this type of analysis can be linked to other educational plans or that comparative studies be carried out between engineering or bachelor's degrees to demonstrate the impact of quantitative tests

Keywords: tests, students, teachers, learning, education

¹ Tecnológico de Monterrey. México.

Recepción: 08/08/2023
Revisión: 10/12/2023
Publicación: 05/01/2024

1. Introducción

Durante el transcurso que tiene el alumnado por la universidad estudia diversas materias, las cuales le ayudan a tener una formación multi trans e interdisciplinar. Para avalar la acreditación de los cursos, el profesorado realiza una evaluación, la cual puede basarse en diversas herramientas, las cuales van desde los exámenes, hasta proyectos integradores e incluso, la suma de actividades que se lleven a cabo dentro y fuera del aula.

El alumnado y profesorado se encuentra ante una nueva dinámica universitaria, donde los roles han cambiado, y, en consecuencia, algunos programas educativos a nivel universitario, vía claustro docente, optan por eliminar los exámenes como forma de evaluación, pues más allá de promover el aprendizaje, lo limitan y convierten a los y futuras egresadas en personas que son capaces de memorizar, pero no entender más allá de una definición o aspectos teóricos.

De esta forma, al profesorado no solo le interesa saber cuánto puede saber el estudiantado, sino medir el pensamiento, razonamiento y creación desde aquello que sabe (Salinas, 2017).

Así, en el siguiente artículo se presenta un estudio realizado al profesorado de una universidad privada de México; propiamente que imparte clases en las siguientes licenciaturas: Comunicación; Producción Musical; Arquitectura; Animación Digital; Diseño Industrial; y, Arquitectura. La idea es averiguar la percepción que tienen hacia los exámenes como forma de evaluación -intermedia o final- del alumnado. El objetivo de este texto es demostrar que los exámenes no son la forma idónea de medir el proceso educativo, ni evaluar al alumnado que estudia programas académicos de pregrado enfocados en la creación y/o desarrollo de productos/servicios creativos.

Cabe mencionar que esta investigación no busca deslegitimar la relevancia de la evaluación con exámenes ni tampoco hacer juicios de valor; sin embargo, sí se realiza una crítica a estas prácticas con ciertas carreras/licenciaturas, pues a lo largo de los años, el renovado rol del claustro docente y el perfil del alumnado que muchas Instituciones de Educación Superior -IES-, tienen y viven, no se puede

esperar que impere la evaluación cuantitativa sobre la cualitativa, misma que conlleva actividades, prácticas, resumen de proyectos, ensayos, videos y demás entregables profesionalizantes.

La razón para realizar esta investigación radica en comprender que los exámenes, lejos de ser una herramienta idónea para forjar el conocimiento, retar a la resolución de conflictos y problemas, se han convertido en aspectos de memorización de teorías o procesos. Cabe notar que lo aquí descrito se enfoca en aspectos meramente académicos y de funcionalidad y efectividad docente; y no se tiene un sesgo hacia aspectos psicosociales -como la ansiedad, tristeza, depresión, etc.,- que en ocasiones sirven de parapente para eliminar de los exámenes como forma de evaluación.

En este sentido, diferentes autoridades enfocadas en temas educativos piensan que el examen solo muestra la cantidad de materia memorizada por parte del alumnado; ejemplo de ello son Merchán, Padilla y Díez, (2019) quienes exponen que este tipo de evaluación refleja aquello que el alumnado ha sabido contestar en las circunstancias concretas en la que se produce este; por su lado, Álvarez (2014), señala que el uso de los exámenes reducen el aprendizaje a la repetición, la memorización de conceptos y por supuesto, a encontrar mecanismos para copiar. A lo anterior se le debe sumar la ignorancia, la falta de memoria temporal, no saber, olvidar, asimilar y demás errores que tiene el alumnado cuando presenta una prueba evaluatoria cuantitativa.

Por otro lado, el sistema educativo tradicional promueve la aplicación de exámenes como forma básica para evaluar; y esto ha sido un proceso que se replica desde que el alumnado se encuentra en la fase de educación básica hasta posgrado; esto claro, sin olvidar los exámenes que se presentan para acreditar, ingresar, o egresar; de hecho, si por algo se caracteriza la educación actual, es por el afán de la examinación. Por eso, este texto busca responder algunas de las muchas preguntas que se plantean como consecuencia de la necesidad de aplicar exámenes, éstas son: ¿Los exámenes contribuyen al aprendizaje?, ¿Cuál es el objetivo de los exámenes en el sistema escolar?, ¿Qué tipo de examen permite la

demostración y aplicación de lo aprendido?, ¿Qué tipo de alternativas se pueden desarrollar para que los exámenes se ligen con la educación? (Rodríguez, 2020).

Sumado a las preguntas antes planteadas, Señorío y Vilanova (2005), manifiestan otras preocupaciones generadas como consecuencia del constructivismo, estas reflexiones buscan enfoques que amplíen las opciones evaluativas dirigidas hacia perfiles más integrales. Sin embargo, estas ideas no se recuperan en este siglo XXI, ya que Díaz (1994), comenta que el examen es un instrumento que sirve para reconocer administrativamente un conocimiento, pero no indica cuál es el saber que adquiere una o un estudiante (Equihua, 2017).

Por ello, el cambio de paradigma en las Instituciones de Educación Superior - IES-, conlleva innovación, disrupción y cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso educativo, donde la prioridad sea el proceso educativo y el alumnado. En este sentido, y retomando el nuevo rol de los principales grupos de interés que componen a las universidades, el profesorado media y gestiona el proceso, diseña entornos de enseñanza y aprendizaje propiciando la autonomía del estudiantado. Por su parte, alumnos y alumnas son protagonistas de un autoaprendizaje lo cual provoca un cambio en la evaluación, la cual ya no es exclusiva del docente, pues ahora, el educando participa (Álvarez, et al., 2022).

Al tener los párrafos anteriores como contexto, e incluso como planteamiento del problema, es imprescindible rescatar lo que Moreno, Aracil y Reina, (2014), o Taras, (2010), mencionan; las y los autores antes mencionados consideran que la participación de los educandos en su propia evaluación es esencial, sobre todo si se quiere formar una ciudadanía responsable y crítica. El conocimiento que se evalúa por medio de los exámenes se convierte en una educación en donde si lo que se desea es aprobar, debe haber un proceso de memorización; y se omite, en automático, si los conocimientos son útiles o si se adquieren (Rodríguez, 2020).

