

El examen como fenómeno de diseño

Una aproximación desde el enfoque centrado en la interfaz

73

Por Anibal Rossi

anibalrossi@gmail.com - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

La Trama de la Comunicación - Volumen 27 Número 2 - julio a diciembre de 2023

ISSN 2314-2634 (en línea) / P. 073-101

El examen como fenómeno de diseño.

Una aproximación desde el enfoque centrado en la interfaz. - Anibal Rossi

El examen como fenómeno de diseño. Una aproximación desde el enfoque centrado en la interfaz.

Sumario:

El presente artículo aborda las instancias de examen en el ámbito universitario como un fenómeno de diseño, fusionando la perspectiva centrada en la interfaz propuesta por Carlos Scolari con en el enfoque de Lila Pinto basado en las cinco dimensiones del núcleo duro de la escuela. Desde la perspectiva de las instancias de examen como interfaces de actores humanos, institucionales y tecnológicos, el análisis se basa en categorías que habilitan un mapeo en términos de actores, relaciones y procesos. Por su parte, las dimensiones del núcleo duro de la escuela (tiempo, espacio, currículo, evaluación y vínculos) se despliegan para complementar y enriquecer dicho análisis. El objetivo del trabajo no es llegar a una conclusión definitiva, sino plantear un diálogo y apertura con futuras investigaciones alentando un mapeo colectivo que sirva como insumo diagnóstico para el rediseño de las prácticas educativas en la educación superior.

Descriptores:

interfaz, núcleo duro de la escuela, examen, universidad, diseño

El examen como fenómeno de diseño. Una aproximación desde el enfoque centrado en la interfaz.

The Examination as a Design Phenomenon. An Approach from the Interface-Centered Perspective

Páginas 073 a 101 en **La Trama de la Comunicación**, Volumen 27 Número 2, julio a diciembre de 2023 - ISSN 2314-2634 (en línea)

The Examination as a Design Phenomenon. An Approach from the Interface-Centered Perspective

Summary:

This article addresses examination instances in the university context as a design phenomenon, merging the interface-centered perspective proposed by Carlos Scolari with Lila Pinto's approach based on the five dimensions of the school's core. Viewing examination instances as interfaces involving human, institutional, and technological actors, the analysis relies on categories enabling mapping in terms of actors, relationships, and processes. Meanwhile, the dimensions of the school's core (time, space, curriculum, evaluation, and relationships) are unfolded to complement and enrich this analysis. The aim of the study is not to reach a definitive conclusion but to initiate a dialogue and openness for future research, encouraging a collective mapping that serves as a diagnostic input for the redesign of educational practices in higher education.

Describers:

interface, school's core, examination, university, design

El examen como fenómeno de diseño. Una aproximación desde el enfoque centrado en la interfaz.

The Examination as a Design Phenomenon. An Approach from the Interface-Centered Perspective

Páginas 073 a 101 en **La Trama de la Comunicación**, Volumen 27 Número 2, julio a diciembre de 2023 - ISSN 2314-2634 (en línea)

Introducción:

Las instancias de examen tradicional¹ en el contexto universitario son una actividad social multifacética que se puede analizar desde diferentes perspectivas y disciplinas. Este artículo propone abordarlas con un enfoque centrado en la interfaz, según la conceptualización desarrollada por Carlos Scolari (2018b). El análisis se complementa a su vez por las cinco preguntas planteadas por Lila Pinto (2019) en torno a las dimensiones de lo que la autora llama el núcleo duro de la escuela.

Ambas perspectivas trazan su punto de encuentro en la formulación de un instrumental analítico orientado al abordaje del objeto de estudio en términos de fenómeno de diseño. Esta aproximación habilita una lectura desnaturalizada del mismo y abre a su vez el horizonte de múltiples rediseños posibles a partir de la modificación, el agregado o la sustracción de cualquiera de sus componentes.

El objetivo de este trabajo es iniciar un mapeo sin pretender establecer un cierre exhaustivo, sino más bien abriendo la posibilidad a que sea retomado, corregido, modificado y enriquecido en otras investigaciones.

El recorrido propuesto comprende, en primer lugar, la exposición de los planteos de Pinto orientada al mapeo y explicitación de las instancias de examen tradicional en el contexto universitario a partir de las siguientes dimensiones: tiempo, espacio, currículo, evaluación y vínculos. En segundo término, se recupera el concepto de interfaz de Carlos Scolari, para luego identificar

1 Para el análisis de las instancias de examen tradicional en el contexto universitario en términos de interfaz, en el presente trabajo se realiza un recorte que permita abordarlas en sus rasgos más representativos. Para ello, las mismas se circunscriben a los exámenes teóricos en la modalidad presencial (es decir, que se desarrollan en el espacio áulico), basadas en preguntas y respuestas (abiertas o de opción múltiple), escritos y/o orales ya sean de carácter individual como en grupo.

y describir los elementos que la componen a partir de las tres categorías analíticas propuestas por el autor, a saber: actores, relaciones y procesos (Scolari, 2019).

La interfaz examen como decisiones de diseño desde las cinco dimensiones del núcleo duro de la escuela:

Antes de avanzar en las formulaciones teóricas y analíticas de Scolari, resultará enriquecedor para el objetivo del presente trabajo anteceder las preguntas planteadas por Lila Pinto (2019) en torno a las cinco dimensiones de lo que la autora llama el núcleo duro de la escuela vinculándolas a las instancias de examen tradicional en el contexto universitario.

