

## EL EXAMEN COMO RECURSO DE NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

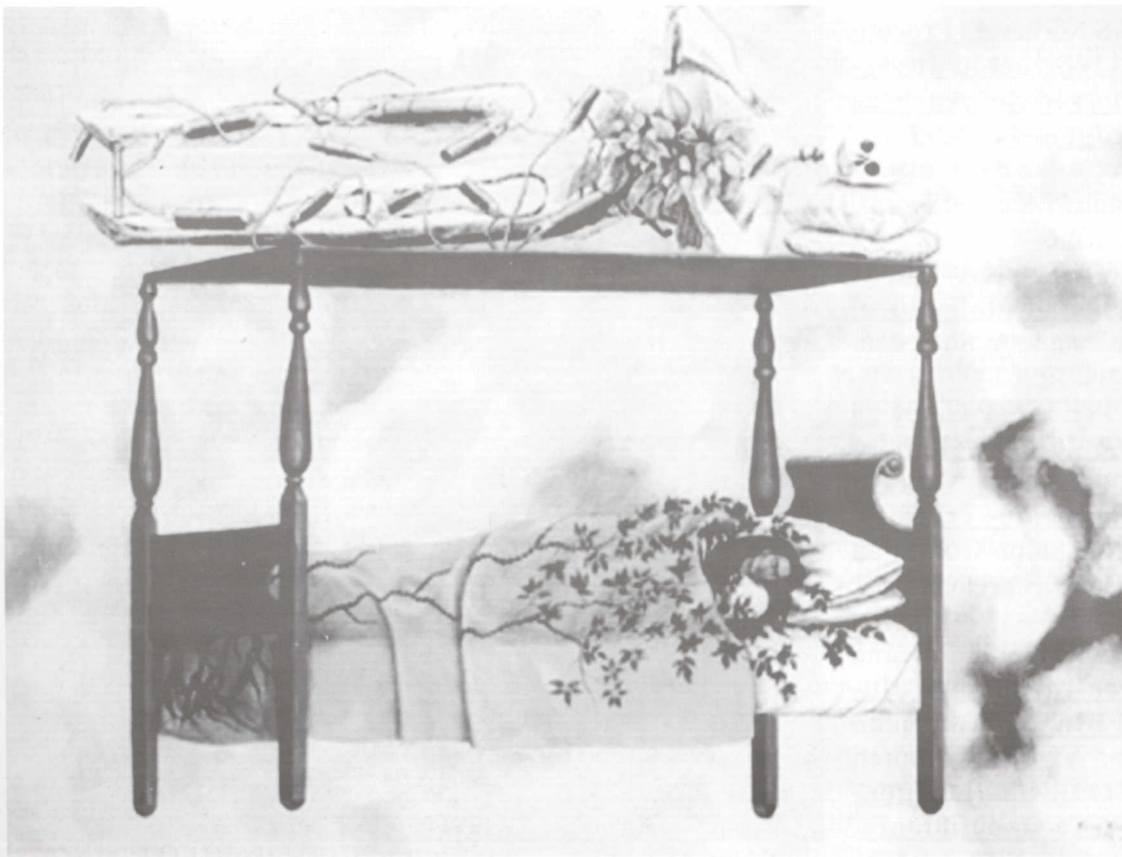
*María de Lourdes Salazar Silva*

*Asesora Académica de la UUPN 097 D.F. Sur*

**E**n este artículo plantearé la necesidad de implementar en mi práctica docente, como asesora de la Licenciatura plan 1994 (LE 94), en la Universidad Pedagógica Nacional, una estrategia de trabajo que permita al alumno la apropiación y construcción de nuevos conocimientos acerca de su propia práctica educativa; específicamente se propone rescatar el examen escrito como una estrategia de aprendizaje. Para ello hablaré primero de la problemática que vivimos cotidianamente, los asesores académicos, con los profesores de educación básica en servi-

cio y posteriormente argumentaré el porqué considero al examen escrito como una estrategia de aprendizaje.

