

Notas sobre la tarea evaluadora en la enseñanza de la lengua y de la cultura a nivel universitario

José Eugenio Borao

Universidad Nacional de Taiwan

El presente ensayo pretende reflexionar sobre los exámenes como instrumento para orientar y reforzar el aprendizaje de una lengua, en nuestro caso el español, a la vez que presentar algunos ejemplos reales de cómo realizo mi tarea evaluadora. Muchas veces los profesores intentamos preparar materiales de gran valor motivador, como canciones, películas, conversaciones de temas de actualidad, etc., olvidando que, en realidad, lo que más motiva a un estudiante es –además de ver a sus profesores motivados— tener que enfrentarse a un examen. Por esa razón, si se quiere utilizar el examen como material tanto “instructivo” como “educativo”, hay que: (1) saber claramente qué objetivos se esperan conseguir del estudiante, y saber transmitirlos a los alumnos. (2) Evaluarle de acuerdo con esos objetivos, sin “cazarle por sorpresa”, pero sin tampoco “regalarle el aprobado”. Finalmente, eso llevará al profesor a (3) emplear gran tiempo diseñando los exámenes, máxime si se intenta superar las siguientes limitaciones: (a) elevado número de alumnos, (b) elevado valor concedido por el alumno taiwanés a la nota, y (c) posible temor concedido por el profesor a una evaluación negativa por parte de los alumnos. Pero si bien esto último afecta a cualquier docente, el profesor debe establecer un equilibrio entre, por un lado, evitar dejarse influir por ello, haciendo *voyeurismo* en los BBS de alumnos; pero, por otro, tomarse en serio las evaluaciones que los alumnos hacen de los profesores semestralmente, pues “la opinión que los alumnos tienen de los profesores a veces está en claro contraste con la que los profesores tienen de sí mismos”.¹ Este trabajo no pretende dar fórmulas fijas de cómo proceder en los exámenes, dado que las situaciones son muy diferentes en cada caso, sino compartir unas experiencias.

Objetivos de las clases de español

Preguntarse por los objetivos de las clases de español puede parecer una pregunta superflua, pues parece que la respuesta es obvia: saber utilizar la lengua en cualquier necesidad comunicativa, bien sea oral, auditiva, o de escritura. Pero, si bien esto es cierto, creemos que la situación es más compleja por las siguientes razones:

a) No todo el mundo que pasa cuatro años en un departamento de español llega a licenciarse con un buen nivel en el uso de esas destrezas; y eso es especialmente cierto en los alumnos que estudian español como segunda lengua extranjera.

¹ Cedric Cullingford, *The Nature of Learning. Children, Teachers and the Curriculum*, Cassel Educational Limited, London, 1990, p. 188.

b) Un departamento (o sección) de lenguas universitario —al menos desde el punto de vista del profesorado— debe ser algo diferente a una academia de idiomas, y no sólo porque se enseñe cultura o literatura, sino porque, como en cualquier otra asignatura, se muestra una actitud intelectual hacia el trabajo y se enseña a pensar. La universidad no debe ser sólo un lugar para adquirir títulos sino un lugar para el desarrollo intelectual y creativo. Y esta opinión de tantos también lo era del filósofo, matemático y educador Alfred North Whitehead, quien decía: “La función propia de una universidad es la adquisición imaginativa de conocimientos. Una universidad o es imaginativa o no es nada, al menos, nada útil.”²

Actitud intelectual hacia el trabajo y evaluación en Español I y II

La actitud intelectual hacia el trabajo puede significar muchas cosas, una de ellas es descubrir que esta lengua, como pasa con cualquier otra, tiene una historia que se puede reconocer de muchas maneras, por ejemplo, señalando el origen árabe de palabras con el prefijo “al-” (alcalde, almohada, alcázar, etc.); o señalando cómo el origen etimológico de algunas palabras, como negocio (no ocio), muestra claramente su significado; o explicando la relación del nombre de los días de la semana o de los meses del año, con la mitología grecorromana con las reformas del calendario (julio, agosto); o mostrando la onomatopeya de algunas palabras como garganta, silbar, mugir, zigzag; o señalando la incorporación de neologismos, o de palabras de otras lenguas, como capicúa, del catalán *cap i cua* (cabeza y cola); o explicando el origen histórico de algunas palabras como estraperlo (Strauss y Perlo).