La propuesta de Pinto hace foco en la organización de las instituciones educativas como un conjunto de decisiones de diseño alrededor de las siguientes cinco dimensiones: tiempo, espacio, currículo, evaluación y vínculos. Reunidas, todas ellas constituyen la promoción de un determinado tipo de experiencia escolar.

En función de la dimensión Tiempo, Pinto sugiere el despliegue de la siguiente serie de preguntas:

¿Cómo se vive el tiempo en nuestra escuela? ¿Corremos de materia en materia o tenemos tiempos vinculados con los procesos que involucran los proyectos y las tareas del aprender? ¿Hay tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes y resulta este tiempo bien aprovechado? ¿Cuánto tiempo destinamos al trabajo pedagógico y cuánto a otro tipo de tareas? ¿Es suficiente el tiempo que tenemos para las prioridades de nuestro proyecto educativo? Las jornadas escolares, ¿son siempre iguales desde la perspectiva del tiempo o varían en función de los proyectos que encaramos a lo largo del año? ¿Cuántas oportunidades hay en la escuela para que los alumnos tomen decisiones acerca de cómo organizar su tiempo? ¿Y los docentes? (2019: 58)

En cuanto a las instancias de examen en el contexto universitario y su relación con la dimensión Tiempo, cabe decir que, por un lado, tradicionalmente se presentan como cierre de una secuencia temporal. Es decir, se ubican como momento de clausura y recapitulación total (examen final²) o parcial (examen parcial³) de una serie de eventos en los que se han desarrollado un conjunto de contenidos. Por otra parte, al interior de la instancia de examen el tiempo transcurre sin sobresaltos y, de tratarse de una evaluación por escrito, de manera prácticamente silenciosa. Se trata de un tiempo homogéneo en el que el docente distribuye las preguntas que componen el examen y todos los estudiantes cuentan con la misma cantidad de minutos para resolverlas. Una vez agotado ese lapso, todas las respuestas deben ser entregadas al docente, quien se tomará probablemente una semana o más para dar como devolución una calificación⁴.

La experiencia del tiempo del examen en muchos casos, tanto para estudiantes como para docentes, es equiparable a lo que la psicóloga y docente universitaria Raquel Bozzolo, señala como la experiencia trámite.

Para los docentes lo eficaz es terminar de dar la materia a fin de año, sacarnos de encima los exámenes, presentar progra-

2 Allí se define si el alumno aprueba o no la asignatura. Se puede rendir en condición de libre o regular. Algunas materias incluyen coloquios, instancias parecidas a los finales, para aquellos alumnos que reúnen los requisitos para promover la materia. Los exámenes finales se toman en las fechas que la institución disponga para las mesas de examen.

3 Puede ubicarse al cierre de una unidad o de un conjunto de unidades temáticas. No incluye la totalidad del contenido de una asignatura. La aprobación de los parciales, junto a los demás requisitos que plantee cada cátedra permitirán acceder a la regularidad de la asignatura.

4 En el caso de los exámenes orales la devolución de la calificación suele ser más o menos instantánea y no extenderse más allá de la jornada de exámenes.

mas, lograr subsidios, tener respeto de los pares. Para los estudiantes, se trata de rendir materias y recibirse pronto. Sienten que estudiar en la universidad es el trámite de sacar el título. Su miedo es atrasarse. Son mitos que organizan ese tiempo del sujeto contemporáneo, el apuro y la ansiedad de suponer que adelante está algo mejor, nunca la posibilidad de habitar el presente. En la universidad, este rasgo de la subjetividad contemporánea dificulta la formación. Si no habitas el presente, si al cursar no vivís una experiencia, después no queda registro alguno, no quedan marcas. El punto central es que en la universidad no hay otra experiencia que la del trámite. Y el trámite hasta puede ser muy lúcido, puede ser dar un excelente examen, pero es trámite en el sentido de que no se le produce nada a la persona que lo está haciendo (Bozzolo, 2007, s/n).

El formato temporal de los exámenes podría decirse que es homogéneo, sin variaciones significativas que marquen una diferencia destacable. En cuanto a la posibilidad para los docentes y alumnos de tomar decisiones en función de su organización del tiempo son más bien acotadas. Es decir, no hay demasiado margen de maniobra para la toma de decisiones una vez puesta en marcha la secuencia temporal de la cursada.

La segunda dimensión, Espacio, es desagregada por la autora a partir de las siguientes preguntas:

¿Dónde se enseña y se aprende en la escuela? ¿Trabajamos siempre en los mismos espacios? ¿Cómo organizamos nuestros espacios de trabajo pedagógico? ¿Qué lugar hay para el cuerpo y el movimiento en nuestras propuestas didácticas? ¿Quiénes pueden tomar decisiones acerca de la organización del espacio en nuestras escuelas? ¿Qué dice de nuestro proyecto educativo el espacio que habitamos? ¿Qué señales hay en el espacio acerca de los valores pedagógicos que soste-

nemos? ¿Qué relaciones hay entre el adentro y el afuera del aula? (Pinto, 2019: 58)

Vistas desde esta dimensión las instancias de exámenes en el contexto universitario ocurren dentro de una circunscripción espacial muy precisa: el aula. Al interior de dicho espacio encontramos una organización estandarizada en la que una serie de elementos se hallan distribuidos bajo la premisa de la inmovilidad del cuerpo (encarnadas en la materialidad de los pupitres y el escritorio), la frontalidad y la jerarquía (todos los alumnos miran hacia un mismo lugar ubicado en el frente, ese es el lugar del que sabe, enseña y evalúa), y el encierro⁵ (aislamiento con el afuera).