Mi trabajo con los maestros-alumnos de la Licenciatura en Educación plan 94 consiste básicamente en coordinar la realización de lecturas por parte de los alumnos y después llevar a cabo su discusión grupal, obviamente relacionando los contenidos con la práctica docente y, al final del curso, elaborar un ensayo o, en ocasiones, a lo largo del semestre, pedir algunos trabajos o acti-



EL SUEÑO O LA CAMA. *Frida Kahlo*

vidades. En el caso de las asignaturas del eje metodológico trabajo las lecturas recuperándolas como un elemento de apoyo para la elaboración del Proyecto de Innovación (proyecto de investigación sobre la práctica docente que tienen que elaborar los alumnos a lo largo de los cuatro años de la licenciatura). En estos cursos las lecturas no son la finalidad en sí, sino que son un medio que les permite a los alumnos construir dicho proyecto.

Creo que esta forma de trabajo se torna, con frecuencia, muy relajada y nosotros como asesores no nos estamos preocupando porque los alumnos en realidad se apropien de los discursos teóricos, enriquezcan con ellos su bagaje cultural, incorporen a sus discursos nuevos conceptos, nuevas conceptualizaciones; tampoco propiciamos actividades encaminadas al logro de esos objetivos o a percatarnos del cumplimiento de los mismos. En lo personal, yo percibo lo contrario: no hay una apropiación de elementos teóricos, no hay en verdad aprendizajes significativos por parte de nuestros alumnos, no hay incorporación o manejo de nuevos discursos y ello se debe principalmente a que, en su mayoría, los profesores-alumnos no leen, y si lo hacen, es de manera superficial. No hay, de su parte, una completa comprensión de lo leído, no leen identificando las ideas principales que manejan los autores, no entresacan los conceptos desarrollados en los materiales, no trabajan sobre éstos, no hacen análisis de las lecturas, y quizás no lo hacen porque nosotros no los involucramos en actividades de este tipo, no les solicitamos una actividad reflexiva, no los guiamos o no les indicamos cómo realizar una lectura de esa naturaleza, ellos se concretan a leer, sin quizás comprender demasiado. Los maestros, en su mayoría, tampoco escriben, no plasman por escrito sus reflexiones, esa actividad es menos frecuente que la lectura y nuevamente se debe, entre otras razones, a que los asesores, por lo general, no les proponemos tareas en las que ejerciten su expresión escrita.

Hago los señalamientos anteriores porque la implementación de ciertas actividades en algunos cursos, me han permitido constatarlo; tal es

el caso de un cuaderno que solicité para la materia "El entorno sociocultural y la participación social"; en él, les pedía a los alumnos hicieran un registro por cada lectura; este registro se estructuraba en tres columnas: las ideas centrales del autor, las ideas novedosas, las ideas con las que no estaba de acuerdo, conceptos nuevos; otra columna de reflexiones personales sobre esas ideas o conceptos registrados y una más sobre como aplicaría los conocimientos adquiridos en esa lectura en su trabajo cotidiano en las escuelas. Para empezar hubo mucha renuencia por parte de los alumnos para elaborar el cuaderno, se rehusaban a escribir, generalmente solo quieren limitarse a leer, después de convencerlos de la importancia de realizar esta actividad, aceptaron, pero sus registros se concretaban, en el mejor de los casos, a hacer un resumen con palabras propias de lo leído y en el peor, a copiar textualmente algunas partes del material trabajado. Además, esa tarea solo era realizada oportunamente por unos cuantos alumnos, cada clase se les pedía al azar a algunos miembros del grupo la entrega de sus cuadernos y por ejemplo, si se les solicitaba a 6, sólo 3 lo entregaban. Al final del curso sorprendentemente se les pidió en la última clase que todos entregaran su trabajo, contados profesores lo hicieron, los demás solicitaron entregarlo una sesión posterior y obviamente se notaba que el cuaderno, que era producto de todo un semestre, lo habían realizado en una semana con lo que pretendían ser resúmenes de las lecturas, situación que nos indica que todas esas personas no realizaban oportunamente el trabajo encomendado.

Otra actividad que me ha permitido constatar lo referido es la realización de controles de lectura, cada sesión formulo algunas preguntas clave para que los profesores puedan desarrollar las ideas que se trabajaron en la lectura respectiva, se les pide que realicen esa tarea con la antología cerrada y se niegan, protestan y piden se les permita abrir la antología; si trabajan con su material de apoyo solo escriben párrafos textuales de la lectura donde creen que está la respuesta, no caen en la cuenta que se les está solicitando una respuesta reflexiva, ellos quieren limitarse a lo textual; si es con la

antología cerrada no contestan o lo hacen a partir de su sentido común.