Este tipo de comentarios naturalmente se debe hacer conforme van apareciendo dichas palabras, pues perderían su capacidad de asombro al presentarlos dentro de una lista. Los ejemplos pueden enriquecerse cuando hablamos no ya de palabras sino de expresiones, dichos o refranes que tienen detrás todo un trasfondo cultural o ideológico de mayor o menor contenido. Hablar de esto en clase, aunque se presente bajo el ropaje de la anécdota o de la curiosidad, en realidad sirve para mostrar al alumno que la lengua es un organismo vivo, plenamente enraizado en la cultura, la geografía, la historia. Efectivamente, el mismo Whitehead, señalaba en un discurso a la Asociación de Escuelas de Enseñanza de Londres, en 1922, que sería “muy difícil dar clases de inglés, francés o literatura latina sin impartir previamente algunos conocimientos de historia europea”.³ De hecho, esta actitud hacia la lengua hasta puede ayudar al estudiante a comprender su propia lengua, en el caso que nos ocupa: el chino. El chino está lleno de palabras ideográficas, que casi dibujan un concepto, como la palabra tortuga (quei) o pozo (chin). Otras tienen incluso un sentido social y

² Alfred North Whitehead, *The aims of education and other essays*, The New American Library of World Literature, New York, 1948, p. 97.

³ Whitehead, *The aims...*, p. 34

geográfico muy claro, como “li”, que representa magistralmente cuatro campos de cultivo con sus respectivas áreas de asentamiento. La finalidad de estos comentarios no es la de ayudar a memorizar palabras, aunque indudablemente pueda servir para ello. En asuntos mnemotécnicos cada profesor tiene su propio inventario de trucos: por ejemplo, palabras asociadas que suenan de modo parecido en español y chino, como tienda (tien), chapuza (cha-pu-tuo). Por el contrario, los comentarios nacidos de la observación de las palabras ayuda a ver que las lenguas tienen, aún en la distancia, elementos comunes, reconocibles incluso en la numeración. Los números 1, 2, 3 y 4 son iguales en árabe, latín y chino. El número 10 lo es en latín y chino, el número 5 lo es en chino y árabe.

Hay que decir que estas observaciones culturales no se hacen para ser evaluadas en un examen, como sí es el caso de la gramática. A veces, ésta se define como la *ciencia* que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones, o como el *arte* de hablar y escribir correctamente una lengua, o como el *tratado* de esa arte o ciencia, pero muchas más su significado lo asociamos al *libro* en que se enseña dicha ciencia. Es cierto que memorizar las conjugaciones es molesto, pero puede ser atractivo el pararse a pensar si la expresión “no vayas” es un imperativo (negativo) o un presente de subjuntivo (negativo). Eso nos puede hacer pensar que la expresión y emotividad del hablante es muy importante en la lengua, y que hace que una misma frase pueda tener el valor de una orden, o simplemente de una sugerencia. Qué sorpresa puede venir a veces al descubrir que expresiones como: “conviene que vayas”, “convendría que fueras”, “debes de ir”, “deberías de ir”, son casi similares, pero guardan una diferencia de matiz que cuesta mantener en una traducción al chino. Lo mismo pasa con las siguientes frases: “si estudias más obtendrás buenas notas”, “si estudiaras más obtendrías buenas notas”, etc. Pues bien, este tipo de contrastes de la lengua puede ser preguntado en un examen, como ha ocurrido en los exámenes de finales de mis clases de Español II en los últimos años, que han seguido un formato parecido al siguiente:

Pregunta: Utiliza las expresiones “ir al campo” y “no fumar” para aconsejar a una persona. Emplea los diversos modos que se te presentan en las dos columnas de la izquierda del siguiente cuadro, y responde en la columna de la derecha:

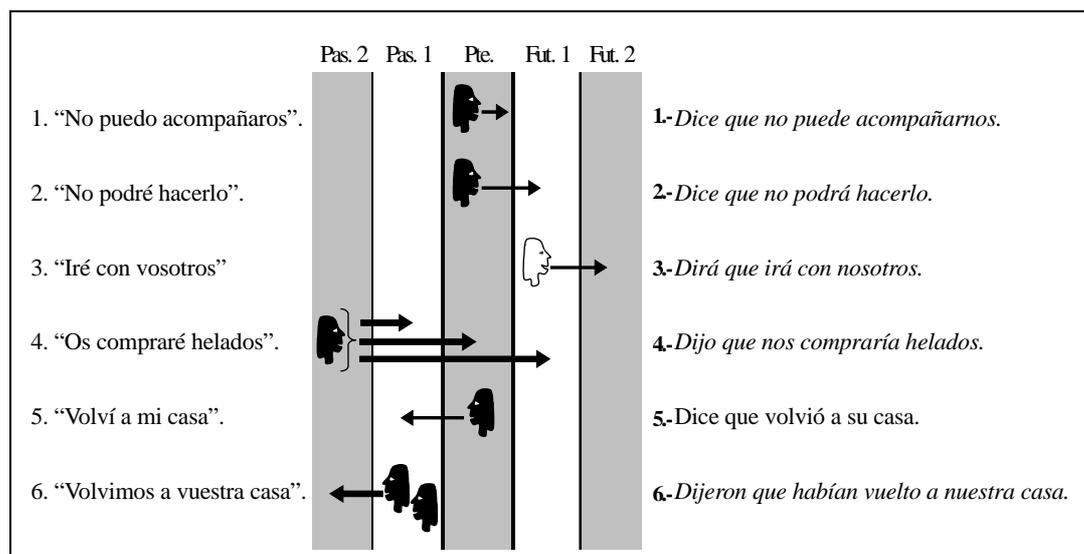
I. Estilo Directo	Modo profesional: Imperativo	1. <i>Ve al campo más a menudo.</i> 2. <i>No fumes tantos cigarrillos.</i>
	Modo familiar: Tener que / Deber / Haber de	1. <i>Tienes que ir al campo más a menudo.</i> 2. <i>Debes dejar de fumar.</i>
II. Consejo firme, dado	Modo personal:	1. <i>Tendrías que ir al campo más a menudo.</i>
	Condicional: <i>Tener que...</i>	2. <i>Deberías dejar el tabaco,</i>

con cortesía: (un doctor, un profesor, etc.)	Modo impersonal: <u>Palabra clave</u> + pte subj	1. <i>Es conveniente que vayas al campo.</i> 2. <i>Es necesario que dejes de fumar.</i>
III. Estilo exhortativo (animando a conseguir objetivos)	Modo discursivo: <i>Si+pte fut</i>	1. <i>Si vas al campo, tendrás más salud.</i> 2. <i>Si dejas de fumar, estarás mejor.</i>
	Modo persuasivo: <i>Si+pto imp sub cond</i>	1. <i>Si fueras al campo, tendrías más salud.</i> 2. <i>Si dejaras de fumar, estarías mejor.</i>

Otro gran descubrimiento es el verbo reflexivo. No es lo mismo, aunque lo parece, “recordar un asunto” que “acordarse de un asunto”, “ir a la calle” o “irse a la calle”. Tampoco es lo mismo un verbo “reflexivo” (me miro en el espejo) que un verbo “recíproco” (nos miramos el uno al otro), aunque se conjuguen de igual manera. Los ejemplos de “asombros gramaticales” podrían multiplicarse hasta el infinito, y eso es lo que hace que un alumno piense mientras estudia una lengua, y que adquiriera unos hábitos de observación y análisis que posiblemente perduren si acaso llegara a olvidar dicha lengua

Los alumnos de Español II también se ven sorprendidos por los diferentes usos que puede ofrecer el “estilo indirecto”, especialmente cuando “el decir” y “el actuar” se dan en momentos diferentes. Una manera de trabajar esto en clase es a través del esquema de abajo, que a su vez sirve para hacer preguntas durante el examen. Pienso que la visualización de un esquema ayuda mucho a comprender las relaciones de tiempo y prueba de ello es que los alumnos no suelen cometer errores en el examen cuando se les pregunta con la ayuda de dicho esquema. Veámoslo a continuación con la siguiente pregunta:

Pregunta: Di [en la columna de la derecha] lo que ha sido dicho [en la columna de la izquierda] utilizando el estilo indirecto:



Naturalmente esto se complica cuando la expresión inicial (la que va repetirse

indirectamente) corresponde a un imperativo, entonces el estilo indirecto debe utilizar el modo subjuntivo. Esta complicación se incorpora en el examen final del segundo semestre. He aquí el ejemplo correspondiente en un examen parcial del segundo semestre de Español II:

Luis → María Juan	Luis María ← Juan	Luis María → Juan
LUIS: Estoy cansado.	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dice</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dice que está cansado.</i>
	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dijo</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dijo que estaba cansado.</i>
LUIS: “ <u>Me</u> compraré una casa”	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dice</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dice que se comprará una casa.</i>
	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dijo</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dijo que se compraría un casa.</i>
LUIS: “Fui a ver una película”.	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dice</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dice que fue a ver una película.</i>
	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dijo</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dijo que había ido a ver una ...</i>
LUIS: <u>Ponte</u> el abrigo	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dice</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dice que me ponga el abrigo.</i>
	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dijo</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dijo que me pusiera el abrigo.</i>
LUIS: No salgáis de casa	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dice</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dice que no salgamos de casa.</i>
	JUAN: Oye, María, ¿qué <u>dijo</u> Luis?	MARIA: <i>Luis dijo que no saliéramos de casa.</i>

“Enseñar a pensar” y evaluación en las clases de Cultura.

No es mi objetivo ahora el establecer relaciones entre pensamiento y lenguaje. Baste decir una cosa, y es que pensar es relacionar y que para relacionar se necesita un lenguaje. Por eso después de un par de años estudiando la lengua ya se puede pedir a los alumnos que usen lo que saben en un nivel discursivo. Al inicio de sus estudios será bueno pedirles que describan cosas, personas, pero será conveniente que empiecen cuanto antes a comparar cosas y personas tras analizarlas. Es lo que señalaba Whitehead hace casi cien años cuando decía que “el método educativo de los programas literarios es el estudio de la lengua, esto es, el estudio de nuestro habitual método de transmitir a los demás es estado de nuestra mente”.⁴ Pero, ¿cómo incorporar estas ideas a los exámenes? No hay que olvidar que pensar en vacío es imposible, o al menos muy difícil, hay que pensar sobre algo concreto, por eso muchas de las explicaciones culturales han de ir contextualizadas históricamente. Un ejemplo de ello, quizás muy extremo que ha tenido lugar en mis clases de cultura a lo largo del presente curso, fue el dedicar una lección a la Guerra Civil española, no sólo por el interés que tiene en sí misma, sino para comprender mejor figuras como Picasso y en particular el sentido iconográfico del *Guernica*.

Condicionantes de los exámenes:

⁴ Whitehead, *The aims of ...*, p. 56.

En primer lugar comentaremos que en Taiwan (aunque ocurra también en todas partes con mayor o menor grado de intensidad) se da una gran importancia a los exámenes. Por ello la nota tiene que estar muy afinada, no es lo mismo 81 que 84, y se espera que refleje lo mejor posible lo que el alumno sabe. Esto fácilmente lleva al profesor a hacer exámenes memorísticos de preguntas concretas, pues presentan muchas ventajas, en particular el que a los alumnos se les facilita la preparación y se encuentran más cómodos y seguros. Cuando Kochhar señalaba que: “cuando el estudiante considera que su trabajo se desarrolla de manera que entiende los pasos que se van dando, puede darse cuenta él mismo del progreso que realiza”⁵, hacía referencia indirectamente a esa seguridad que buscan muchos estudiantes de no querer dejar cabos sueltos. A su vez, el examen de preguntas concretas facilita a los profesores la corrección en clases numerosas, pues en una corrección relativamente breve se pueden ofrecer notas más equitativas.