En el trabajo de la Doctora en Psicología, docente e investigadora, Andrea Bonvillani, encontramos un relato situado en la distribución espacial arriba descripta. Según la autora:

El diseño de las aulas donde he desarrollado gran parte de mi que hacer, consiste en una disposición deliberadamente radial, con centro en el cuerpo del profesor –generalmente parado sobre un sitial elevado con acceso al pizarrón–, y que obliga a los estudiantes –sentados en hileras paralelas– a disponer todo su cuerpo de tal forma de captar exclusivamente la figura que centraliza la escena. Recuerdo varios pasajes de mi vida como profesora en los que, al modo de un destello de reflexividad, he tomado conciencia mientras “daba clase” que en ese espacio yo era la única que estaba de pie y podía desplazarme por cualquier punto del espacio. Esta estructura radial y asimétrica no solo condiciona un tipo de interacción con el profesor, sino también entre estudiantes, ya que limita evidentemente su comunicación

5 Para más referencias sobre la cuestión de la (in)eficacia del encierro en los contextos educativos ver: Sibilia: (2012). Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta fresca.

verbal y gestual, incluso su visualización, más aún cuando se trata de establecer lazos de confianza o cooperación. En varias ocasiones he observado que cuando un estudiante se quiere dirigir a sus compañeros en el espacio de las clases teóricas –que se desarrollan en aulas que tienen asientos fijos atornillados al piso– le resulta muy difícil hacerlo: gira la cabeza de un lado a otro intentando sin éxito establecer contacto visual con sus compañeros. Al respecto, en una clase de 2019 un estudiante expresó: “estos bancos están hechos para Linda Blair o para que no nos comuniquemos entre nosotros” (Bonvillani, 2009: 202).

Y agrega:

El uso del espacio del aula marca un rígido circuito, donde los movimientos y las trayectorias están prefigurados: pasar por la puerta, ubicarse en el asiento, permaneciendo en él aproximadamente por dos horas, levantarse y retirarse. Podría conjeturarse que este ritual proxémico, que se cumple sin necesidad de vigilancia externa, hace parte de la internalización de las experiencias que los sujetos participantes de la ceremonia de la clase vienen realizando de manera irreflexiva y pre-consciente a lo largo de su socialización escolar, que culmina en los 4 o 5 años de desarrollo de la carrera universitaria. (pp. 202-203)

La tercera dimensión abordada por Pinto es la del Currículo, para la cual elabora el siguiente conjunto de preguntas:

*¿Qué consideramos importante aprender en la escuela?
¿Cómo se organiza el conocimiento escolar? ¿Qué dispositivos curriculares y qué estrategias didácticas diseñamos para el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué valores y concepciones pedagógicas encierran esas estrategias y dispo-*

sitivos? ¿Qué relación existe entre nuestras declaraciones y nuestras prácticas en el plano didáctico? ¿Es la escuela un espacio de producción de conocimiento? ¿Qué márgenes de libertad tienen los alumnos para tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender?

Algunos de estos interrogantes pueden ser reformulados para echar luz acerca del vínculo entre la dimensión Currículo y las instancias de exámenes en el contexto universitario. En primer lugar, se encuentra la pregunta acerca de qué contenidos se incluyen en un examen, la cual podría ser respondida señalando que la definición de esos contenidos está en manos de el o los docentes a cargo de la asignatura. La misma se basa en el recorrido previamente trazado en el diseño del programa de la asignatura, el cual se encuentra a su vez regido por el plan de estudio de la carrera los que a su vez se ajustan a las normas de planes de estudios definidas por el ministerio de educación. Generalmente estos contenidos planteados en el programa no suelen renovarse o actualizarse con frecuencia.

Otra de las preguntas posibles es si el examen tradicional constituye una instancia de aprendizaje y de producción de conocimiento. Para la cual cabría decir que, aun cuando sea posible que ambas cosas ocurran, no se trata de una instancia explícitamente diseñada en vistas de propiciar el aprendizaje o la producción de conocimiento. Más bien, el foco se encuentra en la posibilidad de acreditación de un supuesto saber por parte del alumno.

En cuanto a los márgenes de libertad que tienen los estudiantes para decidir qué preguntas responder, cómo y cuándo hacerlo, las instancias de exámenes en el contexto universitario casi no ofrecen desde su diseño alternativas⁶.

6 Preparar un tema en un examen oral, seleccionar qué temáticas o conceptos vincular entre sí o con tal o cual caso o situación en un ítem de un examen escrito, son algunos ejemplos de los escasos márgenes de decisión con los que cuentan los estudiantes durante un examen.

En cuarto lugar, encontramos a la dimensión Evaluación. Esta es desglosada por la autora en las siguientes preguntas:

¿Qué representa la evaluación de los aprendizajes en nuestro proyecto educativo? ¿Qué prácticas, tiempos y espacios reflexivos existen en la escuela para la retroalimentación? ¿Cuáles son los dispositivos y las estrategias privilegiadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y qué dicen estas sobre nuestras concepciones y valores pedagógicos? ¿Hay coherencia entre lo que pensamos sobre la enseñanza y el aprendizaje y nuestros modos de evaluar?

