

# ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

## MODALIDAD DE EXÁMENES ESCRITOS

Cualquiera que haya transitado las aulas durante una cierta cantidad de años, independientemente de que haya recibido formación docente específica o sea un profesional competente en algún espacio, habrá participado de jornadas institucionales y capacitaciones que han intentado echar luz sobre la cuestión de la evaluación y la acreditación. Habrá observado, también, que los abordajes sobre el asunto suelen ser teóricos y filosóficos, siguen a destacados expertos en el tema y plantean dicotomías y debates sobre si la evaluación debe ser sumativa, procesual, formativa, diagnóstica, por competencias, por habilidades, que si son importantes los contenidos o lo que se hace con ellos, si debe haber coevaluación o auto o heteroevaluación; y todo ello debidamente enriquecido con citas y referencias que dan cuenta de la profusa y bibliografía que existe sobre el tema.

Estas líneas no pretenden, de ninguna manera, ahondar en ese tipo de enfoque y no porque no sea valioso teorizar y discutir sobre el modo en que se evalúan o deberían evaluarse los aprendizajes. Eludimos ese tratamiento, porque se persigue una propuesta mucho más modesta pero acaso más significativa desde el punto de vista pragmático. Recuperemos el término y analicemos ingenuamente, y desprovistos de preconceptos, su significado original a fin de clarificar el asunto. Curiosamente, la naturaleza técnica de la formación que ofrecemos en el CENT 35, está profundamente relacionada con el término al que me refiero: *instrumento de evaluación*.

*Instrumento: cosa o persona de que alguien se sirve para hacer algo o conseguir un fin.* Propone el diccionario de la RAE. También refiere a un artefacto relativamente sencillo con el que se puede realizar una actividad o una medición. Creo que podemos objetarle a la RAE eso de sencillo, los instrumentos de medición de que la ciencia se vale para obtener datos suelen ser tan simples como un termómetro o una balanza o complejos como un espectrómetro de masa. De todos modos, la cuestión básica en común y que constituye el núcleo de nuestra propuesta, es el aspecto de la medición. Un instrumento de evaluación tiene como objetivo fundamental medir un conjunto de resultados obtenidos por un estudiante y contrastarlos con un parámetro ideal. La calificación obtenida surge de ese contraste, de ese correlato entre lo esperado y lo efectivamente alcanzado y determinará, nada menos, que la acreditación de un determinado recorte curricular.

La oferta académica del CENT tiene la riqueza de su variedad y es por eso que las ciencias tradicionalmente consideradas "duras", las llamadas "blandas" o humanísticas y las de la salud, se integran en un conjunto que naturalmente configura un plantel docente igualmente variado. Sin embargo, y más allá de su formación de base, a nadie le escapa que la validez de cualquier observación o medición depende, evidentemente, de la fiabilidad de los instrumentos que se utilicen para obtener esos datos. A estas alturas resulta evidente la analogía que se propone en estas líneas: si un examen es un instrumento de evaluación y medición, pues la validez de los datos que entregue estará determinada por su nivel de precisión, por su fiabilidad. Del mismo modo que una balanza inexacta o fuera de balance devuelve datos en los que no se puede confiar, un instrumento de evaluación defectuoso no medirá con precisión cuánto sabe o no sabe un estudiante sobre una cuestión particular y como la acreditación es uno de los objetivos principales del proceso de evaluación, se pone en tela de juicio el factor fundamental que hace que avance o no en su trayectoria académica.

Aquí se hace necesario dejar en claro que toda evaluación es subjetiva a una serie de factores tan diversos que resultan imposibles de enumerar. Se trata de personas evaluando el trabajo de otras personas y en esa interrelación es imposible abstraerse y ser plenamente objetivo. Sin embargo, la búsqueda de criterios comunes a ciertos recortes, como, por ejemplo: una misma carrera o familia de carreras, una materia determinada respecto de varias comisiones, la misma carrera en diferentes turnos, etc.; es básicamente una obligación del profesional docente y es lo menos que se puede esperar cuando lo que está en juego es un cuatrimestre o todo un año de trabajo en un plan de

correlatividades que por naturaleza resulta rígido. El criterio común es importante, pero claramente dista mucho de ser lo único que se pretende en la búsqueda permanente por mejorar la calidad de nuestro trabajo docente.

Me veo obligado ahora a tratar un asunto que resulta, por lo menos incómodo, pero espero que quede claro que lo abordo en términos generales, con enfoque estadístico, sin ninguna referencia personal y, sobre todo, con un fin absolutamente en línea con los objetivos generales de todo este amplio desarrollo: favorecer y mejorar nuestros procesos de evaluación y acreditación operando sobre los propios instrumentos evaluativos, su diseño, su elaboración y su corrección.

En el ámbito de la Rectoría y la Secretaría académica es habitual recibir reclamos de estudiantes que tras alguna instancia de evaluación parcial o final no están conformes con el resultado y la calificación obtenida. De la mayoría de ellos el plantel docente no toma conocimiento debido a que, tras analizar los términos de la nota presentada e incluso reunirnos y conversar con el firmante, llegamos a la conclusión de que se trataba de un reclamo infundado. En estos casos respondemos la nota explicando los motivos por los que el reclamo se desestima e incluso lo hacemos a través de una reunión con el propio interesado. En algún caso solicitamos una reunión con el Coordinador o incluso el propio Docente implicado quien al exponer los pormenores del asunto nos permite tener por cierto que el resultado objetado en verdad se ajustaba a lo razonable. En otras palabras, ese cuatro, por caso, era una medición precisa y daba cuenta con, razonable acercamiento, del nivel alcanzado por el estudiante en el examen en cuestión y por ende se sostiene la calificación y se considera el asunto como tratado y cerrado.