Pero las desventajas educativas son grandes, por un lugar se perpetúa el concepto de que “aprender es responder correctamente”, y se da pocas oportunidades a los alumnos de realizar trabajos de análisis y de relación ya que al profesor le lleva tiempo corregirlos, y es difícil dar una nota precisa. Esto no hace sino verificar la máxima de que “cuanto más riguroso es un instrumento de evaluación, menor es su relevancia para la persona evaluada”. El sistema gremialista de la universidad facilita esto y el alumno naturalmente no protesta pues le beneficia a corto plazo, pero se encuentra con grandes dificultades cuando en los últimos años de carrera se le pide un informe o cuando se le exigen trabajos periódicos en los estudios de master.

Exámenes en las clases de Español I y II

Los exámenes de las clases de niveles iniciales en teoría son más fáciles de preparar pues se pone énfasis en la adquisición de una técnica. Esto es especialmente cierto cuando se hacen preguntas de gramática, en donde las respuestas suelen ser concretas y fácilmente mensurables. Lo mismo se puede decir de pruebas de comprensión auditiva, hechas a través de dictados. Pero ya es mucho más difícil la evaluación de la expresión escrita, a través de una composición. Aquí los errores no tienen el mismo valor, y posiblemente, habrá que ignorar algunos de ellos pues las reglas gramaticales que los rigen no han sido suficientemente tratadas en clase, o dichos errores ya han sido penalizados en otra parte del examen⁶. Así el corrector se encuentra en una fase subjetiva cuya mayor manera de afrontar es (1) marcándose unas pautas para juzgar los errores que suelen repetirse, (2) corrigiendo durante un mismo estado de ánimo, y todo ello sin descuidar que hay que valorar algo tan abstracto como la fluidez del

⁵ S.K. Kochhar, *Methods & Techniques of Teaching*, Sterling Publishers, p. 53.

⁶ Es decir, que no tiene sentido considerar como doble error una falta repetida dos veces, en la parte de gramática y en la parte de composición, pues se trata del mismo error.

texto y su capacidad expresiva.

Lo mismo puede decirse de la conversación. Se tiene una idea de qué alumnos logran expresarse bien, pero es difícil decir objetivamente quién es mejor, y en consecuencia asignar notas precisas. Un modo de afrontar este problema en mis clases de Español I y II es a partir de los diálogos del video *Viaje al Español* (con excepción de la segunda parte del segundo semestre, meses abril y mayo de 2006, de esta última asignatura que se concentra sólo en conversación). Se seleccionan diálogos simples y básicos (en forma de pregunta / comentario y una respuesta), y se seleccionan 5 ó 6 de cada lección para el examen. En total, antes del examen se han de memorizar 30 ó 40 diálogos comunicativos (básicos, elementales, “automáticos”), que son preguntados no sólo por escrito, al principio del examen, sino oralmente, alumno por alumno. Éste va a la mesa del profesor y allí responde “automáticamente” las preguntas durante un minuto. Un test de este tipo ayuda mucho al profesor a ver la soltura y naturalidad con la que el alumno responde preguntas que puede controlar. La razón de haber incorporado este sistema recientemente es que venía comprobando que algunos alumnos son capaces de escribir con cierta corrección una composición adecuada a su nivel, pero se quedan paralizados ante preguntas o estímulos sencillos. Pues bien, este problema no es tanto achacable al alumno sino al método profesor. A los alumnos les gusta este sistema por varias razones: no es mucho a memorizar, no es difícil, además en clase se ha repasado varias veces y les da seguridad ante el examen pues es algo que pueden controlar fácilmente, y sobre todo, *mutatis mutandis* (cambiando lo que haya que cambiar): un sujeto por otro, o un complemento por otro, el modelo de respuesta es aplicable a otros casos. A continuación se puede ver unos ejemplos de dichas preguntas. El profesor dice la primera frase, y, cual si de un refrán se tratara, el alumno responde con la segunda. En el examen escrito la segunda parte aparece en blanco (el número a la derecha de la primera frase indica la unidad del libro *Viaje al Español* en que ha aparecido la frase):