La cuestión de la evaluación es una temática al calor de la cual se han producido, y se siguen produciendo, una multitud de reflexiones, críticas y debates por parte de los especialistas. No es la intención de este trabajo abordarla en toda su complejidad, pero resulta indispensable dar cuenta de que se trata de un componente central de las instancias de examen tal y como se encuentran tradicionalmente diseñadas. En las reflexiones de Díaz Barriga encontramos una mirada crítica y con perspectiva histórica de la génesis de los exámenes y su vínculo con la evaluación. Al decir del autor:

En la Edad Media eran los gremios los que preparaban a los aprendices tanto en su formación conceptual como en su ejercicio práctico. Es la escuela del Estado nacional la que separa la preparación del individuo del ejercicio de la profesión. Así la escuela nacional utiliza el sistema de exámenes, que Comenio consideraba como parte de la metodología de enseñanza, para conformar un espacio independiente del método a partir del cual se decide sobre la acreditación del sujeto. La credencial educativa se encuentra vinculada más

al desarrollo del capitalismo que a las exigencias inherentes a las prácticas educativas (Diaz Barriga, 1994:176).

Y en otro párrafo agrega:

De esta manera la acción áulica se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen. El examen moderno (con su sistema de calificaciones) se ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Éstas no se fincan más en el deseo de saber. Se asiste a la escuela para acreditar (p.174)

Finalmente, en función de la dimensión Vínculos Lila Pinto formula los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el lugar de la autoridad en la escuela? ¿Qué vínculos se cultivan y cuáles se invisibilizan en la escuela? ¿De qué modo se agrupan los alumnos y los docentes para enseñar y aprender? ¿Cuál es el vínculo de la escuela con las familias, con la comunidad y con otras organizaciones? ¿Qué dicen estos vínculos de nuestro proyecto educativo?

Trasladada a las instancias de examen en el contexto universitario, desde esta dimensión puede decirse que el lugar de la autoridad se encuentra en el docente. Quien a su vez oficia de portavoz de otra autoridad: la de los libros. En palabras de Michel Serres (2013):

Hasta esta mañana, un docente, en su aula o el anfiteatro, entregaba un saber que, en parte, yacía en los libros. Oralizaba lo escrito, una página-fuente. Si inventa, cosa rara,

escribirá mañana una página-antología. Su cátedra hacia oír ese portavoz (p.46).

La descripción de las instancias de examen en el contexto de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires realizada por Iván Adaime (2010), amplía el párrafo de Serres al tiempo que destaca su carácter contenidista.

En términos formales, las instancias de evaluación de la carrera son individuales y tienen como finalidad poner una calificación para definir la aprobación/promoción o no del estudiante. Las instancias de evaluación, por lo general, son dos parciales y una final.

Lo más habitual son los parciales escritos, en los cuales los alumnos responden a una serie de preguntas sobre o a partir de los textos que forman parte de la bibliografía. En ocasiones, esta instancia suele ser suplantada por parciales domiciliarios o por la entrega de una monografía. Los finales tradicionalmente han sido orales frente a una mesa de examen, pero con la misma orientación de las evaluaciones parciales escritas: una constatación de contenidos (Adaime, 2010: 30)

Son las jerarquías de esas voces las que en el examen descenden hacia los alumnos en forma de preguntas demandando una respuesta. En concordancia con esta situación, los vínculos en las instancias de examen quedan si no excluidos, al menos puestos entre paréntesis por fuera de las relaciones de jerarquía⁷.

⁷ Ver apartado en el que se analizan los tipos relaciones de la interfaz examen.

5 DIMENSIONES (Núcleo duro de la Escuela)	
TIEMPO	Cierre de una secuencia
	Homogéneo
	Diferido entre acción y calificación
	Experiencia trámite
	Sin margen para la toma de decisiones
ESPACIO	Encierro
	Trayectorias prefiguradas (tendencia a la inmovilidad del cuerpo)
	Frontalidad
	Jerarquía
CURRÍCULO	Contenidos prefigurados verticalmente
	Poca actualización
	Constatación de contenidos
	Bajo margen para la toma de decisiones (sobre todo de parte de los alumnos)
EVALUACIÓN	Orientada a la acreditación
	Sistema de calificaciones
VÍNCULOS	Autoridad (Docente)
	Individualidad

Tabla 1: Principales características de las cinco dimensiones de “El núcleo duro de la Escuela”

La reflexión sobre estas dimensiones nos insta a replantear desde una perspectiva específica las instancias de examen en el nivel universitario como un fenómeno de diseño, desnaturalizando el modo en que nos presentan (y las reproducimos) y permitiéndonos pensar otros diseños posibles.

Hacia una definición de interfaz:

El concepto de interfaz no es nuevo, pero tampoco es unívoco. La interfaz puede y ha sido concebida como superficie, intercambio de información, conversación, instrumento, espacio de interacción, punto de (des) encuentro, etc. Entonces, ¿qué es una interfaz? Para el Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación, Carlos Scolari, es todo esto dependiendo de la metáfora que organice la lectura del fenómeno. No obstante, su concepto de interfaz implica fundamentalmente repensar y extenderlo más allá de la interfaz de usuario (UI). Es decir que, no se trata de un planteo conceptual orientado hacia la usabilidad. Más bien, se pretende como un modelo de análisis eco-evolutivo del cambio tecnológico que permita explorar, analizar y, eventualmente, rediseñar todo tipo de procesos tecnológicos y sociales. Según el autor, su principal interés es el de “proponer un modelo del cambio tecnológico que dialogue con los modelos del cambio biológico pero que, al mismo tiempo, pueda ser aplicado a otras esferas, por ejemplo, la social, política o educativa” (Scolari, 2018:14).

