



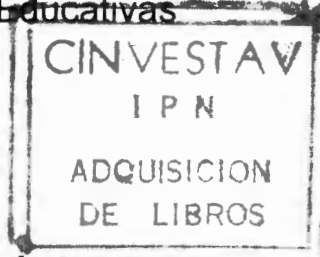
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**REVISAR, PREGUNTAR Y OBSERVAR: FORMAS
COTIDIANAS QUE ADOPTA LA EVALUACIÓN Y LA
ACREDITACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA
ESCUELA PRIMARIA**

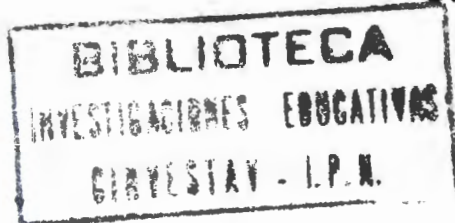
Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta



Gabriela Margarita Soria López

Licenciada en Economía



CINVESTAV I. P. N.
**SECCION DE INFORMACION
Y DOCUMENTACION**

Directora de tesis

Eva Lucía Taboada Cardone

Maestra en Ciencias

Enero, 1999

Agradecimientos

Terminar este trabajo de investigación es un privilegio, pues he tenido la fortuna de recibir lo mejor de muchas personas e instituciones para concluir la tesis.

Mi compañero Juan Carlos me brindó su amor y apoyo incondicional para emprender y terminar esta tesis.

Mis hijos Mariana y Carlos me regalaron caricias y sonrisas en momentos difíciles y espacios de soledad para "terminar mi tarea".

Mis padres Víctor y Carmen, una vez más, me ofrecieron la posibilidad de culminar otra etapa importante de mi vida, con su amor y apoyo ilimitado.

Mis hermanos Eugenia, Alberto, Javier, Manuel y Carmen me acompañaron con sus consejos, cariño y tiempo.

Mis amigos Saira y Gustavo asumieron conmigo la alegría y responsabilidad de ser padres.

Mi asesora Eva Taboada me ofreció su tiempo, paciencia y conocimientos durante todo el tiempo que me tomé para culminar este trabajo.

Mi amiga Tere Garduño me brindó su apoyo, cariño y conocimientos para continuar mi formación académica, además de concederme la oportunidad de leer y comentar este trabajo de investigación.

Ruth Mercado también me otorgó el privilegio leer y comentar esta tesis, ofreciéndome sus valiosas ideas y experiencias en el campo de la investigación de procesos cotidianos en el aula.

María Teresa me regaló su tiempo, conocimientos y especial empeño para revisar esta tesis.

Mis amigas Mónica, Lucero, Araceli, Paty, Lucía y Tere Espinosa me impidieron darme por vencida en los momentos de fatiga, gracias a su cariño y comprensión.

Mis amigos de la biblioteca Lilia, Rodolfo y Cornelio siempre tuvieron una sonrisa para recibirme y prestarme los materiales que les solicité.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) me otorgó una beca y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional me aceptó y proporcionó la maestría en Ciencias de la Educación.

Algunas escuelas, maestros y niños me regalaron sus experiencias, con las cuales pude reunir el material empírico indispensable para esta tesis.

¡Gracias a todos ustedes por permitirme emprender y concluir una etapa más de mi vida!

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 : CAMINO SEGUIDO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. Aportaciones y ausencias en los estudios que abordan el conocimiento sobre la práctica evaluativa
 2. A propósito de los supuestos en torno a la evaluación del aprendizaje.
 3. Trabajo de campo
 - 3.1 Cursos Comunitarios: primera etapa de trabajo de campo
 - 3.2 Las escuelas urbanas: segunda etapa de trabajo de campo
- Conclusiones

CAPÍTULO 2 : LA FUNCIÓN DE LA REVISIÓN, EL PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS Y LA OBSERVACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DE TRABAJO

1. Ideas de los maestros sobre el aprendizaje y condiciones materiales: elementos que definen las formas de valoración y sus sentidos
 2. Secuencia de actividades: eje que articula y define las valoraciones
 - 2.1 Preguntas para valorar la comprensión de lectura y orientar el trabajo escolar
 - 2.2 Revisar para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de niñas y niños
 - 2.2.1 *La revisión control*
 - 2.3 Prepararse para el examen escrito
- Conclusiones

CAPÍTULO 3 : EL EXAMEN

1. El examen: su elaboración, aplicación y corrección
 2. El examen como instrumento que incide en la organización del proceso de enseñanza
- Conclusiones

CAPÍTULO 4 : EMISIÓN DE CALIFICACIONES PARCIALES Y FINALES: SÍNTESIS CUANTITATIVA DEL PROCESO VALORATIVO

1. La evaluación y la acreditación: procesos independientes y complementarios
 2. La acreditación del aprendizaje en la cotidianeidad de las aulas
 3. Formas de registro
 4. Elaboración del promedios
- Conclusiones

CONSIDERACIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

En esta investigación presento el estudio de una temática ausente en el campo de la investigación educativa: **la forma cotidiana que adopta la evaluación y la acreditación del aprendizaje en escuela primaria mexicana**. A lo largo de este trabajo describo analíticamente las prácticas docentes que dan contenido a la evaluación y a la acreditación del aprendizaje en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales en los dos últimos grados de primaria, a lo largo de todo el curso escolar.

Hasta ahora, el conocimiento sobre la práctica evaluativa se ha desarrollado de manera escindida y hasta cierto punto contradictoria.

Mientras que unas corrientes consideran al examen y la emisión de calificaciones como las acciones de valoración privilegiadas (Olmedo, 1979; Morán 1981; Granja 1991), otros autores reconocen en la observación y la revisión cotidiana una función informativa y orientadora en la organización del trabajo escolar (Estrada 1996, Parceriza 1996).

Resulta interesante advertir cómo las aportaciones de una y otra visión se sitúan precisamente en los extremos del proceso de valoración, es decir, en el análisis de su carácter cuantitativo, asociado a funciones institucionales, o bien, como medio informativo que introduce posibles sentidos pedagógicos a la tarea valorativa.

¿Será entonces que ambos sentidos coexisten?

¿Cómo aprehenderlos analíticamente?

La búsqueda de ambas respuestas constituye el objeto de esta tesis.

Considero que la posibilidad de documentar unas y otras formas de valoración no sólo implica incursionar en el ámbito de la cotidianeidad del aula, sino también exige reconocer el carácter distintivo que pueden adoptar las formas de valoración al interior de cada disciplina, como lo plantea Taboada (1988). Los trabajos de investigación desarrollados por esta autora, en el área de las Ciencias Sociales, permite reconocer la influencia mutua entre las formas de evaluación y las actividades de enseñanza. Unas formas parecen delinearse bajo el influjo de las otras.

Atendiendo a los hallazgos de Taboada parece plausible pensar que una condición necesaria para aprender analíticamente los procesos de valoración cotidiana emprendidas por los maestros es considerar el contenido, pues tal proceso puede configurarse de maneras particulares en relación con el área

de enseñanza de la que se trate, adoptando características distintivas tanto en términos de su expresión cuantitativa vinculada a cuestiones de legitimación institucional, como de su manifestación cualitativa asociada a cuestiones de orden pedagógico. Incluso me pregunto si la escisión que se manifiesta en los estudios que abordan el análisis de la práctica valorativa ¿no estará precisamente en la escasa consideración del contenido?

Metodológicamente mi trabajo tiene una orientación etnográfica, dado su carácter analítico que, al exigir un constante ir y venir entre el referente empírico y la teoría, permite hacer cada vez más inteligible la realidad estudiada y derivar en la construcción de un objeto de estudio (Rockwell, 1987).

Apoiada en esta orientación metodológica, en los hallazgos de Taboada y en la necesidad de contemplar todas las formas de valoración, sean de orden cualitativo o cuantitativo, el objeto de estudio que he logrado construir analíticamente alude a un proceso valorativo de carácter sistemático, dinámico y constitutivo de la tarea docente sustentado en la revisión, el y la observación.

Sistemático debido a que los maestros articulan permanentemente estas tres últimas formas de valoración al trabajo desarrollado en torno a los contenidos de Ciencias Sociales, para advertir aquellos aspectos que consideran indicativos del avance de los niños. Al mismo tiempo, porque los maestros parecen disponer y recuperar de manera permanente estas últimas informaciones para la toma de decisiones.

Dinámico en términos de que los maestros otorgan a la revisión, al y la observación sentidos distintivos que varían en relación con el tipo de actividad a la que se articulan, generando informaciones variadas tendientes a apoyar la organización del trabajo escolar y la acreditación del aprendizaje. En este sentido el proceso de valoración desarrollado por los maestros parece expresarse como un elemento constitutivo de la tarea docente que les permiten resolver algunas demandas que su labor cotidiana les impone, como por ejemplo: orientar el trabajo escolar dentro del aula y reunir las informaciones que, a su juicio, les permitirán dar cuenta del aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente, el proceso valorativo que en esta investigación se describe, da cuenta de la forma que adopta el proceso de evaluación y acreditación, ya que los maestros confieren al , a la revisión y a la observación finalidades asociadas a cada una de ellas de manera simultánea.

Vale la pena destacar que el análisis de los registros de observación de clases, de entrevistas a maestros y alumnos aporta múltiples evidencias acerca de que el examen no es el medio privilegiado de evaluación y acreditación, como suele pensarse.

El proceso de análisis del material empírico muestra al examen más bien como un elemento que altera la secuencia de organización del trabajo escolar, en ciertos momentos del curso escolar. Se distingue que esta "alteración" se manifiesta cuando los maestros disponen de poco tiempo para abordar todos los contenidos temáticos que componen una unidad que serán contemplados en el examen, antes de su aplicación. Situación que se repite en los últimos temas de una unidad y en los últimos meses del curso escolar. En este sentido, el examen adquiere importancia en esta investigación, más bien por sus implicaciones en la organización de la secuencia de actividades para presentar y trabajar los contenidos escolares.

Para dar cuenta del dinamismo, sistematicidad y paralelismo que caracteriza al proceso de evaluación y acreditación adoptado cotidianamente por los maestros incluidos en esta investigación, e igualmente sobre las particularidades del examen, he organizado este trabajo en cuatro capítulos.

En el primero de ellos presento el camino seguido para la construcción del objeto de estudio. En él expongo brevemente los aportes, debates y las ausencias en el campo de la evaluación del aprendizaje, como un referente que orienta la construcción del objeto de estudio. También describo las diferentes etapas del trabajo de campo y las interrogantes que fueron apareciendo y guiando la delimitación y construcción del objeto de estudio. Igualmente intento informar al lector sobre la manera en la que concibo algunas de las nociones básicas que se utilizan a lo largo del estudio como son: evaluación, acreditación, aprendizaje, enseñanza y valoración.

En el segundo capítulo describo analíticamente a la revisión, a la observación y al , al considerarlas como las formas de valoración privilegiadas por los maestros incluidos en este estudio.

Si bien es cierto que cada maestro desarrolla y organiza estas formas de valoración de manera particular, es posible advertir coincidencias en cuanto a los sentidos que les otorgan.

Estas coincidencias pueden identificarse, analíticamente, a la luz de las secuencias de actividades que los maestros organizan para presentar los contenidos del programa de Ciencias Sociales. En este marco la secuencia se constituye como el eje que articula y define los sentidos que adoptan las

valoraciones. De esta secuencia importa destacar tres momentos en los que los docentes conceden a la revisión y al finalidades similares.

Dedico el tercer capítulo para hablar de examen en dos sentidos. Uno de ellos se relaciona con su elaboración, aplicación y corrección. El otro aspecto se vincula con las alteraciones que sufre el proceso escolar como consecuencia del cruzamiento de la escasez de tiempo disponible para la enseñanza y la necesidad de abordar todo los temas incluidos en una unidad temática antes de la fecha de aplicación del examen.

El último capítulo se ocupa de exponer aquellos elementos que los maestros consideran relevantes e indicativos del saber escolar, como son el esfuerzo, la dedicación, la responsabilidad frente al trabajo escolar, la participación y la adquisición de conocimiento específico, mismos que son contemplados para la acreditación del aprendizaje. En este marco he denominado a las calificaciones "síntesis cuantitativa del proceso valorativo", pues en ellas intervienen múltiples informaciones generadas a lo largo de todo el proceso escolar.

Esta visión se opone a la idea del examen como elemento definitorio en la emisión de calificaciones.

Concluyo esta investigación con algunas reflexiones para el ámbito de la investigación, la innovación didáctica y especialmente para las autoridades escolares. Creo que la aportación más valiosa de esta investigación es el haber estudiado la evaluación y la acreditación del aprendizaje como parte constitutiva del proceso escolar y no como un apéndice de éste. Entre otras razones, porque dicho acercamiento abre interrogantes y retos en el campo de la investigación educativa, al reconocer a la evaluación y a la acreditación como un complejo proceso en el que se entretajan diferentes demandas y necesidades relacionadas con las ideas que se tiene sobre aprendizaje y enseñanza, con las condiciones materiales en las que se enmarca el trabajo docente y con la normatividad institucional.

CAPÍTULO 1

CAMINO SEGUIDO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo presento el proceso analítico desarrollado para la construcción del objeto de estudio. Inicio este apartado señalando las aportaciones y las ausencias más relevantes en torno a la evaluación de aprendizaje, para contextualizar las interrogantes e hipótesis que dieron origen a la temática de esta investigación. Continúo con la descripción de las diferentes etapas de trabajo de campo, comentando las preguntas que fueron surgiendo a la largo de aquellas, hasta llegar a la construcción del objeto de estudio. Así mismo, a lo largo de este capítulo, el lector podrá identificar la manera particular en la que algunas nociones, como son evaluación, acreditación, aprendizaje y enseñanza se conciben en esta investigación, como producto del proceso de análisis del material empírico.

1. Aportaciones y ausencias en los estudios que abordan el conocimiento sobre la práctica evaluativa

Hasta ahora, el conocimiento sobre la práctica evaluativa versa en torno al examen y el sistema de calificaciones, en tanto éstas son consideradas, por la mayoría de autores que estudian esta temática, como los medios de valoración privilegiados por los maestros y las instituciones educativas. Bajo esta consideración el quehacer de la evaluación ha sido conceptualizado como un apéndice del proceso de enseñanza y aprendizaje que apunta más hacia las funciones normativas que demanda la institución educativa para acreditar el aprendizaje, que a sentidos pedagógicos (Díaz 1980; Morán 1979; Olmedo 1977).

El punto de interés, en el campo de la evaluación del aprendizaje, parece situarse entonces en la necesidad de imprimir a los actos de valoración un carácter pedagógico orientado a retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin despojarlo de las funciones institucionales para legitimar el aprendizaje escolar.

Así, a lo largo de las últimas tres décadas se vienen introduciendo diferentes términos tendientes a separar y caracterizar la función pedagógica de la institucional, sustentados en diversas posturas teóricas de lo que significa aprender y enseñar. Desde unas posturas tal distinción se establece con la caracterización diferencial entre los términos evaluar y medir; desde otras, a través de la noción de *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*^[1]; y algunos otros autores con la utilización de los

términos *evaluar* y *acreditar*. Unas y otras posturas no sólo se ocupan de diferenciar teóricamente una función de otra, sino también a proponer como ha de realizarse la tarea valorativa en aras de hacerla una acción permanente, capaz de retroalimentar al proceso de enseñanza y aprendizaje, desde que se inicia y hasta su culminación.