2. Estado de la cuestión / antecedentes

Los exámenes se incorporan a la educación desde el S. XII, concretamente, durante la Edad Media; en esa época, el examen sirve para y comprobar que se

tiene la madurez para obtener el título de bachiller, la licencia *docendi* o el grado de doctor. Más tarde, en el S. XVII la escuela jesuita le brinda valor a los exámenes escritos como la forma de promoción. Para finales del S. XIX y principios del S. XX, comienzan las primeras pruebas aplicadas a grupos amplios, estas inician con dos perspectivas diferentes. Tiempo después, los trabajos de Binet y Simon, sientan las bases para la aplicación de escalas de medición en términos de aprendizaje; así, la medición “objetiva” se expande y durante esa época (1908-1916), proliferan las escalas para conocer el rendimiento en matemáticas, lingüística, escritura, y lectura elaboradas por Thorndike. A partir de esa época, a los exámenes se les entiende como la única forma de medir el aprendizaje del alumnado (Padilla, 2007).

En cuanto a México, los exámenes estandarizados en las IES inicia en 1962 cuando la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM- aplica estas pruebas al estudiantado de nuevo ingreso a programas de pregrado y de titulación (Martínez, 2001). Actualmente es el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) quien se encarga de que la aplicación y presentación de exámenes tanto para ingresar como para egresar y obtener un título en las universidades.

Hasta aquí se puede ver cómo la noción de examen se masifica como una visión eficientista, en donde lejos de convertirse en un medio para conocer y demostrar el aprendizaje logrado, ha mutado en un recurso administrativo para evaluar el rendimiento del estudiantado con fines de selección, verificación, comparación y control.

De ahí las constantes críticas por parte de Weber (1972), Hernández (1972) y Foucault (1977), quienes describen que la aplicación y evaluación de los exámenes carece de valor, pues solo cuantifican y verifican el aprendizaje; miden conocimientos inertes, y su única pretensión es la reproducción memorística de los contenidos de un curso (Díaz Barriga y Hernández, 2022). Por ello, los exámenes actuales no ejercen un efecto no deseado en el aprendizaje. Al respecto, existen algunas dificultades que permiten comprender por qué a esos instrumentos se les considera tradicionales.

Así, y como consecuencia de la monotonía y similitud de los exámenes, se pueden encontrar algunas características de esta clase de pruebas (Hernández, 2007):

- No tienen un diseño estéticamente adecuado
- Cuestionarios con preguntas simplistas que exigen respuestas fijas
- No hay espacio para la creatividad, se dirigen, a comprobar los conocimientos acumulados
- No se orientan hacia la solución de problemas existentes en el aprendizaje
- No están contextualizados
- No hay coherencia con las tareas docentes ni el sistema evaluativo
- Tienen un criterio de estandarización
- Eliminan la diversidad psicológica, niveles de desarrollo y las opciones para las necesidades de aprendizaje
- Carecen de rigor científico
- No fomentan el desarrollo

Estas y otras generalidades hacen que los exámenes sean instrumentos afuncionales, que reducen la mejora de los aprendizajes del alumnado. Sin embargo, los problemas no están en el instrumento per se, sino en los conceptos tradicionalistas desde los cuales son creados, pues la forma en que son concebidos no permite emitir juicios de valor acerca de la personalidad de las y los alumnos desde un modo integral.

2.1 La evaluación

Más que un concepto, es una actividad propia de la docencia, la cual debe estar circunscrita en un ambiente educativo -al menos para este tipo de textos-, por medio de esta se puede medir el conocimiento generado por parte del alumnado. La evaluación no solo retroalimenta las actividades docentes frente al grupo, sino que ofrece un bosquejo del estudiantado. Por ello, involucrarles en el proceso evaluativo contribuye a que asuman la responsabilidad frente a sus propios aprendizajes y la manera en que los busca y los construye (Álvarez, 2015).

Si bien existen diferentes estilos de evaluación, aquella que está orientada al aprendizaje contiene diversos términos: participativa, cooperativa, formativa y compartida; de acuerdo con Gessa (2011), Pérez y Vila (2013), se apoya en tres

elementos: 1) plantear tareas; 2) involucrar al alumnado en su evaluación; y, 3) dar resultados de lo evaluado como *feedback*. Así, la evaluación continua o formativa brinda las herramientas para conocer el crecimiento que puede tener el alumnado durante el proceso educativo; la forma en que aprende, la dificultades que tiene, los aspectos en los que destaque, entre otros elementos; todo, con el fin de que su aprendizaje sea el adecuado (Díaz y Moratalla, 2009).

La información que se recibe de la o el estudiante durante este tipo de evaluación ayuda a perfeccionar las metas que se decretan para el curso. La modificación va se vincula con la intervención del profesorado, la selección de los materiales e incluso a la organización del trabajo dentro y fuera del salón de clases; de esta forma, se puede conocer y valorar el trabajo del alumnado y el grado de consecución de los objetivos (Glasner y Brown, 2017).

En cuanto a las evaluaciones participativas, destaca la autoevaluación, la cual consiste en un proceso donde los educandos realizan un análisis de sus productos. También se encuentra la coevaluación, la cual implica un proceso mediante el claustro académico, junto con las y los estudiantes hacen un análisis y valoración de forma colaborativa, sobre los productos entregados como evidencia. Existe otra forma de evaluar, la cual se presenta entre iguales, aquí se involucra al alumnado en un proceso en el que entre pares se asigna un puntaje a la evidencia, tarea, proyecto o trabajo entregado al profesor o profesora.

Es necesario mencionar que evaluar se torna en algo polémico, complejo e incluso, confuso; lo anterior se deriva porque cada docente tiene una forma de calificar y asignar notas; por ello, se debe entender que esta actividad es sistemática; de hecho, la idea es evitar la arbitrariedad en los juicios con algunos componentes de subjetividad (Barajas y Gilio, 2019).

Como punto aclaratorio, no hay que confundir evaluación con calificación, es importante destacar que la segunda es una de las funciones de la primera, pero no la única. La evaluación es más que calificar al estudiantado; por ello se puede asegurar que, si bien puede existir la evaluación sin calificación, en la mayoría de los casos ambos conceptos están vinculados (Sánchez y Delgado, 2016).

