

Capítulo 11

La elaboración de preguntas de examen: una manera de aprender a comprender, analizar y sintetizar contribuyendo al desarrollo de las competencias básicas

Angel Pérez-Pueyo

Universidad de León

Israel Herrán Álvarez

IES Doctor Sancho de Matienzo. Villasana de Mena (Burgos)

Oscar Casado Berrocal

CC Santa Teresa (León)

Luis Centeno Fernández

CC La Anunciata. Trabajo del Camino (León)

La presente experiencia pretende la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a la adquisición de capacidades cognitivas (comprender, analizar, sintetizar, aplicar y valorar), en cualquier materia y a través del desarrollo de diferentes CCBB. Para ello, nos alejamos de las metodologías tradicionales de exposición magistral, aproximándonos a las propuestas de carácter colaborativo y/o cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Maldonado, 2007; Velázquez, 2010, 2013) dependiendo de las características iniciales del alumnado. Además, ésta lleva asociada la utilización de procesos formativos que generan en los docentes la necesidad de elaborar un modelo alternativo de evaluación y, fundamentalmente, de calificación (Pérez Pueyo, coord., 2013). Y se ha llevado a cabo por profesores de diferentes materias y cursos de educación secundaria, pero adecuándola en función de la secuenciación de las CCBB preestablecida (Pérez-Pueyo y Casanova, 2010).

Ésta se encuentra encuadrada en un planteamiento global orientado, también, a la solución de problemas ortográficos de los alumnos de secundaria, la mejora de las características de elaboración de trabajos y al formato de presentación de los mismos. Este planteamiento es diseñado por el Grupo Internivelar e Interdisciplinar "Actitudes", a través del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo, coord., 2013), ofreciendo un modelo funcional de desarrollo de las competencias básicas (CCBB), coherente con la legislación educativa.

EL SISTEMA DE LAS PREGUNTAS: OBJETIVOS Y DESARROLLO DE UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE CCBB

El día a día nos demuestra que son muchos los alumnos que, durante el proceso de explicación de un profesor (exposición magistral), no prestan atención. En el mejor de los casos, sólo muestran algo de interés cuando se aproxima el examen, lo que impide el desarrollo de aspectos asociados a la capacidad cognitiva (comprender, analizar, sintetizar, aplicar, valorar). En este sentido, los resultados suelen ser desalentadores; y lo que es peor, parece no haber solución...

La primera de las dos fases en las que puede dividirse esta propuesta de desarrollo de CCBB consiste en que los alumnos, en grupos de entre 3-5 personas, diseñen una batería de preguntas con sus correspondientes respuestas. Las preguntas y

respuestas tratarán sobre los objetivos y contenidos de la unidad didáctica y servirán para realizar posteriormente un examen que permita comprobar la adquisición de éstos.

La experiencia pretende que los alumnos adquieran aprendizajes asociados a la materia en cuestión, pero contribuyendo simultáneamente al desarrollo de las CCBB. Por ello, las actuaciones llevadas a cabo a lo largo de la misma están asociadas a la secuenciación de estas competencias realizada a nivel del proyecto educativo de los centros (PEC) en los que se han puesto en práctica; basada en los indicadores extraídos de Pérez Pueyo y Casanova (2010), actualizadas y reelaborada en la nueva publicación de Graó (Pérez-Pueyo, coord. 2013).

Los alumnos deberán preparar grupalmente una serie de preguntas “correctas” y de “calidad” que formarán parte del examen. Serán “correctas” aquellas preguntas que concuerdan con su correspondiente respuesta, aunque sea obtenidas literalmente del texto (tipo test, respuestas cortas, completar, etc...). Se consideran de “calidad” aquellas cuyas respuestas impliquen procesos de reflexión, habilidad para interrelacionar aprendizajes nuevos u otros ya adquiridos, etc...

Comenzarán, individualmente en sus casas y antes de iniciar la unidad, intentando seleccionar el número y tipo de preguntas solicitadas por el profesor que crean que sintetizan mejor el tema. El primer día cada alumno expondrá sus preguntas al grupo, valorando entre todos el trabajo realizado, percibiendo qué han considerado otros como importante y qué han entendido del tema tras su lectura y análisis. Cada grupo seleccionará una batería definitiva de preguntas que consideren idóneas y claves de entre todas las preparadas. El profesor anotará la evolución de los grupos, ayudará a resolver las dudas y se asegurará de que entre todas las preguntas estén las que como docente considera imprescindibles para la superación de los objetivos didácticos.

