DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN FINANCIERA

46 Jornadas Nacionales de Administración Financiera
Septiembre 17 y 18, 2026

El arte de preguntar

Consideraciones al estructurar un examen oral

Martín Leonardo Gnecco
Universidad Nacional de Mar del Plata
UCAECE – UAA

SUMARIO

1. Introducción
2. La evaluación sumativa
3. Los exámenes orales
4. Cuestiones a considerar al tomar exámenes orales
5. Conclusiones

Para comentarios:
mlgnecco@yahoo.com

1. Introducción

En la vida, unas veces se gana, otras, se aprende.
Anónimo

Según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española:[1]

Evaluar: (tr) Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.
Estimar: (tr) Creer o considerar algo a partir de los datos que se tienen.
Creer o considerar que algo es de una determinada manera.
Atribuir un valor a algo.

Estas definiciones dejan en claro que la evaluación no es un proceso que determinará con certeza los conocimientos, habilidades, aptitudes, del estudiante, sino que intentará discernir si alcanza los saberes mínimos requeridos como para considerar aprobada una asignatura en base a las cuestiones consideradas en ese momento.

Es decir, podremos buscar por diferentes metodologías otorgar mayor objetividad a la evaluación, pero la misma nunca dejará de verse afectada por la subjetividad de quien evalúa, de las circunstancias en que se desarrolla, de las actitudes y predisposición de quien es evaluado, y otro sinnúmero de cuestiones.

No debiera esto representar un problema sino entenderlo, aceptarlo y actuar en función de esa condición.

El presente trabajo busca pensar estrategias para que las evaluaciones sean eficientes, nos permitan discriminar entre quienes alcanzaron los objetivos mínimos requeridos y quienes no lo hicieron, teniendo en consideración diferentes circunstancias que inciden en algunos casos o no, a la hora de tomar exámenes. Y lo haremos esencialmente pensando en exámenes orales.

Antes de comenzar el desarrollo del tema es apropiado mencionar que el autor es docente de materias vinculadas a las finanzas y a la estadística. Si bien intentaremos hacer comentarios generales, aplicables a cualquier disciplina, todo estará teñido con esta visión y subjetividad. Seguramente surgirían otros aportes al socializar el análisis con otras y otros docentes de otras disciplinas.

Partimos del convencimiento que conversando estas cuestiones podemos mejorar nuestro trabajo, descubrir aspectos en los que no nos habíamos detenido a pensar (que ya de por sí es un mal de nuestra época) y que, incluso haciéndolo con docentes de disciplinas totalmente disímiles, podemos encontrar puntos en común e inspiración para transformar nuestra manera de hacer las cosas que resulte interesante.

2. La evaluación sumativa

Más allá de todo lo que pueda leerse sobre evaluaciones formativas, que favorecen el aprendizaje y la asimilación de conceptos, aptitudes y habilidades, en algún momento las y los do-

[1] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.8.1 en línea] https://dle.rae.es/evaluar

centes nos vemos en la obligación de calificar (que no es lo mismo que evaluar) y definir si los estudiantes aprueban o no.

> La evaluación sumativa es necesaria puesto que se ha conferido al sistema educativo la responsabilidad que le obliga a certificar si un alumno está o no capacitado, preparado para la obtención de un determinado título. (Olmos Migueláñez, 2008)

> En la actualidad, la evaluación formativa y sumativa en el proceso educativo es un tema contemporáneo y relevante debido a los cambios en el sistema educativo y el desarrollo de nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza. Los educadores y profesionales de la educación enfrentan desafíos significativos para adaptarse a estos cambios y garantizar que se brinde una educación de calidad a todos los estudiantes. La investigación en este tema puede ayudar a los educadores a identificar las mejores prácticas y técnicas de evaluación, y a desarrollar nuevas metodologías y estrategias para adaptarse a los cambios y garantizar que se brinde una educación de calidad. (Chacón Tapia *et al*., 2023)

Por otra parte, siguiendo a los autores, la investigación en el aspecto de la evaluación no solo aporta avances en el área de la educación sino también puede suponer avances en otras ramas del conocimiento. De allí la importancia de su tratamiento.

Y, si de intenciones hablamos, dependerá en gran parte de los docentes conferir a las evaluaciones una mayor utilidad, como mencionan Pantoja Chávez *et al*. (2024):

> La evaluación sumativa, tradicionalmente utilizada para certificar el conocimiento adquirido, ha evolucionado en su conceptualización, integrando elementos que no sólo miden el aprendizaje, sino que también pueden promover su durabilidad.

Los sistemas educativos en los que trabajamos nos exigen que en determinadas instancias del avance de una cursada acreditemos conocimientos adquiridos. Claro que estamos a favor de que las evaluaciones sean algo más que eso, que permitan afianzar lo que se está aprendiendo, que le podamos dar otro sentido, que lo apropiemos y podamos construir en base a ello. Pero sincerémonos, no siempre es factible lograrlo debido a los recursos y las circunstancias en que nos encontramos.

Si de recursos hablamos, la relación cuantitativa estudiantes/docentes es un punto muy importante porque afectará sensiblemente la dedicación que podamos dar a cada examen, y así, a la calidad de nuestra evaluación.

Repercutirá tanto si tomamos exámenes escritos, trabajos a desarrollar de manera domiciliaria, como si los exámenes son orales; con la carga de trabajo distribuida de diferente manera, pero incidiendo sin dudas.