Para finalizar el tema que se ha tratado en párrafos previos, se debe contemplar que los métodos evaluativos usados en las IES, suelen tener efectos tanto positivos como negativos en los *stakeholders*. De hecho, para quienes se especializan en estos tópicos, los instrumentos de evaluación son una declaración de lo que realmente cuenta para cada institución educativa; estas señales, a veces son sutiles y otras más visibles.

2.2 Los exámenes

Herramienta -de alcance parcial o general- que es parte de varias opciones evaluativas sistemáticas, el objetivo primario es regular el Proceso Docente Educativo -PDE-. Los exámenes deben implementarse en el momento oportuno, tener relevancia, complementarse y corresponder con el resto de las tareas docentes desarrolladas (Hernández, 2007). En una terminología más precisa, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México -INEE-, lo define como un instrumento que se emplea para identificar el grado de dominio que se tiene sobre uno o varios constructos (INEE, 2023).

Desde una perspectiva docente, el examen es la forma más tradicional que el profesorado utiliza para comprobar el aprendizaje del alumnado. También, es una de las herramientas pedagógicas más antiguas y sirve como un indicador del crecimiento de las ideas psicológicas y filosóficas del ser humano relacionado con la enseñanza y el aprendizaje (Hernández, 2007).

Típicamente, se le reconoce como un instrumento que contiene varias preguntas que el alumnado debe responder individualmente y en un determinado tiempo; por su puesto, esta dinámica tiene un carácter único que interrumpe el ritmo cotidiano de las sesiones (Salinas, 2012). Los exámenes tienen diferentes modalidades: parciales, intersemestrales, finales, de concurso, de premio, entre otras; y claro, tienen diferentes estilos y/o diseños, es decir se emplean según el momento del curso, a las características del mismo, el grado de desarrollo del alumnado y respetando los objetivos fijados (Hernández, 2007).

Si se desea que los exámenes tengan el efecto esperado es importante que la elaboración de estos se deriven de la planeación y reflexión de aquellos aprendizajes posibles de crear; es decir, que dicha actividad apueste por desarrollar el conocimiento del alumnado, lo anterior obedece a que los instrumentos impacten en el proceso educativo. Sobre este punto, Konstantinov (2021), comenta que previo a la elaboración de estas pruebas se debe pensar en lo siguiente:

- ¿Los objetivos generales y específicos del examen están formulados correctamente?
- ¿Vale la pena evaluarse uno a uno de los objetivos planteados?
- ¿No hay alguna repetición de estos objetivos, y se evalúan con tareas anteriores?

Es importante entender el discurso que versa alrededor de esta práctica que, como bien se puede ver, tiene varios límites que le encausan a la rigidez; por ello, se debe entender que cuando la enseñanza y el aprendizaje se centran alrededor de este tipo de evaluaciones, también se encuentran distorsiones y actitudes fraudulentas. Por eso, Álvarez (2015), menciona que este estilo de pedagogía del examen hace que el alumnado sobrevaloren este instrumento y lo configuren como el objeto de su educación en donde se estudia para pasar y no para aprender. Al considerar esto, se entiende que el examen es vulnerable y poco justificable.

Esto resuena en la investigación que aquí se presenta, pues el examen se convierte en un trámite educativo y no en un instrumento que evalúe lo que se aprende; al contrario, el estudiantado busca aprobar el *test* sobre todas las cosas y no en aprender (Barajas y Gilio, 2019). Pero no debe ser así, los exámenes necesitan ser un reto al aprendizaje, volverse una prueba para que el alumnado pueda hacer un balance de las habilidades adquiridas; es un impulso para tomar conciencia de la distancia entre el nivel alcanzado y aquello que se busca (Martone y Sireci, 2009).

Cabe señalar que, si esto quiere modificarse, es necesario entender que los cambios deben ser graduales, sobre todo, en los estilos pedagógicos; ya que transitan por un proceso de implementación, adopción de innovación y pruebas alumnado y profesorado deben conocer (Greenhalgh, 2004). Por ello, si los

exámenes sumativos continúan, las paradojas siguen, pues a pesar de que en la currícula se pueda asegurar que la evaluación está basada en competencias disciplinares y transversales, la “motivación” de los exámenes y su implementación puede influir en los métodos de estudio.

Por ello, en aras de un cambio profundo, es necesario lograr que los exámenes se conviertan en un elemento de aprendizaje, incluso en una actividad interesante, productiva y deseada por quienes participan en ella; como consecuencia de lo anterior, se busca una influencia positiva en el ambiente creado en torno a la evaluación (Sánchez y Delgado, 2016).

Como consecuencia de lo antes mencionado se presentan estilos de exámenes, ejemplo de esto son las pruebas criterioles, estas buscan conocer el manejo y aplicación que el estudiantado tiene ante el conocimiento; lo anterior se logra con la elaboración de reactivos que para su resolución sea necesario razonar, transferir y aplicar conocimiento a cuestiones cotidianas (Padilla, 2007). Esto no es nuevo, Díaz Barriga (2005), comenta que, el examen, al no tener una génesis pedagógica, opta por una generalización masiva. Otra opción de exámenes son los denominados contra tiempo, mismos que aparentemente muestran algunos Indicadores del Mejoramiento del Aprendizaje -IMA-, como el dominio de métodos y procedimientos más eficientes para solucionar determinado problema.