Paradójicamente, el conocimiento sobre la manera en la que los maestros llevan a cabo la tarea evaluativa, al igual que los sentidos que conllevan los actos de valoración, es un campo poco explorado. Paradójico, en términos de que se pretende imprimir "nuevos sentidos" a una práctica poco estudiada.

Cabe destacar que la experiencia en innovación didáctica revela que las posibilidades de cambio podrían estar precisamente en el conocimiento de los procesos cotidianos. Desde nuestro punto de vista, para poder repercutir e incidir en la realización de experiencias de evaluación y acreditación diferentes, no sólo importa considerar los límites teóricos entre la exigencia institucional de legitimar el aprendizaje escolar, de aquellas asociadas a la necesidad de conocer y explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino también el saber docente y los diferentes elementos en los que se enmarca e inserta el quehacer cotidiano de los maestros en el seno de cada una de las áreas de enseñanza. En este sentido abrimos la mirada hacia cualquier tipo de valoración, sea cual sea su manifestación, en aras de conocer el significado que éstas pueden tener para los maestros.

Recientemente se vienen perfilando nuevas líneas de investigación que contribuyen a la comprensión de los procesos de evaluación. Algunas de ellas se han orientado a analizar a la evaluación como una práctica socialmente determinada y sus implicaciones. Las temáticas que estructuran y dan cuerpo a esta línea de análisis, las ha sintetizado Granja en los siguientes puntos:

CAPÍTULO II

LA FUNCIÓN DE LA REVISIÓN, EL PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS Y LA OBSERVACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DE TRABAJO

En este capítulo distingo a la revisión, al planteamiento de preguntas y a la observación como formas privilegiadas por los maestros para valorar aquellos aspectos que, a su consideración, les permiten conocer y dar cuenta de la situación de aprendizaje de sus alumnos.

El primer apartado de este capítulo lo dedico a exponer los diferentes elementos que convergen y se entrelazan para definir las características y sentidos particulares que adoptan las valoraciones de los docentes. Entre los elementos que interesa destacar en este estudio están: las ideas de los maestros sobre el aprendizaje y la enseñanza, las condiciones materiales en las que realizan su labor cotidiana y la normatividad institucional.

En el segundo apartado describo la manera en la que los docentes revisan, observan y plantean preguntas, así como las diversas funciones que éstas les confieren mientras la secuencia de actividades está en marcha.

De esta secuencia importa destacar tres momentos fundamentales, ya que en cada uno de ellos es posible notar particularidades en la manera de revisar y plantear preguntas.

El primer momento de trabajo agrupa actividades que los docentes denominan para "enseñar el tema", en donde las valoraciones están orientadas a indagar sobre la comprensión de una lectura o una exposición.

En el segundo momento, llamado para "reforzar el tema", destaca la necesidad de los maestros por revisar el contenido de las producciones de los alumnos y por controlar, mediante un registro escrito, quiénes cumplieron o no con tal o cual ejercicio.

El tercer momento de trabajo representa el cierre de la secuencia y pretende preparar al alumno para la resolución del examen escrito, con lo cual las valoraciones tienen el propósito de verificar que niñas y niños cuentan con el material pertinente para "estudiar para el examen".

1. Ideas de los maestros sobre el aprendizaje y condiciones materiales: elementos que definen las formas de valoración y sus sentidos

Desde las primeras etapas de análisis del material empírico, las preguntas que formulan los maestros a los alumnos y la revisión llamaron mi atención, especialmente por su presencia incesante y al identificar una variedad de modalidades. Advertí, por ejemplo, cómo las preguntas planteadas por los docentes parecían tener una dinámica distintiva cuando éstas iniciaban el trabajo sobre un contenido temático y otras cuando concluía. También identifiqué condiciones particulares para desarrollar la revisión, unas veces la realizaban de manera rápida para controlar el trabajo desarrollado por los alumnos y en otras invertían mucho más tiempo para conocer el contenido de cada producción.

El seguimiento analítico de las singularidades de la revisión y el planeamiento de preguntas, sugiere que es la secuencia de trabajo alrededor de los contenidos de Ciencias Sociales lo que define aquello que éstos desean valorar del trabajo desarrollado por sus alumnos y la forma que adopta. De esta secuencia no sólo importa destacar las actividades y las formas de valoración que la componen, sino también algunos elementos que inciden en su configuración como son: algunas ideas que los maestros expresan sobre el significado del aprendizaje y la enseñanza; los tiempos disponibles para esta última, los materiales de los que disponen y la normatividad institucional.

De hecho, parece que una condición necesaria para comprender las valoraciones que a diario desarrollan los maestros está en el reconocimiento de los elementos antes mencionados. Quizá es por ello que la mayoría de los estudios (Herrera y Escalante 1985; Olmedo 1979) que abordan la temática de la evaluación consideran a la revisión y a la observación como actos carentes de sentido, pues sus análisis parten de las concepciones que los maestros debieran tener sobre aprendizaje y no de las ideas que realmente tienen. La ausencia de los elementos mencionados llevan a estos autores a afirmar que la revisión y la observación forman parte de un ritual mediante el cual los maestros ejercen su autoridad y control sobre los alumnos, que poco o nada aportan sobre el aprendizaje de éstos y menos aún para la enseñanza.

Sin negar las aportaciones que derivan de aquéllos estudios en relación con las implicaciones sociales que conllevan las formas de valoración desplegadas por los maestros, me parece inadecuado comprender estas prácticas docentes considerando concepciones diferentes a las que los maestros ponen en juego para definir las. Entre otras razones porque este tipo de abordaje deriva en la descripción de todas las características que no tienen las acciones de valoración y todas aquellas que debieran tener, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Así, muchos autores orientan

sus análisis a definir las insuficiencias de la práctica evaluativa con referencia a un modelo.

Discrepo de este tipo de abordaje pues, como dice Gimeno (1985), la única manera de conocer las prácticas de evaluación desarrolladas por los maestros es distinguiendo los condicionantes que intervienen en cualquier acto de valoración por parte de los profesores. Condicionantes que refieren a los valores y la formación de los profesores, a la cultura profesional, a las presiones del medio, a las exigencias institucionales y al contexto curricular y local del aula.

De acuerdo con este último autor las propuestas innovadoras normalmente quedan en un mero voluntarismo pues éstas se basan en instrumentos y procedimientos altamente elaborados, desvinculados de la realidad que a diario viven los maestros y con ello difícilmente pueden incorporarse a su práctica cotidiana. Según Gimeno, es en el conocimiento de los condicionantes que intervienen en los actos de valoración en donde está la posibilidad de educar, transformar o enriquecer las prácticas de valoración que realizan los maestros cotidianamente. Coincido con él y por ello dejo fuera del estudio el "deber ser" para insertarme al ámbito de la cotidianidad de las aulas, con la intención de comprender la lógica y los sentidos de las valoraciones emprendidas por los maestros.

Rockwell y Mercado (1986) también reconocen la importancia de comprender las prácticas que a diario emprenden los maestros dejando fuera el "deber ser" como eje básico. Estas autoras afirman que:

"en realidad, la norma, sobre todo la oficial, parece estorbar en cualquier intento de conocer la escuela, porque no permite ver toda la riqueza histórica y el trabajo que se dé allí, fuera de la norma. Esto no quiere decir que la norma no exista; desde luego sigue siendo posible reconstruir normas a partir de los discursos y las prácticas recurrentes o más legítimas; existen normas diversas y frecuentemente contradictorias en la vida de cualquier institución" (1986,66)

Así pues, en esta investigación considero oportuno y necesario explicitar algunas ideas que sobre el aprendizaje y la enseñanza emanan de las prácticas de los maestros, como referente indispensable para enmarcar e identificar los sentidos que adoptan las acciones de valoración. Al respecto aprecio que para los maestros de este estudio, el aprendizaje en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales está relacionado con la idea de "adquirir" informaciones y datos específicos sobre los hechos históricos estudiados.

“Adquisición” que no sólo requiere de etapas de trabajo sucesivas, sino también de determinadas actitudes y conductas por parte de los alumnos[1] .

En este contexto, “aprender” implica abordar la información vertida alrededor de cada tema histórico a través de diferentes actividades, pues a juicio de los maestros no todas las actividades de enseñanza son iguales, algunas las orientan a que los alumnos “comprendan” la información vertida alrededor de cada tema histórico estudiado, otras a “reforzar” el tema y unas más a memorizar las informaciones más relevantes sobre cada contenido.

Desde esta perspectiva, los alumnos han “aprendido” cuando demuestran que “entienden” las explicaciones del docente, realizan los trabajos solicitados por el maestro, memorizan determinada información sobre los temas del programa, atienden y participan.

Bajo estas consideraciones, es posible entender por qué los maestros se interesan en formular preguntas una vez concluida una lectura, en revisar detalladamente el contenido de los trabajos realizados por los alumnos, en registrar el cumplimiento de trabajos, en verificar que los niños memorizaron determinadas informaciones y también en observar que atiendan y participen durante la clase.

El análisis del material empírico revela que el conocimiento que los maestros acumulan alrededor de cada uno de estos aspectos también puede estar al servicio de necesidades pedagógicas, pues hay evidencias de que lo retoman para orientar las actividades relacionadas con los contenidos de Ciencias Sociales.

Estas consideraciones coinciden con las de algunos autores, como Delamont (1984, 74) quien comenta que “las valoraciones que hace el profesor del niño y de sus capacidades es parte importante de su decisión en cuanto a la tarea que debe asignar [pues] la preocupación principal de los maestros es formarse una opinión sobre sus alumnos y decidir qué hay que hacer con ellos”. Luna (1993) afirma que la revisión y la observación cotidiana que hacen los maestros del trabajo de sus alumnos, se constituyen como un esfuerzo que consiste no sólo en acumular informaciones, sino en articularse alrededor de las exigencias de la tarea docente. Otros autores como Cadzen (1985), Delamont (1984) y Rockwell (1982a) ven en las preguntas la posibilidad de valorar la comprensión de lecturas realizadas dentro del aula de manera oral.

A través de las preguntas, la revisión y la observación los maestros también reúnen informaciones relacionadas con los aspectos que ellos juzgan convenientes para la acreditación del aprendizaje. De hecho, la demanda

institucional de legitimar el aprendizaje escolar a través de la emisión de calificaciones está presente en las formas que adoptan las valoraciones y en la manera en la que los maestros dan cuenta de ellas.

Aunado a las consideraciones anteriores, advertimos que los maestros asumen e interpretan la normatividad institucional sobre la acreditación del aprendizaje de una manera particular. Esto es, los maestros recrean esta normatividad en el marco de sus ideas sobre el aprendizaje y de las condicionantes materiales en las que realizan su labor cotidiana. Desde esta perspectiva es posible hablar de cierta autonomía por parte de los profesores, pues son ellos los que deciden los criterios para la acreditación.

En esta investigación identificamos que los aspectos privilegiados por los maestros para la acreditación en el área de las Ciencias Sociales son: la atención y participación de los alumnos a lo largo de la clase; la realización de todos los trabajos solicitados, el esfuerzo que los niños ponen en juego para desarrollarlos y la memorización de las informaciones más relevantes sobre el tema histórico estudiado. Estos aspectos dejan ver que para los maestros "el aprendizaje" no está circunscrito a la "adquisición" de datos históricos, ya que recuperan otros elementos relacionadas con la responsabilidad de los alumnos frente al trabajo escolar, el esfuerzo y la disciplina.

La revisión, en su modalidad de control, parece asociarse a la demanda institucional de sintetizar cuantitativamente las informaciones que dan cuenta del aprendizaje de los alumnos, que en el caso particular de los maestros incluidos en este trabajo son: la participación, la atención, el esfuerzo, la dedicación y el cumplimiento de todos los trabajos escritos por parte de los alumnos. Dichas informaciones, sumadas a la que deriva del examen, confluyen para determinar las calificaciones que acredita cada una de las unidades temáticas contempladas en el Programa de Estudio[2] .

Esta consideración se opone a la idea del examen como medio privilegiado por los maestros para evaluar y acreditar. Aun cuando los maestros practican la aplicación del examen escrito, para responder a la demanda del director de la escuela, y retoman la información que de este instrumento deriva, en esta investigación se advierte que las informaciones generadas a través de las preguntas, la revisión y la observación, se presentan como el sustento básico para evaluar y acreditar.

Tal apreciación parece coincidir con la de Luna (1993)[3] cuando comenta que el examen adopta la función de corroborar o pone en entre dicho aquellas informaciones generadas mediante la revisión y la observación.

En esta investigación la temática del examen adquiere relevancia en términos de las implicaciones de la normatividad estipulada por los directivos de las escuelas en la organización de las secuencias de trabajo. Esto es, advertimos que los maestros incluyen ciertas actividades para preparar a los alumnos para la resolución del examen escrito o bien se aprecia cómo los docentes simplifican la secuencia de actividades para ajustarse a la calendarización de fechas de aplicación de exámenes y con ello cubrir todos los temas incluidos en el examen venidero[4] .

Por último es necesario comentar que las condiciones materiales, entendida desde la perspectiva de Rockwell y Mercado (1986), como la disponibilidad y organización de mobiliario, materiales, espacios y tiempo, inciden en la definición de las formas que adquieren las acciones de valoración, siendo el tiempo disponible para la enseñanza uno de los factores de mayor relevancia.

El análisis del material empírico ofrece evidencias de que éste último factor condiciona la variedad de acciones de valoración; cuando este factor es abundante los maestros normalmente incorporan diferentes modalidades para revisar y formular preguntas; cuando éste factor es escaso las acciones de valoración se muestran limitadas a una sola modalidad.

En suma, el análisis de los datos reunidos para este trabajo de investigación deja ver que las formas cotidianas que adopta la evaluación y la acreditación del aprendizaje son el planteamiento de preguntas, la revisión y la observación. Todas ellas no sólo forman parte de las actividades organizadas por los maestros en torno a los contenidos de Ciencias Sociales, sino también asumen características y sentidos distintivos en el marco de las ideas que los maestros tienen sobre el aprendizaje, de las demandas institucionales para la acreditación del aprendizaje y de las condiciones materiales en las que los maestros realizan su labor cotidiana.

2. Secuencia de actividades: eje que articula y define las valoraciones

Interesa hablar de la secuencia de actividades que los maestros organizan en torno a contenido temático de Ciencias Sociales pues las acciones de valoración no sólo asumen características y sentidos particulares de acuerdo con las actividades que integran tal secuencia, sino también se muestra como parte constitutiva de ella.

Aun cuando las secuencias de trabajo organizadas por los maestros varían, es posible reconocer que los maestros no sólo ponen en marcha formas de valoración muy semejantes, sino también que los sentidos que les otorgan son similares. Advertimos que las valoraciones se asemejan entre sí

en tres momentos de la secuencia de trabajo. Uno de ellos, el que da inicio al tema, se caracteriza por aquellas actividades que los maestros denominan para "enseñar el tema", el segundo denominado para "reforzar el tema" y el último prepara a los alumnos para la resolución del examen escrito, al cual hemos denominado de cierre.

A continuación describo las particularidades de las valoraciones de acuerdo con los momentos de la secuencia de trabajo.

2.1 Preguntas para valorar la comprensión de lectura y orientar el trabajo escolar

Para los maestros de nuestro estudio, el "aprendizaje" de los hechos históricos se inicia con lo que ellos denominan "*enseñar el tema*" y que significa ofrecer a sus alumnos las informaciones que explican o definen los hechos históricos estudiados. Para "*enseñar el tema*" los maestros normalmente recurren a la lectura en el libro de texto gratuito de *Ciencias Sociales* o al dictado de un resumen. Durante estas actividades el interés del maestro está centrado en apoyar a niñas y niños a interpretar el contenido de los textos y en valorar que sus alumnos han "comprendido" la lectura.

