

"ESTUDIAR DE MODO TRADICIONAL PARA LOS EXÁMENES VERSUS CUBRIR TAREAS PARA UN APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA: ¿DIFIEREN LOS RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES?"

PÄIVI TYNJÄLÄ Universidad de Jyväskylä, Finlandia En
"Studies in Higher Education" Vol. 23 - n° 2, 1998; p. 173-189 -
NOTAS . Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI.

Evaluación del aprendizaje y fines generales de la educación superior

El impacto de los procedimientos de evaluación en los estudiantes ha sido muy bien establecido en el campo de la educación.

La percepción de los alumnos acerca de los requerimientos de la evaluación, dirige sus enfoques al aprendizaje y afecta los resultados de lo que aprenden [Thomas & Bain, 1984; Entwistle y otros, 1993; Scouller & Prosser, 1994; Tang, 1994; Atkins, 1995].

Las pruebas y los exámenes son las prácticas más profundamente enraizadas en la evaluación de lo aprendido.

Puede aún asumirse que si los exámenes no fueran empleados, los alumnos no estudiaran tan duro como lo hacen actualmente y los resultados de sus aprendizajes se deteriorarían.

Sin embargo, los exámenes tradicionales estimulan a los alumnos a adoptar un enfoque superficial y apoyarse en aprender de memoria, aún cuando los profesores y departamentos, explícitamente enfatizan propósitos de aprendizaje de orden superior. [Boud, 1990; Entwistle y otros, 1993].

Estas observaciones sobre los efectos perjudiciales de los exámenes tradicionales y, por otra parte, la emergencia de una visión constructivista del aprendizaje, ha conducido a un esfuerzo creciente por el desarrollo de métodos alternativos de enseñanza y de evaluación, propuestos para promover aprendizajes de orden superior y alentar un enfoque profundo al estudio y al aprendizaje en general.

Este artículo describe un experimento desarrollado en la Universidad. En la misma, se condujo un curso seleccionando tareas vinculadas con el aprendizaje constructivista y omitiendo el examen final.

El propósito del estudio, fue verificar si los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, diferían de los que fueron enseñados en relación con un curso semejante, en donde se aplicó una enseñanza tradicional, la cual concluía en un examen terminal.

.....

Allan (1996) ha descripto los fines generales de la Educación Superior, en términos de resultados deseados de los aprendizajes y clasificándolos en productos:

- Basados en los contenidos del curso.
- Personales transferibles, y
- Académicos genéricos.

Los resultados basados en los contenidos son de un ámbito específico, en tanto que los resultados personales transferibles y académicos genéricos, incluyen capacidades generales, tales como pensamiento crítico, uso de la información, habilidades para operar en equipo de trabajo y capacidades de comunicación.

De igual modo, ATKINS (1995), sugiere que los propósitos generales de la educación superior incluyen:

1. Proporcionar una experiencia educativa general de valor intrínseco en su propio derecho.
2. Preparar a los alumnos para la creación, aplicación y difusión de conocimiento.
3. Preparar a los alumnos para una profesión u ocupación específica.
4. Prepararlos para un empleo general.

Estos fines generales pueden ser, además, divididos en numerosos componentes. Así por ejemplo, las experiencias en educación general incluyen:

1. El desarrollo de una mente entrenada:

- Habilidades típicas del pensamiento crítico.
- Capacidad para pensar conceptualmente.
- Establecimiento de una base para el aprendizaje de por vida.

2. La preparación para la creación de conocimiento, su aplicación y difusión:

- Adquisición de los marcos conceptuales de la asignatura estudiada.
- Conocimiento profundo en algunos aspectos de la asignatura.
- Comprensión de las metodologías del curso.
- Experiencias de creación de nuevo conocimiento.

3. La preparación para una profesión:

- Integración de conocimiento teórico y práctico.

Desarrollo de habilidades y competencias tales como interactuar con clientes.
Capacidad para reflexionar sobre las propias prácticas.

4. Finalmente, el fin de la preparación de los estudiantes para el empleo, en general, abarca la capacidad para reflexionar y para aprender de la experiencia práctica; el desarrollo de habilidades de comunicación, incluyendo las presentaciones orales, los informes escritos y el desarrollo de habilidades técnicas, tales como el uso de la tecnología de la comunicación y los idiomas extranjeros.

Estos tipos de habilidades generales y específicas, y de conocimientos, son ampliamente aceptados como fines de la educación en la sociedad actual.