Ahora bien, justo, es decir, aunque no sea grato, que a veces el resultado es otro. Al leer los considerandos del reclamo, al solicitar copia del instrumento al estudiante o al propio docente, al observar las características del examen e incluso al confrontar al docente con su propio instrumento de evaluación y tras hacer algunas preguntas sobre tal o cual aspecto del mismo, se hace evidente que el reclamo cobra fuerza y se sostiene. Y esto sucede porque los criterios, la redacción de consignas, el recorte de temas o la asignación de puntaje, (entre otras variables implicadas), presentaban fallos que finalmente generaron que el resultado obtenido esté lejos de ser una medida razonable de lo que el estudiante sabe o no en relación con los contenidos evaluados. En algunos casos no son los criterios de corrección el problema sino la falta de justificación y señalamiento de los fallos, debido a que el examen no presenta leyendas de corrección que sean consistentes con la calificación asignada.

Conste que este desarrollo no aplica ni se genera en los reclamos de estudiantes que desaproveban, solamente; también hemos observado casos en que las notas alcanzadas son sorprendentemente altas aun cuando los fallos en la elaboración del instrumento son los mismos. Claro que ningún estudiante reclama por haber aprobado un examen que no refleja su verdadero rendimiento, pero institucionalmente nos preocupa mucho.

En suma, hay una enorme cantidad de variables que operan en el momento de una instancia de evaluación. Muchas son propias del estudiante y su contexto: cuestiones familiares, laborales, de salud etc. y está claro que no tenemos injerencia alguna sobre ellas, pero en cambio, nos cabe absoluta responsabilidad frente al diseño de los instrumentos de evaluación, su implementación, su corrección y su devolución. Este desarrollo tiene el doble objetivo de plantear un análisis de la importancia de estos instrumentos, que espero se haya cumplido con las líneas precedentes, y de proponer una serie recomendaciones para la elaboración y corrección que apunten a aspectos tanto formales, como de contenido que nos permitan optimizar estas instancias.

- [Sobre el tema de cada ítem](#)

Tal como se ve en el modelo de formato de examen indicado, cada consigna debe encabezarse con el detalle del tema de que se trata. Ese nombre debe coincidir con lo indicado en la bibliografía trabajada en clases y con lo anotado en el libro de temas de la materia. Este dato sirve de marco de referencia para que el estudiante reconozca y ubique el tema dentro de los que se proponen en el examen. Puede ocurrir que más de una consigna se refieran al mismo tema, en ese caso se puede repetir en cada consigna o bien indicarlo una sola vez al comienzo de la serie de consignas que se refieren a ese tema.

- Sobre la redacción de consignas

Antes que nada, debemos decir que el presente documento aplica a los instrumentos de evaluación con propuestas de desarrollo, los instrumentos basados íntegramente en la selección de opciones múltiples, comparten algunos criterios de los que aquí se presentan, pero tienen, esencialmente, una lógica diferente.

Las consignas deben ser claras y explícitas e incluir verbos que representan, cabalmente, lo que esperamos que el estudiante haga. Desarrollar, comparar, mencionar, explicar, listar, resolver, analizar, reconocer, nombrar, justificar, etc. Puede incluirse más de una acción en una misma consigna y se corregirá considerando el cumplimiento de ambas. Si pretendemos que mencione y explique, por ejemplo, la consigna debe incluir "Mencionar y explicar tal cosa". Aclarar la extensión mínima pretendida en cantidad de palabras, simplifica y unifica la corrección (sobre todo cuando un estudiante desarrolla en 20 renglones y otro en 5), y permite sostener la merma de puntos si no se completó el mínimo indicado. Por norma general, un renglón contiene aproximadamente entre 10/15 palabras (escritura a mano, obvio).

Como corolario definitivo hay que tener en cuenta que las consignas abiertas y con poca pauta de desarrollo suelen redactarse más rápidamente, pero requieren de mucho más trabajo de corrección y resulta muy difícil sistematizar uniformemente los criterios cuando son muchos estudiantes. Por el contrario, y de modo inversamente proporcional, cuanto mayor sea el nivel de pauta de la consigna y de los criterios para orientar la resolución, más apoyo encontrará el estudiante al resolver teniendo en claro lo que se espera que haga y más sencillo resultará para el docente tabular y asignar puntaje a la resolución al momento de corregir.