Por otro lado, en las discusiones grupales, nos damos cuenta que no captan las ideas centrales que desarrollan los autores, no perciben tampoco los conceptos que éstos manejan, no tienen una idea global de lo que leyeron -sobre qué tema se habla, a partir de qué estructura, qué conceptos utilizan para el desarrollo de las ideas, qué críticas se vierten, qué ideas se defienden, etc.; en consecuencia, los alumnos participan en las sesiones grupales con ideas aisladas de las lecturas, eso si bien nos va, o con comentarios anecdóticos sobre su práctica lo que nos da una idea de que o no leen o no comprenden lo leído. Aunado a esto, es un hecho por demás conocido que sólo una mínima parte de los alumnos lee y que casi siempre son las mismas personas quienes participan en las sesiones y los demás se escudan en ellos, los que leen son quienes llevan la batuta y salvan con su participación el desarrollo de la clase, el resto participa como simples escuchas.

Una problemática más que enfrentamos es que, con frecuencia, los profesores-alumnos no logran comprender cuáles son los conceptos medulares de las diferentes asignaturas, recuerdo en particular el curso de "Escuela comunidad y cultura en ...", la mayoría de los alumnos o no sabían cuáles eran los conceptos centrales o no eran muy hábiles para plasmar su conceptualización sobre *escuela, comunidad y cultura*. Cuando se les preguntaba qué conceptos nuevos habían aprendido, ellos se referían a palabras como políglota, por citar un ejemplo. Cuando se les preguntaba sobre cultura no se veía la incorporación de las diferentes posturas que se habían leído sobre este concepto, daban una definición de sentido común, entonces, ¿Qué habían incorporado? ¿Qué habían construido? ¿Qué habían superado en torno a este concepto a partir de lo estudiado, de lo discutido en el curso? Lo mismo pasaba con los conceptos de comunidad y escuela, no había avance alguno, no había incorporación a su discurso de nuevas visiones, nuevas ideas y nuevos conceptos. Cuando se les preguntaba por reproducción social, socialización, proceso de resisten-

cia y la relación que había entre estos procesos, sus respuestas eran a nivel del más simple sentido común como el señalar que "el cambio social era como el caso de México que se estaba dando un cambio a partir de un Partido Político como el de Acción Nacional".

Con respecto a la expresión escrita se estimula únicamente cuando les solicitamos a los alumnos un trabajo final, sin embargo, la experiencia me ha enseñado que, en no pocas ocasiones, son otras personas quienes les elaboran el trabajo a los alumnos o son ellos quienes presentan copias ("fusiles") de algún trabajo escrito que ellos no realizaron. Pienso que estas prácticas se ven favorecidas porque escasamente pedimos a los alumnos elaboren escritos y menos aún ningún escrito elaborado en el salón de clases, desconocemos su habilidad en la expresión escrita y finalmente dudamos de que el alumno haya realizado el trabajo pues de ser una persona que nunca participó o que si alguna vez lo hizo no fue precisamente aportando sus reflexiones sobre las lecturas, sino más bien a nivel de comentario anecdótico y a propósito de alguna intervención de otro compañero, al final resulta que es un excelente escritor que maneja un discurso crítico y que incorpora a ese discurso conceptos e ideas por demás sobresalientes.

Estas prácticas cotidianas en nuestros grupos, traen consecuencias muy curiosas al finalizar el semestre, resulta que al momento de las evaluaciones, cuando les pedimos que evalúen su desempeño durante el curso, todo mundo se autoevalúa con una calificación numérica de más de 9, en algunos grupos todos unánimemente se evalúan arriba de 9.6. Nuestros alumnos valoran demasiado su esfuerzo, y argumentan que sí leyeron pero que les cuesta trabajo participar, que son tímidos, que no tienen facilidad de palabra, y que hicieron su mayor esfuerzo, por lo que la mayoría cree merecer una calificación arriba de 9, sin embargo, ese esfuerzo nunca se ve a lo largo del curso.