Tomando en préstamo conceptos y modelos interpretativos de la esfera bionatural e inspirado (entre otros) en Marshall McLuhan y John Maeda, quienes habían desarrollado ya un plan teórico que era al mismo tiempo una herramienta heurística y operativa en el terreno de la ecología de medios y el diseño respectivamente, Scolari desglosa su concepto de interfaz en diez leyes. En palabras del autor:

Las leyes de la interfaz van por este lado: la /ley/ entendida como un conjunto de relaciones entre elementos que expresan una regla o comportamiento de un fenómeno. O sea, la /ley/ como generalización basada en hechos recurrentes.

Las leyes de la interfaz pertenecen a la esfera del saber pero también están pensadas para el hacer (Scolari, 2018: 15).

Estas se encuentran estrechamente vinculadas entre sí y planteadas en vistas de la posible activación de procesos de cambios. Se trata de una hipótesis de funcionamiento del sistema de interfaces⁸.

Las instancias del examen tradicional como interfaz:

En paralelo al trabajo conceptual en torno a la noción de interfaz que se ha recorrido anteriormente, Scolari (2019a) presenta un método simple, replicable y escalable para analizarlas⁹. Según se indica, el abordaje debe estar organizado en tres dimensiones, el conjunto de las cuales se encuentra orientado a descomponer un fenómeno complejo en estratos abordables, a saber: actores, relaciones y procesos. Los lineamientos para realizar el análisis se encuentran claramente condensados en el siguiente párrafo:

Está claro que, para analizar, hay que separar los diferentes elementos que componen un conjunto. Si la interfaz es una red de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes tipos de relaciones entre sí, queda claro que debemos partir de las unidades más pequeñas. O sea, debemos comenzar por los actores. Una vez identificados los diferentes actores tecnológicos y humanos, ya sean individuales o institucionales, que confluyen en una interfaz, el siguiente paso consiste en identificar las relaciones que los unen. Finalmente, la última categoría de análisis son los procesos, esas secuencias de operaciones o eventos que se despliegan a lo largo del tiempo. Si las relaciones se expre-

8 Para un conocimiento en detalle de las diez leyes remitimos al lector a Las leyes de la interfaz (Scolari, 2018).

9 Este se encuentra en un texto de carácter metodológico y operativo cuyo título, Cómo analizar una interfaz, resulta más que elocuente. Allí el autor ofrece una guía para llevar a cabo dicha tarea.

san en un plano sincrónico (espacial), los procesos se expresan en el plano diacrónico (temporal) (Scolari, 2019b, s/n).

Actores:

El primer actor no-humano identificable es de carácter edilicio: el aula¹⁰. Esas cuatro paredes que resultan un recorte espacio temporal donde el examen ocurre, la cual se encuentra incluida a su vez en un marco más amplio correspondiente al contexto institucional en el que se desarrolla. A su vez, en el aula generalmente confluyen muchas tecnologías, algunas del tipo de inscripción y/o registro, entre las que se cuentan las pizarras plásticas o de madera con sus respectivos borradores, tizas y/o fibrones, hojas de papel, cuadernos y carpetas junto con lápices y bolígrafos¹¹. Suelen contar también con proyectores, televisores y/o computadoras, pizarras digitales (los cuales pueden ser parte de los componentes fijos o estar disponibles de manera alternativa). El software sobre el cual el docente (o en ocasiones el personal administrativo) deben dejar registro de las calificaciones (como por ejemplo el SIU Guarani) podría contarse también dentro de este conjunto de actores. Otro tipo serían aquellos que forman parte del mobiliario como los pupitres (generalmente conformados de una única pieza) destinados a los alumnos, y el escritorio con su respectiva silla o asiento reservado al docente.

En cuanto a los actores institucionales podríamos tipificarlos a partir de tres niveles. Un nivel macro en el que se encontrarían las normas ministeriales que regulan la conformación de las ca-

10 En su versión tradicional este actor podría desagregarse en otros como las paredes, piso y techo, las aberturas (puertas y ventanas), la instalación eléctrica, etc.

11 Se dejan fuera de atención todo un conjunto de dispositivos digitales como smartphones, tablets y notebooks ya que en el esquema de exámenes tradicionales lejos de estar considerados como parte de su interfaz suelen ser identificados como elementos “intrusos”.

rreras, los planes de estudios, las cargas horarias, etc. Un nivel meso en el que se ubicarían los planes de estudio, así como las normas y reglamentaciones que regulan la periodicidad, modalidad, los procedimientos para conformar el tribunal evaluador, las condiciones que debe cumplir un alumno para acceder al examen (correlatividades, asistencia y regularidad), etc. Y un nivel micro en el que se encontrarían la cátedra como figura organizadora del cuerpo docente, el programa de la asignatura desagregada en las unidades y la bibliografía que lo conforman.

Respecto de los actores humanos debemos incluir en primer lugar a los alumnos (regulares y libres) y docentes, donde estos últimos se diferencian según su rango dentro de la cátedra, a saber: Titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliares y ayudantes. En segundo lugar, podríamos mencionar también a las autoridades de la institución, personal administrativo, técnico o de servicio los cuales suelen hacerse visibles solo cuando algo en la interfaz falla.