- Sobre la asignación de puntaje

El puntaje del ítem debe guardar relación con el nivel de complejidad y extensión que se pretende para cada desarrollo. Consignas de mayor dificultad serán equivalentes a otras más simples, pero de mayor desarrollo. Un ítem puede tener divisiones internas como 1.a, 1.b, etc. y la asignación de puntaje y la corrección debe considerar todo lo que el estudiante logró resolver correctamente. A la hora de asignar los puntajes de los ítems consideren y calculen de antemano los probables desarrollos parciales que deben recibir puntuación acorde. Recuerden que todo lo que está bien, suma y todo lo que está mal o ausente, resta. Si un ítem tiene 4 partes y vale 1.00, cuando un estudiante resuelva 3 de los 4, recibirá 0.75 lo que es una cuenta es una cuenta fácil, pero si le asignaron un total de 0.75 y tiene 4 partes...no es fácil. La distribución de puntaje también debe ser equilibrada. Veamos el siguiente ejemplo:

1. 1 pto.
2. 1 pto.
3. 1 pto.
4. 1 pto.
5. 6 ptos.

No es equilibrado. Los ítems 1 a 4 deben ser muy poco importantes, porque sin resolverlos, se aprueba igual, por otro lado, resultará muy difícil ponderar adecuadamente los 6 puntos del 5to cuando el desarrollo esté incompleto y con fallos parciales. Tampoco se debe simplificar el instrumento para facilitar la corrección y como resultado caer en inconsistencias y fallas de criterio. No está mal que un examen de 5 ítems asigne un valor de 2 puntos a cada uno, pero verifiquen que el puntaje sea acorde al nivel de complejidad de la consigna. Un ejemplo incorrecto:

**1) (2.00) Mencione las partes en que se divide tal cosa.**

Si la consigna es mencionar, pues el estudiante menciona y está cumplida. Debe recibir el punto pleno. "No, pero yo quería que mencione y explique, es obvio", dice el Docente. No, no es obvio, debe aclararse.

Veamos el punto 2 de este supuesto examen...

**2) (2.00) Explique en un texto no menor a una carilla las características y funcionamiento de tal cosa considerando las posibles variaciones que presente el sistema frente a los agentes externos e internos.**

Como pueden ver el ítem 1 vale lo mismo que el 2, solo para simplificar la cuenta a la hora de corregir, pero, evidentemente, el nivel de complejidad y la extensión de la consigna 2 es mucho mayor. Debería puntuarse con 1 y 3,

por ejemplo, para que exista adecuación entre lo solicitado y el puntaje que le corresponde. Explicar es una competencia mucho más elaborada y de mayor exigencia que simplemente mencionar. Por otra parte, al momento de corregir y puntuar se deben considerar los puntajes parciales a fin de tener en cuenta, previamente, la baja de puntos sobre el pleno que correspondía. Usar porcentajes del total asignado, es un modo bastante simple de operar y brinda cuatro niveles de ponderación lo cual está más que bien. Entre 100, 75, 50 y 25 por ciento (obviamente será cero si no se desarrolló la consigna o está completamente mal), multiplicado por el puntaje pleno y dividido por 100 (o sea una simple regla de 3), devuelve el puntaje obtenido.

En conclusión, debemos buscar la distribución equitativa de puntajes por ítem a fin de favorecer el trabajo de corrección sin llegar al extremo de pisotear la lógica interna del instrumento en aras de hacer más simple la suma y, por otra parte, ponderar uniformemente en todos los exámenes de la muestra las pautas a seguir a fin de establecer un criterio único para corregirlos a todos.

Es oportuno recordar que las notas deben ser numéricas y se ubican entre 1 (uno), como nota mínima por entregar sin desarrollar o por fallar plenamente en todas las consignas y 10 (diez). La nota general de aprobación es 6 (seis) y la exigencia de 8 (ocho), (junto a otros criterios indicados en el RAI), se reserva para los casos de materias promocionales.

Como criterio general, recomendamos el modo habitual de calcular el puntaje considerando que cada cincuenta y un centésimos, corresponde asignar el numero natural siguiente hasta llegar a 10. Del mismo modo si los decimales alcanzan los 49, corresponde el número natural inmediato inferior. Así tendremos, por ejemplo:

CALIFICACIÓN TRAS SUMAR TODOS LOS ITEMS	CALIFICACIÓN FINAL QUE CORRESPONDE INDICAR
4,40	4 (cuatro)
4,60	5 (cinco)
8,30	8 (ocho)
4.52	5 (cinco)
5.56	6 (seis)
5,49	5 (cinco)
9,75	10 (diez)

Sugerimos indicar la nota obtenida con decimales y a continuación el puntaje redondeado con el criterio arriba propuesto, en el sector de "Calificación" del instrumento de evaluación. También pueden indicar directamente la nota redondeada y si alguno cuestiona se le explicará el criterio utilizado. Obviamente el mayor conflicto surge frente al 5,50. Nuestra propuesta es que corresponde un 5 (cinco), pero claramente se respeta que, según el criterio docente, se opte por un 6 (seis). Claro que ese criterio debe ser universal, de lo contrario se multiplicarán los reclamos basados en la discrecionalidad de la decisión.