Los espacios áulicos también deberemos tenerlos en cuenta, puesto que afectan a la posibilidad de separar a quienes rinden examen escrito o la posibilidad de dividir a los docentes para que tomen mesas de examen oral simultáneas.

Dependerá de las universidades, de las facultades y de las carreras en que nos desempeñemos la cantidad de estudiantes que debamos calificar. Pero pensemos también que las situaciones de examen no suelen ser fácilmente superadas por todos, con lo que sería deseable que las condiciones en que se rinda no les jueguen en contra.

Por ende, tenemos que tomar decisiones que permitan que las evaluaciones sean eficientes, podríamos estar dos horas hablando con un estudiante para analizar cuánto sabe, pero la cantidad que tenemos posiblemente haga imposible sostenerlo.

Es conveniente que previo a las evaluaciones se especifiquen y detallen sus características y lo que se espera de dicha actividad. Podría habilitarse en el campus virtual un documento que estipule cuestiones de orden formal como así también las expectativas respecto de su comportamiento. Por ejemplo ¿podrá ingresar a rendir un examen quien se presente media hora luego de iniciado el mismo? Si no es posible, sería deseable que dichas pautas estén claras para todos de antemano, y si bien todos deberían conocer estas reglas que figuran tal vez en el reglamento de la universidad (o no, tal vez son pautas sólo de una asignatura) sin poder alegar desconocimiento de la norma, no está de más conversarlas en algún momento y recalcarlas.

Otras cuestiones tal vez no imposibilitan que la persona rinda, pero si al tomar examen oral esperamos que quien rinde comience desarrollando un tema a su elección, lo ideal es que lo sepan con tiempo para que puedan prepararlo.

3. Los exámenes orales

> El examen oral es uno de los mejores procedimientos para inducir en el alumno una forma de aprendizaje activo que, además de permitir una mayor comprensión de la información, hace que el cerebro forme memorias consistentes y duraderas. (Morgado-Bernal, 2022)

La metodología de toma de cualquier examen obviamente incide en el mismo y en cómo se estructura y desarrolla. Por ello, si bien será interesante trabajar cualquiera de los tipos de exámenes que solemos tomar, nos concentraremos en este trabajo sólo en uno de estos tipos, que es el examen oral.

La cantidad de alumnos a evaluar es un aspecto no menor, dado que los recursos con que contemos incidirán de manera sustancial en la manera de evaluar, incluso pudiendo provocar que en determinadas ocasiones decidamos cambiar un tipo de examen por otro: uno oral por uno escrito, por ejemplo.

Además, es innegable que cualquier docente no podrá mantener la misma energía, paciencia, atención, etc., luego de haber escuchado a cinco estudiantes como si hubiera escuchado a veinte. Nuestra predisposición a la escucha activa variará, aunque nos esforcemos en que no suceda, por más que intentemos conservar la mayor objetividad y mantener el mismo nivel de exigencia respecto de todas las personas que se presenten a rendir.

Obviamente, una alternativa para que ello no suceda es que el examen sea escrito, de manera tal que todo estudiante responda a las mismas consignas en el mismo tiempo y uno corrija luego manteniendo criterios uniformes. Pero esa no es la solución buscada. Cada tipo de examen tiene sus ventajas y desventajas, y la riqueza que podemos encontrar en el examen oral, la posibilidad de hurgar en sus conocimientos, de personalizar el examen, de detectar habilidades y capacidades, son características que hacen a los orales una metodología muy especial, más allá de que seguramente cuando llegamos a tomar el examen oral la mayoría de las veces ya hemos pasado por exámenes escritos en etapas anteriores en la materia.

La cuestión de los recursos no se acaba allí si consideramos que lo ideal en cualquier examen oral es que haya dos docentes presentes (al menos), situación que dependiendo del equipo con que contemos puede ser algo a favor o en contra.

La causa de que no tome el examen un docente en soledad no es única. Tiene que ver por una parte con cuestiones formales, dado que no existirá un documento escrito en el que podamos evidenciar el resultado favorable o desfavorable del examen, es pertinente que otra persona pueda atestiguar lo sucedido durante la conversación mantenida, no sólo por lo dicho en ella sino por el nivel de las respuestas que derivará en la calificación alcanzada, el respeto entre los interlocutores, etc.

Pero también tiene que ver con buscar ser ecuánimes, dar la posibilidad de formular diferentes tipos de preguntas, encuadrarlas de manera distinta, repreguntar, de manera tal que el estudiante se oriente en determinadas cuestiones que le preguntan, por ejemplo.

Y desde la óptica del docente, compartir la mesa con otra persona permite reducir los esfuerzos por mantener al ciento por ciento la atención y exigencia, de ser el mismo quien está dirigiendo el examen todo el tiempo, coadyuvando a hacer mejor nuestra tarea.

Es a las claras una práctica al menos saludable.

> Para que se respalden mutuamente, la evaluación formativa y la sumativa deben alinearse desde el punto de vista conceptual. Deben incorporar objetivos de aprendizaje importantes, que se sirvan de una amplia gama de tareas y tipos de problemas para captar las comprensiones de los estudiantes. Las investigaciones sobre la validez deben examinar lo bien que diversas herramientas de evaluación representan el conocimiento, las habilidades y las actitudes de los estudiantes así como sus identidades en proceso de desarrollo, con fines sumativos, y cuán bien soportan acercamientos profundos y de dominio del aprendizaje, cuando se usan formativamente. (Shepard y Brennan, 2006)

Una dificultad con la que en numerosas ocasiones nos encontramos, y que la sensación indica que ha aumentado con el paso del tiempo, es la dificultad que tienen muchos estudiantes para expresarse y comunicar asertivamente.