Al terminar estas tareas comienza la fase de preparación del examen. Si bien ésta es evidentemente individual, puesto que el examen y la calificación inicial lo son, intentaremos buscar alternativas que generen vínculos entre los alumnos, además del trabajo de aprendizaje. Para ello utilizaremos fundamentalmente dos estrategias: el planteamiento de objetivos colectivos y la participación en una dinámica de repaso de los contenidos en forma de concurso (Arrocha y Serrano, 2010).

Llegados a este punto, cada grupo tendrá a su disposición una batería de preguntas diseñadas para el examen de la unidad. Pero, ¿por qué no aprovechar esta situación para repasarlas? ¿Es que tenemos miedo a que luego, cuando tengan que hacer el examen, los alumnos se sepan las respuestas? ¿Y no es precisamente eso lo que pretendemos que hagan? A veces nos olvidamos de que los alumnos necesitan saber cómo se les va a evaluar para poder prepararse mejor y así obtener una mejor valoración de sus conocimientos (Pérez-Pueyo, 2010). Tanto si utilizamos estrategias de motivación asociadas a la calificación de los demás miembros del grupo como si implicamos a los alumnos en concursos, la experiencia nos dice que las notas finales mejorarán significativamente y, en consecuencia, el clima y la actitud en clase también lo harán.

Otra de las situaciones habituales, desde perspectivas tradicionales, se produce tras las correcciones de los exámenes. Los alumnos tienden a pedir explicaciones por su nota, tanto si la consideran injusta como si consideran que el criterio cualitativo de corrección del profesor les ha podido perjudicar. Y es en este punto donde se pone en funcionamiento la segunda fase de la experiencia.

En ella, se pretende implicar al alumnado en el proceso de corrección, tanto en la valoración de un compañero (coevaluación) como en la suya propia (autoevaluación), según los criterios establecidos por el profesor. Finalmente será éste quien lo valore y califique (heteroevaluación). En cualquier caso, inicialmente, la única nota válida será la calificación final del docente.

Para estos tres procesos de valoración utilizaremos escalas, generalmente graduadas, como instrumento de evaluación que describa los criterios de la actividad. Éstas permiten al profesor determinar la calificación (instrumento de calificación) y a los alumnos realizar una valoración del grado de consecución del aprendizaje de la actividad realizada (instrumento de evaluación), antes de la calificación final (Pérez-Pueyo, 2010).

Los criterios, que son de valoración para las coevaluaciones y autoevaluaciones por parte de los alumnos, serán los mismos que para la calificación del profesor. En este caso, deberíamos diferenciar entre dos aspectos a valorar: la redacción grupal de las preguntas y la cumplimentación individual del examen.

En lo que respecta a los criterios para la evaluación de las preguntas redactadas por los respectivos grupos, se plantea la utilización de una escala de valoración graduada en la que se establecen criterios organizados en cinco horquillas respecto a los aspectos que se tendrán en cuenta (redacción correcta de preguntas y respuestas, porcentaje de preguntas “cortas” y de “calidad”, etc...). En el caso del examen individual será necesario determinar unos criterios de corrección como son: la fijación de cuántos errores restarán un acierto en las preguntas tipo test, establecimiento de una, dos o hasta tres valoraciones intermedias para las preguntas cortas,... Así como determinar el valor de las preguntas de calidad.

CONCLUSIONES

La dinámica establecida con esta propuesta de trabajo en el aula facilita el cambio de actitud de los alumnos hacia el empleo y desarrollo de determinadas capacidades cognitivas frecuentemente olvidadas. Además, el empleo de estrategias de objetivos colectivos genera un ambiente de participación especialmente interesante para aquellos alumnos que más dificultades presentan habitualmente y que redundan en una mejora de los resultados académicos propios y de los compañeros.

Otra de las ventajas encontradas se establece en el hecho de involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación, teniendo que desarrollar labores eminentemente docentes. Además, genera otro tipo de aprendizajes poco habituales como son el reconocimiento del trabajo propio y ajeno, es decir, comenzar a trabajar sobre aspectos relacionados con las competencias de Aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal.

REFERENCIAS

- Arrocha, A.J. y Serrano, M.A. (2010). El concurso de educación física. Una propuesta lúdica de evaluación de conceptos en Educación Secundaria. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique.
- Maldonado, M. (2007). El aprendizaje colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.

- Pérez-Pueyo, A. (2010). El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2013). 15 pasos para programar y evaluar las CCBB. Después de la secuenciación (en prensa). Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (Coords.) (2010). Competencias Básicas en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria: Programación y secuenciación por cursos. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: INDE
- Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física. Tesis doctoral (sin publicar). Universidad de Valladolid.