Sobre las leyendas y notas de corrección

Un instrumento de evaluación debe devolverse con las notas de corrección claramente visibles y legibles escritas en un color que contraste con el utilizado por el estudiante. Eviten utilizar solo cruces, tachas o signos de pregunta o admiración, que sólo generarán dudas al momento de la devolución o entrega. Lo correcto puede indicarse con tilde o con una B, sin mayor trámite, circulando el puntaje pleno indicado en la consigna, lo que significa que se asignó completamente. Sean empáticos y alienten al estudiante con alguna leyenda estimulante frente a la resolución destacada de consignas. Lo incorrecto, incompleto, confuso o directamente faltante, debe indicarse claramente con palabras que den cuenta, justamente, de lo que estamos marcando. No es preciso que se haga un extenso desarrollo de lo que debió escribir, bastará con una indicación clara que permita al estudiante saber cuál fue el error. En la zona

del puntaje se tachará el indicado como pleno en la consigna y se indicará al lado el que han obtenido o bien quedará solo tachado si corresponde cero por estar completamente mal o ausente. Los espacios en blanco en los desarrollos de los estudiantes deben cerrarse con líneas diagonales a fin de evitar la ingenua estrategia de que sean rellenados posteriormente.

- Sobre el tiempo asignado a la resolución del examen

Como regla general, la unidad de dos bloques de 40 minutos, configura los 80 que habitualmente se destinan a un examen escrito. Considerando que los estudiantes han de instalarse, disponer sus elementos, hojas y útiles, recibir en mano la copia del instrumento, leer las consignas, (y comprenderlas, esperemos) y decidir por cuál habrán de comenzar, hemos de suponer que cuando finalmente se dispongan a desarrollar, tendrán un tiempo neto de unos 70 a 60 minutos aproximadamente, lo que es un margen perfectamente razonable para cualquier instancia de examen parcial o final.

Como criterio de control, el cálculo de multiplicar por 3 el tiempo que nos llevaría a nosotros resolver el instrumento, puede tomarse como regla genérica. Si nos lleva unos 15 a 20 minutos; pues será entre 45 y 60 minutos la media que requerirán los estudiantes. Pero si a nosotros mismos nos lleva 30 o más; hay que considerar que supera esos 60 a 70 minutos disponibles y entonces el examen debe ser repensado. De más está decir que es importantísimo que lleguemos a clase a horario porque sólo unos 7 a 10 minutos que le restemos al plan con nuestra tardanza, modifica completamente el desarrollo previsto. No olvidemos que el estudiante estará ansioso, nervioso y hasta angustiado, cada minuto que demoremos será dramático para él.

- Sobre la devolución

El momento de la devolución está profundamente determinado por la cuestión de la calificación obtenida. Es una realidad y es inevitable: es grato y fácil dar buenas noticias y todos quieren escucharlas y es ingrato y difícil tener que dar las malas y nadie quiere escucharlas. No hay mucho que decir respecto de los buenos resultados, el estudiante estará satisfecho y el trámite será ameno y cordial. Consideren que, si se trata del cierre de una cursada y a excepción de un examen brillante, (y aun así), será bueno apuntar con los comentarios a la preparación del examen final. Que refuercen esto, que revisen aquello, que corrijan lo de más allá, qué estuvo mal y qué estuvo bien. Siempre algo se puede aportar que sea de utilidad hacia el final y sólo llevará unos cuantos minutos. Lo más importante es que, probablemente, no deberán dar explicaciones ni justificar cuestiones sobre el puntaje o la corrección.

Otro es el escenario cuando los exámenes están desaprobados. En principio será difícil que el estudiante pueda sacar mucho provecho del momento si está angustiado, sobre todo si el resultado implica que debe recursar un espacio, perder un año, que se le venzan otras materias, atrasarse para recibirse, y todas las lamentables consecuencias que surgen cuando rinden como última instancia y salen mal. No quedará otra que tratar de tranquilizarlo e intentar que comprenda lo que está bien y mal en su examen y por qué no llegó a aprobar.

Es preciso entender que en ese momento debemos justificar nuestro trabajo de corrección de forma consistente ya que el estudiante podrá estar frustrado y descontento pero, si el instrumento estuvo sólidamente diseñado, los errores cometidos se han marcado con claridad, la asignación de puntaje ha sido coherente con los criterios generales y específicos y, en suma, se hace evidente que el instrumento ha cumplido con su objetivo, cualquier reclamo válido o inválido, (hay que estar preparado para todos), chocará con una evidencia incontestable: el trabajo del Docente está bien hecho y no hay nada que objetar. Claro que podrá haber reclamos y notas, los estudiantes tienen derecho al pedido de revisión, pero serán menos si el instrumento muestra con claridad que la calificación obtenida es acorde a los desarrollos realizados y a los fallos o faltantes indicados.

- Sobre los trabajos grupales

Si bien no es frecuente que los exámenes parciales sean en grupo, suele suceder que la propuesta se hace más común a la hora de los trabajos prácticos obligatorios, los que se deben aprobar con un promedio de 6 o más entre



todos ellos para acceder al final. En estos casos deben quedar muy claras las consignas del trabajo y qué criterios se utilizarán para el cierre de las notas.

Si está previsto que haya calificaciones diferenciadas entre los integrantes de un mismo grupo, debe indicarse el modo en que esto se realizará, por ejemplo: una instancia de coloquio, defensa, cuestionario oral individual sobre el trabajo realizado, etc. En todos los casos de presentaciones orales, exposiciones o defensas de trabajos de investigación individuales o grupales, debemos tener en cuenta el tiempo necesario para las participaciones de cada grupo o estudiante y la preparación de los recursos necesarios para la exposición. Recuerden que todos deben tener las mismas oportunidades, sobre todo considerando que se trata de producciones obligatorias con calificación que forman parte del acceso a una regularidad o promoción, asimismo, es importante que todos esos criterios formen parte de la consigna del trabajo.