Una problemática tan antigua como la enseñanza es la distancia etaria lógica que suele haber entre docentes y estudiantes, lo que seguro provoca dificultades en la comprensión de los mensajes, tanto por la interpretación de las consignas, como por la de las respuestas.

Sin embargo, el comentario aquí se centra en otra cuestión: aparentemente la sociedad de los últimos tiempos está inculcando una especie de desdén por las cuestiones técnicas, en una especie de “todo da lo mismo”, de la mano tal vez con lo que hace un tiempo nos preocupaba y denominábamos apatía, y algunos hablaban de falta de interés.

Esto ahora lo vemos marcadamente en la manera de expresarse, pero no sólo en el ámbito coloquial, sino que permea lógicamente a las cuestiones de fondo, a la terminología técnica.

Un docente puede hacer el esfuerzo por entender, por corregir o desalentar ciertas cuestiones de expresión que tal vez no consideramos apropiadas del quehacer profesional; incluso en algún caso puede que las obvie. Sin embargo, en las cuestiones técnicas, propias de la disciplina en cuestión, no deberíamos transigir.

Hace poco tiempo se escuchó en el aula, en una conversación a corazón abierto del docente con los estudiantes: “El problema no es DE ustedes [por las generaciones más jóvenes], no es SU culpa. Pero LO TIENEN ustedes.” Admitiendo la responsabilidad que tenemos todos como

integrantes de la sociedad sobre ese problema, pero intentando que comprendan que los mayormente perjudicados son ellos, los que tienen un menor poder de expresión, los que se ven acotados en sus posibilidades de entender y hacerse entender.

Si a esto le sumamos los miedos e inseguridades que manifiestan tener los estudiantes, evidenciados, por ejemplo, en que muchos prefieren recursar la materia para promocionarla rindiendo sólo exámenes parciales escritos a enfrentarse a la presión de rendir un examen final oral, suena razonable que el problema lo tienen ellos.

Entendemos que, como docentes, no podemos permitir que un futuro profesional no haya adquirido cierta terminología técnica o no pueda expresar, explicar, conceptos centrales de lo estudiado. Pero somos nosotros seguramente los depositarios de la responsabilidad de comprenderlo en primera instancia para poder ayudarlos a superar ese escollo.

Para cerrar el aspecto de los exámenes orales, resulta pertinente comentar que uno de los objetivos durante los mismos es calificar, otorgar un puntaje, pero al mismo tiempo demostrarles, si no aprobaron, el por qué de ese resultado, que lo entiendan, que comprendan que en la conversación mantenida no han podido demostrar la adquisición de los conocimientos mínimos que acreditarían su aprobación.

Ello conlleva una tarea no menor, pero que a la es prudente dedicarle su merecido tiempo.

4. Cuestiones a considerar al tomar exámenes orales

A la luz de lo comentado ¿qué cuestiones resultan relevantes considerar al formular preguntas en un examen oral, entonces?

4.1 Es útil que quien rinde comience el examen desarrollando un tema de su elección

Ello tiene un doble objetivo: favorecer que la persona adquiera confianza en su discurso, y olvide los nervios lógicos de toda situación de evaluación y los propios de los exámenes orales; pero también, que la persona pueda demostrar que domina los conceptos de cierto tema, puede expresarlos, desarrollarlos, y explicarlos de manera clara a otras personas. Es más, la elección misma que se ha hecho del tema, en ciertas ocasiones, nos deja ver algo de la profundidad con se ha estudiado, la seguridad que se tiene sobre el tema, etc.

> Durante la fase inicial, el evaluador debe permitir que el examinado se exprese libremente, sin interrupciones, lo que mejora el desempeño y disminuye la ansiedad en los siguientes minutos. (Gutiérrez-Cirlos y Sánchez-Mendiola, 2022)

Es decir, este tipo de consignas no busca solamente determinar la adquisición de conocimientos sino, además, verificar habilidades de expresión y transmisión de conocimientos. No se pretende que hablen de estos temas como si fueran docentes con años de experiencia, claro está, pero sí que puedan explayarse sobre algunos tópicos sin que se le hagan preguntas de respuesta concreta.

No es poco común que se presenten estudiantes indicando que estudiaron todos los temas con la misma profundidad, que no prepararon ninguno en particular, y que le preguntemos sobre

lo que queramos. En estos casos, podemos simplemente indicarles que entonces hablen de un determinado tema, una unidad completa del programa de la asignatura, para que de todas maneras deban desarrollar el tema. La realidad es que no les estamos haciendo una pregunta sino eligiendo por la persona que rinde el tema sobre el que deban extenderse.

Probablemente, estos casos no son los más exitosos. Es posible que la experiencia nos respalde en la sensación que quiénes optan por no elegir un tema (si es que conocían de antemano la metodología, claro está) no logran generalmente explicar el tema que se les pide. Posiblemente porque la situación encubra insuficiencia en el tiempo dedicado al estudio.