ACTORES		
Humanos	Alumnos	Regulares, libres
	Docentes	Titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliares y ayudantes
	Otros	Personal administrativo, técnico o de servicio, autoridades de la institución

Tecnológicos	Edilicios	Aula (paredes, techo, aberturas, instalación eléctrica, etc.)
	Mobiliarios	Pupitres (generalmente conformados de una única pieza) destinados a los alumnos. Escritorio con su respectiva silla o asiento reservado al docente.
	Inscripción/ Registro	Pizarras plásticas, de madera o digitales con sus respectivos borradores, tizas, fibrones, punteros.
		Proyectores, televisores y/o computadoras.
Hojas de papel, cuadernos y carpetas, lápices y bolígrafos. Software de administración (SIU Guarani, etc.)		
Institucionales	Micro	Cátedra, Programa de la asignatura (junto con las unidades y la bibliografía que la conforman)
	Meso	Normas y reglamentaciones institucionales que regulan la periodicidad, modalidad, los procedimientos para conformar el tribunal evaluador, las condiciones que debe cumplir un alumno para acceder al examen.
	Macro	Normas ministeriales que regulan los planes de estudio

Tabla 2: Principales actores de la interfaz “Examen”

Relaciones:

Los tipos de relaciones planteadas por el autor son: Unidireccional o Bidireccional o Multidireccional, de Inclusión y/o Ex-

clusión, de Dominación o Igualdad, de Cooperación y de Competencia¹². Las que han sido posible identificar en el presente análisis de la interfaz examen en el contexto universitario, son las siguientes.

Bidireccional¹³:

El docente envía a los alumnos un conjunto de preguntas que han sido elaboradas por el titular de la asignatura o por todos o algunos integrantes de la cátedra. Estas pueden ser las mismas para todos o presentar más de una versión que pueden ser distribuidas a partir de algún criterio del docente (generalmente vinculado a la distribución espacial de los pupitres en el aula, por ejemplo: fila uno toma el conjunto de preguntas *x*, fila dos el conjunto de preguntas *y*, etc.) o de la elección de los alumnos (esto es menos frecuente). La materialización de este envío puede plasmarse oralmente (el docente dicta las preguntas y los alumnos toman apunte de las mismas) o de forma escrita (en la pizarra o a partir de la distribución de hojas con las preguntas impresas).

Aunque existen modalidades de exámenes grupales, tradicionalmente el conjunto de preguntas interpela al alumno de manera individual¹⁴ con la expectativa de que este devuelva al

12 No obstante este trabajo se acotará a utilizar la tipología propuesta vale subrayar que el propio autor la propone como una lista incompleta y abierta (Scolari, 2019a).

13 Los espacios de consulta también responden a una modalidad bidireccional a la inversa y más conversada de la que se manifiesta en el examen. Allí son los alumnos los que inician el encuentro con sus preguntas y el docente el que responde. No obstante, estas no suelen ser de carácter obligatorio y no se desarrollan en el marco de la instancia de examen propiamente dicha.

14 Esto probablemente responda a la razón de que la modalidad de calificación vigente solo reconoce al individuo como entidad calificable, es decir que institucionalmente solo se reconoce un criterio y un registro individual de calificaciones.

docente otro conjunto de respuestas que, se espera, sean deliberadas y decididas también individualmente¹⁵.

Inclusión:

Este tipo de relación se sigue de la afirmación de que no existen interfaces simples dado que cada una puede ser desagregada a partir del análisis haciendo visibles otro conjunto de actores hasta ese momento ocultos (Scolari, 2018a, 2019a). En el caso del examen, entre el aula y el resto de los actores descritos existe una relación de inclusión dado que la gran mayoría se encuentran internalizados en ésta.

También existe una relación de este tipo entre la cátedra, como actor institucional de nivel micro, y las diferentes figuras docentes que la integran.

Dominación/Igualdad:

Podría decirse que entre los alumnos existe una relación simétrica (igualdad) y entre estos y el docente una relación asimétrica (dominación). Las relaciones de asimetría podrían también elevarse entre los distintos rangos docentes y entre estos y otros actores institucionales que, generalmente, resultan manifiestas solo en los casos en los que la interfaz en su circunscripción áulica sufre algún desacople o desperfecto entre sus actores.

Cooperación:

Por fuera de la posibilidad de que la elaboración de las pregun-

15 Este acento en el individuo atomizado es concurrente con las afirmaciones de Paula Sibilia (2012) acerca de que las instituciones educativas, entre las que se cuenta la Universidad, en tanto dispositivos compatibles con proyecto de la modernidad demandaban y formaban individuos introspectivos y concentrados.

tas del examen, su posterior corrección y evaluación sea una tarea distribuida al interior de un equipo de cátedra, las relaciones de cooperación no están formal o expresamente reconocidas en la interfaz más allá de alguna eventual pregunta que un alumno pueda hacerle al docente¹⁶. No obstante, la conformación entre los estudiantes de grupos presenciales o por alguna plataforma de mensajería para el intercambio horizontal de dudas e inquietudes, o la conversación en los pasillos antes y después de un examen es una práctica extendida.

Competencia:

Las relaciones de competencia, aun cuando es relativamente común que ocurran, no encuentran un reconocimiento explícito en la interfaz examen. Según Davini (2008), la promoción de las siguientes prácticas vinculadas a relaciones de competencia se encuentra entre los efectos nocivos y perjudiciales que se deben evitar. A saber:

Fomentar el uso competitivo de los resultados, en particular en los estudiantes de mejor rendimiento [...] Fortalecer la visión de “los buenos alumnos” como aquellos que alcanzan altos puntajes (éxitos) en pruebas cognitivas, en detrimento de que sean mejores estudiantes (más reflexivos y con más iniciativa y creatividad) y mejores personas (pp. 218-219).