3.- Esp. I, 2 sem., ex. parcial:	— Vamos a llegar tarde. (9) — <i>Sí, es muy tarde.</i>	— ¿Quién es él? (9) — <i>Es su marido.</i>
— ¿Qué día es hoy? (10) — <i>Hoy es jueves.</i>	— ¿Nos vamos? (10) — <i>Vale.</i>	— ¿Qué hora es? (10) — <i>Son las once de la mañana.</i>
— Buenos días ¿Qué desea? (11) — <i>Quería una camisa blanca.</i>	— Hola, ¿qué tal? (11) — <i>Estoy haciendo compras.</i>	— ¿Quería unos zapatos? (11) — <i>¿Número?</i>

4.- Esp. I, 2 sem., ex. final:	— ¿Cuántas tomo? (13) — <i>Dos cada dos horas.</i>	— ¿Se puede[pasar]? (14) — <i>Adelante.</i>
— ¿Qué tal es? (15) — <i>Excelente. Muy bueno.</i>	— ¿Qué tal el paseo? (17) — <i>¡Ay... fatal!</i>	— ¿Has visto a Ana? (18) — <i>Está por ahí.</i>
— ¿Cuánto pesa? (19) — <i>Cincuenta quilos.</i>	— ¿La Plaza Mayor?, por favor. — <i>Siga todo recto.</i>	— ¿Vas a irte ya, tan pronto? (21) — <i>Es que tengo mucha prisa.</i>

6.- Esp. I, 1 sem., ex. final:	— Y tú, ¿cómo te llamas? (2) — <i>Andrés Martín.</i>	— Buenos días, Carmen. (3) — <i>¡Hola!, buenos días.</i>
— ¿Qué hay en la botella? (5) — <i>No hay nada.</i>	— ¿Qué desea? (15) — <i>Estoy mirando. Gracias.</i>	— Da igual, ¡hombre! (16) — <i>No da igual. No.</i>
— Quiero hacer una reserva. (17) — <i>¿A nombre de quién?</i>	— ¿Es gordito? (19) — <i>No, normal.</i>	— ¿Le duele mucho? (20) — <i>No, un poco.</i>

7.- Esp. II, 2 sem., ex. parcial:	— Quiero casarme contigo. (30) — <i>Todavía somos jóvenes.</i>	— ¿A qué hora quedamos? (33) — <i>A las nueve, en mi casa.</i>
— A ver. ¿Dónde le duele? (31) — <i>Aquí.</i>	— Tu hermano no quiere comer. — <i>¿Queeeé? ¡David, come!</i>	— Me gusta cocinar ¿Y a usted? — <i>Sí, pero cocino poco.</i>
— ¿Por qué no llamas? (32) — <i>Porque no tengo tiempo.</i>	— Son las ocho y media. (33) — <i>En media hora en el hall.</i>	— Vaya a la oficina a las 4:30. — <i>De acuerdo, nos vemos allí.</i>

8.- Esp. II, 2 sem., ex. final:	— Me gustaría explicarte todo. — <i>Ahora ya es tarde.</i>	— ¿Qué haces aquí? (42) — <i>No quiero que me vea Óscar.</i>
— ¿Usa gafas? No lo sabía yo. — <i>Sólo las usa cuando trabaja.</i>	— ¿Qué te pasa? (43) — <i>No sé,... los ojos.</i>	— No eres capaz de escuchar. (44) — <i>¿Sabes que te digo? Me voy.</i>
— ¿Qué tengo que hacer? (45) — <i>Dejar de mentir.</i>	— Cómo llueve, ¿eh? (46) — <i>Pues sí, bastante.</i>	— ¿Van a venir tus primos? (47) — <i>No, todavía están en la mili.</i>

Exámenes en la clase de Cultura

En las clases de cultura es donde más se crea el problema del tipo de examen a realizar. En mis clases he venido tradicionalmente realizando exámenes tipo de ensayo, que normalmente consisten en la exposición de un contenido amplio, normalmente comprensivo-memorístico. Como el tema es extenso, el alumno no necesita exponerlo en su totalidad, con lo cual lo que omite no se sabe si es fruto de una selección o de ignorancia, y eso le beneficia. En consecuencia el profesor califica el contenido muy subjetivamente. No obstante, el ensayo es un material muy bueno para ver cómo el alumno ha progresado en su capacidad expositiva en su segunda lengua extranjera.