Estas situaciones son graves y es necesario detenernos a pensar qué tan responsables somos como asesores de ellas y qué hacemos para revertirlas, si nos damos cuenta de ello o no, si nos

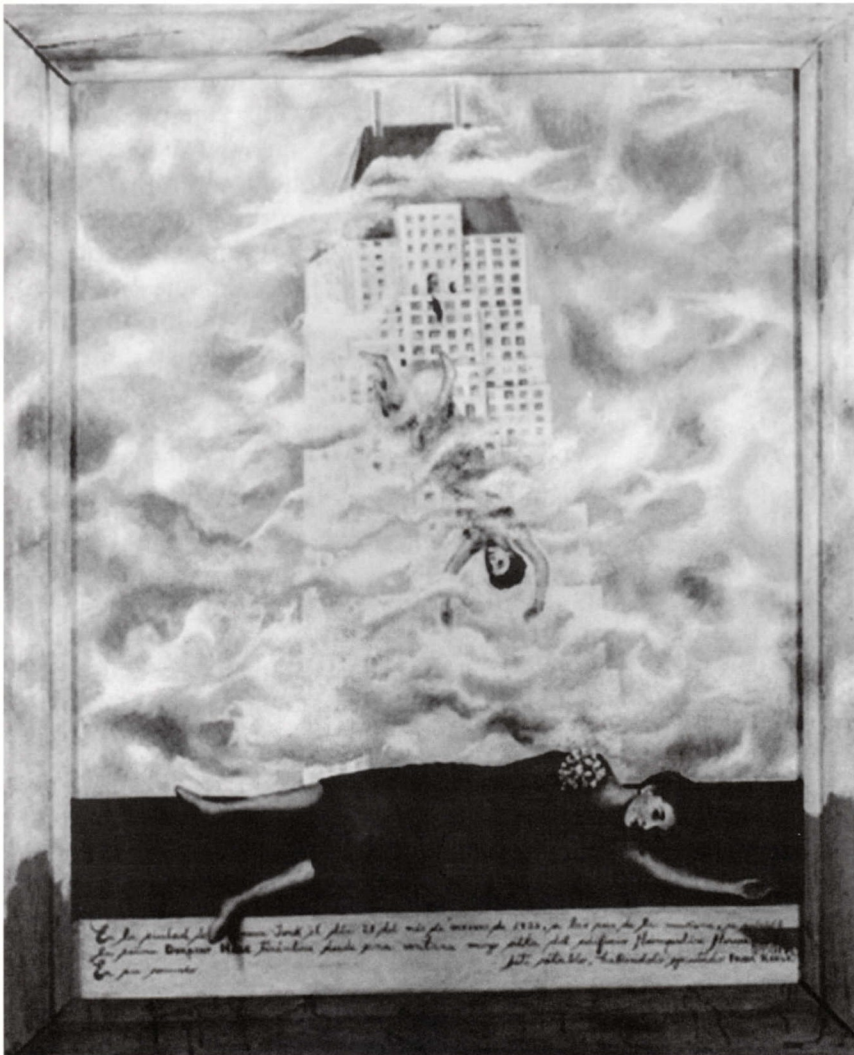
preocupan, si nos importan o si nos conformamos con concluir un curso como sea, con la simulación de los alumnos, con su apatía, con el mínimo esfuerzo tanto de ellos como de nosotros, si nos importa que en realidad aprendan, que transformen, que innoven, que se disciplinen en el trabajo académico a lo largo de la Licenciatura en educación. Creo que no lograremos mucho de nuestras pretensiones de formar y/o participar en la profesionalización de un magisterio con una visión crítica de su realidad, con una actitud conciente y propositiva en la vida si nuestros alumnos no leen, si no comprenden, si no construyen e incorporan nuevos esquemas mentales, nuevos discursos a partir de lo leído, de lo analizado, de lo aprendido en los diferentes cursos de la LE 94, si no los involucramos

en actividades que les permitan desarrollar habilidades como la comprensión, la síntesis, la disertación, la argumentación, el desarrollo de una tesis o idea central, la expresión escrita de ideas propias.

Al respecto de estas problemáticas, durante mis estudios de Maestría en Pedagogía, una profesora me hizo pensar en la posibilidad de recuperar la realización de exámenes como un ejercicio de aprendizaje en la docencia. La maestra comentaba que estaba preocupada pues dudaba seriamente si los estudiantes de maestría en realidad estábamos incorporando a nuestro discurso teórico los nuevos conceptos adquiridos; se preguntaba en esos momentos

qué tanto estábamos enriqueciendo nuestros esquemas conceptuales, si en realidad estábamos generando nuevos conocimientos o sólo participábamos de manera formal en un supuesto proceso de enseñanza aprendizaje que se concretaba a realizar lecturas y discutirlos en clase de manera muy general y abierta -cada quien hacia los comentarios que mejor le parecían sobre lo leído-, y concluir después el semestre con un trabajo final el cual sería evaluado por la profesora responsable del curso. Reflexionaba sobre si valdría la pena implementar, además de la discusión grupal de las lecturas y el trabajo final, otras actividades que permitieran esa apropiación de los discursos, las ideas, los conceptos de las lecturas y, lo más importante, su incorporación a nuestro bagaje teórico, ella pensaba en la pertinencia del examen como una de esas actividades.