Para tener una perspectiva más amplia, en las siguientes líneas se describen algunos aspectos positivos, negativos y no intencionales que tiene la aplicación de exámenes. Como primer punto, Sánchez y Delgado (2016), comentan los siguientes aspectos a favor:

- Motivación para estudiar. El alumnado identifica las evaluaciones que son de mayor valor y esto les lleva a esforzarse en los exámenes
- Estandarización de la evaluación: los exámenes deben ser en condiciones equilibradas y con reglas detalladas
- Mejora la calidad de la educación. Al seguir los lineamientos para realizar exámenes, el sector de la educación crece
- Unificación de criterios. Los exámenes ayudan a homologar los contenidos de los cursos

Por otro lado, Carter (1984), comenta lo que define como “consecuencias positivas no intencionales” que los exámenes pueden tener:

- Desarrollo profesional. El diseño y aplicación de los exámenes ha mejorado
- Acomodación. Los exámenes son un filtro para que el profesorado preste mayor atención al alumnado que llega a tener necesidades especiales.
- Colección de información. Robustecimiento de los mecanismos de datos e información generados en la evaluación
- Información recabada. El uso de datos obtenidos sirve para los distintos grupos de interés.
- Calidad de los instrumentos evaluativos. El diseño y aplicación suele ser más sofisticado y con mayor calidad

Por otro lado, existen algunos efectos negativos, los cuales pueden ser:

- Se enseña para responder el examen. Downing (2002), menciona que uno de los principales aspectos que afectan la aplicación de estas pruebas es que el profesorado imparte clases para que el alumnado resuelva el examen. Lo anterior ocasiona una distorsión en el currículo el cual se ve mermado por una idea incorrecta de memorizar el conocimiento; esto se ve incrementado cuando en algunos institutos educativos el profesorado instruye al estudiantado con las preguntas que pueden incluirse (Nichols y Berliner, 2017).
- Capacitación o cursos para aprobar exámenes. Pareciera que la idea de cumplir los indicadores de aprobación por parte del alumnado es la única meta que tienen las universidades y esto trae como consecuencia una marejada de cursos, libros y aplicaciones para mejorar las puntuaciones; lo anterior hace que la educación se convierte en un negocio (McGaghie, Downing y Kubilius, 2004).
- Efectos en currículo formal y oculto. Aún hay controversia sobre el impacto que tienen los exámenes en todos los niveles (Sackett, Borneman y Connelly, 2008). Tradicionalmente, las evaluaciones de alto impacto tienen influencia importante en el currículo, los métodos de enseñanza de los docentes y las estrategias de estudio del alumnado. Sin embargo, existen evidencias que confirman la existencia de algunas deficiencias que tienen las personas que finalizan sus estudios de pregrado y que se dedicaron a saber responder exámenes, los cual no sirve en el mundo real (Cizek, 2001).
- Inferencias erróneas de los exámenes. Las inferencias inexactas en los resultados es uno de los retos más importantes, desgraciadamente aún se debe realizar una gran cantidad de trabajo para incrementar la cultura de la evaluación en los distintos *stakeholders* que se vinculan a las instituciones educativas (Brennan, 2016).

De esta forma, en el apartado que se acaba de describir, se abordan los elementos teóricos que enmarcan el estudio aquí presente; como se puede observar, hay dos temas ejes que lo caracterizan: el proceso y definición de evaluación junto con todas sus aristas; y los aspectos esenciales y definiciones de aquello que es un examen. Al considerar lo anterior, en las siguientes líneas/apartado, se muestra y explica la metodología llevada a cabo

3. Metodología / materiales y métodos

Este estudio se realiza bajo un enfoque cuantitativo, el cual corresponde a un elemento constitutivo del método estadístico para: recolectar, organizar, resumir, presentar y analizar datos requeridos mediante método científico; y para la obtención de inferencias desde un volumen de datos cuando se observa solo una parte de este; de este modo, se disminuye la incertidumbre del problema de investigación; como consecuencia de ello se obtienen conclusiones válidas y se toman decisiones razonables (Adasme y Zúñiga, 2020).

Por otro lado, aquello que se busca al analizar los datos de las investigaciones sociales comprenden inevitablemente un modelo determinista de la conducta humana. Al contemplar las razones para que las personas sean como son, se asume implícitamente que sus características y acciones están determinadas por fuerzas y factores que operan con ellas (Hidalgo, 2019).

A partir de los datos recabados, y una vez diseñado el cuestionario con las preguntas, se debe realizar la llamada prueba piloto para validar el instrumento de medición. Probado el cuestionario, se procede a la recolección de información. Para lograr la validación del cuestionario, se realizaron algunas pruebas piloto para poder obtener el número de preguntas idóneas, se esclareció la redacción de estas y se retiraron o incluyeron reactivos según fuera necesario. Concretamente, primero se tenía un instrumento con diez reactivos, después con siete y se concluyó en un instrumento con escala Likert -Totalmente de acuerdo / De acuerdo / Indiferente / En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo-, que incluye los siguientes ocho reactivos:

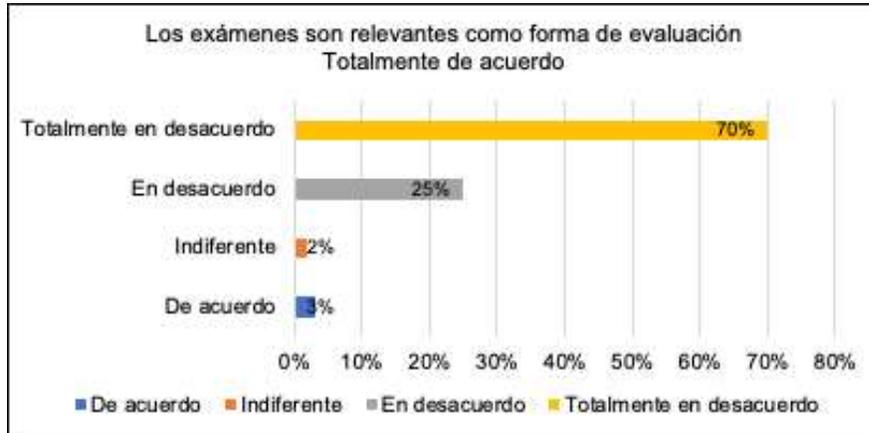
1. Los exámenes son relevantes como forma de evaluación
2. Pienso que los cursos que imparto deben ser evaluados por medio de exámenes -sumatorios / intermedios y/o finales-
3. Considero que los exámenes son herramientas que ayudan para que el alumnado tenga una mejor comprensión del contenido de las materias que imparto.
4. Pienso que los exámenes ayudan a desarrollar las competencias que los cursos que imparto requieren.
5. Creo que la evaluación por exámenes para los cursos que imparto debe ser eliminada.
6. Las materias que imparto requieren una evaluación más cualitativa que cuantitativa.
7. A nivel pregrado, los planes de estudio relacionados con las áreas creativas deben eliminar los exámenes
8. ¿Qué tipo de evaluación predomina en las materias que impartes?