Es a través de las preguntas que los maestros valoran la comprensión de la lectura, convirtiéndose en una vía para identificar las ideas del texto que requieren explicación, las que han sido obviadas por los alumnos y las que han retenido.

Para ilustrar la manera en la que las preguntas se integran a la actividad de lectura elegí un registro de observación de clase en donde la maestra aborda la lección titulada *Los cambios en la vida Medieval*, compuesta por tres subtítulos: *Las cruzadas*, *Crecimiento de las ciudades* y *Los artesanos*.

En esta situación de enseñanza, es la maestra quien realiza la lectura en voz alta, pues desde su perspectiva la comprensión de la misma depende de la claridad y la fluidez con que se realice. Desde su visión, es ella, la más indicada para hacerlo[5] .

La maestra inicia la clase leyendo en voz alta la lección del libro de texto correspondiente al tema *Cambios en la vida medieval*, constituido por cuatro apartados: *Las cruzadas*, *Crecimiento de las ciudades*, *Artesanos* y *Una nueva clase social: la burguesía*. La maestra lee los tres primeros apartados.

Durante la lectura en voz alta todos los niños se mantienen en silencio absoluto, parecen seguir atentamente la lectura. Una vez concluida la lectura la maestra formula la siguiente pregunta, que alude al primer apartado leído:

Ma: *¿Qué fueron las cruzadas?*

Cuatro o cinco niños contestan al mismo tiempo. La observadora registra, parcialmente, las intervenciones de estos alumnos.

Ao: *Los hombres llevaban túnicas con cruces ...*

Ao: *Que andaban peleando.*

Ao: *Estaban peleando la Tierra Santa.*

La maestra interviene:

Ma: *¿Por qué era importante?*

Ao: *Había sido el lugar donde había nacido y muerto Cristo*

La maestra interviene para retomar y complementar la información que sus alumnos aportaron acerca de lo que fueron *Las cruzadas*. Concluida esta intervención, niños y niñas la miran atenta, con sus plumas listas, como si supieran que ella comenzará el dictado, mientras ella toma su cuaderno y su libro para maestra disponerse a dictar tres enunciados sobre el significado de *Las cruzadas*. Interrumpe el dictado pues parece recordar que la información que estaba a punto de pronunciar - relacionada con la capacidad de los cristianos para conservar el control de Jerusalén- fue obviada por los alumnos durante las intervenciones. Plantea la siguiente pregunta:

Ma: *¿Lograron reconquistar Jerusalén?*

Aos: (No contestan)

De pronto, la maestra va hacia su escritorio, toma su libro y lee en voz alta la parte del texto que refiere a la primera cruzada.

Ma: *En la primera cruzada los cristianos tomaron Jerusalén, pero no pudieron conservarla y de hecho fracasaron.*

Al terminar su lectura, la maestra regresa su libro a su escritorio, continua con el dictado de tres puntos. Concluido éste, la maestra vuelve a la dinámica de plantear preguntas sobre el segundo apartado referente al crecimiento de las ciudades.

Ma: *¿Quién me platica? (Sobre el crecimiento de las ciudades)*

Ao: *Los feudos ...*

La maestra ignora esta intervención, mira al grupo en espera de que alguno de sus alumnos intervenga, pero ninguno lo hace. Mientras tanto niñas y niños consultan su libro de texto. La maestra rompe el silencio con el siguiente comentario:

Ma: *Punto al que conteste.*

Tres niños levantan la mano. La maestra solicita a uno de ellos que intervenga.

Ao: *Porque crecieron las ciudades, porque podían....* (El niño no termina de expresar su idea. La maestra interviene.)

Ma: *¿Qué empezó a haber en las ciudades?*

Ao: Comercio.

Ao: *Dinero.*

Ma: *¿Qué más hay?*

Lupita: *Talleres.*

La maestra ofrece a los alumnos una explicación sobre los talleres e inmediatamente después plantea una pregunta acerca de los gremios que la observadora no registra. Los alumnos intervienen.)

Ao: Aprendices.

Ao: Oficiales.

Ao: Maestros.

Ma: *¿Qué había en Santiago de Compostela?*

Aos: (No contestan)

Después de unos segundos un niño levanta la mano. La maestra le indica que intervenga.

Ao: *Un santito*

Nuevamente la maestra interviene para dar a los niños una explicación sobre lo que había en Santiago de Compostela y también sobre la forma en que los lugares que contaban con santuarios se fueron convirtiendo en ciudades gracias al comercio. Concluida la explicación, continúa con el dictado de las ideas principales sobre el segundo apartado relativo al apartado *Crecimiento de las ciudades*. El dictado se interrumpe para plantear una pregunta sobre la información que estaba a punto de dictar.

Ma: *¿Cómo eran las ciudades?*

(Varios niños levantan la mano)

Ma: Cada uno me dice una.

Ao: Chicas.

Ao: Sucias.

Ao: Angostas las calles.

Ao: Tortuosas las calles.

La maestra explica lo que significa "tortuosas", para luego continuar con el dictado del resumen sobre el nacimiento de las ciudades y las condiciones insalubres de la época.

MCM1OBS1

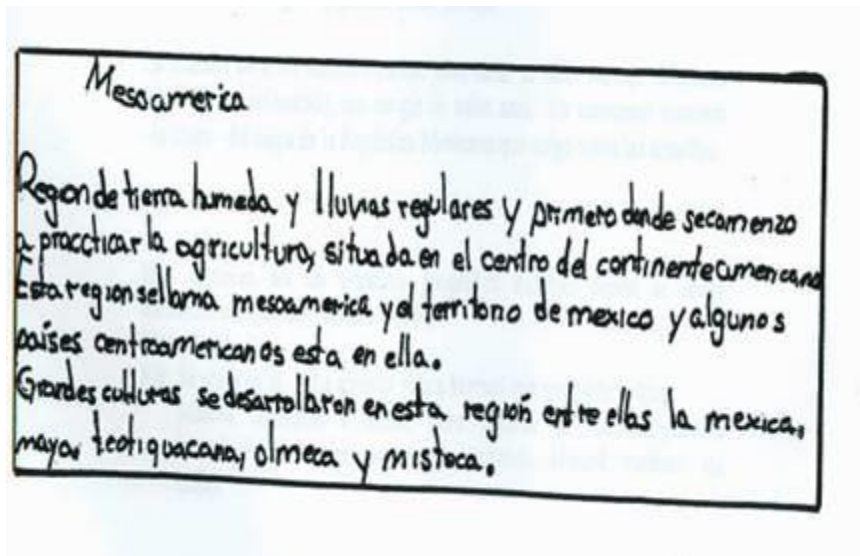
La situación de enseñanza antes expuesta muestra la dinámica bajo la cual normalmente los docentes formulan preguntas a sus alumnos sobre el texto leído. Se aprecia, por ejemplo, que la maestra recurre menos a preguntas abiertas como *¿quién me platica?* y más a preguntas cerradas. Esta tendencia podría explicarse considerando que la preocupación del docente es que niñas y niños repitan las informaciones que para ellos resultan básicas o relevantes del texto leído y que los niños obviaron al plantear preguntas abiertas.

Las intervenciones de los niños hacen saber a la maestra cuáles son las informaciones del texto que requieren una explicación, por ejemplo, cuando los alumnos permanecen callados o bien cuando intervienen con una palabra como es el caso de la pregunta *¿qué había en Santiago de Compostela?*, en donde sólo un niño interviene diciendo: *"había un santito"*.

También se distingue la forma implícita en la que la maestra comunica a los niños que sus intervenciones han sido pertinentes, como lo sugieren las participaciones de los niños sobre *Las cruzadas* y su importancia. Las frases *llevaban túnicas con cruces* o *andaban peleando Tierra Santa* dejan ver a la docente que los niños "están comprendiendo" y por ello no se detienen a explicar o complementar. La maestra valida las intervenciones de los alumnos planteando de inmediato y sin comentario alguno una pregunta referida a un aspecto diferente.

Otra forma de integrar las preguntas para valorar la comprensión de la lectura puede apreciarse en la siguiente situación de aprendizaje. En esta ocasión retomo una parte del registro de observación de clase en la que la maestra valora la comprensión de la lectura de un resumen sobre Mesoamérica realizada por los niños de manera individual en casa. El resumen que dictó la maestra es el siguiente:

Ejemplo 1: Resumen de Mesoamérica



La dinámica que utiliza la docente para revisar la comprensión de la lectura realizada en casa es la siguiente:

La maestra solicita a uno de sus alumnos pedir en la dirección el "mapa blanco" -la maestra se refiere a un mapa de la República Mexicana, en donde aparecen delineadas las fronteras norte y sur, al igual que la división de los estados; sin el nombre de cada estado, de ahí que le denomina "blanco"- . Una vez que la maestra tiene en sus manos el "mapa blanco" lo desenrolla y lo cuelga sobre dos armellas que se encuentran colocadas a unos centímetros arriba del extremo superior del pizarrón. Cabe señalar que en este mapa aparece el territorio correspondiente a Guatemala, Belice, parte de El Salvador y una porción de Honduras.

Ma: ¿Leyeron ayer su resumen?

Ao: Sí.

Ma: A ver ... entonces ¿por dónde está Mesoamérica?

Algunos niños intervienen de manera espontánea. Sin embargo, la voz de Manuel es más fuerte que la de los demás y es la que se puede distinguir.

Manuel: Parte de la República Mexicana ... (Deja la frase inconclusa)

Víctor: Parte de la República Mexicana hacia el sur.

Manuel: ¡Yo! ¡Yo empecé! (A pesar de la insistencia de Manuel, José Luís interviene)

José Luís: Parte de la República Mexicana y otros países.

Ma: ... de Centro América. A ver Víctor.

Víctor: Parte de la República Mexicana, hacia el sur... en el Golfo de México.

Ma: *¿En el Golfo de México?* (La maestra se toma unos segundos para pensar sobre la respuesta de Víctor.) *Bueno... Observen su mapa que tienen ahí... ¿ya? saquen su color naranja*

La maestra da a los alumnos tiempo para sacar su color naranja. Mientras tanto ella va delineando, con un gis de color azul, los contornos externos - la costa- del mapa de la República Mexicana que colgó sobre las armellas.

(...)

Ma: Entonces ahí en situación geográfica escriban donde se ubica Mesoamérica. ¿Cómo vamos a escribir?

Manuel: ¡Yo, yo!

Ma: Se ubica en el... (La maestra pide a Manuel que complete la frase. Manuel comienza a hablar, pero algunos de sus compañeros intervienen, de manera espontánea, gritando. Manuel, molesto, los calla.)

Manuel: ... En el ... ¡Oh!

(La maestra calla a los demás compañeros dándole, nuevamente, la palabra a Manuel)

Ma: A ver Manuel.

Manuel: Se ubica en parte de la República Mexicana y algunos países centroamericanos.

Después de escuchar a Manuel, la maestra toma un gis naranja y con éste marca el límite sur de Mesoamérica sobre el mapa que tiene colgado sobre el pizarrón. Al mismo tiempo repite en voz alta.

Ma: *Al sur de la República Mexicana.*

Mientras la maestra delinea el límite sur de Mesoamérica todos los alumnos también lo hacen en el suyo. Manuel va repitiendo en voz alta los países que conforman la región Mesoamericana.

Manuel: *Belice, Guatemala, Honduras ... eh ...* (Manuel duda y empieza a enumerar los países de nueva cuenta) *Belice, Honduras, Guatemala ... ¿qué otra más?*

(La maestra escucha lo dicho por Manuel. Ella interviene para ayudarlo a recordar los países que le faltan)

Ma: ¿Qué más? ¿Al sur de la República Mexicana?

Manuel y Víctor: ... y algunos países centroamericanos.

Ma: ... y algunos países centroamericanos... el sur no solamente quiere decir que estemos hablando de Yucatán, Quintana Roo, Campeche ... significa que estamos hablando del Distrito Federal hacia abajo ... ¿sí? (La maestra señala el Distrito Federal y los Estados que le siguen hacia el sur) A ver su mapa ... hay que marcar el litoral.

Ao: ¿Qué?

Ma: La costa.

Ma: ¿Ya?

Manuel: ¿Con azul?

Ma: ¿Ya? es rápido.

Manuel: ¿En el mapa?

Ma: ¡Pues claro!

(...)

Ma: Vamos a ver por qué se le llamó Mesoamérica a ese pedacito de tierra que abarca desde el sur de la República Mexicana, parte de la República Mexicana, que llega hasta algunos países centroamericanos... entre ellos ¿quién sigue aquí? (La maestra coloca su dedo en el centro de la República Mexicana, posteriormente desplaza su dedo hasta la frontera sur. Al detener su dedo la frontera sur de la República Mexicana, invita a los niños a mencionar los países de Centroamérica que hacen frontera con México)

Aos: Guatemala, Belice ...

Ao: Honduras

Ma: Bien, vamos a marcar ahí en su mapa el área mesoamericana. Vamos a marcar desde acá. (Indica el área que corresponde al Distrito Federal, lo que ella llama el "centro" de la República Mexicana.) Calculen más o menos la...la.

(Interrumpe Manuel)

Manuel: El centro.

Ma: El Distrito Federal ... el Estado de México porque no podemos dejar fuera el Estado de México, es donde floreció la cultura Teotihuacana. No lo podemos dejar fuera ... Aquí en Michoacán fueron los Olmecas ... en Tabasco.

Manuel: Aquí en Veracruz ¿Quiénes fueron maestra?

Ma: Los Olmecas.

Manuel: Los Olmecas.

Ao: ¿Y en Acapulco maestra?

Ma: No hubo una cultura predominante, pero si hubo una cultura

Los niños y la maestra colorean la región mesoamericana, cada quien sobre su mapa.

Ma: ¿Ya?

La maestra espera a que los niños terminen de colorear su mapa.

ASM2OB1

De este extracto de registro interesa destacar cómo las diferentes preguntas que formula la maestra a lo largo de la actividad tienen la finalidad de reconocer lo que los alumnos han entendido de la lectura.

Se aprecia que la maestra advierte dificultades en la interpretación de la frase "*parte de la República Mexicana*", particularmente cuando Víctor, al tratar de exponer lo que él entiende por "sur de la República Mexicana", refiere únicamente a la zona del Golfo de México. Frente a esta interpretación, la maestra intenta llevar a los niños a reconocer que el sur de México no sólo incluye el Golfo, sino también otras regiones. Para ello, la maestra hace notar a los niños sobre la existencia de otras culturas, en otras regiones de la República al comentar "... *el Estado de México, no podemos dejar fuera el Estado de México, es donde floreció la cultura Teotihuacana*". Al parecer la maestra logra su cometido pues, a partir de la relación que ella establece entre las regiones y las culturas, uno de los niños -Manuel- contempla otras regiones del sur de México cuando pregunta cuál fue la cultura que se estableció en Acapulco.

Del mismo modo, la maestra se muestra interesada en que los alumnos comprendan lo que significa "*algunos países de Centroamérica*", mencionando los nombres de cada país e identificándolos y coloreándolos en el mapa.

Es así que el planteamiento de preguntas forma parte de una estrategia de trabajo alrededor del resumen, como una forma de conocer las interpretaciones que los niños han hecho de la lectura realizada en casa de manera individual, lo cual le permite incidir en las interpretaciones en el momento que transcurre la sesión de clase.