- [Sobre los acuerdos entre Docentes de espacios en común](#)

Más allá de las particularidades y marcas personales que cada docente imprime a su cursada es importante construir, en conjunto con la Coordinación, un consenso mínimo sobre el recorte de contenidos a evaluar y el peso que tendrán esos contenidos dentro del instrumento de evaluación que cada uno elabore. No se trata de que los instrumentos de evaluación sean iguales, se trata de acordar en forma explícita, entre los docentes de un mismo espacio de una carrera que si el Tema A, (supongamos que A es un tema importante que se desarrolla en varios subtemas, probablemente uno de los ejes de la unidad a la que pertenece dentro del programa único), será evaluado con 4 puntos en un examen, (lo cual es mucho, pero bueno, es un ejemplo), no puede aparecer en un examen de la misma materia de otro docente con un valor de 1 o 2 puntos.

La razón es muy clara un ítem al que se le asigna una calificación de 4 puntos es, evidentemente, muy importante, casi fundamental en la instancia que se evalúa. Mal podría ser considerado como un tema menor en un instrumento de otra división o turno de la misma materia y carrera. O acaso efectivamente era un tema menos importante y 4 puntos es una sobrevaloración. En todo caso está claro que son importantes los acuerdos sobre estos asuntos.

Sobre el tema de los acuerdos, hay que decir que muy probablemente esos consensos ya existan y seguramente se produjeron por ser como resultado del trabajo de Coordinación, de la elaboración de un programa único o bien naturalmente, si consideramos que a veces los docentes son los mismos en los mismos espacios de diferentes turnos y comisiones. También es cierto que al compartir la formación profesional de base hay un acuerdo tácito sobre lo que es más o menos importante en un recorte de contenido determinado que surge de su propio conocimiento sobre el tema compartido con sus colegas. Sin embargo, es importante que esos consensos no sean tácitos y se establezcan o refuercen de manera consciente y voluntaria en una mirada crítica sobre la propia labor que resultará indudablemente enriquecedora.

## [Particularidad de los exámenes de opción múltiple](#)

La mayor parte de las sugerencias que aquí se detallan aplican a las evaluaciones planteadas como una secuencia de consignas de trabajo que en general implican explicaciones, desarrollos y resoluciones de ejercicios y situaciones problemáticas. Sin embargo, dentro de la modalidad de instancias de evaluación escritas, los exámenes de opción múltiple son sin dudas una alternativa muy atractiva a la hora de diseñar un instrumento evaluativo.

Dos características se destacan especialmente en su aplicación: la rapidez al corregir a partir de una simple lista de cotejo que consigne las opciones correctas y el carácter de discreción absoluta entre las opciones V y F lo que anula casi cualquier objeción posterior basada en diferencias de interpretación, desarrollos confusos, incompletos, etc. Sin duda estos dos aspectos alcanzan y sobran para que loselijamos.

Es preciso, sin embargo, volver a la analogía de los instrumentos de medición a fin de considerar efectivamente la pertinencia de esta modalidad evaluativa. Y la analogía es la siguiente: es irrelevante que un artefacto de medición esté ajustado y sea preciso si pretendemos usarlo para medir aquello para lo que no fue diseñado. El resultado que arroje estará viciado por la falta de adecuación entre el rango de capacidad del instrumento y el uso que le dimos. Aplicado a los instrumentos de evaluación se advierte fácilmente el enfoque que intento: los exámenes de opción múltiple,

(múltiple choice, tal como se los conoce habitualmente por su nombre en inglés), sólo serán efectivos para cierto tipo de contenidos a evaluar y, por otra parte, su elaboración debe ser muy cuidadosa a fin de que sus resultados sean válidos.

Antes de tomar una decisión respecto del tipo de examen a implementar consideremos las desventajas y ventajas de los exámenes de opción múltiple, comenzando por las ventajas más evidentes algunas de las cuales ya se han mencionado:

- Permiten corregir muchos trabajos en poco tiempo.
- Los resultados y puntajes son consistentes.
- Disminuye considerablemente la influencia de la subjetividad al corregir.
- Permiten evaluar una mayor cantidad de contenidos en un mismo instrumento.
- Facilitan el volcado de datos en planillas de cálculo para analizar resultados y plantear análisis estadísticos.
- Permiten cuantificar y estandarizar las respuestas con múltiples parámetros en toda la muestra. (También puede hacerse con un examen de desarrollo, pero resulta prácticamente inaplicable por lo engorroso de la carga de las respuestas textuales)
- Si se opera sobre plataformas basadas en formularios, (o sistemas similares), hasta es posible automatizar la corrección y la devolución de resultados sin participación del evaluador. Claramente esta modalidad no aplica para finales, parciales o trabajos prácticos obligatorios que no se deben mediar a través de soportes virtuales, pero es válido para propuestas de ejercitación o repaso.
- Permiten elaborar fácilmente diferentes versiones de una misma evaluación modificando la redacción de los distractores o cambiándolos de lugar.