La población analizada consistió en el profesorado -tiempo completo y parcial que imparte clases en las licenciaturas de; Arquitectura, Diseño Industrial, Arte Digital, Comunicación y Producción Musical. Lo anterior se decide porque son carreras que se encuentran en aquello que la universidad en la que se desarrolla este estudio define como: “Industrias Creativas”; aquí, la evaluación del alumnado se enfoca en proyectos vinculados a organizaciones y/o empresas, actividades sumativas, elaboración de portafolio profesional y desarrollo de productos y/o servicios relacionados a la pre, pro, y posproducción. Se tiene un universo de 158 docentes; sin embargo, después de aplicar una fórmula estadística, la población muestra queda en 113 personas, mismas que recibieron el correo vía Google Forms.

4. Resultados

En cuanto a la metodología con enfoque cuantitativo, se presentan las gráficas -con su respectiva interpretación-. Como se menciona en el apartado metodológico, la última pregunta es abierta y busca conocer la percepción del profesorado en cuanto a la evaluación por medio de exámenes; dichos comentarios, se mencionan al final de todas las figuras que a continuación se muestran.

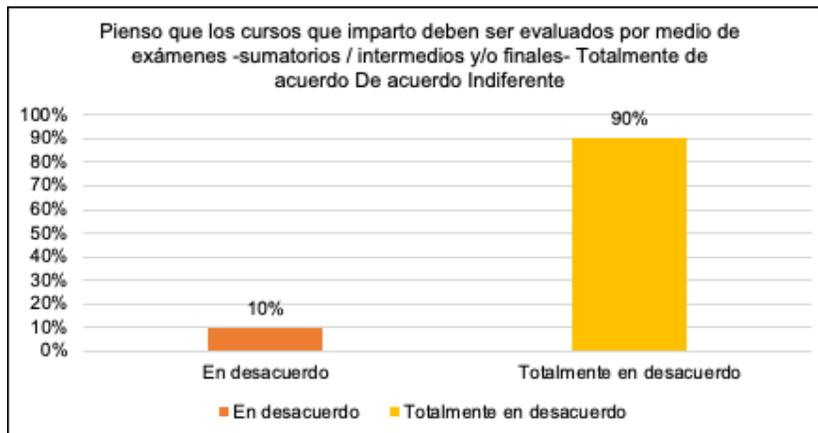
Gráfico N.º. 1.



Fuente: elaboración propia

La mayoría (70%) de las personas encuestadas comentan estar totalmente en desacuerdo en que los exámenes sean la forma más adecuada para evaluar al alumnado. Un 25% del profesorado estudiado está en desacuerdo con esta afirmación y solo un 3% afirma estar de acuerdo en que por medio de los exámenes pueden evaluar al estudiantado. Tal y como se puede comprobar en este gráfico, el profesorado que se enfoca en cursos relacionados con los procesos creativos converge en las evaluaciones cuantitativas no es la forma idónea de evaluar el aprendizaje

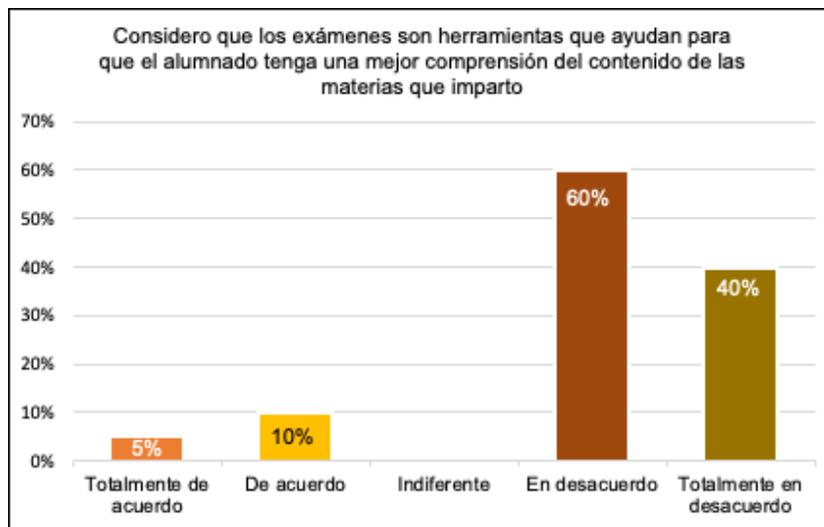
Gráfico N.º. 2



Fuente: elaboración propia

El segundo gráfico del instrumento se enfoca en conocer si la población analizada considera que los exámenes son la respuesta al estilo de evaluación que sus cursos demandan. En este caso, los resultados son contundentes, ya que el 90% del profesorado afirma estar totalmente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 10% restante asegura estar en desacuerdo. La gráfica muestra que el claustro docente prefiere evaluar las materias que imparte bajo otros esquemas y no el de examen tradicional.

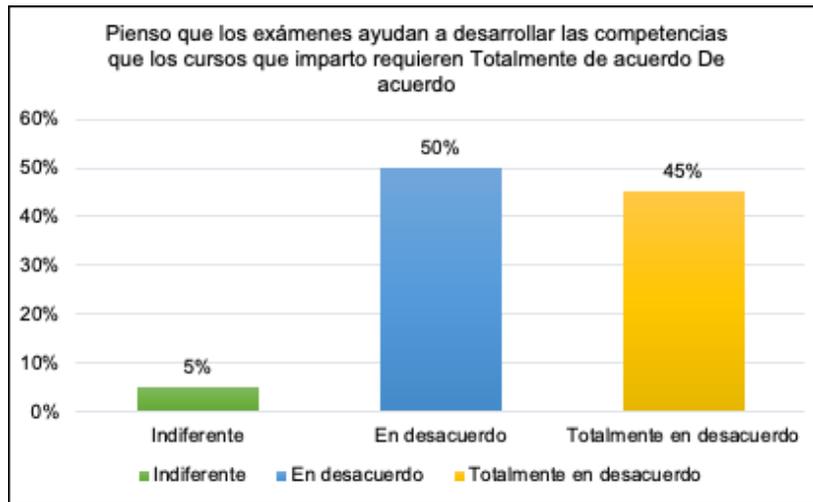
Gráfico N.º 3



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica representa a la pregunta que se relaciona con el entendimiento de los exámenes como herramientas en el proceso educativo. Los resultados demuestran que las áreas creativas no requieren este estilo de pruebas, pues la mayoría (52%), de los docentes encuestados comentan estar en desacuerdo. Contrariamente, el 4% afirma estar totalmente de acuerdo ante esta pregunta; lo antes descrito es contrastante, pues como se puede observar, las pruebas cuantitativas no tienen el impacto que se requiere o espera para el alumnado que se desenvuelve en las carreras antes enunciadas.