16 Y sólo al docente dado que, se supone, entre alumnos no puede haber diálogo más allá de algún intercambio superfluo, como podría ser, por ejemplo, el pedido de un bolígrafo.

Relaciones		
Humano-Humano	Docente-Alumno	Bidireccional: pregunta – respuesta
		Asimétrica (Dominación): Jerarquía
	Docente-Docente	Jerarquía (Dominación): Titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliares y ayudantes
		Cooperación (informal): Elaboración de las preguntas, corrección.
	Alumno-Alumno	Simetría: Igualdad
		Cooperación (informal): Grupos de estudios, diálogo en los pasillos, etc.
Competencia (informal):		
Humano-Tecnología	Docente/Alumno-Inscripción/Registro	Unidireccional: Escritura, registro y carga de datos.
Tecnología-Tecnología	Edificio-Mobiliario e Inscripción/Registro	Inclusión
Tecnología-Humano	Edificio-Docente/Alumno	Inclusión
Institución-Institución	Macro-Meso-Micro	Unidireccional: Regulación
Institución-Humano	Macro/Meso/Micro-Doc/Alum/Otro	Unidireccional: Regulación
	Cátedra/Docente	Inclusión

Institución- Tecnología	Macro/Meso/Micro- Edificio/Mobiliario/ Registro	Unidireccional: Regulación
----------------------------	---	----------------------------

Tabla 3: Principales relaciones de la interfaz “Examen”

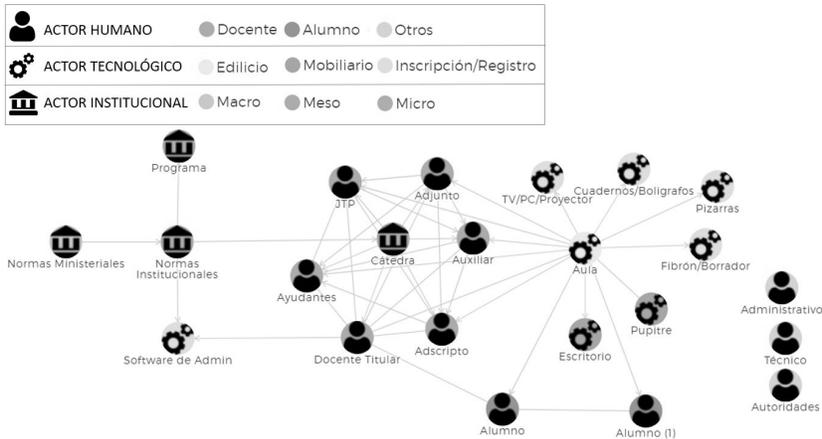


Imagen 1: Grafo de los principales actores y relaciones de la interfaz “Examen”¹⁷

Procesos:

De los tipos de procesos descritos por el autor, tan solo dos parecen ser aplicables a la interfaz examen, a saber: el proceso de significación y el de producción, circulación y consumo.

Procesos de significación:

¹⁷ Para ver una versión completa e interactiva del grafo ir a: <https://onodo.org/visualizations/221501>

Según Scolari,

este tipo de proceso se da entre un actor humano y un actor tecnológico [...] o en un intercambio entre dos actores humanos. En el primer caso, el actor humano debe interpretar cómo se construye el significado, por ejemplo, en un videojuego; en el segundo, los procesos de construcción del sentido e interpretación son recíprocos (Scolari, 2019a: 8)

El tipo de proceso entre un actor humano y un actor o conjunto de actores tecnológicos y/o institucionales están comprendidos en la interfaz examen, por ejemplo, cada vez que el docente interpreta y se ajusta a la normativa que institucionalmente regula esas instancias, reconoce el diseño del software de administración, de las tecnologías de inscripción y registro, el mobiliario y la disposición edilicia. Del mismo modo que cuando los estudiantes interpretan una secuencia de operaciones entre las que se pueden señalar, que el examen ocurre en un horario determinado, que dura una determinada cantidad de minutos lapso de tiempo en el cual primero ocurre una secuencia de acciones, por ejemplo: ingreso al aula, distribución de los estudiantes, dar a conocer el conjunto de preguntas, interpretarlas, comprenderlas y dar una respuesta, entregar el examen, etc.

Procesos de producción, circulación y consumo:

En cuanto a este tipo de proceso el propio autor da un brevísimo ejemplo respecto de la interfaz áulica que es posible adaptar y expandir para este caso. Según Scolari (2019a), “el maestro deberá ‘consumir’ diversos materiales textuales para ‘producir’ su clase” (p. 9). De igual forma podría decirse que el docente debe ‘consumir’ un conjunto de materiales para ‘producir’ luego las preguntas del examen, del mismo modo que debe definir la manera en que estas se pondrán en ‘circulación’. Los estudiantes

por su parte deben consumir primero la bibliografía en la que se basan las preguntas para luego ‘consumir’ esas preguntas y ‘producir’ sus repuestas (respecto de la circulación estos no tienen demasiada injerencia).

Actores, relaciones y procesos, se presentan como tres niveles de análisis (distintos pero vinculados entre sí) que permiten abordar las instancias de examen como interfaz y, en conjunto con las cinco dimensiones planteadas por Pinto, brindan un instrumental para desentrañar sus complejidades animando la esperanza y la posibilidad de pensar y rediseñar lo urgente.