4.2 No hay necesidad de que sean evaluados absolutamente todos los temas

Si somos conscientes de que ninguna evaluación podrá determinar con certidumbre los conocimientos de una persona, sino sólo aproximarnos a ello, deberíamos entender que tomar un examen oral no implica indagar sobre absolutamente todos los temas, es difícil que pueda hacerse ello sin pensar en una charla demasiado extensa.

El docente entiende que la persona que rinde, si pudo responder satisfactoriamente a las consultas realizadas hasta determinado momento, podría responder las siguientes. La Estadística nos respalda en estos casos:¿ podría ocurrir que alguien que respondió correctamente todo lo consultado no pudiera responder otra pregunta importante si agregáramos otra consulta más? Sí, claro que podría suceder eso, pero entendemos que es poco probable; y como, si el docente organiza bien las preguntas a realizar y no deja de hacer preguntas sobre conceptos centrales, se abarca con mayor o menor profundidad la mayoría del programa, suponemos que si se saben los temas por los que se ha transitado, también se maneja satisfactoriamente el resto.

Pensemos que, de lo contrario, cada persona examinada debería tardar tanto tiempo en demostrarlo, que sería materialmente imposible examinar a todas las personas que debemos evaluar.

En el anexo se muestran datos históricos de la duración de muchos exámenes orales en los que ha participado el autor. Claro que en algunos casos la duración ha sido excesiva, pero estadísticamente hablando no parece necesario que esa sea la norma.

En algún caso excepcional, el examen de una persona ha durado una hora y cuarenta minutos, pero la mayor duración que sigue a ese es de cincuenta y tres minutos. Y ambas están muy lejos del promedio, que es de dieciocho minutos por persona. O también podríamos pensar que la cantidad de gente que se presenta incide en la duración de los exámenes (si en una misma mesa se presentan muchas personas es probable que el tiempo dedicado a cada una se reduzca, y que, si son pocas, el docente esté predispuesto a destinar mayor cantidad de tiempo). Así, haciendo un análisis de regresión entre la cantidad de estudiantes presentes y la duración total de la mesa, surge que la duración de una de ellas es en promedio de algo más de diecisiete minutos fijos (que podríamos suponer se deben a cuestiones organizativas, por ejemplo) más quince minutos y algo más por persona evaluada. Y ello tiene un coeficiente de determinación del 85 %, lo que lo hace bastante confiable.

Si consideramos que la duración de la mesa tiene un comportamiento estadísticamente “normal”, es prácticamente imposible que la misma sea de más de cuarenta y siete minutos.

4.3 Pensar antes de responder

Intentando aportar a la reducción de los nervios de quien rinde, pero también a fin de que el examen no se convierta en un sinfín de idas y vueltas, de dichos y retractaciones, es efectivo aclarar, cuando la persona que rinde incurre en estas actitudes, que, ante una pregunta, lo primero que debiera hacerse es pensar en ella y elaborar una respuesta, que no es necesario responder automáticamente.

Esto ayuda a los estudiantes a tranquilizarse y no cometer errores.

Pero, además, aumenta la sinceridad de las respuestas, reduce la intencionalidad al mencionar distintas alternativas de las que no están seguros cuál es la correcta.

4.4 Repreguntar

Alguna pregunta es posible que no llegue a comprenderse del todo. Tenemos que ser conscientes de que al pasar las horas de examen, intentar hacer preguntas “originales”, o incluso intentar darle un enfoque más interesante a un tema, puede pasarnos que no estructuremos la consulta de la manera más entendible.

Como mencionan Hernández Nodarse *et al*. (2018), reconocieron muchos docentes que la dificultad de la pregunta a veces no deviene de los temas en ella incluidos sino de su formulación, lo que no sería para nada deseable:

> las dificultades o falencias se centraron en tres cuestiones identificadas:
> - La utilización de formas, términos o verbos no pertinentes al preguntar, no quedando clara y precisa la idea de lo que se le pedía responder al estudiante.

Incluso pensemos que, aunque lo hayamos hecho correctamente, la comunicación efectiva depende de muchos elementos.

Por lo tanto, si alguna pregunta genera conflicto y de ella se desprenden conceptos relevantes, repreguntemos. Es común que nosotros mismos nos demos cuenta de la necesidad de hacerlo. Podremos quedarnos más confiados en el resultado incluso y que no se generen dudas respecto de lo conversado en el examen.

4.5 Preguntas con respuesta acotada

En el intento de que un examen no se prolongue más de lo necesario tendríamos que pensar que no pueden ser todas las consultas del estilo de la primera, es decir, suponiendo que la persona comienza desarrollando un tema de acuerdo con sus preferencias y organizándolo a su gusto, el resto de las preguntas debieran ser de respuesta más acotada.

Esto no implica que la respuesta sea sólo una palabra o una frase, sino que sus respuestas esperadas sean concretas, que más allá de que se puedan explayar y profundizar en ciertas particularidades haya cuestiones en la respuesta que indudablemente debieran mencionarse si se conoce del tema.

Esto ayuda a determinar si la persona tiene el conocimiento mínimo requerido o no, que podamos discriminar entre quienes sí y quienes no alcanzan los objetivos propuestos. Y a su

vez, a justificar luego la calificación, y que la persona comprenda el por qué en el caso de reprobar.

4.6 Preguntas complejas pueden definir situaciones complejas

Existen exámenes que, como docentes, nos dejan satisfechos, que con mayor o menor calificación están aprobados claramente. Existen otros, lamentablemente, que sin lugar a duda desaprobarán.