Las dos situaciones de enseñanza antes mencionadas son muestra de la manera en la que los maestros integran el planteamiento de preguntas a la actividad de lectura, como mecanismo que aporta indicadores sobre la comprensión e interpretación de la lectura por parte de los niños y que adquiriere una función orientadora.

Incluso, en la segunda situación de aprendizaje, las valoraciones desarrolladas por la maestra podrían asociarse a lo que muchos autores, como Coll (1983), definen como evaluación formativa, en tanto la información que las preguntas van generando en torno a la situación de aprendizaje de las y los escolares sirven como "indicadores útiles y relevantes" de los progresos y dificultades que experimentan los alumnos en el transcurso del aprendizaje y que son aprovechadas para reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Indicadores que son recuperados por la maestra para orientar la sesión de trabajo.

No obstante, esta sesión de enseñanza también reúne otra característica que Coll considera como una limitación en las acciones valorativas emprendidas cotidianamente por los maestros; esto es, el hecho de que las informaciones que los maestros van reuniendo sobre el aprendizaje de sus alumnos, al igual que las modificaciones o adecuaciones que ellos realizan alrededor de las actividades de enseñanza, se dan a partir de la observación espontánea que todo profesor hace de sus alumnos y con ello están expuestas a múltiples sesgos, contaminaciones y errores.

Ahora bien, nosotros nos preguntamos si el problema que ve Coll (1983) en las observaciones espontáneas y poco sistemáticas mediante las cuales los maestros se forman impresiones de sus alumnos, es, en todo caso, una cuestión vinculada con las concepciones que los maestros tienen sobre lo que implica aprender y por lo tanto enseñar. Esto es, de lo que ellos pueden ver y de la forma en la que interpretan y atienden a las manifestaciones de los alumnos, que, como lo señala Allal (1979), se trata de una visión neoconductista del aprendizaje.

Esta autora afirma que, desde una perspectiva neoconductista del aprendizaje, los profesores van poniendo "remedios" a las dificultades manifestadas por los alumnos, sin que ello implique un conocimiento sobre las causas cognitivas de los "errores" manifestados.

En la presente investigación no se trata de decir si las informaciones que obtienen los maestros al valorar a sus alumnos son correctas o si están o no sujetas a errores o contaminaciones, más bien diremos que conllevan formas particulares de concebir al aprendizaje. Concepciones que no siempre

responden a modelos teóricos altamente elaborados y mucho menos a concepciones constructivistas sobre el aprendizaje. En todo caso, como mencionan Gimeno (1985) y Alall (1979) habría que conocer cuáles son las concepciones que a diario ponen en juego los maestros y en función de ello enriquecerlas, modificarlas o educarlas.

2.2 Revisar para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de niñas y niños

Un segundo momento de trabajo en torno a los contenidos temáticos está constituido por lo que los maestros denomina "*reforzar el tema*", que implica otro acercamiento al estudio del hecho histórico. Entre las actividades encaminadas a satisfacer dicha finalidad se encuentran: la consulta sobre el tema estudiado en alguna enciclopedia o libro de Historia; la ilustración de resúmenes con estampillas comerciales o mediante el copiado de imágenes que el maestro selecciona del libro de texto gratuito de *Ciencias Sociales*; el copiado de mapas que refieren a la zona geográfica en donde se desarrolló el acontecimiento histórico estudiado y, sólo en algunos casos, la elaboración de resúmenes.

Todas estas actividades generalmente son desarrolladas fuera de la jornada escolar y revisadas por el docente en el aula con la finalidad de conocer el contenido de los mismos y también para identificar y registrar quiénes cumplieron con el trabajo y quiénes no. Al primero tipo de revisión le hemos denominado detallada y, a la segunda, control.

Revisar detalladamente los trabajos de los alumnos significa conocer el contenido de cada uno de ellos y de este modo apreciar las dificultades, las confusiones o los avances de cada alumno. Algunas de las informaciones que la **revisión detallada** aporta al maestro, le permite orientar las actividades de enseñanza considerando las necesidades manifestadas en los trabajos de los niños.

La revisión detallada puede desarrollarse mediante dos modalidades, la individual o la colectiva. En el primer caso cada alumno pasa al escritorio del maestro para mostrar su trabajo o bien el maestro pasa a cada una de las bancas para revisar los trabajos de los niños.

Normalmente se recurre a la modalidad individual para conocer en detalle aquellos trabajos que implican el copiado de alguna imagen incluida en el libro de texto gratuito de *Ciencias Sociales* o bien el pegado de estampillas comerciales, junto al resumen dictado por la maestra. Es lo que los maestros denominan "ilustrar" el resumen.

Desde la visión de los maestros al "ilustrar" se obliga al alumno a leer y comprender la información contenida en los textos escritos, en tanto deberán expresar gráficamente el contenido del texto. Un alumno nos explica como entienden esta actividad:

La maestra dice que a cada cachito que escribamos, de lo que se trata, le pongamos ilustración. La maestra dice: "van a tener que pegar lo que dice acá -en el resumen o escrito-. No puedes poner una estampita de los mopets, por ejemplo, sino lo que dice acá -en el resumen-.

De este modo la ilustración adquiere para los maestros un sentido particular vinculado con el aprendizaje de sus alumnos.

En los casos en los que se pide que las ilustraciones sean copiadas del libro de texto es porque en ellas están contenidas informaciones específicas relacionadas con el tema estudiado y para el maestro resultan oportunas para "reforzar" el tema. Por ejemplo, en la ilustración que en seguida mostramos se puede apreciar como una maestra aprovecha una de las ilustraciones del libro de texto gratuito de *Ciencias Sociales* para que sus alumnos "aprendan", de manera gráfica, las rutas comerciales que siguieron los árabes:

Ejemplo 2: Ilustración copiada del libro de texto gratuito de Ciencias Sociales Las rutas comerciales de los árabes



Considerando la finalidad que para los maestros tienen la *ilustración de resúmenes*, resulta indispensable revisarlos, cuidando que éstas efectivamente expresen la información escrita en el texto o bien que los

mapas o imágenes copiadas del libro de texto gratuito de *Ciencias Sociales* contenga todos los elementos expuestos en el original. Esta última situación puede apreciarse en el siguiente extracto en donde la maestra se da a la tarea de revisar un mapa que los niños copiaron del libro de texto gratuito de *Ciencias Sociales* páginas 112 y 113 (ver anexo 1), en el que están delineadas las diferentes rutas que siguieron los exploradores ingleses, españoles y portugueses desde Europa hacia el continente americano.

La maestra inicia la revisión de los cuadernos de *Ciencias Sociales*. Es ella quien se para y va pasando por cada uno de los lugares. Conforme va revisando comenta alrededor del contenido del dibujo. Al llegar al lugar de Jorge comenta:

Ma: ¿Dónde está la ruta de Magallanes?

Jorge: (Permanece callado)

Ma: Jorge, no la hizo.

La maestra continúa con su recorrido, cuando llega al lugar de Marco Antonio, revisa su trabajo y comenta:

Ma: *Marco Antonio no la hizo.*

De pronto la maestra mira a Marco Antonio y le dice en tono de regaño:

Ma: *¡Qué es esto! ¿Qué crees que Magallanes se fue por el polo Norte? ¡Está mal! No lo copió* (Parece que Marco Antonio trazó líneas al azar.)

La maestra continúa revisando el cuaderno de Cesar y le pregunta:

Ma: *¿Dónde está la ruta de Magallanes gordo? ¿No lo hiciste? Cesar no lo hizo. Si se los dejó hacer ayer mientras me fui al coro.*

Cuando termina de revisar cada uno de los dibujos elaborado por sus alumnos, se regresa a su escritorio, abre su lista de concentrado y registra el cumplimiento de la tarea. Aquellos que tienen algún error se les pide que lo rectifiquen, aquellos que copiaron mal las rutas tendrán que presentarlo de nueva cuenta, lo que implica una calificación menor.

Como puede apreciarse en este extracto, mediante la revisión la maestra tiene la oportunidad de conocer el contenido de cada trabajo y con ello advertir quiénes copiaron adecuadamente las rutas de los exploradores y quienes no.

También es posible reconocer, cómo la revisión no sólo se despliega para sancionar a los niños en caso de haberlo realizado inadecuadamente, sino también está orientada a reiterar la solicitud de trabajo. Esto es, independientemente de la calificación asignada es necesario que los

alumnos desarrollen correctamente el trabajo. Los alumnos que lo presentaron inconcluso tendrán que terminarlo, insisto, independientemente de la calificación que se les otorgue. Aquellos que concluyeron el trabajo pero trazaron mal las rutas deberán rehacerlo o corregirlo hasta presentarlo siguiendo con las especificidades solicitadas.

Desde la visión de los maestros el trabajo se asigna con un propósito particular y por ello es necesario desarrollarlo independientemente del valor numérico que se le asigne. En palabras de un maestro "tienen que hacerlo, para que aprendan".

Otra modalidad que desarrollan los docentes para revisar detalladamente el contenido de los trabajos realizados por los niños es la colectiva. Este tipo de revisión generalmente se utiliza para revisar los trabajos de "investigación"[6] y transcurre a partir de la socialización de las informaciones consultadas por los alumnos y las explicaciones del docente en torno a la misma.

De acuerdo con la información expuesta por todos los alumnos, el maestro complementa o reformular informaciones, como lo muestra el siguiente extracto de registro. En este caso la maestra solicita un trabajo de "investigación" sobre la cultura mexicana a sus alumnos, para lo cual dicta la siguiente información:

Ma:(En tono de dictado) ... *Inciso "a" la economía...*

(En tono normal) Las actividades que realizaban y lo ilustran...

(En tono de dictado) ... inciso "b"

(En tono normal) La educación hay que investigar cómo era y la
ilustran

(En tono de dictado) "c" costumbres y tradiciones,

(En tono normal)... ¿Qué era lo que acostumbraban?

¿Qué tenían por tradiciones... ¿Qué festejaban?

(En tono de dictado) "d" clases sociales

(En tono normal) Las que había y por qué.. ¿qué hacía cada uno?

Ahora... ¿dónde lo van a investigar? en el libro de texto...

Ao: En el libro de ¿qué? (Este niño está haciendo burlas y comentarios acerca de la palabra texto,)

Ma: ¡¡TEXTO!!

Aos: (Se ríen)

Ma: Otro, es cualquier libro de Historia de México, aunque la información que viene en su libro de texto es muy completa.

De acuerdo con las instrucciones anteriores, niñas y niños "investigan" sobre los diferentes aspectos de la sociedad mexicana. Al día siguiente de la petición, la maestra se da a la tarea de revisar las "investigaciones". Esta actividad se inicia con el aspecto político, para luego continuar con el económico, como se muestra a continuación:

Ma: La economía ... a ver ¿qué actividades practicaban?, ¿cómo pagaban? A ver Ricardo ¿qué trajo?

Ricardo: No la hice.

Ma: Tampoco ...ahorita voy a anotar a los que no la trajeron ¿Quién la trae? a ver usted (Se dirige a una niña que está frente a la observadora llamada Lorena)

Lorena: Economía... ¿qué cosa proveían ? ... ¿qué cosas comían, dónde pescaban cosas para el aprovechamiento.

(Interviene la maestra, en tono suave, pero desconcertada)

Ma: No ... eso es el significado de economía ¿no?

(Los compañeros se ríen)

Ma: ¿Cómo era la economía del pueblo mexicana ... de la cultura mexicana ... Laura ¿traes algo?

Laura: El juego de pelota se practicaba en diferentes culturas mesoamericanas y se construyeron centros ceremoniales en la proximidad de los centros importantes...(La maestra interrumpe a la niña)

Ma: A ver Laura ¿El juego de pelota era algo económico?

Laura: No.

Aos: Era una costumbre

Ma: Era una costumbre... era un deporte para ellos. A ver Violeta fuerte...

Violeta: La agricultura era la base de la vida económica azteca y el maíz la planta alimenticia por excelencia. La agricultura de los aztecas no era muy extensa, pero sus cultivos eran cuidados con esmero. Cultivaban hortalizas, jardines y plantas medicinales. Aprovechaban muchas plantas para diferentes cosas, como el maguey.

(La maestra interrumpe)

Ma: ¿Qué hacían con el maguey?

Manuel: Hacían pulque

Ma: No es cierto

Manuel: ¿Cuánto va a que hacían pulque con el maguey?

Ma: Hacían tela

José Luís: Ya vieron.. ya vieron. (Parece que José Luís había dicho "tela" antes de que la maestra lo mencionara y los niños que están sentados a su alrededor de burlaron de él)

Ma: Del maguey sacaban el tule... de la tela tiesa, tiesa y el lazo deshilado.

Manuel: y el pulque ¿no sale del maguey?

Ma: Si pero ya fue después... con los españoles. Los mexicas no conocían el pulque

Ao: No conocían la borrachera.

(La maestra indica a Violeta que continúe)

Violeta: Tenían chinampas para cosechar verduras y flores.

Ma: Bueno. Ellos se dedicaban principalmente a la agricultura y al comercio. ¿Qué instrumento utilizaban para sembrar

José Luís: ¿La coa?

Ma: ¿qué más? ¿Cómo se llamaban los sembradíos donde ellos.. (Los alumnos interrumpen antes de que la maestra pueda concluir la pregunta.)

Aos: Parcelas

Ma: No... ¿cómo?

Ao: Tierras.

Ao.: Chinampas.

Ma: Las chinampas. Las porciones de tierras o sembradíos se llamaron (La maestra escribe en el pizarrón chinampas, cuando termina de anotar esta palabra los niños la leen a coro)

Aos: Chinampas.

Ma: A ver escríbanle en donde dice economía.. chinampas dos puntos y aparte lugar donde los mexicas sembraban y cosechaban flores y frutos legumbres, hortalizas. Esas eran las chinampas. ¿Dónde estaban las chinampas?

Ao: En donde había tierra.

Ao: En el lago.

Ao En Xochimilco.

Ma: En los lagos ... precisamente en los lagos.

Violeta: (Interviene pero no se escucha)

Ma: ¿Se acuerdan cómo les explique les expliqué que empezaron ellos a fabricar su propio suelo? Así elaboraron las chinampas.

(...)

Ma: ¿Para qué elaboraron las chinampas?

Aos: Para sembrar... acuérdense que Tenochtitlan era una laguna... un lago. Ellos elaboraron su propio suelo .. ellos elaboraron su propio suelo para sembrar... ¿qué cultivaban? a parte de las verduras y las hortalizas... las flores para adornarse.

(La maestra va preguntando sobre las flores, comentan: la nube, Zempazúchitl, bugambilia, manzanilla y clavel)

Ma: Todas estas flores cultivaban otra actividad que practicaban ellos era el comercio ¿cómo pagaban ellos?

Aos: Con trueque. (A coro)

Ma: ¿Qué era el trueque? Ellos decían. "yo te doy dos... paquetes de maíz y yo te doy un borrego. El comercio se realizaba por medio del trueque. Nunca vieron el Museo de Antropología la maqueta ...

Aos: Sí.

Aos: No.

Ma: Hay una maqueta

Ao: Maestra ¿quién invento la moneda?

Aos: Los fenicios.

Ao: Pero qué dijeron: "vamos a inventar unas moneditas o ¿qué?"

(La maestra parece no escuchar al alumno)

Ma: Ya. Entonces ya quedó lo que era la economía... ahora qué más... la educación.