Ante esta incapacidad de calificar con la precisión del sistema taiwanés (entre 1 y 100 puntos) los aspectos subjetivos de todo ensayo, no es de extrañar que también haya defensores de los exámenes de “preguntas con opciones múltiples (POM)”. En general, el defensor de este tipo de exámenes señala que las preguntas tienen un papel importante en medir los *conocimientos* (hechos, principios, conceptos, procedimientos), un papel limitado en medir *destrezas* (uso de la gramática, la puntuación, la selección en la lectura, etc.) y un papel naciente en medir algunos aspectos de las *habilidades* (la aplicación de conocimientos y destrezas para resolver situaciones complejas a través de un pensamiento crítico)⁷. Por un lugar he venido preparando un examen de preguntas concretas después de cada tema. Es algo que

⁷ Thomas M. Haladyma, “Preparación de preguntas de opciones múltiples para medir el aprendizaje de estudiantes”, en *OEI, Revista Iberoamericana de Educación*.

parece extraño, pero todo el mundo sabe que para entender algo hay que saber responder a las preguntas concretas o generales que te hagan sobre ese algo. Es cierto que no hay que torturar al estudiante, pero también lo es que este admite enfrentarse a exámenes en la medida de que los pueda controlar, y ésta es parte de la tarea del profesor, como señalamos anteriormente, el hacerlos controlables. Lo cual, sea dicho de paso, lleva una cantidad de trabajo de preparación enorme.

Intentando combinar ambas fórmulas, últimamente he venido aplicando un sistema híbrido de calificación en el que el alumno tiene que combinar un breve ensayo con dicho examen de preguntas precisas. Éstas se preparan sin la ayuda de respuestas múltiples, es decir, que o sabe la respuesta, o no la sabe⁸. La ayuda se ofrece por otra vía, y es que hacia el final del examen se le dejan cinco o más minutos para que pueda consultar los materiales y notas de clase, e incluso anotar las respuestas que le de tiempo, pero en un color diferente. Éstas respuestas, si son buenas también serán consideradas como aciertos. La razón de este proceder es que hay muchas cosas que inevitablemente acabarán olvidándose, pero al menos se sabe dónde y cómo acceder rápidamente a ellas. Sólo si se ha estudiado con intensidad y comprendido el material se es capaz de entender bien las preguntas y saber buscar las respuestas. Citando nuevamente a Whitehead in 1922:

“Tu aprendizaje no tendrá sentido hasta que no hayas perdido tus libros de texto, hayas quemado tus notas, y olvidado todo lo que aprendiste de memoria para el examen. Claro que necesitas sedimentar en tu memoria algunos hechos obvios como son el sol y la luna; sabiendo que lo que en un momento determinado necesites conocer podrás consultarlo en cualquier material de referencia. Pero, [no debes olvidar que] la función de la universidad es ayudarte a desprenderte de los “detalles” en favor de los “principios”.⁹

Un modo más de salvar esa “deformación estética” (pero solo estética, pues la memoria es una de las facultades de la inteligencia) que supone el examen memorístico en alumnos universitarios, es el clasificar las preguntas mostrando la diferencia de conceptos biográficos, históricos, sociales, artísticos, etc., lo cual permite acercarse mejor a la abstracción de ideas, pues los conceptos iconográficos, biográficos, sociales, etc., se preguntan por separado.

La segunda parte de la evaluación, independiente del examen escrito

⁸ No obstante, pienso que la justificación principal de los exámenes de respuestas múltiples sólo se da cuando el número de alumnos es muy elevado (cosa que no ocurre en las clases de Cultura) y la corrección llevaría excesivas horas.