Conclusiones:

En este artículo se han descrito y analizado las instancias de examen en el contexto universitario como fenómeno de diseño. Para esto se ha optado por complementar el enfoque centrado en la interfaz y las cinco dimensiones del núcleo duro de la escuela. En cuanto a las instancias de examen tradicional en el contexto universitario como una interfaz (Carlos Scolari, 2018b), es decir, una red de actores humanos, institucionales y tecnológicos, se ha organizado el análisis a partir de las tres categorías analíticas propuestas por el autor y establecido un mapeo de los principales actores (figuras 2 y 4), relaciones (figuras 3 y 4) y procesos. Al mismo tiempo, y con la intención de brindarle mayor especificidad al análisis, se desplegaron las principales características de las cinco dimensiones del núcleo duro de la escuela (Pinto, 2019): tiempo, espacio, currículo, evaluación y vínculos (figura 1).

La complementariedad de ambas perspectivas ha brindado un marco analítico útil para comprender el funcionamiento de las instancias de examen en términos de prácticas sociotecnológicas, al tiempo que permitió establecer un abordaje del objeto de estudio en términos de fenómeno de diseño. Habilitando desde allí una lectura desnaturalizada del mismo y abriendo a su vez el horizonte de múltiples rediseños posibles a partir de la reorgani-

zación, la modificación, el agregado o la sustracción de cualquiera de sus componentes.

Este trabajo no pretende establecer un cierre exhaustivo sino más bien iniciar un mapeo colectivo de las instancias de examen tradicional en el contexto universitario abriendo la posibilidad a que sea retomado, corregido, modificado y enriquecido en otras investigaciones, pero fundamentalmente reutilizado como insumo diagnóstico para una tarea urgente: el rediseño de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Bibliografía

- ADAIME, I. (2010). El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En I. Adaime, I. Binder, & A. Piscitelli, El proyecto Facebook y la posuniversidad (págs. 21-33). Buenos Aires: Ariel.
- BONVILLANI, A. (Julio – Diciembre de 2019). LA CORPORALIDAD EN EL DISPOSITIVO ÁULICO UNIVERSITARIO. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica (22), 196 – 218. Obtenido de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1446>
- BOZZOLO, R. (3 de Abril de 2007). "En la universidad no hay otra experiencia que la del trámite". (J. Lorca, Entrevistador) Recuperado el 9 de Febrero de 2020, de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html>
- CARDOZO, J. H. (3 de Marzo de 2009). LA DISTRIBUCIÓN DE LOS PUPITRES EN EL AULA DE CLASE. Obtenido de Pedagogiva: <https://pedagogiva.wordpress.com/2009/08/03/la-distribucion-de-los-pupitres-en-el-aula-de-clase-javier-herrera-cardozo-bogota-mayo-2009/>
- COREA, C., & Lewkowickz, I. (2004). Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- DIAZ BARRIGA, (1994). Una

- polémica en relación al examen.
REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N° 5. págs. 161-181
- IMPERATORE, A., & GERGICH, M. (2017). Innovaciones didácticas en contexto. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
 - LATOUR, B. (2001). La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona: Gedisa.
 - LITWIN, E. (1998a). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza”, en: Camilloni, A., et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
 - LOPEZ, M. C. (2011). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. Revista de educación(3), 211-228. Obtenido de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/53/97
 - PINTO, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo xxi. Documento
 - SCOLARI, C. (2018a). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas, Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Ge.Ge.
 - SCOLARI, C. (2018b). Las leyes de la interfaz. Barcelona: Gedisa.
 - SCOLARI, C. (2018c). Las leyes de la interfaz. La interfaz es el lugar donde interactúan seres humanos y tecnologías. Telos. Obtenido de <https://telos.fundaciontelefonica.com/las-leyes-la-interfaz-la-interfaz-usuario-al-infinito-mas-alla/>
 - SCOLARI, C. (2018d). Más allá de la interfaz de usuario. La Vanguardia. Obtenido de <https://www.lavanguardia.com/economia/management/20180312/441474763823/mas-alla-interfaz-usuario.html>
 - SCOLARI, C. (2019a). ¿CÓMO ANALIZAR UNA INTERFAZ? Documento de trabajo - Versión 1.0. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
 - SCOLARI, C. (2019b). ¿CÓMO ANALIZAR UNA INTERFAZ? Blog

Hipermediaciones. Obtenido de <https://hipermediaciones.com/2019/01/26/como-analizar-una-interfaz/>

- SCOLARI, C; PIRES, F; & MASANET, M. (2022) GAMERS NEVER PLAY ALONE: AN INTERFACE-CENTERED ANALYSIS OF ONLINE VIDEO GAMING. First Monday, Volume 27, Number 1 - 3 January 2022. <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/download/11623/10590>
- SERRES, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- SIBILIA, P. (2012). Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta fresca.

Datos del autor

Anibal Rossi
Procedencia-afiliación institucional actual: Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina
Domicilio: Urquiza 205 (Oliveros, Santa Fe, Argentina)
Código postal: 2206
Dirección electrónica:
anibalrossi@gmail.com

Teléfono: 3415627269

Áreas de investigación o interés: Ecología de medios, Tecnologías y educación, Ludología, Interfaces y Pantallas

Registro Bibliografico

Anibal Rossi. "El examen como fenómeno de diseño. Una aproximación desde el enfoque centrado en la interfaz " en *La Trama de la Comunicación*, Vol. 27 Número 2, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. UNR Editora, julio a diciembre de 2023 p. 073-101.
ISSN 2314-2634 (en línea).

Recibido: 22/9/23

Aceptado: 21/11/23