Y, a nuestro pesar, hay exámenes que no terminan de definirse. En los que no se ha respondido de manera incorrecta ninguna pregunta, pero las respuestas son vagas, tardan en aportarlas, debe orientarse demasiado a la persona para que comprenda lo que se está consultando.

Si aún así dudamos al respecto, es probable que hacer una pregunta de alta complejidad sea la opción correcta. Una pregunta que posiblemente no pueda ser respondida, pero que si lo hacen correctamente merezca la pena el aprobado.

4.7 Cuando se ensucian las respuestas

En circunstancias similares a lo mencionado anteriormente, en exámenes que se prolongaron más de lo deseable porque el estudiante da sucesivas vueltas alrededor de cierto concepto sin aclararlo del todo, sin cometer errores, pero sin responder cabalmente lo consultado, solemos escuchar la frase “pero eso yo lo dije”.

Más allá de que partimos de la premisa que siendo un examen oral nunca hay un docente solo en la mesa examinadora, supongamos que después de varias horas de escuchar frases similares en sendos exámenes podemos haber pasado por alto una respuesta, podemos no haberla interpretado, y consideremos que a todos los problemas que pueden suscitarse en la comunicación se suma que nuestro interlocutor tal vez no se expresó correctamente (hablando de los términos no técnicos de la materia).

No estaría nada mal, con el objetivo de garantizar la efectiva transmisión del mensaje y que no puedan quedar dudas acerca de lo que se haya respondido o no, poner en claro en algún momento de la charla con el estudiante que responda la pregunta “desde cero” como si no hubiera mencionado nada antes; dejando en claro que la respuesta está “sucia”, que se ha contradicho a lo largo de su desarrollo; que volvemos a hacer la pregunta sin importar lo anterior, pero que nada de lo dicho hasta el momento se considerará luego, por lo que todo aquello que sea necesario incluir en la respuesta sea mencionado a partir de ese momento.

De esta manera reduciremos sustancialmente discusiones al respecto.

4.8 Preguntas repetidas

Repetir la misma pregunta en otras palabras es importante para verificar lo que saben y que no haya sido por casualidad que se haya respondido correctamente.

Si nos quedan dudas de ello, o suponemos que los conceptos se memorizaron sin internalizarlos, podríamos repreguntar sobre estos temas, pero encarándolos desde otra óptica, con diferente encuadre, o exigiendo alguna relación entre ellos, que implique una real comprensión del tema.

4.9 Tipos de preguntas

Por otra parte, existen diferentes clases de preguntas, que a su vez nos permiten indagar sobre distintos aspectos. En la evaluación de una persona debieran aparecer todos o varios de estos tipos, lo que hace que examen sea más "rico".

1) Preguntas "de estudio". Nos referimos a aquellas que reflejan que la persona leyó el material y la bibliografía de la materia. Cualquiera que lo haya hecho, incluso si estudió memorizando conceptos debería poder responderlas, no exigen análisis por su parte.

Aunque pueda llegar a pensarse que este tipo de preguntas no son necesarias y que debiera profundizarse un poco más, hay que considerar diversas cuestiones: no todos los exámenes son iguales: una misma materia en una carrera requiere mayor asimilación de conceptos y otras no tanto, no son iguales los objetivos que se tendrá con el dictado de Finanzas en la Licenciatura en Administración que en la Licenciatura en Turismo, por ejemplo. Con lo cual, este tipo de preguntas es útil en diferentes escenarios, y para determinar puntaje sin que insuman demasiado tiempo.

Una variante de lo anterior es lo que podríamos llamar Preguntas "de lectura". Aunque para ser precisos, no nos estamos refiriendo a preguntas sino a frases que el estudiante menciona por su cuenta y denotan una lectura profunda, e incluso de bibliografía que no se esperaba estuviera entre las lecturas habituales.

Cuando alguien alude a bibliografía adecuada fuera de la recomendada, o cita autores, suele dar cuenta de una mayor dedicación y profundización de la búsqueda de sustento, y elaboración de conclusiones.

2) Preguntas "de análisis o relación". Esta clase de preguntas implican un esfuerzo adicional para su respuesta. No sólo deben haber comprendido los temas sino que deben haberlos internalizado para así poder relacionar unos con otros, comprender la incidencia que unos podrían tener sobre los demás, etc.

Estas preguntas son tal vez las que nos hacen dar cuenta si realmente la persona logró avanzar sobre los conceptos y logró sacar conclusiones al respecto. Es lo que en general necesitamos verificar, que no sólo se haya dedicado tiempo al estudio sino que haya rendido sus frutos. Estas preguntas deberían permitirnos indagar acerca de la profundidad que se ha alcanzado en el estudio, si se han podido asimilar los aspectos relevantes haciendo que los mismos cobren un significado diferente y aporten a una comprensión integral de los temas, para así avanzar en esos conocimientos y aplicarlos de manera útil a situaciones cotidianas, por ejemplo.

3) Preguntas "de análisis crítico". Aquí deberíamos hacer una distinción entre lo que denominaremos preguntas de análisis crítico y las que mencionamos como de análisis (o de relación). Estamos poniendo el acento ahora en las consultas que pueden no tener una única respuesta correcta. Aquí lo que se analiza es la aplicación del criterio profesional, no importa la

respuesta tal vez sino la solidez del análisis realizado, las herramientas utilizadas, los argumentos y fundamentos utilizados.

Son preguntas que apuntan a analizar las capacidades, las competencias adquiridas.