Supongo que será posible plantear o desglosar alguna ventaja más, pero sin dudas se ha cubierto mayormente el asunto y queda claro que este tipo de examen es una herramienta eficaz para evaluar conocimientos, habilidades y competencias. Sin embargo, su efectividad depende en gran medida de un planteo y diseño cuidadosos y de un conocimiento certero de sus características. Veamos ahora los aspectos negativos que presenta este tipo de propuesta evaluativa aun cuando esté bien elaborado.

- Fomentan la mera memorización.
- No permiten evaluar la capacidad para redactar, organizar y presentar ideas.
- No permiten evaluar aspectos creativos de los estudiantes.
- No permiten evidenciar el desarrollo de los procesos de pensamiento del estudiante.
- El factor azar puede tener incidencia determinante.
- No evalúan la capacidad de actuar en la vida real.
- Los estudiantes pueden aprobar sin comprender los conceptos.
- Pueden implicar un alto grado de conjeturas.

Los aspectos positivos y negativos mencionados hasta aquí son inherentes a la propia naturaleza del tipo de instrumento, al margen de la pericia puesta en juego para su elaboración. Esto significa que teniendo en claro sus pro y contras, sencillamente habrá que tomar la decisión de utilizarlo o no. Ahora bien, una vez decididos a implementar una instancia de examen bajo esta modalidad, debemos considerar los aspectos a tener en cuenta para su correcta elaboración.

## Extensión

Comencemos por dejar en claro que un examen de opción múltiple no puede ser una decena de líneas que se resuelvan en unos cuantos minutos. Si hemos establecido que un examen debe extenderse a lo largo de entre 60 a 80 minutos, mal puede cerrarse en 15 o 20. Para cubrir adecuadamente una instancia de examen final o parcial debe haber no menos de 30 líneas.

## Redacción de distractores

La formulación de las opciones debe ser clara, precisa y evitar la ambigüedad. No se trata de establecer mínimas diferencias o redacciones confusas, enrevesadas y con doble sentido para justificar la diferencia entre los distractores y la opción correcta. Es deseable que los distractores de una misma consigna puedan graduarse en términos de mayor o menor distancia con respecto a la opción correcta. No está mal que algún distractor sea muy lejano, pero si todos son

descabellados, la opción correcta surgirá por mero descarte. Hemos observado casos, (que por cierto generaron reclamos), donde las opciones eran extensas definiciones con única palabra de diferencia que, para generar aún más conflicto, era reemplazada por una cercana o sinónimo en cada distractor.

Tampoco las respuestas correctas deben ser demasiado evidentes o contrastadas con los distractores ya que serán elegidas por descarte sin permitirnos medir el conocimiento referido. A veces la opción correcta destaca por su extensión, complejidad o vocabulario técnico específico frente a distractores con redacción menos cuidada. Por otra parte, deben evitarse preguntas que admitan más de una respuesta posible. Cada opción tendrá una correcta que bien podría ser: "Todas son correctas" o "Ninguna es correcta", recurso, este último, del que no se debe abusar. También debemos resistir la tentación de ubicar la opción correcta en el mismo lugar en cada consigna (lo que facilita aún más la corrección), por obvias razones.

En relación con los contenidos evaluados y dependiendo de que sea una instancia de examen final, parcial o trabajo práctico obligatorio, las consignas deben agruparse de tal modo que varias de ellas (cuatro o cinco grupos) cubran un mismo tema o recorte del mismo hasta completar los aspectos relevantes que queremos evaluar. El examen total, como ya hemos dicho, no puede tener menos de 30 o 40 líneas de lectura ya que de lo contrario se desvirtúa la relación entre la complejidad del examen y el nivel de educación en el que trabajamos.

Es posible redactar las diferentes consignas como una pregunta o una afirmación compleja y proponer las opciones, con sus distractores y la única respuesta correcta, en una serie de entre 4 a 5 elementos en total. Naturalmente las respuestas no podrán ser "sí" o "no", sino implicar cierto desarrollo que va a constituir el cuerpo de la opción a seleccionar por el estudiante. También se puede consignar: "Indique la única opción correcta" y formular 4 o cinco desarrollos de los cuales sólo uno será el correcto.

En la redacción de las consignas es necesario observar que la extensión de las mismas tenga aproximadamente la misma cantidad de palabras y que el nivel de complejidad en el planteo sea equilibrado en todo el instrumento. Es preciso evitar expresiones generales como "todos" o "ninguna" y considerar que un enunciado correcto es comprensible gramatical y sintácticamente y no presenta errores de carga o conceptuales. Asimismo, evita utilizar preguntas que incluyen más de una idea o evalúen dos aspectos independientes al mismo tiempo. No utiliza términos ambiguos o subjetivos que pueden variar según diferentes autores, por ejemplo: frecuentemente, en alto grado, normalmente, en muchos casos. Evita referirse como respuesta correcta a un dato puntual como una fecha, una ley, un número o una única palabra y, en general, alude de forma clara y completa al aspecto al que se refiere.

Como podemos ver no son pocas las ventajas que presenta esta modalidad de evaluación, pero son importantes también las consideraciones a tener en cuenta para elaborarlos correctamente. Los riesgos de elegirlo cuando no se corresponde con el tipo de contenido a evaluar son altos y los posibles desajustes como resultado de los fallos en su elaboración son aún peores, de modo que hay que hacer ambas cosas con buen criterio: tomar esta opción cuando sea pertinente a nuestros objetivos y no sólo para simplificar la corrección y elaborarlos criteriosamente a fin de que sean una buena herramienta que verdaderamente cumpla con su función.