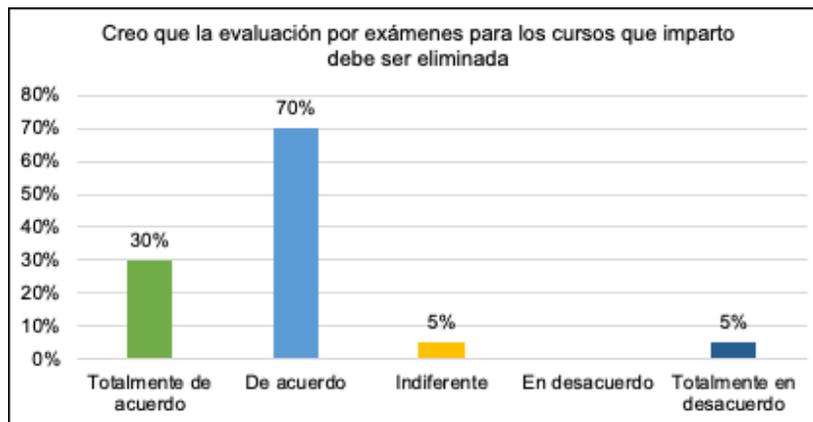
Gráfico N.º 4



Fuente: elaboración propia

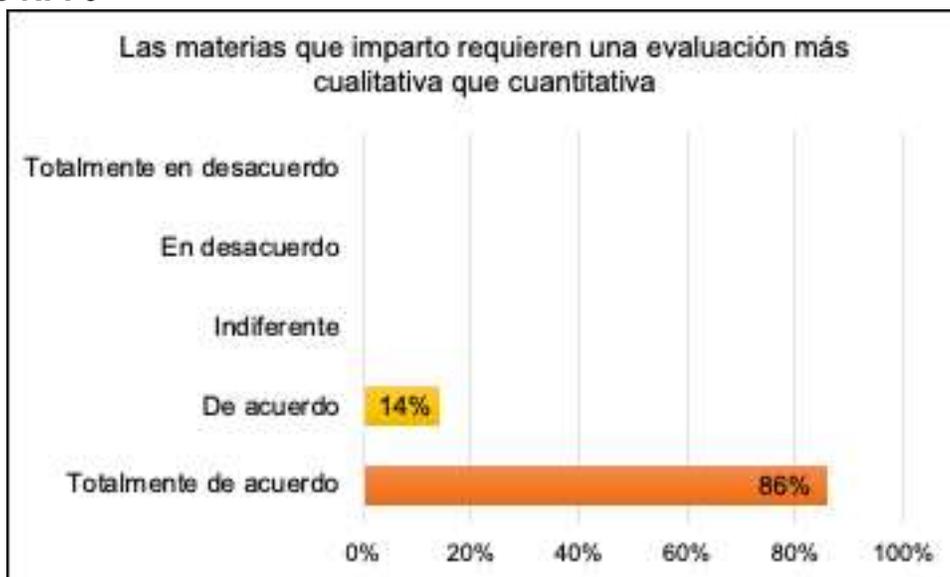
El gráfico previamente presentado muestra la correlación entre exámenes y el impacto que pueden tener en las competencias que el alumnado desarrolla durante el curso que el profesorado imparte. Esta gráfica comprueba que la mayoría (50%) del claustro docente encuestado, está en desacuerdo con esta afirmación y manifiesta que, mediante una evaluación cualitativa, el estudiantado tiene una formación por competencias más sólida; lo anterior certifica que la calificación basada en aspectos cuantitativos no es lo más idóneo para las áreas creativas.

Gráfico N.º 5



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica muestra que el 70% del profesorado encuestado está de acuerdo con la idea de eliminar los exámenes de las materias que involucran aspectos creativos de pre, pro y posproducción de productos o servicios, en particular, las que ellas y ellos imparten. La figura 5 muestra que el 30% de las y los docentes afirman estar totalmente de acuerdo con la idea de que esta clase de evaluaciones no deben considerarse como forma de evaluación para los cursos que imparten.

Gráfico N.º 6

Fuente: elaboración propia

La figura 6 refleja que la mayoría (86%) del profesorado encuestado está totalmente de acuerdo con la idea de evaluar los cursos que imparte desde un aspecto cualitativo y no cuantitativo o por exámenes; de hecho, el claustro afirma que hay procesos que se vuelven más subjetivos que objetivos por las propias características que tienen los cursos que se envuelven en las áreas creativas; lo anterior claro, siempre basado en principios, reglas y elementos que se establecen desde el inicio de las sesiones. Cabe notar que el color amarillo que se muestra en esta gráfica representa el otro el 14% del cuerpo docente encuestado, mismo que afirma estar de acuerdo con lo antes señalado.

Gráfico N.º 7

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el 40% del profesorado afirma estar de acuerdo con la idea de eliminar los exámenes de facto en los planes de estudio que tienen que ver con las áreas creativas; como se puede apreciar en la figura 7 el otro 35%, de los y las encuestadas está totalmente de acuerdo con este reactivo. Cabe notar que el 15% de las personas encuestadas se muestra en desacuerdo con dicha afirmación, y esto obedece a que el retiro de las evaluaciones cuantitativas desde la creación de los planes puede parecer impositivo y elimina la libertad de cátedra.

Ahora bien, para las respuestas de la última pregunta - ¿Qué tipo de evaluación predomina en las materias que impartes?- del cuestionario elaborado y aplicado, en las siguientes líneas se presenta un resumen y paráfrasis de los principales comentarios que las y los encuestados realizan.

Un primer comentario generalizado indica que el profesorado puede evaluar al alumnado mediante trabajos individuales o grupales, parciales o uno solo al final; sin embargo, dicho proyecto debe llevar un seguimiento y acompañamiento por parte de quien imparte el curso en determinados momentos del semestre. Los exámenes permiten un trabajo de monitoreo por parte del docente y al alumnado le

ayuda a tener mayor disciplina organización, confianza, sentido de colaboración, participación, comunicación y otros aspectos que se detonan de un proyecto.