⁹ Whitehead, *The aims...*, p. 37

memorístico, viene marcada por el ensayo que se hace en casa, y en el que normalmente se exige la comparación entre dos elementos, para así intentar “desprenderse de detalles, en favor de los principios”. Por ejemplo, en el examen parcial del segundo semestre del curso 2005-2006 de la clase de Cultura, los alumnos han tenido que comparar a Gaudí con Picasso, dos artistas unidos por la genialidad de su arte, pero de vidas totalmente diferentes. Después, en el examen final, tuvieron que comparar las películas *Las verdes praderas* (García, 1979) y *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Almodóvar, 1988). Para facilitar este trabajo, los alumnos reciben antes indicaciones de posibles temas. Por ejemplo, en este caso último, los posibles temas a elegir fueron los siguientes:

1. La (evolución de la) sociedad española descrita en las dos películas.
2. La diferencia entre el cine de García y el de Almodóvar.
3. El carácter de los españoles según cada película.
4. Los tipos de mujeres en ambas películas.
5. Los tipos de hombres en ambas películas.
6. La organización y estructura de cada película.
7. El sentido de la familia en cada película.
8. Temas y subtemas de cada película.
9. La soledad de las mujeres en *MBAN*
10. El sexo en *MBAN*
11. El sentido del amor en cada película.
12. El vocabulario utilizado en cada película
13. El tipo de enredo amoroso en cada una de las dos comedias.
14. El Madrid de cada película.
15. Comparación de personajes, por ejemplo José-Iván, Conchita-Pepa, etc.

Las composiciones sobre estos temas han de hacerse siguiendo el método expuesto en el libro *Composición*, por el que tras seguir un camino se debe llegar a una conclusión¹⁰. Esto no es ni más ni menos que seguir planteamientos elementales universitarios que ya explicitaron personas como, una vez más, Whitehead: “La educación es la adquisición del arte de la utilización del conocimiento”¹¹, o más modernamente los señalados por Christopher Winch: “La enseñanza debe crear independiencia y autonomía”.¹²

Algunos otros intentos en mis clases de cultura para conseguir trasladar aspectos

¹⁰ José Eugenio Borao, *Composición*, Mao Chang, Taipei, 2000, pp. 246-249.

¹¹ Whitehead, *The aims...*, p. 16

¹² Christopher Winch, “Education and Training” en *Educational Issues in the Learning Age*, Continuum, p 127

del arte y de la cultura españolas a un marco actual es mostrar que son “universalizables”, es decir, aplicables a Taida a Taipei o a Taiwan. Pero a nadie se le escapa que esto es difícil de evaluar, al menos con precisión. Lo más que se puede hacer es pedir una presentación de cinco minutos sobre estos paralelismos. Uno de los ejemplos realizados en la clase de Cultura Clásica del curso anterior (20004-2005) tuvo lugar con ocasión de un tema sobre ciudades hispano-romanas y cómo sus restos se convierten ahora en España en un bien cultural o turístico. Para ello hubo que empezar distinguiendo entre conceptos como excavación, preservación, restauración y rehabilitación, para, a continuación, ver ejemplos de cosas similares hechas en Taiwan, o que podrían hacerse en el barrio en que los alumnos viven. Lo cierto es que este proyecto tras echar a andar apenas tuvo continuidad.

Para acabar baste señalar que los mejores exámenes son los que se preparan en equipo y tienen una discusión tanto previa como posterior. Pero, una cosa tan fácil como ésta por regla general es bastante utópica¹³. Un profesor de lengua y de cultura, es decir, de aspectos concretos y abstractos respectivamente, debe de hacer autoevaluación continua de sus propios métodos de evaluación y modelos de examen y no repetir mecánicamente los exámenes del año anterior, como tampoco improvisar el examen que va a poner a los alumnos momentos antes de entregarlo. Pero también es cierto, y no hay que tener miedo a decirlo, que las fórmulas evaluadoras (incluso las didácticas) que haya comprobado que le son eficaces, no debe tener escrúpulos en seguir utilizándolas si fuera necesario hasta su jubilación.

¹³ De hecho, quien mejor prepara exámenes en un sentido abstracto, desligado de aulas concretas, son los *Testing Centers*, como el Instituto Cervantes, o en Taiwan el LTTC, que tras analizar los resultados de los exámenes los someten a ajustes para ver que preguntas deben cambiarse o modificarse.