> Las preguntas no sólo tienen que buscar un resultado, sino que bien pueden invitar o hacer revelar la manera o procedimiento empleado para llegar a dicho resultado. (Hernández Nodarse *et al*., 2018)

Muy interesantes para permitir que la persona desarrolle conceptos diversos. Pero que deberíamos limitar su uso en aras de no provocar extensión abusiva de la duración del examen. Aunque, podríamos alegar a favor de ellas, la posibilidad de derivar otras preguntas a partir de los comentarios vertidos en estas.

4) Preguntas sobre conceptos centrales. Estas representan cuestiones tan importantes dentro de los temas de la materia, que no poder responderlas o hacerlo incorrectamente, amerita la desaprobación del examen.

¿Puede alguien desaprobar un examen sólo por una pregunta? Y sí, dependiendo de la importancia de la pregunta deberemos coincidir en que sí puede. Nos referimos a casos que representan una ausencia completa de comprensión de aspectos sustanciales de la asignatura, no de cualquier pregunta.

En estas situaciones resulta preferible no dilatar la cuestión e informarlo al estudiante, que comprenda que no es factible hacer otras consultas o indagar respecto de otras cuestiones si no se tienen los conocimientos al respecto. El examen no es una cuestión de cantidad de conceptos aprendidos sino de demostrar que se comprendieron aquellos que son más importantes.

En nuestra experiencia docente no serán pocas las ocasiones en que, por el resto del examen en curso, o incluso por el concepto que se tiene de la persona a partir de exámenes previos y/o la participación en clase, tenemos la sensación de que es imposible que no conozcan la respuesta, aunque no estén logrando orientarla, o no logren explicarse correctamente. En estos casos, si confiamos en nuestro instinto, podríamos dejarlas pendientes, cambiar de tema, hacer preguntas que aunque parezcan inconexas nos permitan dejar pasar unos minutos y volver sobre la consulta original desde otro ángulo, reformulándola, para determinar si no se conocía la respuesta o era un bloqueo momentáneo o los nervios del momento.

Sin dudas, luego de ello, no podremos dar otras alternativas.

Si sólo hiciéramos preguntas “de estudio” no estaríamos analizando las capacidades desarrolladas y la internalización de los conceptos. Por otra parte, si sólo hiciéramos consultas “de relación” tal vez el examen se prolongaría demasiado, tal vez ciertas cuestiones técnicas quedarían en el aire. Seguramente combinarlos sea lo mejor.

5. Conclusiones

Toda instancia de evaluación será mucho más productiva en tanto y en cuanto no sólo permita acreditar conocimientos sino que aporte a la construcción, revisión y afianzamiento de los mismos.

A la vez, existe inexorablemente en nuestros sistemas educativos la necesidad de calificar a los estudiantes determinando si alcanzaron o no los contenidos minimos para aprobar las asignaturas.

Esta evaluación podría desarrollarse de variadas maneras, el análisis se centró en los exámenes orales, ya sean estos finales o no.

Aunando las anteriores particularidades, se concluye que sería importante que cada examen se estructure de manera tal que se hagan diferentes tipos de preguntas, buscando determinar si están los conocimientos, y si se han realmente internalizado, con qué profundidad. También si se han desarrollado las habilidades y competencias deseadas.

Que la estructura incluya variados tipos de pregunta no sólo apunta a la acreditación de los conocimientos sino a permitir que la persona pueda demostrarlo, si no es de una manera, de otra. Seamos conscientes de que las instancias evaluativas inciden en las conductas de las personas, pueden afectarlas, y es deseable que no sea eso lo que impida la aprobación.

Claro está que como estudiantes universitarios también se pretende que de alguna manera puedan manejar dichas situaciones y que ello no implica hacer caso omiso a sus faltas sino simplemente no obstaculizarlos.

Por último, tener presente que el examen a su vez debería permitir al docente definir la calificación de aquellas personas aprobadas, cosa no menor dada la subjetividad inherente, y también concientizar a quien no aprobará cuáles son los motivos de ello, cuáles son los conceptos, los temas, los objetivos en los que no se demostró haber alcanzado lo suficiente para aprobar.

REFERENCIAS

Castañeda, L. (2021). *Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24 (2): 203-224

Chacón Tapia, P. T., Yánez Soria, J. E., Soria Vásquez, M. C., Caillagua Robayo, D. A. y Claudia Mercedes, S. M. (2023). *Evaluación formativa y sumativa en el proceso educativo: Revisión de técnicas innovadoras y sus efectos en el aprendizaje del estudiante*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7 (2): 2002-2018

Chiang S., M.T. y Díaz L., C. (2011). *Generalidades de evaluación y elaboración de preguntas de opción múltiple*. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente, de la Universidad de Concepción, Chile.

Domínguez-Rodríguez, Y. (2022). *Instrumentos y tipos de evaluación*. Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco, 4 (7): 37-39

Gnecco, M., Gutiérrez, O. y Núñez, R. (2021). Evaluar, y en la virtualidad. Algunas lecciones aprendidas. Editorial Académica Española

Gutiérrez-Cirlos, C. y Sánchez-Mendiola, M., *Exámenes orales*. En Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-González, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. CUAIEED, págs. 399-409

Hernández Nodarse, M., Gregori Casamayor, M. y Tomalá Solano, D. G. (2018). *¿Cómo puede transformarse verdaderamente la evaluación del aprendizaje practicada por los profesores? Una experiencia pedagógica por la mejora del profesorado*. Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación, 6 (1): 88-106

Mellado-Moreno, P.C., Sánchez-Antolín, P. y Blanco-García, M. (2021). *Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences.* Alteridad, 16 (2): 170-183

Morgado-Bernal, I. (2022). *El examen oral como promotor del aprendizaje activo*. Revista Científica Estudios e Investigaciones, 11 (1): 130-134

Olmos Migueláñez, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca.