Este extracto muestra una de las dinámicas más recurrentes para revisar las "investigaciones" y cómo se convierte en un espacio que va mostrando a la maestra la información que habrá de "traducir" a sus niños y niñas, los aspectos que deberá complementar, retomar o explicitar. En este sentido la revisión detallada, en su modalidad colectiva, se convierte en un espacio para colectivizar las informaciones históricas, para aclarar dudas, para preguntar e incluso para refutar aquellos datos que la maestra ofrece, como es el caso de Manuel con sus comentarios sobre el pulque.

En ocasiones la revisión detallada en su modalidad colectiva también puede contribuir a valorar ciertas habilidades como es la capacidad de síntesis de los alumnos, como lo muestra el siguiente ejemplo:

Ma: *¿Qué subrayó Elenita?*

Elenita: Los portugueses, franceses e ingleses se quedaron en las costas, donde establecieron poblaciones comerciales. Los españoles se adentraron en territorio desconocidos. Los españoles vencieron a los mexicas e incas porque tenían una excelente organización militar. Contaban con el apoyo de aliados indígenas. Eran hábiles políticos. Aprovecharon las divisiones internas. Junto a los conquistadores empezaron a venir religiosos quienes se dedicaron a convertir a los indígenas al cristianismo. Ellos implantaron la cultura española en las tierras de América.

Ma: Perfectamente bien. (La maestra le pregunta a otro niño) ¿Qué es lo más importante?

Ao: Los portugueses, franceses e ingleses se quedaron en las costas, donde establecieron poblaciones comerciales. Los españoles emprendieron arriesgadas expediciones de conquista. Se adentraron en territorio desconocidos. Las naciones indígenas lucharon por sobrevivir, perecieron sus sacerdotes y sus guerreros. Los españoles vencieron a los mexicas e incas porque tenían una excelente organización militar. Contaban con el apoyo de aliados indígenas. Eran hábiles políticos. Hernán Cortes y Francisco Pizarro aprovecharon las divisiones internas que habían en los pueblos nativos. Tenían armas de fuego y de metal o sea una técnica superior. Junto a los conquistadores empezaron a venir religiosas quienes se dedicaron a convertir a los indígenas al cristianismo.

Ma: Lo importante es que los ingleses, franceses y portugueses fundaron poblaciones comerciales en las costas. Si atravesaron mares, montañas o aprovecharon la desunión con o sin ello lo hubieran hecho. No por mejores, sino por su técnica. Lo importante es que los españoles conquistaron la mayor parte del territorio. Ahora lo vamos a escribir en nuestro cuaderno pero en chiquito. Ponen la fecha.

(Posteriormente la maestra les va dictando el resumen)

MCM1OB5

Mediante la revisión la maestra distingue ciertas dificultades en los niños para sintetizar un texto leído, al comentar "ahora lo vamos a escribir, **"pero en chiquito"**. Sin embargo consideramos que lo más destacable de esta revisión, es lo que acontece después de ella. Esto es, una vez concluida la revisión la maestra decide introducir una actividad en la que harán un resumen de manera colectiva. Dicha actividad se inicia con la lectura de un texto incluido en la lección del libro de *Ciencias Sociales, El contacto entre los pueblos cambia las técnicas y la teoría*, en donde la maestra muestra un gran interés en que sean sus alumnos quienes aporten las ideas principales para el resumen correspondiente:

(Una vez concluido el dictado la maestra toma su libro e inicia la lectura en el L.T.G. de una nueva lección *El contacto entre los pueblos cambia las técnicas y las teorías*. Antes de iniciar la lectura insiste)

Ma: Pónganse abusados, ustedes me van a dar el resumen

(La maestra lee en voz alta, al terminar pregunta)

Ma: ¿Qué vamos a escribir? ¿Qué es lo más importante?

Aos: No contestan.

Ma: Vamos a decir que gracias a los descubridores y a las conquistas los hombres de diferentes continentes intercambiaban diferentes productos. (Un niño interrumpe)

Ao: Que la Tierra era redonda.

Ma: Y que el sol era ...

Aos: El centro del universo.

Aos: Intercambio de productos.

Ao: La Tierra era redonda.

Ma: Bien.

(A lo largo de la clase la maestra insiste en que se pongan abusados para aportar la información con la que van a elaborar el resumen)

La insistencia de la maestra en que sus alumnos "le den el resumen" y en que se "pongan abusados" parece vincularse con la dificultad expresada por los niños para sintetizar. En este caso la revisión se muestra como un espacio en el que los maestros pueden contemplar dificultades y con base en ello orientar las actividades de enseñanza, por supuesto siempre enmarcado en sus propias concepciones y en las condiciones materiales que su trabajo diario le impone. Coincido con Luna (1993) en relación con el hecho de que la información generada mediante la revisión sirve para organizar el trabajo cotidiano.

2.2.1 La revisión control

Otra forma de revisión es la que hemos denominado **revisión control**, la cual se origina en la necesidad del docente de corroborar y registrar que sus alumnos desarrollaron y concluyeron el trabajo de clase. Para llevar a cabo la revisión control, los maestros comparten formas similares para atender a cada alumno: por número de lista, llamado individual o por hileras.

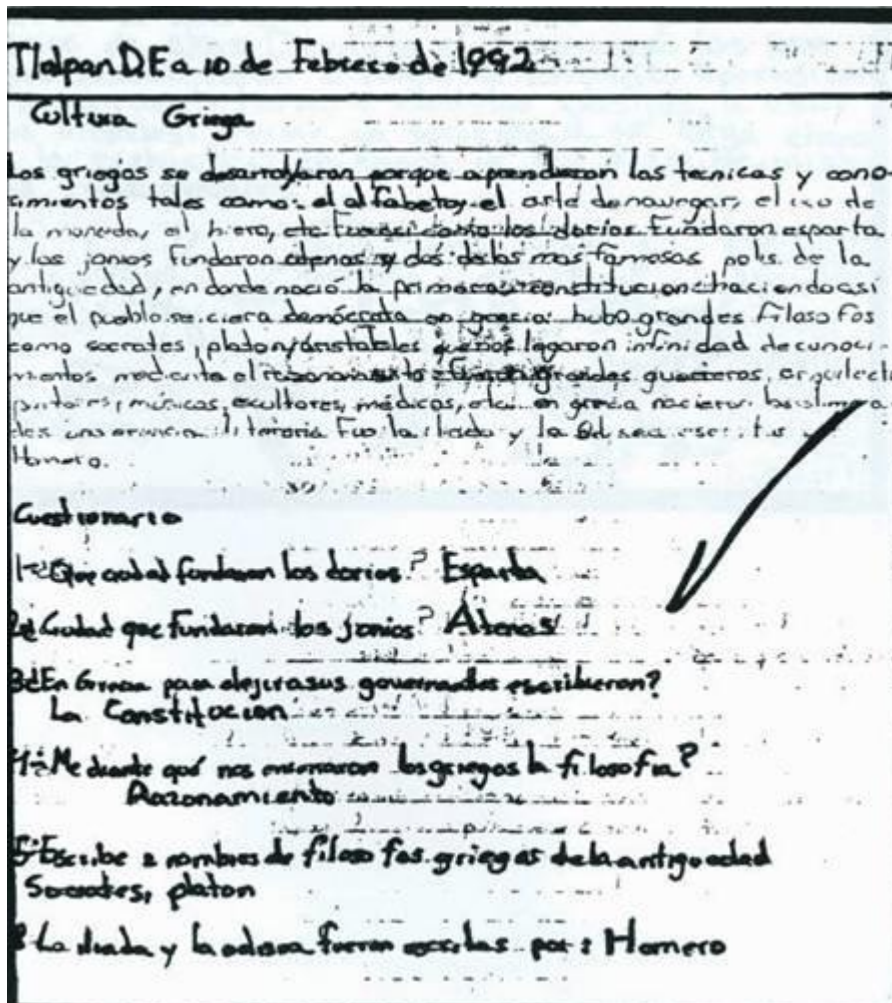
Las dos primeras modalidades se desarrollan cuando los alumnos pasan al escritorio de la maestra, según el orden que se estipula en la lista o bien de acuerdo con la secuencia que la maestra determine.

La forma llamada por hileras consiste en que los alumnos que integran una de las filas de las bancas se formen, con su trabajo en las manos, junto al escritorio de la maestra. De uno en uno pasan a la revisión, mientras los demás esperan parados junto al escritorio. Los niños que no realizaron el trabajo permanecen sentados y callados mientras sus compañeros pasan con la maestra.

Generalmente, se puede observar que los maestros de este estudio recurren a escalas particulares para cuantificar los trabajos presentados por los alumnos. Aquellos trabajos realizados de manera conjunta como son el dictado de resúmenes reciben la anotación "Rev" o una palomita y normalmente no son registrados, únicamente aquellos trabajos inconclusos reciben un valor numérico.

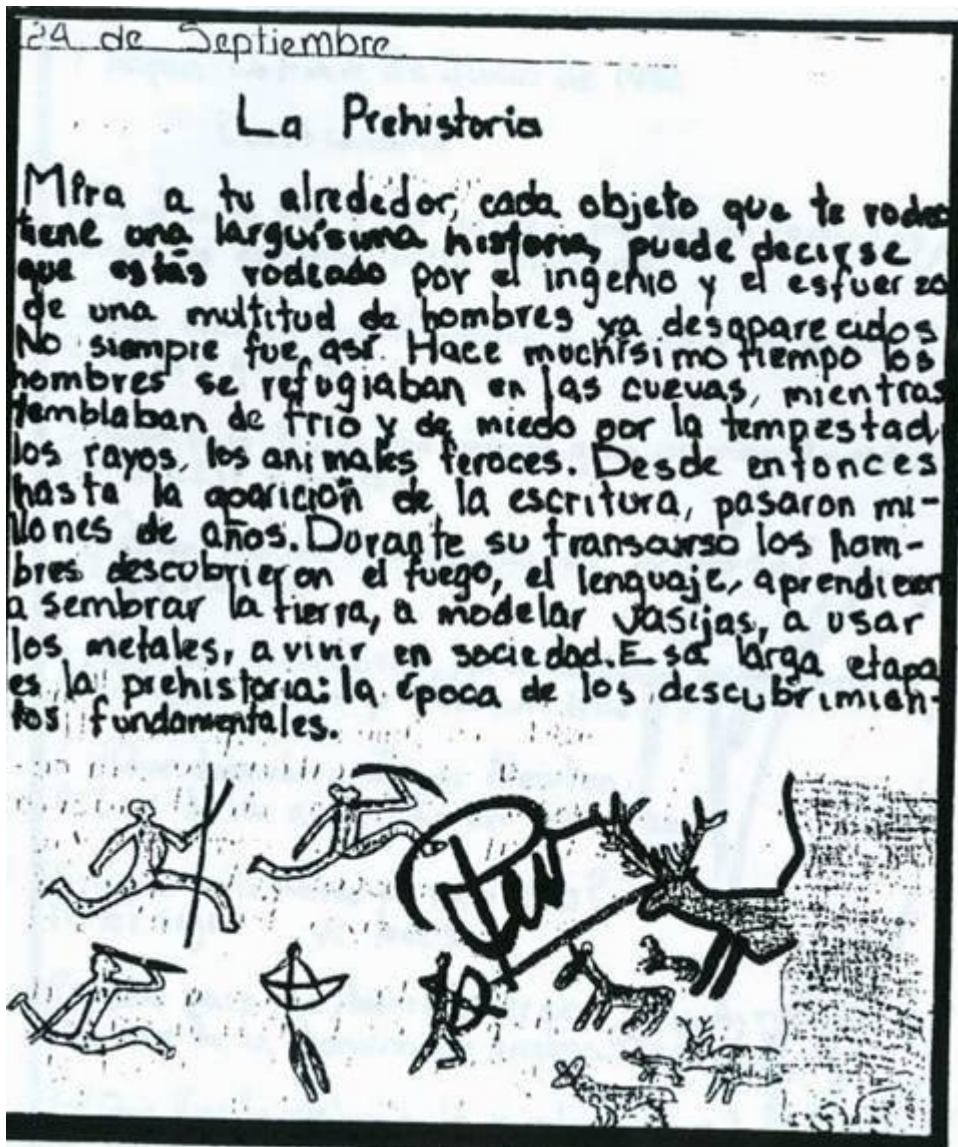
Muestra de ello son las siguientes copias de trabajos elaborados por los niños con sus respectivas simbologías o anotaciones:

Ejemplo 3: Revisión control mediante la palomita



En el siguiente ejemplo se puede apreciar la anotación "Rev." por parte de una docente:

Ejemplo 4: Revisión control: "Rev."



También encontramos ejercicios que están firmados por los maestros como una manera de controlar el cumplimiento, como se muestra a continuación:

Ejemplo 5: Revisión control mediante la firma de la docente

Tlalpan DoFAM de Junio de 1992

Cuestionario

1-En el siglo XVI y XIX se cree que fueron vendidos /
¿cuantos esclavos? R=15 millones ✓

2-¿Que vendian los Africanos a cambio de armas? ✓
R=A las gentes

3-¿Que pais fue el que compró gran numero de esclavos? ✓
R=Brazil y Caribe

4-¿Quien inventa el discurso de metodo? ✓
R=Descartes

5-¿Quienes descubren la circulacion de la sangre? ✓
R=Miguel Servet y William Har

6-¿Que descubrio Isaac Newton? ✓
R=Ley de la gravitacion universal

7-¿Como se llama el siglo XVIII? ✓
R=El siglo de luces

8-¿Que pais de America crece rapidamente al
liberarse de la dominacion inglesa? R=U.A. ✓

9-¿Que fue lo que trajo la revolucion industrial? ✓
R=Muchos Inventos: Proletariado

0-Nombra 3 inventos

Telefono Electrico / Placa Electrica / etc... ✓

Generalmente la palomita o la anotación "rev." no son registradas en los concentrados de calificaciones. Al respecto una maestra comenta:

"Lo que hacemos juntos -ella con sus alumnos- no les pongo calificación, nada más lo reviso para ver si efectivamente trabajaron conmigo, vamos, son a los que no les pongo calificación, vamos les pongo "R".

Al decir de los niños:

"eso (tipo de trabajos realizados de manera conjunta entre los niños, las niñas y la maestra durante la clase de Ciencias Sociales) nada más lo revisa la maestra por si lo hicimos o no.

Solamente en caso de que los alumnos no concluyan el trabajo, los maestros proceden a otorgarle un valor y a registrarlo en el concentrado de calificaciones. Esta situación puede apreciarse en el siguiente extracto en donde la maestra hace los siguientes comentarios mientras verifica el trabajo realizado por sus alumnos:

Ma: Teresa no lo hizo ... Cesar no lo hizo ... Jorge Armando no lo hizo ... Fredi no lo hizo

(Una vez que la maestra ha pasado por cada una de las bancas de los niños regresa a su escritorio abre su concentrado)

Ma: Bueno ahora me hacen el favor de levantar la mano los que dije "no lo hizo". Bien levantada. A ver.

(Jorge Armando, Roby, Fredi, Liza, Marco Antonio, Cesar y Teresa levantan la mano. La maestra pregunta a cada niño cual es su número de lista)

Ma: Jorge Armando, número.

Jorge Armando: Cinco.

Ma: ¿Quién más no la hizo? Marco Antonio ¿número?

Marco Antonio: (Le dice su numero pero la observadora no lo escucha)

Ma: ¿Quién más no la hizo? Enrique no la hizo.