Sin embargo, las prácticas educativas en general, y las prácticas en la educación superior, en particular, han sido criticadas por no desarrollar estos prerrequisitos relacionados con la idoneidad profesional. Así por ejemplo, MANDL y otros (1996) ha advertido que en las formas tradicionales de enseñanza en la universidad, los alumnos, a menudo adquieren conocimiento "inerte". Este conocimiento podrá ser usado en los escenarios de la enseñanza pero no podrá ser transferido a los complejos problemas de la vida del trabajo.

De modo similar, BEREITER y SCARDAMAGLIA (1993, p.184), afirman que el sistema educativo ha sido pensado para producir "no expertos" más bien que expertos.

En el mismo sentido, GEISLER (1994) señaló que, además de producir algunos expertos, la educación produce una cantidad de consumidores de habilidades en un campo en especial.

El punto importante de todas estas críticas, es que las prácticas educativas, difieren de las prácticas y actividades requeridas en el ambiente real que necesita de tales dominios para el cual se supone que los estudiantes deberán ser preparados.

Los expertos trabajan a menudo en equipo; comunican y participan sus conocimientos con los colegas cuando se procuran fines comunes; exploran nuevo conocimiento y lo aplican y lo transforman por usos nuevos.

Por lo contrario, los estudiantes en las escuelas y universidades trabajan principalmente de modo individual y a menudo olvidan cooperar y participan su conocimiento con sus pares [por ejemplo en los exámenes]. Además, suelen ser alentados simplemente a memorizar y a reproducir conocimiento.

Los exámenes, en particular, parecen prevenir a los estudiantes de que logren una comprensión profunda y personal. [Entwistle & Entwistle, 1991, 1992; Entwistle y otros, 1993; Entwistle, 1995].

Métodos de enseñanza, habilidades de estudio y resultados de los aprendizajes.

Los esfuerzos para mejorar los resultados de los aprendizajes en la educación superior, se han focalizado, tradicionalmente, ya sea en comparaciones de diferentes métodos de enseñanza, o en intervenciones apuntadas a desarrollar habilidades de estudio en los estudiantes.

No obstante, los estudios comparativos no han probado ser particularmente efectivos en explicar las diferencias en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (DUNKIN & BARNES, 1986). Así por ejemplo, KROMREY y PURDOM (1995) en su estudio sobre la efectividad de la conferencia, el aprendizaje cooperativo y la instrucción programada, no encontraron diferencias en el rendimiento de los estudiantes entre estos métodos de enseñanza. Igualmente GARSIDE (1996), comparó los efectos de la conferencia y los grupos de discusión en el desarrollo de las capacidades del pensamiento crítico, sin detectar diferencia alguna entre los dos métodos.

La forma en que el aprendizaje es evaluado o "medido" en estas comparaciones de métodos de enseñanza, a menudo es problemática. En el estudio de KROMREY & PURDOM, sólo se emplearon pruebas de opción múltiple, con lo cual se ofreció una estrecha imagen de los resultados de los aprendizajes.

Similarmente, el estudio de GARSIDE puede ser criticado por medir el pensamiento crítico de un modo que no es válido par este propósito, ya que la prueba consistió de items del tipo verdadero-falso y opción múltiple, lo cual implicó suponer que miden formas de pensamiento de orden inferior y superior. Esta forma de evaluar las habilidades del pensar es cuestionable.

De acuerdo con Mc Peck (1981), el formato de la respuesta de una prueba de pensamiento crítico deberá permitir más de una respuesta justificable y las respuestas estimadas como buenas no pueden predecirse que sean las correctas, en el sentido de verdaderas, sino que lo que importa, es la calidad de justificación dada en las mismas. Las respuestas del tipo ensayo, son así, más adecuadas para evaluar el pensamiento crítico que las de opción múltiple.

La significación de la forma en que son evaluados los resultados de los aprendizajes en los estudios sobre los mismos, provienen también de los estudios de MARTTUNEN (1992) en donde el uso de la comunicación por e-mail, como un método de estudio, fue comparado con la enseñanza tradicional.

En esta comparación, el grupo tradicional logró mejores resultados en los aprendizajes cuando fue medido por un examen tradicional, pero el grupo del E-Mail tuvo un mejor éxito en tareas que requerían de capacidades de argumentación.

Los resultados de MARTTUNEN, muestran que es razonable suponer que en general, no existen mejores métodos, pero que métodos diferentes, producen diferentes tipos de resultados en los aprendizajes [ver también DUNKIN & BARNES, 1986; RAMSDEN, 1992]. Por lo tanto, es importante que, en los estudios

comparativos, se evalúen los resultados de los aprendizajes mediante el uso de diferentes métodos de evaluación.