Pantoja Chávez, D. G., Trujillo Ruiz, E. L., Inlago Bonilla, A. I., Ruiz Garabi, M. P. y Sangoquiza Guachamin, D. A. (2024). *Efectividad de la evaluación formativa y sumativa en el aprendizaje profundo y la retención a largo plazo*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8 (5): 13368-13383

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 662

Shepard, L. y Brennan, R. (2006). *La evaluación en el aula*. Educational Measurement. México.

Anexo

Se consideraron datos históricos de 155 mesas de final oral, desarrolladas entre octubre de 2013 y agosto de 2026, de materias relacionadas con Finanzas, Estadística y Cálculo Financiero, en universidades públicas y privadas.

Est Cantidad de estudiantes
Durac Duración total en minutos
Prom Duración promedio en minutos

Fecha	Universidad	Materias	Est	Durac	Prom
05/10/2013	CAECE	AF-PLPEF	9	160	18
03/12/2013	CAECE	AF	4	75	19
17/12/2013	CAECE	AF	8	180	23
19/12/2013	CAECE	PLPEF	7	120	17
06/03/2014	CAECE	AF-PLPEF	17	190	11
16/12/2014	CAECE	AF	3	120	40
18/12/2014	CAECE	PLPEF	9	230	26
14/05/2015	CAECE	AF	9	180	20
03/10/2015	CAECE	AF-PLPEF	11	180	16
10/12/2015	CAECE	PLPEF	1	21	21
15/12/2015	CAECE	AF	7	132	19
17/12/2015	CAECE	PLPEF	5	127	25
22/12/2015	CAECE	AF	11	157	14
23/02/2016	CAECE	AF-PLPEF	20	398	20
23/02/2022	CAECE	AF	9	180	20
24/02/2022	CAECE	PLPEF-PEP	4	90	23
25/02/2022	UNMdP	DFLP	1	25	25
26/02/2022	UNMdP	AFOT	1	35	35
11/07/2022	CAECE	GF	3	45	15
12/07/2022	CAECE	CF-AF	20	345	17
14/07/2022	CAECE	PLPEF-PEP	13	175	13
01/08/2022	CAECE	GF	2	47	24
02/08/2022	CAECE	CF-AF	13	290	22
04/08/2022	CAECE	PLPEF-PEP	7	108	15
06/12/2022	CAECE	CF	8	150	19
07/12/2022	CAECE	AF-GF	3	70	23
15/12/2022	CAECE	PLPEF-PEP	6	136	23
21/12/2022	CAECE	AF-GF	12	156	13

Fecha	Univer-sidad	Materias	Est	Durac	Prom
20/05/2016	CAECE	AF	1	15	15
14/07/2016	CAECE	AF-PLPEF	4	60	15
04/08/2016	CAECE	AF-PLPEF	30	570	19
01/12/2016	CAECE	PLPEF	1	30	30
06/12/2016	CAECE	AF	7	120	17
12/12/2016	CAECE	PLPEF	10	240	24
20/12/2016	CAECE	AF	14	330	24
09/02/2017	UNMdP	DFLP	7	260	37
21/02/2017	CAECE	AF	9	180	20
23/02/2017	CAECE	PLPEF	5	75	15
06/07/2017	CAECE	AF	3	70	23
11/12/2017	CAECE	PLPEF	2	40	20
12/12/2017	CAECE	AF	10	200	20
18/12/2017	CAECE	PLPEF	7	166	24
19/12/2017	CAECE	AF	11	230	21
19/02/2018	CAECE	PLPEF	7	160	23
12/07/2018	CAECE	AF-PLPEF	8	180	23
11/12/2018	CAECE	AF	5	93	19
13/12/2018	CAECE	PLPEF	3	40	13
18/12/2018	CAECE	AF	4	90	23
14/02/2019	UNMdP	DFLP	3	90	30
19/02/2019	CAECE	AF	11	240	22
19/02/2019	CAECE	PLPEF	2	65	33
03/04/2019	UNMdP	DFLP	2	55	28
11/04/2019	CAECE	AF	2	20	10
11/07/2019	CAECE	AF-PLPEF	2	105	53
30/09/2019	UNMdP	DFLP	2	105	53
02/12/2019	CAECE	PLPEF	2	40	20
03/12/2019	CAECE	CF-AF	2	200	100
16/12/2019	CAECE	PLPEF	2	38	19
17/12/2019	CAECE	CF-AF	12	150	13
14/02/2020	UNMdP	DFLP	7	120	17
19/02/2020	CAECE	AF-PLPEF-CF	14	240	17
16/07/2020	CAECE	AF	12	220	18
04/08/2020	CAECE	AF-PLPEF	2	40	20
10/11/2020	UNMdP	DFLP	7	100	14
11/11/2020	CAECE	AF	1	40	40
03/12/2020	CAECE	PLPEF	5	65	13
09/12/2020	CAECE	GF-AF	10	183	18
14/12/2020	CAECE	PLPEF	4	50	13
15/12/2020	CAECE	CF	2	29	15
16/12/2020	CAECE	AF	10	220	22
22/12/2020	CAECE	CF	7	85	12