## MODALIDAD DE EXÁMENES ORALES

Los exámenes orales suelen ser la configuración más frecuente para las instancias de final. Sin duda nos permiten una interrelación cordial, activa y afectiva con los estudiantes, tienen la elasticidad e inmediatez propia de toda instancia de comunicación oral cara a cara y son más espontáneos que un instrumento previamente elaborado y entregado a los estudiantes para su resolución. Posibilitan evaluar la claridad y calidad de la expresión y las competencias comunicativas, permiten repreguntar o pedir aclaraciones sobre la propia marcha, admiten correcciones instantáneas y cambios de rumbo a veces con solo un gesto, son más ágiles y más rápidos que los escritos y por lo general no requieren demasiado tiempo para su evaluación, calificación y cierre. Una breve conversación entre los integrantes de la mesa permitirá obtener el resultado unos cuantos minutos después de que el estudiante se ha retirado del aula para permitir el trabajo del tribunal. Sin embargo, la misma naturaleza que habilita todo lo antedicho plantea una dificultad fundamental: los exámenes orales no tienen soporte, se construyen dialogando, son palabras en el aire, no se pueden revisar, no generan registro.

Será preciso entonces dotarlos de ciertos parámetros que nos permitan sistematizar y unificar los criterios para hacerlos más efectivos en su función básica: ponderar lo que el estudiante ha aprendido y determinar la calificación



correspondiente. Todo ello garantizando que a todos les hemos propuesto el mismo nivel de dificultad, lo cual se logra fácilmente al entregar 10 copias de un mismo examen, pero no es fácil al mantener diez conversaciones en algo más de una hora y al final de la jornada y cansados ya no sabemos qué preguntar.

Si un examen oral no tiene registro, pues hagamos uno, previamente, de lo que nos interesa preguntar y anotemos brevemente la calidad de las respuestas de cada estudiante con una ponderación simple que nos ayude a la hora de cerrar la calificación. Lo primero lo traemos en mano al examen y está claro que no debe ser demasiado visible para quien rinde. Bastará con planificar unas 8 a 10 preguntas que sigan, obviamente, el criterio de la importancia y pertinencia respecto de los demás temas del programa. Puede estar en papel en una agenda o en una tableta o teléfono. El registro individual se elabora para cada estudiante que rinde y se hace en un papel en blanco en el momento. Veamos ejemplos:



Aclaro que puse a dos estudiantes juntos solo para analizar los casos, se supone que habrá una hoja registro para cada uno. Como ven es algo muy breve y sencillo. Fulano recibió cuatro preguntas y respondió:

- 1) Regular.
- 2) Regular más
- 3) Bien menos.
- 4) Mal.

¿Podrían hacer alguna pregunta más? Consideren que X, P, J y B, eran aspectos importantes de la materia evaluada, de lo contrario no se habría preguntado sobre eso. Fulano respondió una pregunta apenas satisfactoriamente, (eso sería el bien menos), y tres regular o mal. Claramente no puede aprobar. Si la voluntad de la mesa es continuar preguntando, se respeta, pero consideren que debería tener 3 respuestas correctas, sólo para equilibrar la balanza y luego responder unas 2 o 3 preguntas más sin fallos para alcanzar a aprobar, lo que significa que si falla en la quinta, ya no habría chance de torcer su destino.

Amplío: está claro que si responde 3 mal y 3 bien no puede aprobar ya que equivale a un 50% de aciertos y por ende se debe seguir preguntando y mucho más de 6 preguntas no se supone que haya. En el ejemplo que planteo,

dada la voluntad de la mesa de seguir preguntando, se harían casi 10 preguntas entre las cuatro iniciales y las que vinieron después.

En términos generales se estima que un examen oral debería tener unas 4 a 6 preguntas. Es esperable que en ese número alcancemos a tener la información precisa para determinar aprobación o desaprobación y la nota correspondiente. Como en cualquier examen debemos considerar que la aprobación se alcanza con un mínimo de 60% de desarrollo correcto, al margen de que se trate de formato oral o escrito, y está claro que ese porcentaje se traduce en un 6 (seis) como nota mínima de acreditación.

Al momento del cierre de la nota es esperable que sea el presidente de la mesa quien tenga la mayor preponderancia en el asunto ya que es el responsable de la cursada y conoce al estudiante, sin embargo, les recordamos que la firma de todos al pie del acta no es un mero trámite. En tal sentido, los invitamos a comprometerse con la instancia de evaluación y a manifestar su parecer en su carácter de vocales ya que los consensos firmes jerarquizan y fortalecen las decisiones de todo el tribunal.

Con respecto al cierre y a la determinación de la calificación claramente hay dos casos que no plantean mayores conflictos: aquellos que aprueban sólidamente y que alcanzarán una nota entre 7 y 10 según su lucimiento y aquellos que fuera de toda duda han estado muy lejos de alcanzar el 60 % de aciertos y evidentemente no aprobarán su examen.