Por otro lado, el profesorado menciona que una evaluación certera es mediante la elaboración de textos, maquetas, u otros proyectos que por lo regular son a largo plazo y en su mayoría, se realizan fuera de los horarios de clase establecidos. Se debe señalar que para que este “formato” sea efectivo, los respondientes mencionan que se deben establecer los lineamientos, explicitar los propósitos y los requisitos que se toman en cuenta para evaluarse.

Curiosamente, los y las respondientes mencionan lo que conocen como “examen por temas”, lo cual es presentar al alumnado un tema y se le pide que lo desarrolle de la manera autónoma y lo exponga ante el grupo mediante una presentación dinámica y que detone alguna discusión ante el grupo. Una vez más, para poder elaborar esta actividad se recomienda aclarar qué se espera del estudiantado, tiempo que debe estar frente a grupo, código de vestimenta, recursos visuales, etc.

Otra herramienta que sirve para evaluar son los portafolios de trabajo, esta forma de evidencia es un sistema que va de la mano de la enseñanza y el aprendizaje. El claustro encuestado comenta que la idea es que durante el periodo que dura el curso que imparten el alumnado reúna todos los trabajos elaborados y los presente como una sola idea integradora; esto le añade un esquema cercano a la vida laboral, pues cuando se tienen entrevistas de trabajo, lo que se le muestra al empleador o cliente es una muestra de todo lo que la persona es capaz. Concretamente, en el área creativa va desde maquetas, renders, video reels, fotografías, animaciones, diseños, partituras, material sonoro, etc.

Otro estilo de evaluación que se menciona, es la solución de problemas. Este estilo tiene que ver con la presentación de un problema real o ficticio donde para solucionarlo es necesario recolectar información, teorías, fórmulas, principios, etc., y proponer respuestas originales. Para que pueda ser elaborado de forma idónea, dichos periplos deben contextualizarse al periodo educativo en el que se encuentra

el alumnado, pues no es lo mismo trabajar con personas de primer semestre que enseñar a jóvenes de octavo semestre.

El profesorado al cual se le presenta el cuestionario se refiere a los diarios de campo como otro método de evaluación; esta herramienta consiste en una reflexión escrita que compila la experiencia vivencial del estudiantado a lo largo de un periodo académico en específico. Cabe notar que si bien tiene sus bases en las bitácoras de los trabajos de campo, para la creación de estos diarios es necesario lograr una estructura de acuerdo con la disciplina, usar categorías de la disciplina, determinar los objetos, mantener discusiones, identificar las relaciones con otros objetos y que el alumnado tenga una postura bien argumentada

Una herramienta que también mencionan son los instrumentos de observación, los cuales, sin importar el estilo, deben determinar aquello que se va a estudiar; por ello, se debe dar a conocer con antelación; el profesorado menciona los siguientes ejemplos: registros anecdóticos, listas de control y las escalas de valoración. En las respuestas recabadas se menciona que estos instrumentos tienen gran utilidad para evaluar actitudes y comportamientos del alumnado.

La mayoría del profesorado también da cuenta de la denominada evaluación oral estructurada, la cual consiste en presentarle al estudiantado un caso concreto para que con base en la información que se tiene, el educando debe formular una hipótesis, para después compilar información y usarla para negarla o comprobarla; una vez que se obtiene todo lo anterior, debe discutir las evidencias con el grupo o clase. Los y las respondientes afirman que el usar este estilo de evaluación requiere distintos niveles de competencia.

La última forma de evaluar en la cual las personas evaluadas convergen son las muestras de trabajo, las cuales consisten en solucionar problemas reales, aquí se selecciona una temática central y esta es desarrollada hasta la presentación final. Para que esta actividad sea lo más productivo posible, es necesario buscar espacios para asesorar al alumnado, en las charlas sostenidas se puede retroalimentar sobre la información obtenida, la forma en que se están resolviendo los problemas y las

relaciones que se están estableciendo; el profesorado converge y menciona que estos instrumentos son considerablemente eficaces para evaluar competencias.

Conforme a lo antes descrito, se evidencia que si bien los exámenes son una herramienta que facilitan la evaluación a partir de un espectro cuantitativo, la rigidez que los caracteriza impide que el alumnado aprenda y construya un sentido crítico o desarrolle las competencias necesarias para la disciplina que estudia; de hecho, en ocasiones limita el aprendizaje y por el contrario fomenta la memorización y el conocimiento para que se pueda resolver la prueba.

El profesorado encuestado comprueba que para las áreas creativas y de creación de contenido audiovisual no se considera pertinente evaluar al alumnado por medio de exámenes, por el contrario, las respuestas indican que los espacios de discurso, diálogo, *feedback* de ideas y estilos más profesionalizantes detonan un proceso educativo más enriquecedor y flexible que no solo se convierte en algo innovador, sino que apela a los nuevos roles que tanto el alumnado como el profesorado tienen.

5. Discusión y Recomendaciones

Una vez que se realiza todo el estudio, se comprueba el objetivo planteado al inicio pues a partir del profesorado encuestado y la teoría que sustenta la poca eficacia y efectividad de los exámenes, se entiende la necesidad de diseñar y aplicar estilos de evaluación diferentes para el alumnado que estudia programas de estudio relacionados con los procesos creativos. También se puede entender que el método a través del cual se ejecuta este análisis es el más efectivo para obtener los resultados deseados.

Por otra parte, y a partir de lo antes mencionado, se puede concluir que los exámenes deben ser entendidos con otra perspectiva y lograr que estos impacten en el alumnado en un sentido diferente; no deben percibirse solo como herramientas evaluativas, sino como elementos capaces de significar un cambio, e incluso un reto en el proceso educativo. Esta clase de pruebas deben tener objetivos que estén al

nivel del desarrollo del curso que se diseña e imparte; necesitan estar al servicio del aprendizaje y volverse instrumentos funcionales y complementarios a la evaluación.

6. Conclusiones

Los exámenes no pueden caer en una clasificación dicotómica de “buenos” o “malos”; al contrario, el calificativo que deben tener es si son válidos para el aprendizaje del alumnado y para el desarrollo de los distintos procesos y proyectos educativos; a fin de cuentas, lo relevante es el uso que se les dé. Sumado a ello, los exámenes tienen áreas a favor y en contra, pero lo que debe quedar claro es que no se debe pensar que con este estilo de evaluación el alumnado forja y finca un aprendizaje robusto.