Enrique: (dice su número)

(Bajo esta dinámica va registrando en su concentrado los niños que no cumplieron con el trabajo)

Ma: Roby, Liza, Teresa, no les quito el cero ¿Saben por qué? ¿Quién más? Fredi... Bien escúchenme bien. Les voy a decir una cosa Jorge Armando ¿qué quiere decir? Para que sepan porque tienen cero. Quiere decir que no trabajan y están jugando.

Se aprecia a lo largo de los registros de observación de clase que los maestros se dan tiempo para registrar en un concentrado el incumplimiento de sus alumnos otorgando al trabajo no realizado o incompleto un valor numérico de cero. Muestra de ello es el siguiente registro elaborado por la maestra

Carmen en el que se observa algunos ceros en las columnas destinadas al registro de los trabajos de Ciencias Sociales:

Ejemplo 6: Concentrado de Calificaciones de la maestra Carmen

	Español	Mat. I	C. Soc.	C. In.	A.F.T.
1. Carmen Acosta	10 10 10 10	10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
2. Linares Alpi	10 8 10 7 8	10 10 10 10 10 8	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
3. Edith Alvarado	10 10 10 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
4. Jani Arce	10 7 2 8 3 3	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
5. Jorge Arce	10 9 6 8 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
6. Barbara Arce	10 7 - 10 8	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
7. Olga Arce	5 8 - - 8 6	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
8. Luis Arce	10 10 6 10 3 3	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
9. Juan M. Arce	10 9 6 10 -	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
10. Patricia Arce	10 9 10 7 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
11. Daniel Arce	10 9 6 10 5 3	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
12. David Arce	10 9 6 10 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
13. Jessica Arce	10 10 10 10 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
14. César Arce	9 9 8 8 8	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
15. Tere Arce	10 8 6 8 4 6	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
16. Esperanza Arce	10 7 10 8 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
17. Roberto Arce	10 8 6 6 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
18. Patricia Arce	10 10 10 10 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
19. Julia Arce	5 10 6 10 6 4	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
20. Lily Arce	10 10 - 10 10	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
21. José Arce	7 10 10 - 6 4	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10
22. Rafael Arce	10 10 6 10 5 3	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10 10	10 10 10

En este concentrado se pueden apreciar algunas ceros, mismo que afectaran el promedio final.

A este tipo de revisión le he denominado revisión control, particularmente porque la intención del maestro es la de verificar y registrar que todos los alumnos desarrollaron el trabajo.

El análisis de los datos empíricos muestran que la revisión también esta encaminada a cuantificar aquellos aspectos que los maestros consideran relevantes para la acreditación del curso. Al respecto, encontré que todos los trabajos solicitados por los maestros para "reforzar", al igual que los resúmenes por ellos dictados, normalmente pasan por este tipo de revisión. Entre otras razones debido a que los maestros consideran que el hecho mismo de realizar el trabajo posibilita la "adquisición" de conocimientos. Es por ello que el control de los trabajos realizados por los alumnos se contempla como uno de los requisitos básicos para la acreditación.

Generalmente a la revisión control antecede a la revisión detallada, por ello el maestro no se detiene a conocer su contenido, simplemente procede a anotar alguna marca o número sobre el trabajo presentado por cada alumno y a registrarlo en un concentrado que dispone para ello. Ejemplos del tipo de

concentrado que elaboran los maestros es el de la maestra Carmen, mostrado con anterioridad o el siguiente, del maestro Juan:

Ejemplo 7: Concentrado de calificaciones del maestro Juan

AREA	SOCIALES	UNIDAD	I			MES	SEP	
		DIA	1 ^a	2 ^a	3 ^a	P		COOP
-	...	10/10/10				10		1500
-	...	10/10/0				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		500
-	...	10/10/10				9		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1500
-	...	0/0/0				0		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1500
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	10/10/10				10		1000
-	...	0/0/0				0		1000
-	...	0/0/0				0		1000
-	...	0/0/0				0		1000

Los trabajos de consulta frecuentemente son calificados de acuerdo con una escala del cero al diez y el valor numérico que se les asigna depende fundamentalmente de la entrega oportuna, de la limpieza y claridad del trazo de la letra, al igual que del seguimiento a las especificaciones que la maestra pide para el desarrollo de cada trabajo.

Así, cuando el trabajo solicitado por la maestra reúne las características antes descritas se asigna diez. Cuando el trazo de la letra "está fea" se disminuyen uno o dos puntos, ejemplo de esto son las siguientes copias de trabajos elaborados por los niños, en donde la maestra califica una producción don 10 y la otra con 8, aun cuando el contenido de ambos trabajos es el mismo:

Ejemplo 5: *Biografía de Vicente Guerrero copiadas por dos alumnos diferentes*



En aquellos casos en lo que los alumnos entregan o presentan su trabajo extemporáneamente se disminuye un punto por cada día de atraso.

Cabe señalar que cuando el trabajo de un alumno expresa interpretaciones confusas o errores de copiado, la calificación del mismo se aplaza, dando oportunidad al alumno a corregirlo y a presentarlo de nueva cuenta, sin que ello afecte la calificación. Un ejemplo de ello es el caso de Lorena quien consulta la definición de economía, en lugar de investigar sobre la economía del pueblo mexicano. Su calificación no sufre alteraciones, pues en última instancia Lorena cumplió con el objetivo de la actividad.

Por último, es importante decir que en el momento de la revisión control los maestros echan mano de ciertas informaciones sobre el desempeño de cada alumno, obtenidas mediante la observación permanente y registradas memorísticamente, relacionadas con la atención y el comportamiento de los niños. Si el maestro recuerda que el alumno estuvo jugando o estuvo desatento durante la clase, la calificación obtenida durante la revisión control puede sufrir modificaciones, normalmente disminuye.

Finalmente, vale la pena señalar que para los maestros de este estudio la disciplina, la participación y la atención de los alumnos a lo largo de las actividades son elementos básicos para crear verdaderos ambientes de aprendizaje. Por ello también son aspectos valorados mediante la observación permanente.

2. 3 Prepararse para el examen escrito

La secuencia de trabajo generalmente culmina con la preparación para la resolución del examen escrito, es decir, con actividades tendientes a repasar la información que niñas y niños tendrán que memorizar para responder correctamente los reactivos de la prueba escrita. Para esto, los maestros generalmente usan el cuestionario escrito ya que les permite ofrecer a sus alumnos, tanto de las preguntas que serán contempladas en el examen, como también de las respuestas que serán consideradas como válidas. Es a través de la revisión detallada de los cuestionarios que el maestro se da a la tarea de conocer y legitimar las respuestas que serán consideradas como validas en el momento de la corrección del examen.

Para que la revisión cumpla su cometido existen acuerdos implícitos entre maestros y alumnos. El maestro formula las preguntas retomando frases clave de los resúmenes o del libro de texto gratuito de *Ciencias Sociales* y los niños las responden copiando textualmente aquellas frases de estos documentos.

Así la revisión de los cuestionarios cumplen una función muy importante pues es el momento de conocer si los alumnos seleccionaron las frases que el maestro esperaba.

Además de revisión detallada de revisión, los docentes desarrollan la revisión control.

Una vez que las niñas y los niños concluyen la resolución del cuestionario, sea en el aula o en su casa, se procede a revisar las respuestas. Con frecuencia la revisión de cuestionarios consiste en que el maestro selecciona a un alumno para que lea una pregunta y todos los compañeros recitan la respuesta:

Ao: *¿China de quién fue víctima?*

Ao: De los países industrializados. (Contestan a coro)

Ma: Tú, la numero dos (Pide a un alumno que lea la número dos.)

Ao: ¿En que trabajaron la mayoría de los habitantes chinos?

Ao: En el campo (A coro)

Ma: La tres. (Pide a otro alumno que lea la pregunta número tres del cuestionario)

Ao: ¿A qué país especialmente se fueron a estudiar los chinos?

Ao: Japón (A coro)

Ma: ¿Con que fin?

Aos: Con la finalidad del modelo.

Ao: Para fijarse en lo que hacían los países modelo.

Ma: ¿Qué países?

Aos: Ingleses ... japoneses

Ma: La que sigue...

Ao: ¿Qué fundaron en Tokio en 1905 los estudiantes y refugiados chinos?

Ao: Un partido llamado la Liga.

Ma: (Señala a un niño para que éste continúe leyendo la siguiente pregunta del cuestionario)

Ao: ¿Qué quería esta liga?

Ao: Una República.

ASM1OBS1

Del mismo modo también se puede observar una dinámica diferente de *revisión detallada* en la que un alumno lee tanto la pregunta como la respuesta:

I.C.: *Dime la uno, con su respuesta* (La maestra mira a Delfino y lo señala con su dedo)

Delfino: ¿A qué se dedicaron los egipcios cuando se establecieron a lo largo del Río Nilo?

Flor: Empezaron a criar.

Aos: Al comercio, a la ganadería, pesca, a sembrar.

I.C.: A la agricultura. ¿Aparte de eso?

Delfino: ... papeles... Tejían papeles.... ino!, hacían papeles. (La mirada de los demás compañeros fue lo que lo hizo cambiar de opinión)

I.C.: Cuando alguien hace con las manos muchas cosas ¿cómo se llama?

Delfino: Agricultura ...

Genaro: Artesanía. (La maestra le dice que su respuesta es la correcta pues mueve la cabeza para señalárselo)

I.C: ¿Todos las tienen así?

Aos: Sí.

I.C.: Dime la dos Flor.

Flor: ¿Qué formas encontraron los egipcios para aprovechar el Río Nilo? Construyeron muros para contener las aguas y canales para regar otros terrenos.

I.C.: La tres Rogelio.

Rogelio: ¿A qué se dedicaron los sacerdotes? Los sacerdotes leían y escribían reunían toda clase de conocimientos y con el tiempo llegaron a ser muy poderosos.

Genaro: ¿En qué se fueron especializando los hombres que ya no se dedican a la siembra? A hacer piezas de cerámica.

5 de marzo 1991 Cursos.

Por medio de este tipo de revisión grupal la maestra asume la responsabilidad de legitimar las respuestas y los alumnos la de verificar que su respuesta es la correcta. De lo contrario, el alumno corre el riesgo de no contar con las respuestas "correctas" en el momento de "estudiar" para el examen.

En este momento de trabajo, a diferencia de los dos primeros, la revisión detallada se relaciona más con los fines de la acreditación que con los de la evaluación formativa, entendiendo que esta última tiene la finalidad de indagar sobre la situación de aprendizaje de los alumnos para orientar las actividades de enseñanza. No obstante, en aquellos casos en los que la revisión detallada de los cuestionarios revela alguna confusión los maestros procuran trabajar alrededor de ellas, bajo la misma dinámica de repetir frases u ofrecer breves explicaciones, como hemos visto en los dos apartados anteriores.

Ciertos maestros, especialmente los de sexto año, quienes están interesados en preparar a sus alumnos para el examen de ingreso a la secundaria, incorporan sesiones especiales para verificar si los alumnos han "estudiado" el cuestionario, es decir para constatar que los alumnos han memorizado preguntas y respuestas.

Al igual que en los dos momentos de trabajo anteriormente descritos, es posible apreciar la presencia de la revisión control. En este momento de trabajo el maestro está interesado en verificar y controlar que todos los alumnos cuenten con el cuestionario, pues éste se constituirá en el material de "estudio", como se expresa a continuación:

Algunos niños han pasado al escritorio de la maestra para que ésta revise que cuenta con el cuestionario resuelto y revisado de manera detallada. De pronto la maestra interrumpe la revisión pues muchos de los niños han presentado su cuestionario sin ocuparse de pegarlo en el cuaderno. La maestra comenta.

Ma: Péguenme su cuestionario... los niños que hayan terminado pegan su cuestionario.

Los niños continúan pasando a la revisión sin haber pegado el cuestionario en su cuaderno.

Ma: Yo lo quiero pegado... a la hora que haya examen no tienen en que ver. Si está pegado si califico, si no, no. No califico. Quiero mapa pegado, cuadro sinóptico copiado y cuestionario pegado.

Esta situación también se pone de manifiesto una etapa de verificación de todos los trabajos desarrollados alrededor de un tema.

En este momento de trabajo el repaso parece constituir otra de las prácticas tendientes a explorar si los alumnos han retenido la información que los maestros consideran como básica alrededor de el tema estudiado.

El "repaso" de temas abordados con anterioridad es, para los maestros y los alumnos, una actividad fundamental. Para los maestros constituye un referencia sobre la "comprensión" y memorización de los conocimientos básicos alrededor del tema en cuestión. Para los alumnos también constituye un indicador, en el sentido de que les permite saber cuales son los conocimientos que el maestro considerará como básicos en el momento del examen escrito. Una muestra de la manera en la que frecuentemente se desarrolla el repaso es el siguiente extracto de registro de observación de clase en donde la maestra está por concluir el trabajo alrededor de la Unidad llamada "Revolución y Cambio" del Programa de sexto año. Hasta el momento de la observación la maestra y los alumnos habían trabajado la Revolución Mexicana, la Revolución China e iniciado el trabajo alrededor de la Revolución Rusa. Antes de proseguir con el tema de la Revolución Rusa, la maestra considera pertinente "repasar" sobre los dos temas anteriores:

Ma: Estábamos viendo en la clase de Ciencias Sociales las revoluciones del siglo XX, o sea el comienzo del siglo XX que fue la Revolución Mexicana, la Revolución Rusa y la Revolución China. La primera que nosotros vimos fue la Revolución Mexicana ¿Quién me puede decir cuándo se inició la lucha por la Revolución Mexicana?

Ao: En 1910 (La mayoría de los alumnos intervienen de manera coral)

Ma: ¿Qué día?

Aos: El veinte de noviembre de 1910. (La mayoría de los alumnos intervienen de manera coral)

Ma: Bien ¿Quiénes fueron ...eh... ¿Cuáles fueron las causas por las que se hicieron esa Revolución aquí en México?

Aos: (No contestan. Toman su cuaderno, lo hojean para buscar alguna información o bien para centrar su mirada en el cuaderno y de esa forma evitar que la maestra se dirija hacia ellos para que intervengan)

Ma: A ver ¿Quién dice "yo"?

¿Por qué se hizo esa lucha sangrienta?

Aos: (No contestan)

Ao: En 1910...(No termina la frase)

Ao: Ah ...

MA: A ver ¿quién se acuerda... de aquí en frente... (Señala a los niños que están sentados en las primeras bancas de cada una de las filas. Un niño, Felipe, levanta la mano con gran entusiasmo.) A ver Felipe.

Felipe: Porque ... porque Porfirio Díaz quería que lo reeligieran.

Ma: Porque Porfirio Díaz había durado en el poder ¿cuánto?

Aos: Treinta años (A coro intervine la mayoría de los niños.)

(Hay una interrupción)

Ma: A ver Felipe estabas diciendo ... ¿qué? (En un tono que invita a los niños a que le recuerden sobre lo que se estaba hablando antes de la interrupción. SiN necesidad de que los niños intervengan la maestra se acuerda.) ¡Ah, sí!... de las causas de la Revolución Mexicana. Una fue porque Don Porfirio Díaz había durado mucho en el poder, más de treinta años y quería nuevamente reelegirse. ¿Verdad?

Felipe: Él prometió que él no se iba a reelegir pero... pero... este... no... no... no lo cumplió

Ma: Bien. Otra de las causas. ¿Qué había pasado durante esa dictadura de Porfirio Díaz que había durado tantos años en el poder? ¿Cómo habían quedado los campesinos con respecto de su trabajo?