En lo personal, empiezo a pensar en la posibilidad de rescatar este recurso, innovarlo y aplicarlo en mi práctica docente



EL SUICIDIO DE DOROTHY HALE. *Frida Kahlo*

en la Licenciatura en Educación, aunque esto pueda representar algunos problemas. Como sabemos la LE 94 ha tomado al constructivismo como teoría de aprendizaje vigente, y los alumnos, más por moda que por convicción, están de acuerdo con esa corriente, están firmemente convencidos que su práctica está transformándose hacia ese camino. Entonces, aunque ellos apliquen exámenes en sus grupos, les parece un crimen, una ofensa, un atentado contra su espíritu constructivista el que en la Universidad Pedagógica, en la Licenciatura en Educación donde hablamos de prácticas reflexivas y críticas, de innovaciones, de transformaciones, alguien piense siquiera en aplicarles un examen. Este recurso está más que satanizado, de inmediato se le asocia con prácticas tradicionalistas, enjuician y condenan a quien intente utilizarlo, lo descalifican como profesor, lo señalan. Yo no creo que automáticamente el examen se vincule a una práctica tradicional, que sea evidencia de una práctica tal, por supuesto ese es el caso de un examen que pregunte definiciones de memoria, o exija respuestas únicas, contundentes, previamente memorizadas y enseñadas o transmitidas por el profesor, es el caso de un examen donde el alumno se limita a "vomitar" o plasmar, sin mayor reflexión o aporte personal, las lecciones impartidas, ya dictada o explicadas por el profesor, de un examen cuyo fin sea medir qué tantos conocimientos y/o información almacenó el alumno en el curso.

Pienso en el examen tan sólo como un ejercicio -de entre otros muchos- que le permita al alumno reflexionar y analizar ciertas situaciones a partir de elementos aprendidos en las lecturas o en las sesiones, que le permita construir ideas, pensamientos, conceptualizaciones propias; discurso escrito en el que se evidencie de qué manera se apropió del bagaje teórico de los materiales leídos, que le permita ejercitarse en la escritura de ideas propias. Esta actividad de construcción es importante porque, entre otras razones, insisto, sabemos que cada curso se basa en una serie de conceptos y categorías que son fundamentales, que permean la estructura de los contenidos para esa materia; sin embargo, al finalizar el curso el alumno no tiene idea de cuáles son esos con-

ceptos, menos aun ha construido, a partir de lo leído, una conceptualización propia sobre ellos, desconoce los debates o las diferentes corrientes o posturas respecto de ellos.

De esta manera planteo entonces que el examen -despojado de su carácter de mecanismo de medición, de instrumento que compruebe el saber adquirido- podría estimular y permitir al alumno el ejercicio de una expresión coherente de su pensamiento, el desarrollo de las destrezas del pensamiento crítico a través del lenguaje escrito, siempre mediante cuestionamientos que propicien procesos de reflexión y análisis, y por qué no, la aplicación del saber en un contexto específico.

Consideremos entonces la posibilidad de rescatar al examen en su dimensión pedagógica, como parte de la metodología de la enseñanza -como lo señalaba Comenio-, como un recurso que tiene que ver con aspectos de formación, con procesos cognitivos y con aprendizajes (Díaz, 1994), para que el alumno desarrolle habilidades de análisis, reflexión, síntesis, expresión escrita, despojándolo de su carácter de control, de mero instrumento de acreditación o de calificación del desempeño de los alumnos. Hagámoslo y dejemos de satanizarlo dentro de nuestra práctica docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- ♦ Pérez, Mauricio(comp.).Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos? Editorial Magisterio, 1987. 183 p.
- ♦ Díaz, Barriga. Ángel. Una Polémica en relación al examen. En Revista Iberoamericana de educación Número 5. Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). 1994.