El problema se presenta cuando la decisión que debe tomar la mesa examinadora no es si cerrar con un 8 o un 9, sino si el estudiante aprobará o no. Como siempre, el criterio de los miembros del tribunal será el que impere y el registro tomado por el presidente se convierte en un insumo fundamental. Nuevamente volvemos al principio básico que se ha desarrollado desde el comienzo de esta propuesta: la cuestión fundamental es que la decisión sea sólida, es por eso que insistimos en que se haga el registro en los exámenes orales y que se constituya en el fundamento de la calificación obtenida.

Tras el cierre, que debe realizarse en ausencia de los estudiantes y a puertas cerradas, llega un momento que con frecuencia ha sido protagonista de diversos reclamos: la devolución. Ya hemos hablado de ella a propósito de los exámenes con soporte escrito; en el caso de los orales, como ya hemos dicho, contar con el registro que se generó durante la exposición del estudiante es la mejor opción. El detalle de las respuestas correctas e incorrectas debería bastar para justificar la calificación obtenida.

Con respecto al desarrollo de la propia instancia de examen oral es importante considerar que los protagonistas de la exposición son los propios estudiantes. El presidente y los vocales, además de formular las preguntas claro, podrán hacer alguna aclaración, señalar alguna confusión menor, orientar algún desarrollo que se ha desordenado, proponer algún disparador para alentar al estudiante que no encuentra el rumbo y no mucho más. No se supone que la voz cantante sea la de los docentes. Cuando se afirma que la instancia de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje, queremos decir que es el cierre de ese proceso, de ninguna manera se sugiere que es un momento para enseñar, exponer o desarrollar cuestiones. El estudiante no viene a la mesa de examen a recibir una clase ni el docente debe dar cátedra en ese momento.

Otra cuestión importante, sobre todo por sus consecuencias inmediatas a la hora de cerrar una calificación, es la marcación de los fallos en la oralidad. Si tras una consulta determinada el estudiante presenta un desarrollo de 5 a 7 minutos que está errado desde el mismísimo comienzo y que no hizo más que empeorar con cada minuto que pasó, pues nunca debió llegar al minuto 5. Prontamente se le debe advertir que no va por buen camino, debe sugerirse una corrección, indicar que no era por allí la cosa y si no se produce un golpe de timón hacia el rumbo cierto, no se supone que siga avanzando. Habrá que indicarle que la respuesta no es correcta, aclarar tal vez a qué se refería el asunto, dar por cerrado el ítem, consignar el fallo en el registro individual y probar con otra consulta a ver si repunta.

En otras palabras, cuando el estudiante avanza en sus desarrollos y no se le indica con claridad que no era por allí la cosa, su sensación es que va todo bien y si nos consta que no, se lo debemos hacer saber fehacientemente. Al momento del cierre y devolución, suponiendo que desapruebe, no habrá un conflicto de sensaciones, las notas de registro coincidirán con la memoria cercana de sus fallos o silencios al responder y quedará en claro que no estaba en condiciones de aprobar.

En todo los casos donde la calificación sea insuficiente para aprobar es importante ser empáticos y entender que es un momento muy frustrante. Sugerimos aconsejar bibliografía, proponer reforzar tales o cuales puntos, buscar un enfoque distinto, etc. Es importante darle a la devolución el entorno, tiempo y espacio adecuados. No es raro que los

estudiantes nos reclamen que les dieron la devolución de parados en el pasillo, sin dedicarle el tiempo suficiente ni mucho menos dar a conocer claramente fallos y aciertos a fin de preparar la siguiente instancia con mayor fortaleza.

- [Modalidad de examen por coloquio](#)

Se trata de un formato de examen final en el que 2 a 5 estudiantes se disponen juntos frente a la mesa examinadora y son interrogados alternativamente. Desaconsejamos vehementemente este modo de evaluar. El único aspecto favorable, y solo para los evaluadores, es que la instancia requiere mucho menos tiempo para su desarrollo ya que es evidente que varios estudiantes son evaluados al mismo tiempo y la suma de las exposiciones de cada uno a su turno, será sin dudas más breve que si se desarrollan en forma individual.

La lista de razones por las cuales desaconsejamos este formato es tan extensa que no sé por cual comenzar. Sólo para iniciar por algún aspecto, menciono el evidente de que tendremos que formular a cada estudiante diferentes preguntas ya que están todos juntos y que el registro individual será muy difícil de llevar a cabo debido a las posibles diferencias de complejidad entre las que realicemos en un mismo turno. También es posible que alguno interrumpa o se adelante y prive a otro de la posibilidad de responder, o que se sientan inhibidos por la presencia de sus compañeros...en fin, la lista sigue. En resumen: no evalúen en formato de coloquio.

Hemos llegado al final de este desarrollo que esperamos sea leído con esmero y dedicación. Sé que ha resultado ciertamente extenso, pero coincidirán en que se ha tratado de cubrir la mayor parte de los aspectos que resultan relevantes e influyen para bien o para mal en los procesos evaluativos. No pretendemos que de un momento para otro se implementen las sugerencias que aquí se detallan, pero ciertamente cada una de ellas redundará en mejoras operativas y de fondo. Las primeras sencillamente harán que todo funcione mejor, que no es poca cosa; las segundas cimentarán aún más nuestras bien ganadas fortalezas institucionales.