Como en los estudios comparativos, los estudios de intervención no han sido muy exitosos en revelar diferencias en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. En general, las intervenciones para mejorar las estrategias de estudio de los mismos, llevadas a cabo como cursos separados, han probado ser inefectivas y débil su transferencia a otros cursos.

Sobre la base de los meta-análisis, en relación con las intervenciones vinculadas con las habilidades de estudio, HATTIE y otros (1996) concluyeron que la formación en las mismas debería efectuarse, pero incluida en la enseñanza del contenido.

De modo similar, TAIT & ENTWISTLE (1996) han advertido que el informe sobre las habilidades de estudio deberían ser presentadas como una parte esencial del curso.

Coincido con estos autores, en que el mejoramiento de las habilidades de estudio deberá ser incorporado en los trabajos sobre dominio del contenido, pero no apoyo presentarlas como un recurso adicional relacionado con la enseñanza del mismo. Sugiero que, en lugar de llevar a cabo estudios separados sobre intervenciones en relación con las habilidades señaladas, el ambiente de aprendizaje y las tareas de evaluación, tales intervenciones deberían ser desarrolladas de modo que estimulen o aún requieran de los estudiantes que se involucren activamente en sus estudios [HARTLEY 1990, para diseño de texto y PORTIER & van BUUREN 1995, para aprendizaje asistido por computadora]. Aquí, la pedagogía constructivista ofrece promisorios puntos de partida.

De acuerdo con el constructivismo, el aprendizaje implica, en lugar de una recepción pasiva de la información, un proceso continuo y activo del estudiante, en la construcción y reconstrucción de su concepción del fenómeno. Puesto que los que aprenden interpretan nueva información sobre la base del conocimiento existente, la pedagogía constructivista está basada en las creencias y concepciones previas de los estudiantes, acerca de los temas que estén estudiando. Enfatiza comprender las cosas más bien que memorizarlas y reproducir información, y confía en la interacción social y en la colaboración, en la construcción del significado. Enseñar no es transmitir conocimiento, sino ayudar a los alumnos a construir activamente el conocimiento activamente, asignándoles tareas que promuevan este proceso.

Movilizar desde el paradigma de transmisión de conocimientos hacia la instrucción constructivista, también requiere de cambios fundamentales en los procesos de evaluación [Ej: JONASSEN, 1991; ENTWISTLE y otros, 1993; BIGGS, 1993]. En el marco de la concepción constructivista, el aprendizaje no es evaluado con un examen separado al final del curso, sino que los métodos de evaluación están integrados al mismo proceso. El propósito de la evaluación, no es descubrir, cuánto de la información estudiada puede recordar un alumno, sino promover procesos de aprendizaje para describir qué tipos de cambios cualitativos están tomando lugar en la base de conocimientos de los alumnos.

En resumen: el constructivismo significa movilizarse desde la memorización y la recitación de información, a un énfasis en la comprensión, a un cambio en la concepción y a un desarrollo de las capacidades metacognitivas y del pensamiento crítico, así como al uso de la actuación y de la evaluación auténtica, en lugar de los tests y exámenes tradicionales.

.....

Componentes del enfoque constructivista (que enmarcan la teoría) empleados en el marco del método experimental utilizado en esta investigación.

El fundamento teórico del diseño instruccional del experimento, fue integrar la visión constructivista del aprendizaje y las teorías cognitivas del arte de escribir.

En su conjunto, el curso fue una aplicación pedagógica del modelo de redacción, de transformación del conocimiento [Bereiter & Scardamalia, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1991] asumido aquí, por tener el potencial de ayudar a los estudiantes a comprender la apropiación del conocimiento.

Sus otros puntos teóricos de base fueron: la idea de desarrollar conocimiento experto mediante la resolución de problemas [Bereiter & Scaramaglia, 1993] y por la teorización de la práctica y la particularización de la teoría [Leinhart y otros, 1995]. Además, la importancia de la conciencia metaconceptual en el cambio conceptual [eg. Vosniadou, 1994] y los resultados de las investigaciones anteriores en el uso de la redacción para fortalecer el aprendizaje [Langer, 1996; Tierney y otros, 1989; Lonka & Ahola, 1995] fue tomada en cuenta en el diseño del curso. Así por ejemplo, las discusiones de grupo fueron combinadas con tareas escritas, porque se ha descubierto que la lectura, la escritura y la redacción son más efectivas en combinación que como métodos empleados separadamente. [Tierney y otros, 1989; Dysthe, 1996].