Felipe: Les habían quitado sus tierras...

Ma: ¿qué más?

(Varios niños intervienen al mismo tiempo. Uno de ellos insiste en hablar de las injusticias, sus compañeros al escucharlo comentan sobre lo mismo)

Ao: Había muchas injusticias.

Ma: Había muchas injusticias verdad. Había demasiadas injusticias con los campesinos, porque el campesino no tenía ninguna ventaja. ¿Verdad? Desde que empezaban a trabajar... desde que empezaba la luz del día hasta que terminaba, empezaban a trabajar la tierra y no era de él. Sino que la trabajaban a ¿quiénes?

Aos: (No contestan)

Aos: Al gobierno.

Ma: A los dueños verdad. A los latifundistas. Recuerden ustedes que ... en ese tiempo existían muchos ¿qué? (En un tono de invitación a complementar la frase)

Aos: Latifundios. (A coro)

Ma: Latifundios. ¿Qué era un latifundio?

Aos: ... de tierras (Antes de la frase "tierras" los niños dicen alguna palabra que no alcanzo a distinguir)

Ma: Nada más pertenecían a una sola persona. A ver José Pablo.

José Pablo: La pobreza que había en el pueblo, que unos tenían más y que otros menos.

Ma: Los hacendados gozaban de muchísimas cosas y en general el pueblo tenía muy pocos privilegios. Esas fueron las causas de la Revolución Mexicana. Esta Revolución Mexicana se hizo en diferentes partes de la República. ¿Quién luchó en el norte en esa Revolución?

José Pablo: Francisco Villa.

Ma: Francisco Villa. ¿Y quién más?

Aos: Francisco I. Madero.

Ma: y Madero ¿verdad? ¿Quién luchó por el sur?

Aos: Emiliano Zapata

Ma: Emiliano Zapata, ¿verdad? Con su lema "Tierra y libertad" y quién fue el que logró que la revolución se terminara implantando ¿qué? (invitando a los alumnos a contestar o complementar la frase)

Ao: Venustiano Carranza.

(...)

La maestra continua, bajo la misma dinámica de pregunta y respuesta el repaso, en donde se incluye información sobre: el caudillo del sur Emiliano Zapata; Venustiano Carranza, la Constitución y los artículos tercero, veintisiete y veintitrés.

Ma: Bueno eso es con respecto a la Revolución Mexicana. ¿Qué recordamos sobre la Revolución China?

En esta situación de enseñanza el planteamiento de preguntas aparece como la forma privilegiada para desarrollar el repaso. Las preguntas formuladas por la maestra le van ofreciendo indicadores de la información que los alumnos ya han memorizado y sobre la que aún falta por retener. En esta situación parece que los niños no tienen muy claro las causas de la Revolución Mexicana lo que lleva a la maestra a plantear preguntas específicas este tema. Asimismo, la maestra se percata de que Felipe no tienen bien claro lo que significa laico, por lo cual le ofrece una explicación al respecto.

Igualmente se puede distinguir cómo la maestra se vale de diferentes formas para legitimar las intervenciones de los alumnos, algunas veces repite la información aportada por ellos, otras veces utiliza la palabra "bien" o precisa otra pregunta, dando así por entendido que la intervención del alumno es la deseada. Con el mismo fin la maestra también utiliza la frase "algo más" o la pregunta "¿qué más?" dando por supuesto que la información anterior es correcta.

El repaso también puede incorporarse como una forma de valorar las informaciones que los alumnos recuerdan de la clase anterior, valiéndose nuevamente de las preguntas. El siguiente extracto de registro es prueba de ello:

I.C.: *¿Quién me quiere acordar de la clase anterior?*

GENARO: *¿Cuáles? ... de las hachas y de los picos.*

I.C.: *¿De quiénes eran?*

GENARO: *Y de las canoas.*

I.C.: *¿Quiénes usaban eso de las canoas?*

GENARO: *¿De lo que antes ... de la pregunta de lo que antes existía, de lo que antes se usaba?*

DELFINO: *De los que viajaban.*

I.C.: *¿Quiénes viajaban?*

DELFINO: Los hombres.

I.C.: ¿Cómo se llamaban esos hombres?

GENARO: Los hombres de la prehistoria.

I.C.: Los hombres de la prehistoria.

I.C.: Delfino, lee de tus apuntes.

(Los niños hojean el cuaderno para buscar el resumen correspondiente)

I.C.: Lo último que les dicté.

(Los niños continúan hojeando el cuaderno, sin intervenir. Están callados. La maestra interviene)

I.C.: ¿Cuáles son las cosas en las que transportaban?

GENARO: En canoas.

I.C.: ¿Cuáles eran sus cultivos?

DELFINO: Frijoles.

I.C.: A ver, búscale en tu cuaderno

DELFINO: Todos los demás maíz, arroz, trigo, cebada

I.C.: ¿Con qué construían sus casas?

DELFINO: Con ...

GENARO: Con madera y lodo.

I.C.: Con madera y lodo ... ¿Cuáles eran sus herramientas de trabajo?

ALOS: ... hachas, arado, cuchillos

I.C.: ¿Qué más? ¿Nada más?

ALOS: (No contestan)

I.C.: ¿Qué fue lo que descubrieron ellos?

GENARO: Cobre

I.C.: Bueno. ¿Están de acuerdo? ¿Eso era todo?

DELFINO: Sí.

I.C.: Ah, bueno. Ahora van a sacar su libro de ... (La instructora acude a sus guías para indagar qué libro requieren para la actividad) ... de Ciencias Sociales de 5o. en la página 21

Cursos Comunitarios, marzo 1991.

En los ejemplos anteriores se nota que la mayoría de las preguntas elaboradas por las maestras aluden a informaciones específicas que generalmente están incluidas en los cuestionarios dictados y resueltos previamente al repaso.

Conclusiones

El conocimiento sobre la práctica valorativa emprendida por los maestros parece adquirir características y sentidos particulares, a la luz de lo que para ellos significa aprender y enseñar, así como de los propósitos que persiguen con la enseñanza de contenidos socio-históricos.

La revisión, las preguntas y la observación forman parte de la tarea docente ya que los maestros las articulan de manera particular al trabajo cotidiano en el aula.

En ciertos momentos los maestros se valen de la revisión para conocer detalladamente el contenido de las producciones de los alumnos y del planteamiento de las preguntas para explorar sobre la comprensión de la lectura. En otros, los maestros pueden conferir a la revisión la función de verificar que los alumnos desarrollaron los trabajos solicitados y al planteamiento de preguntas la de constatar la memorización de datos específicos sobre los hechos históricos estudiados.

Desde esta perspectiva las formas de valoración pueden contemplarse, no solo como formas de ejercicio del poder o como acciones rutinarias que poco o nada aportan sobre la situación de aprendizaje de los alumnos, sino como elementos constitutivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y que sirve para apoyarla y dar cuenta del desempeño de los alumnos mientras está en marcha.

Del mismo modo, a través de la revisión, la formulación de preguntas y la observación, independientemente de la informalidad que la pueda caracterizar, los maestros dan contenido a un proceso de selección y acumulación de información sobre el trabajo y las actitudes de los alumnos, que contempla momentos sucesivos de valoración asociados a la secuencias de actividades en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales.

En este marco es plausible pensar que los maestros cuentan "técnicamente" con un procedimiento de valoración en el que se distinguen las finalidades pedagógicas y las de orden institucional. Ciertamente que de este procedimiento evocan ideas particulares de lo que implica aprender y enseñar. Sin embargo, también es importante destacar que el análisis del material empírico revela que este proceso valorativo no siempre se mantiene estable a lo largo del curso escolar. La presión que ejerce la normatividad estipulada en torno a la aplicación de exámenes mensuales en fechas determinadas por los directivos de las escuelas altera tal proceso. Esta situación será abordada en el siguiente apartado.

-
- [1] Para definir lo que los maestros conciben como aprendizaje retomamos las ideas de Rockwell (1982), quien afirma que "en la escuela los procesos que constituyen los procesos de conocimiento se transforman y segmentan necesariamente en objetos de enseñanza". Por ello me parece oportuno hablar de conocimientos "aprendidos" y "enseñados". Rockwell también señala que "mediante la interacción entre maestros y alumnos se organiza no sólo conocimiento sino también el proceso social de aprender; es decir, implícitamente se señala al niño como proceder para "aprender". "Aprender" en la escuela significa sobre todo "aprender a usar" los elementos que así se encuentran, es decir, "aprender procedimientos". No profundizamos en estas nociones pues no son el objeto de estudio de esta tesis, simplemente aparecen como un referente indispensable para comprender el proceso valorativo desarrollado por los maestros
- [2] El sistema educativo mexicano, hasta 1992, organiza los contenidos curriculares en el área de las Ciencias Sociales a través de ocho unidades de trabajo, mismas que deben ser legitimadas mediante una calificación. Una vez finalizado el trabajo alrededor de las ocho unidades se promedian todas las calificaciones para obtener una calificación final.
- [3] Luna (1993) refiere a todas las áreas de conocimiento. En las áreas de Matemáticas y Español el examen advierte frecuentemente al maestro sobre dificultades comunes de sus alumnos, sin embargo en el caso de las Ciencias Sociales es menos frecuente, puesto que los alumnos generalmente cuentan con las preguntas y las respuestas que serán contempladas en la elaboración y corrección del examen.
- [4] En el capítulo siguiente veremos como la exigencia por parte de los directivos de las escuelas de aplicar exámenes en fechas previamente calendarizadas altera la organización del proceso escolar.
- [5] En los extractos de registro se utilizó la siguiente simbología:
Ma: maestra
Ao= mismo alumno; Aos alumnos
Aa= misma alumna; Aas alumnas
() comentarios sobre el contexto o actitudes en el diálogo
(...) Corte en el registro
...
Esta simbología fue retomada de Luna (1993)
La serie de letras y números que aparecen al final de cada extracto es la clave de identificación.
- [6] Agregamos comillas a esta palabra para señalar el significado que en la escuela adquiere esta palabra. Para los maestros "investigar" es consultar en enciclopedias o libros de Historia un tema y copiar textualmente la información.

CAPÍTULO III

EL EXAMEN

En este capítulo abordo el análisis del examen como instrumento de valoración final en dos sentidos. Uno de ellos refiere a la manera en la que los maestros lo elaboran, lo corrigen y registran las calificaciones que de éste derivan, es decir, de la forma particular en la que los maestros interpretan y asumen la demanda institucional de aplicar exámenes parciales y finales en el quinto y sexto grado de primaria en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales. El otro se relaciona con el análisis de las implicaciones pedagógicas que conlleva algunas de las reglamentaciones que los directivos de las escuelas establecen en torno al examen, como son: solicitar al maestro la elaboración del examen escrito para cada una unidad temática en el que se incluyan todos los subtemas de la unidad; la entrega de los exámenes con anterioridad a la fecha de aplicación para reproducir los ejemplares necesarios y la calendarización de fechas para su aplicación.

Es importante hablar de estas reglamentaciones, pues el análisis del material empírico revela que todas ellas se perfilan como elementos que no sólo intervienen e influyen en la elaboración y aplicación de exámenes, sino como factores que inciden en la definición de la secuencia de trabajo que los maestros organizan. Se advierte que en ciertos periodos del mes y de curso escolar los maestros tienden a restringir las secuencia de trabajo a las actividades de preparación para el examen. Esta tendencia confirma los hallazgos de Taboada (1989, 144) cuando afirma que:

Las formas de trabajo son variables de maestro a maestro y con relación a los distintos periodos en el año escolar; por ejemplo, a fin de año se intensifica el trabajo con los cuestionarios, mientras que durante los primeros meses la diversidad de las actividades es mayor. La preocupación por cumplir con los programas y la evaluación son dos fantasmas que interfieren constantemente en las decisiones del maestro respecto a las formas de trabajo, el ritmo de clase y el tiempo de dedicación de los temas. Casi sin excepción, las últimas unidades del programa se cubren a partir de largos cuestionarios y se dedica poco tiempo para su revisión en clase. [1]

Desde esta perspectiva de análisis, también las condiciones materiales [2] en las que se enmarca la tarea docente inciden en la definición y ordenamiento de las actividades de enseñanza, restringiendo o ampliando la gama de formas de trabajo de las que se vale el maestro para abordar los contenidos escolares[3] .

En este sentido la secuencia de actividades que los maestros organizan no queda definida de una vez y para siempre, sino que tienden a variar de acuerdo con la coyuntura y en medio de las condiciones materiales.

En la primera parte de este capítulo expongo las diferentes actividades que unos y otros maestros llevan a cabo antes, durante y después de la aplicación del examen escrito, destacando cómo los maestros también idean reglamentaciones en torno al examen.

En el segundo apartado retomo las secuencias de trabajo de la maestra Citlali, para ejemplificar la variabilidad en las secuencias de trabajo a lo largo de curso escolar, así como los elementos que parecen llevar al maestro a seleccionar y ordenar las actividades de manera diferencial para unos y otros temas.

1. El examen: su elaboración, aplicación y corrección

En las escuelas visitadas para los fines de esta investigación, las autoridades exigen a los maestros elaborar un examen escrito sobre cada una de las ocho unidades temáticas que componen el Programa de Ciencias Sociales, independientemente del ritmo de trabajo de cada grupo.

Es común que los directivos calendaricen el examen mensualmente, considerando que son ocho meses de trabajo real, mismos que se inician en septiembre y concluyen en junio.

Esta calendarización obliga a los maestros a distribuir los contenidos temáticos de cada unidad en un lapso de un mes, de tal suerte que en la fecha de aplicación del examen, los alumnos ya estén preparados para su resolución.

Apreciamos que los maestros, incluidos en esta investigación no sólo acatan estas disposiciones institucionales, sino también lo hacen de una manera particular.

Los maestros elaboraban los exámenes bajo determinadas características. Me refiero al hecho de que los reactivos que conforman los exámenes de cada unidad temática resultan ser una copia fiel de las preguntas formuladas previamente en los cuestionarios. Independientemente de la forma de presentación de los reactivos, sea por opción múltiple, relación de columnas o preguntas, es posible apreciar, a lo largo del análisis de exámenes, una tendencia hacia la redacción de cada reactivo tomando las mismas preguntas incluidas en los cuestionarios. Esta tendencia puede confirmarse en las siguientes copias de cuestionarios y exámenes. La producción de la izquierda

es un examen de la cuarta unidad y las que aparecen de lado derecho corresponden a un cuestionario sobre Grecia resuelto por los alumnos de quinto grado. A partir de estos ejemplos puede observarse que las seis primeras preguntas del examen han sido formuladas exactamente igual a las del cuestionario.

Ejemplo 9: Correspondencia entre las preguntas formuladas en el examen y las del cuestionario

Examen Cuarta Unidad

Cuestionario de Grecia

Ciencias Sociales IV Unidad

1. ¿En donde se estableció el pueblo Griego?

En una península llamada Balcanica que da al Mar Mediterraneo al sur de Europa.

2. ¿Qué eran las polis?

Eran las ciudades más importantes de las cuales las más importantes fueron Atenas y Esparta.

3. ¿Cómo era Atenas?

Atenas fue fundada por los jonios. Sembraron en sus pocas tierras vid y olivo. Se hicieron pescadores y comerciantes. Les gustaba el teatro, la oratoria, la lectura y la escritura. Practicaban los deportes desde niños. Fue un pueblo lleno de cultura y belleza.