Fecha	Universi-dad	Materias	Est	Du-rac	Prom
27/12/2022	CAECE	CF	3	60	20
28/02/2023	CAECE	CF	4	63	16
01/03/2023	CAECE	AF-GF	9	133	15
02/03/2023	CAECE	PLPEF-PEP	2	25	13
06/07/2023	CAECE	PLPEF-PEP	15	180	12
07/07/2023	CAECE	CF	3	60	20
10/07/2023	CAECE	GF	2	32	16
11/07/2023	CAECE	AF	7	140	20
03/08/2023	CAECE	PLPEF-PEP	11	150	14
04/08/2023	CAECE	CF	3	45	15
07/08/2023	CAECE	GF	5	81	16
08/08/2023	CAECE	AF	11	139	13
12/12/2023	CAECE	CF	10	196	20
13/12/2023	CAECE	AF-GF	6	120	20
14/12/2023	CAECE	PLPEF-PEP	1	20	20
19/12/2023	CAECE	CF	5	103	21
20/12/2023	CAECE	AF-GF	13	176	14
21/12/2023	CAECE	PLPEF-PEP	1	20	20
20/02/2024	CAECE	AF-GF	7	70	10
21/02/2024	CAECE	PLPEF-PEP-CF	7	136	19
08/07/2024	CAECE	GF	10	162	16
11/07/2024	CAECE	PLPEF-PEP	16	223	14
16/07/2024	CAECE	AFs-CF	12	228	19
29/07/2024	CAECE	GF	6	100	17
30/07/2024	CAECE	AFs-CF	15	300	20
01/08/2024	CAECE	PLPEF-PEP	11	173	16
03/12/2024	CAECE	GF-CF	15	217	14
04/12/2024	CAECE	Afs	1	30	30
05/12/2024	CAECE	PLPEF-PEP	1	29	29
10/12/2024	CAECE	GF-CF	4	60	15
11/12/2024	CAECE	Afs	4	60	15
12/12/2024	CAECE	PLPEF-PEP	3	35	12
18/02/2025	CAECE	GF-CF	4	82	21
19/02/2025	CAECE	Afs	3	28	9
20/02/2025	CAECE	PEP	1	26	26
12/03/2025	CAECE	PEP	1	27	27
27/03/2025	CAECE	PEP	1	18	18
14/07/2025	CAECE	GF-CF	11	185	17
15/07/2025	CAECE	Afs	20	227	11
17/07/2025	CAECE	EAGm	20	195	10
17/07/2025	CAECE	PEP	17	230	14
04/08/2025	CAECE	GF-CF	7	141	20
05/08/2025	CAECE	Afs	6	95	16

Fecha	Univer-sidad	Materias	Est	Durac	Prom
23/02/2021	CAECE	CF	4	60	15
24/02/2021	CAECE	GF-AF	8	170	21
25/02/2021	CAECE	PLPEF	4	55	14
18/03/2021	UNMdP	DFLP	3	60	20
12/07/2021	CAECE	GF	5	80	16
13/07/2021	CAECE	CF-AF	8	80	10
15/07/2021	CAECE	PLPEF-PEP	4	75	19
02/08/2021	CAECE	GF	7	120	17
03/08/2021	CAECE	CF-AF	13	281	22
05/08/2021	CAECE	PLPEF-PEP	3	90	30
30/08/2021	UNMdP	DFLP	3	58	19
04/10/2021	UNMdP	DFLP	2	38	19
01/12/2021	CAECE	AF	3	100	33
02/12/2021	CAECE	PLPEF-PEP	2	45	23
07/12/2021	CAECE	CF	6	126	21
15/12/2021	CAECE	AF	8	159	20
16/12/2021	CAECE	PLPEF-PEP	3	75	25
20/12/2021	CAECE	GF	1	15	15
21/12/2021	CAECE	CF	2	40	20
14/02/2022	UNMdP	DFLP	1	15	15
22/02/2022	CAECE	CF	5	100	20

Fecha	Universi-dad	Materias	Est	Du-rac	Prom
07/08/2025	CAECE	PEP	13	155	12
04/10/2025	CAECE	GF-PEP	3	66	22
09/12/2025	CAECE	CF	2	32	16
09/12/2025	CAECE	EAG	12	158	13
09/12/2025	CAECE	CF-AF-GF	8	155	19
16/12/2025	CAECE	CF	4	86	22
16/12/2025	CAECE	EAG	15	236	16
16/12/2025	CAECE	CF-AF-GF	10	236	24
18/12/2025	CAECE	PEP	4	78	20
19/02/2026	CAECE	PEP	4	90	23
23/02/2026	UNMdP	DFLP	4	86	22
24/02/2026	CAECE	EAG-AFs-GF-CF	22	461	21
13/07/2026	CAECE	GF-CF	18	312	17
14/07/2026	CAECE	AFs	6	120	20
16/07/2026	CAECE	EAG	5	71	14
16/07/2026	CAECE	EAG-PEP	30	479	16
03/08/2026	CAECE	GF-CF	10	201	20
04/08/2026	CAECE	AFs	15	277	18
06/08/2026	CAECE	EAG	16	261	16
06/08/2026	CAECE	EAG-PEP	30	485	16