El propósito del experimento fue crear un curso que podría liberar a los estudiantes del examen más centrado en la memorización de lo aprendido y en un enfoque superficial. En realidad, debería promover el aprendizaje en su sentido constructivista.

La idea principal, fue que los estudiante leyera cada texto, en tanto llevaran a cabo diversas tareas de aprendizaje que los compelería a involucrarse activamente con la información que ellos adquirieran.

Las tareas de aprendizaje fueron planeadas de modo que los alumnos no usaran el conocimiento de los textos como tal. En su lugar, tenían que transformarlo en diferentes modos, aplicarlo, cuestionarlo, etc.

Las tareas consistieron en diferentes tipos de trabajos escritos que fueron discutidos en grupo una vez a la semana durante el curso. Las mismas incluyeron:

Activación de conocimientos anteriores.

Comparación de los conocimientos previos con el conocimiento presentado en los textos.
Comparación de diferentes teorías o enfoques.
Examen de las teorías a la luz de las experiencias de los estudiantes.
Crítica de las teorías.
Descripción de las ideas que las teorías suscitaron en los estudiantes.
Aplicación de los conceptos teóricos a las situaciones de la vida real.
Redacción de un relato verdadero o ficticio empleando conceptos teóricos.
Redacción de resúmenes, y
Redacción de los aspectos más esenciales de las teorías.

Sumado a estas tareas de aprendizaje, cada estudiante también debió escribir durante el curso, un extenso ensayo [más o menos 10 páginas]. Se les distribuyeron 12 temas para que eligieran uno, aunque también podían presentar uno propio. Los procesos de redacción fueron apoyados con planeamientos en colaboración.

Al comienzo de los procesos de planeamiento, los estudiantes presentaron sus ideas y planes provisionales en un grupo, en donde el docente y otros estudiantes los comentaron.

Cuando los primeros borradores estuvieron escritos, fueron nuevamente discutidos en grupo. De esta forma, a los alumnos se les dio una oportunidad para discutir sus planes y borradores antes de completar el ensayo.

Puesto que el avance hacia el aprendizaje constructivo requiere desistir de los procedimientos de la evaluación tradicional [Jonassen, 1991; Entwistle y otros, 1993; Biggs, 1996], la evaluación de este grupo estuvo basada en tareas de aprendizaje (redacciones, participación en discusiones en grupo, ensayos) en lugar de un examen. (No obstante, aunque el grupo experimental de alumnos no fue examinado para determinar la nota, fueron instados a tomar el examen del grupo control y responder a las preguntas a los efectos de proporcionar material de investigación). Los estudiantes eran conscientes de que sus respuestas no serían calificadas.

Esto fue muy importante, porque de otro modo, los mismos podrían haber regresado a una preparación para el examen caracterizada por la tradicional reproducción de información aprendida, lo cual no fue la intención.

Los componentes del modo tradicional de aprendizaje (control).

En tanto que los estudiantes en el grupo constructivista llevaron a cabo una serie de redacciones y participaron en discusiones grupales, el grupo tradicional concurre a las conferencias [3 hs. por semana] sobre los temas tratados en el programa.

Los alumnos en este grupo, tomaron el examen tradicional al final del curso. No les fueron asignadas tareas de aprendizaje a fin de ayudarlos a prepararse para el examen. Estudiaron en los textos por su cuenta y llevaron a cabo su preparación del modo habitual.

La calificación del desempeño de los alumnos.

Como ya se describió, las calificaciones del grupo constructivista estuvieron basadas en las actividades de aprendizaje, en tanto que las correspondientes al grupo enseñado de modo tradicional, fueron definidas por el examen final. Ambos grupos fueron calificados de modo separado y de forma independiente.

.....

Algunas muestras aleatorias de instituciones importantes que tienen problemas económicos.

1997 Harvard - déficit de 42 millones de dólares.

Yale. Propuso un pago de mil millones en concepto de gastos de mantenimiento.

City University de New York. Recortó 40 millones de su presupuesto.

UCLA. Disminuyó 38 millones.

California. Recortó 900 millones.

Yale dio de baja recientemente a 50 docentes de artes y de ciencias.

Universidad de California. Eliminó 3.500 cargos y duplicó los derechos de matrícula.

Universidad de Maryland. Cerró 56 departamentos académicos de sus 11 campus y reorganizó otros 59.

San Diego. Despidió a 147 profesores titulares y eliminó 9 departamentos académicos.

Universidad del Estado de Arizona. Tiene un déficit de 15 millones, aún después de haber eliminado 200 cargos docentes.

Ohio State University. Recortó 78,7 millones y 500 docentes fueron dados de baja.