Finalmente, los exámenes pueden utilizarse para la evaluación siempre y cuando se enfoquen en una meta en particular; pero ante todo, es importante recordar que hay planes de estudio y disciplinas en las que este estilo de evaluar no es el más óptimo, pues por el propio desarrollo de la vida laboral y profesional se convierten en aspectos que no aportan nada al conocimiento; por ello, los planes de estudio que están vinculados a la creatividad -en cualesquiera de sus disciplinas o campos de acción-, deben considerar tanto la retroalimentación y diálogo constante, como el apoyo en las herramientas de evaluación que se desprenden de las herramientas cualitativas.

7. Referencias

- Adasme, R. y Zúñiga, J. (2020). **Introducción al análisis cuantitativo de datos.** *Universidad Andrés Bello.* <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.25253.93926>
- Álvarez, J. Usán, P., Casterad, J. y Murillo, V. (2022). **Implementación de la evaluación participativa en estudiantes de enseñanza superior para la mejora de la cooperación en los deportes colectivos.** *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 17(1), 7-12.
- Álvarez, J.M. (2014). **Evaluar para conocer, examinar para excluir.** Morata.
- Barajas, R.M. y Gilio, M.C. (21-24 octubre de 2019). **El examen dentro de un proceso de evaluación participativa: una experiencia en matemáticas de**

bachillerato [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Brennan R.L. (2016) **Educational Measurement**. Praeger Publishers.

Carter K. (1984). **Do teachers understand principles for writing test?** *Journal of Teacher Education*, 35(6), 57-60. <https://doi.org/10.1177/00224871840350061>

Cizek, G.J. (2001). **More unintended consequences of high-stakes testing.** *Education Measurement*, 20(4) 19-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00072.x>

Díaz Barriga, A. (2005). **Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación?** *Revista Pensamiento Educativo*, 37(2), 52-63. Recuperado de: <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25927/20813>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2022). **Constructivismo y evaluación psicoeducativa**. Mc Graw Hill.

Díaz, A. (1994). **Una polémica en relación al examen.** *Revista Iberoamericana de Educación*, (5), 161-181.

Díaz, J.F. y Moratalla, S. (2009). **Los exámenes en la universidad.** *Ensayos*, 24, 69-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/249747>

Downing, S.M. (2002). **Threats to the validity of locally developed multiple-choice tests in medical education: construct-irrelevant variance and construct underrepresentation.** *Advanced Health Science Education Theory Practice*. 7(3), 235-241. <https://doi.org/10.1023/a:1021112514626>

Equihua, L. (2017). **Memorizar, pensar o activar la inteligencia. Desafíos de los maestros y de la educación en México.** *Revista Digital Universitaria*, 18 (5), 1-13.

Foucault (1977). **Vigilar y Castigar**, Siglo XXI.

Gessa, A. (2011). **La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias.** *Revista de Educación*, 354, 749-764. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-30.html>

Glasner, A. y Brown, S. (2017). **Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.** Narcea Ediciones.

- Greenhalgh T., Robert, G., Macfarlane F., Bate P. y Kyriakidou, O. Diffusion (2004). **Of innovations in service organizations: systematic review and recommendations.** *Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629. <http://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x>.
- Hernández, M. (2007). **Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-25. <https://doi.org/10.35362/rie4142444>
- Hernández, S. (1972). **Exámenes y exámenes en la crisis de la educación contemporánea.** Compañía Bibliográfica Española.
- Hidalgo. A. (2019). **Técnicas estadísticas en el análisis cuantitativo de datos.** *Revista Sigma*, 15 (1), 28-44.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2014). **Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios.** *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <http://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Konstantinov, N.A. (2021). **Historia de la Pedagogía.** Prosveschenie.
- Martínez, F. (2001). **Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate.** *Revista de la educación superior*, 30(120), 71-85. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res120/art5.htm>
- Martone A, Sireci SG. **Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction.** *Review of Educational Research*, 79(4),1332-1361. <http://doi.org/10.3102/0034654309341375>
- McGaghie W.C., Downing S.M. y Kubilius R. (2004). **What is the impact of commercial test preparation courses on medical examination performance?** *Teach Learn Med.* 16(2) 202-211 https://doi.org/10.1207/s15328015t1m1602_14
- Merchán, F.J., Padilla, F. y Díez, J. (2019). **Debate en redes sobre la evaluación educativa** [Podcast]. Ivoox. https://www.ivoox.com/debateredes-sobre-evaluacion-educativa-audios-mp3_rf_45232102_1.html?autoplay=true
- Moreno, J.A., Aracil, A. y Reina, R. (2014). **Assignment of responsibility in evaluation: a strategy adapted to the European Higher Education Area.** *Educación XXI*, 17(1), 183-200. doi:10.5944/educxx1.17.1.10710.
- Nichols, S.L. y Berliner D.C. (2017). **Collateral damage: How high stakes testing corrupts America's schools.** Harvard Education Press.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE- (2023). **Criterios técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa**. México.
- Padilla, R.A. (2007). **El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido?** *Reencuentro*, 48, 27-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004804.pdf>
- Pérez, P. y Vila, L.E. (2013). **La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española**. *Revista de educación*, 361, 429-455. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-228>
- Rodríguez, T. (2020). **El examen y su relación con el aprendizaje y la formación de identidades**. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Sevilla.
- Sackett P.R, Borneman M.J, Connelly B.S. (2008). **High stakes testing in higher education and employment: appraising the evidence for validity and fairness**. *Am Psychol*. 63, 215-227.
- Salinas, B. (2017). **La evaluación de los estudiantes en la educación superior**. España.
- Salinas, D. (2012). **¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad**. Grao.
- Sánchez, M. y Delgado, L. (2016). **Exámenes de alto impacto: implicaciones educativas**. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 6(21), 52-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.12.001>
- Señoriño, O. y Vilanova, S. (2005). **Experiencia evaluativa y calificación**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias84.htm>
- Taras, M. (2010). **Student self-assessment: processes and consequences**. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Weber, M. (1972). **La racionalización de la educación**. Ediciones Martínez Roca.