4. ¿Cómo era Esparta?

Fue fundada por los dorios, fueron fuertes guerreros que tomaron las mejores tierras y se dedicaron a la artesanía, agricultura y comercio pero para ellos lo principal fue la guerra y educaban a los niños para que fueran polibatas.

5. ¿Cuáles fueron los principales filósofos Griegos?

Sócrates, Platón y Aristóteles.

6. ¿En donde se localiza Roma?

En una península Itálica que tiene la forma de bota que da al Mar Mediterraneo al sur de Europa.

Grecia

¿En donde se estableció el pueblo Griego?

En una península, al sur de Europa llamada Balcanica que da al mar Mediterraneo.

¿De donde vinieron los pobladores de Grecia?

Del norte de Europa.

¿Qué eran las polis?

Eran las ciudades de las cuales las más importantes fueron Atenas y Esparta.

¿Cómo era Atenas?

Atenas fue fundada por los jonios. Sembraron en sus pocas tierras vid y olivo, se hicieron pescadores y comerciantes. Les gustaba el teatro la hora cantaban, los deportes desde niños. Fueron un pueblo lleno de cultura y belleza.

¿Cómo era Esparta?

Fue fundada por los dorios, fueron fuertes guerreros que tomaron las mejores tierras y se dedicaron a la artesanía, agricultura y comercio pero para ellos lo principal fue la guerra y educaban a los niños para que fueran polibatas.

¿Cómo era su religión?

Fueron politeístas. Hicieron bellas estatuas de sus dioses semejantes a hombres y mujeres hermosos. Sus dioses principales fueron: Zeus-Padre de los Dioses. Afrodita-Diosa de la belleza. Atenea-Diosa de la inteligencia. Diana-Diosa de la caza.

¿Cómo eran sus templos?

Hermosos, llenos de columnas de mármol blanco. Uno de los más hermosos y que existe hasta nuestros días es el Partenón dedicado a la diosa Atenea.

¿Cómo eran las polis?

Cada poli tenía su propio gobierno pero todas tenían la misma religión, lengua, arte además todos los griegos tomaban parte en los famosos Juegos Olímpicos.

¿Cómo era su cultura?

Muy extensa, practicaban el teatro y representaban tragedias y comedias además tuvieron grandes esculturas como Homero autor de "La Ilíada" y "La Odisea".

Se observa que la primera pregunta del examen es la misma con la que inicia el cuestionario.

La tercera pregunta del examen es la cuarta del cuestionario.

Ejemplo 10. Correspondencia entre las preguntas formuladas en el examen y las frases incluidas en el resumen

Examen Unidad 6

Resumen Cambios en la vida Medieval

Ciencias Sociales - 6 Unidad

1) Como se llamaron las guerras entre los reyes y señores cristianos y los turcos en la Edad Media?

Las cruzadas

2) Menciona una ciudad que se haya desarrollado con el comercio al crecer las ciudades?

Genova y Venecia en Italia

3) Entre los artesanos como llamaban al conjunto de hombres que se dedicaban a un mismo oficio?

gremios

4) Como se llama a la forma social que se formo durante la Edad Media y que fueron los primeros en crear Bancos para guardar su dinero?

Burgueses

5) Los nobles dependian de la cantidad de tierra y siervos que poseian. De que dependian los burgueses? Del capital para hacer su negocio

6) Cristobal Colon (7) Descubrió Brasil en 1500

7) Alvaro Cabral (8) Fueron los primeros en hacer un viaje alrededor del mundo.

8) Nortes de Balboa (9) Llego a La Florida en busca de la fuente de la juventud

9) Magallanes - Elcano (10) Descubre desde Brasil el Océano Pacifico

Cambios en la vida medieval

trigo, sal, seda, maiz, vino, tabaco, puerros, trigo, aceite

Las cruzadas fueron guerras entre los reyes y señores cristianos contra los turcos, que al conquistar Palestina se apoderaron de la tierra donde Jesucristo nació y murió.

Los cristianos no lograron recuperar Jerusalén, pero el contacto de los europeos con los pueblos del mediterraneo oriental propicio el intercambio y costumbres.

Crecimiento de las ciudades a fines de la edad media los campesinos empezaron a dejar las aldeas para irse a los burgos o ciudades para vivir como hombres libres.

Las ciudades medievales eran chicas, sucias, con calles angostas y tortuosas propiciaban contaminación y epidemia. Algunas ciudades se desarrollaron con el comercio como Genova y Venecia en Italia.

Los artesanos al crecer las ciudades aumento el numero de artesanos, todos los hombres que se dedicaban a un mismo equipo formaban un gremio (gremio de sastres gremio de zapateros etc.) El maestro tenia su propio taller donde trabajaban aprendices y oficiales y recibian alimento y ropa de 2 a 7 años.

Si se contrastan las preguntas del examen y el resumen puede advertirse que la pregunta 1 retoma frases del primer párrafo del resumen, la segunda pregunta del cuarto párrafo y la tercera pregunta del quinto párrafo.

Al formular de esta manera las preguntas de los exámenes de Ciencias Sociales, los alumnos se ven obligados a memorizar los cuestionarios o los resúmenes para responder acertadamente a ellas, de hecho, los maestros lo exigen, de manera explícita, cuando piden a sus alumnos "estudiar para el examen". En el capítulo anterior se mencionó que los docentes no sólo se dan tiempo para formular y dictar a los alumnos las preguntas que habrán de incluirse en el examen, sino también a validar las respuestas correspondientes, de tal suerte que los alumnos las memoricen y las reproduzcan en el examen.

En aquellos casos en los que los alumnos responden a las preguntas de manera distinta a la redactada en el cuestionario o el resumen, generalmente se les considera como erróneas. Tal es el caso de Fredi, quien contesta la séptima pregunta del examen correspondiente a la segunda unidad, de la siguiente manera:

Ejemplo 11: Corrección del examen de Fredi

- Cambios Sociales II
- ✓ 1 ¿En don de se estableció el Reino egipcio a lo largo del Río Nilo
 - ✓ 2 ¿A que se dedicaron en un principio a la agricultura
 - ✓ 3 ¿Quiénes fueron los hombres que aprendieron a contar el tiempo con precisión Ejercían un calendario con las estaciones y... Época de establecimiento del Río Nilo los sacerdotes
 - ✓ 4 ¿Cómo le llamaban a los hombres que se ejercitaban de dos hilos en la escritura pictográfica
 - ✓ 5 ¿Que nombre le dieron a su Rey Faraón
 - ✓ 6 ¿Por que los egipcios con se baraban el cuerpo de sus muertos. Por que los embalsamaban
 - ✗ 7 ¿Que usaban para embalsamar las sacaban las tripas y todo lo de dentro
 - 8 ¿Por que fue importante la guerra de Egipto y los hititas por que los egipcios derrotaron a los hititas y avasos a la fecha con el faraón
 - ✗ 9 ¿En donde se establecieron los mesopotamios En el Golfo Pérsico

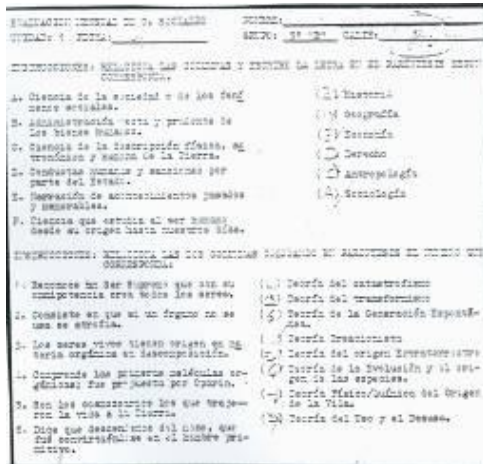
En este caso la respuesta correcta tendría que ser "los embalsamaban". En ese mismo examen Fredi responde a la pregunta *¿En dónde se establecieron los mesopotamios?* con la frase "en el Golfo Pérsico" y también es considerada errónea. Ciertamente, la respuesta requeriría mucha más precisión, tendría que haber escrito la definición "En Asia menor entre los ríos Tigris y Eufrates". Sin embargo, la respuesta "Golfo Pérsico" no es del todo errónea, ya que presenta un punto de referencia.

Desde esta perspectiva de análisis coincidimos con Díaz (1982) cuando menciona que el examen valora la capacidad memorística sobre los conocimientos que los maestros consideran básicos de cada una de las asignaturas.

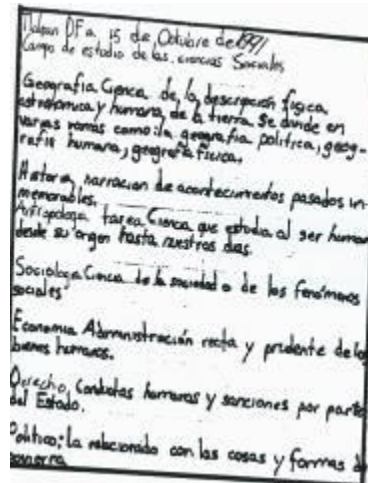
Otra forma a través de la cual los maestros ofrecen a los alumnos las respuestas correctas para el examen lo constituye el dictado de definiciones sobre ciertos términos o periodos históricos. Las siguientes copias de cuadernos ejemplifican esta situación en la que los maestros frecuentemente retoman las definiciones dictadas a los alumnos durante la clase de Ciencias Sociales para elaborar reactivos.

Ejemplo 12: Correspondencia entre las definiciones dictadas por los maestros y la redacción de preguntas incluidas en el examen.

Examen correspondiente a la Unidad I



Definiciones dictadas en clase



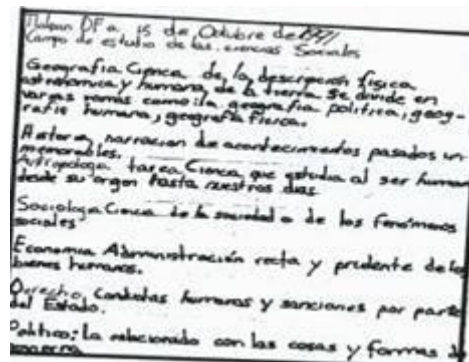
La primera parte del examen fue elaborado a partir de las definiciones que aparecen en el dictado de la derecha.

Vale la pena añadir que los alumnos contaban con dos definiciones sobre cada una de las disciplinas: una la habían "investigado" de tarea y la otra la construyeron en grupo durante la clase. A continuación expongo unas y otras definiciones, en donde el lector podrá apreciar que las definiciones que se retoman para el examen son las que dictó la maestra.

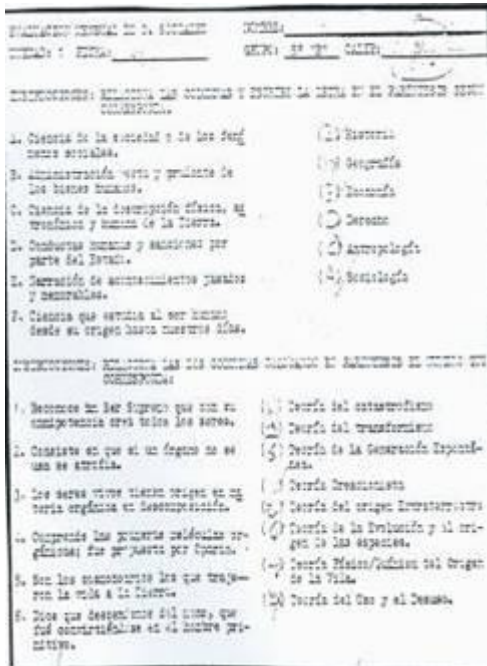
Ejemplo 13: Examen y definiciones sobre las disciplinas

Examen de la Unidad I

Definiciones dictadas por la maestra



Definiciones "investigadas" por los alumnos



Esta situación deja ver que los maestros también establecen algunas reglamentaciones alrededor del examen, en este caso que hay una forma de responder "correctamente", ella considera necesario homogeneizar la redacción de las mismas, de tal suerte que todos cuenten con una misma definición para los efectos del examen escrito.

Esta situación se corresponde con lo que Granja (1988) denomina "códigos de expresión legítimos" es decir, "en un examen no sólo se sanciona el dar la respuesta exacta, sino también el modo en que se ha obtenido. Aparece entonces como relevante la instrumentación que el alumno hace con la palabra y la escritura".

La validez de las respuestas no sólo está relacionada con su expresión escrita. Al parecer una condición necesaria para corregir cada respuesta está dada en términos de la claridad de la letra. Si el trazo de la letra dificulta la lectura para aquel que está corrigiendo el examen, sea el maestro o el alumno, automáticamente es considerada errónea.

Las condiciones que los maestros establecen para validar las respuestas del examen se constituyen en los medios idóneos para evitar la reprobación de los alumnos, al tiempo que atenúan la difícil tarea de de corregir exámenes, en tanto la homogeneidad de respuesta y claridad del trazo la facilita. Se trata de prácticas que los maestros van aprendiendo durante el ejercicio de su profesión y que forman parte de los saberes magisteriales sedimentados a través de las generaciones de maestros. [4]

Así pues los criterios bajo los cuales los maestros validan o rechazan las respuestas escritas por los alumnos en los exámenes constituye un tercera razón por la cual el examen adquiere rasgos particulares.

Una última característica de los exámenes está vincula con la forma particular de corregirlos, pues identificamos que los maestros no sólo lo hacen de manera personal, sino también en ocasiones de forma colectiva. En el primer caso de corrección el maestro es quien se ocupa de leer las respuestas del examen, sin la presencia de los alumnos, ya sea en su casa, dentro del aula o en cualquier lugar de la escuela. La modalidad denominada colectiva refiere a la intervención de los alumnos en la corrección, en donde los niños son guiados por los maestros para corregir los exámenes de sus compañeros. Un ejemplo de esta dinámica lo constituye el siguiente ejemplo en donde la corrección de exámenes se inicia con el recordatorio, por parte de la maestra, de las consideraciones generales para la corrección como son: poner en el margen izquierdo de cada reactivo una palomita o un tache según corresponda, que lean cuidadosamente las respuestas de los compañeros, que permanezcan en silencio y que cada alumno intercambie su examen con el compañero de banca. Posteriormente se inicia la participación de los alumnos para que éstos lean, uno a uno, los reactivos y las respuestas.

Ma: hojitas para atrás, los de atrás traen sus hojitas para el frente... las palomitas sobre el margen.... mucha atención... a ver.... lee la primera....

(La maestra pide a uno de los niños que lea la primera pregunta y la respuesta correspondiente.)

Ao: ¿En donde se estableció el pueblo griego?... En una península, al sur de Europa, llamada Balcánica, que da al mar mediterráneo.

(Bajo esta misma dinámica se leen rápidamente cada una de las preguntas. Los niños permanecen callados en su banca poniendo palomita o tache según corresponda.)

En este caso la corrección del examen transcurre rápidamente y sin comentario alguno por parte de la maestra. Se observa en una sola situación que un niño se levanta de su asiento para dirigirse al escritorio de la maestra para preguntarle si la respuesta de su compañero es la correcta. La maestra responde afirmativamente con un de cabeza.

Una vez que se han leído cada una de las preguntas y la maestra ha validado las respuestas correspondientes, los alumnos le entregan el examen y es ella quien determina la calificación del mismo, haciendo un balance entre las palomitas y los taches.

Cabe señalar que en este tipo de revisión los maestros no leen la información vertida por el alumno en cada reactivo, simplemente se ocupan de asignar una nota dependiendo de la cantidad de taches y de palomitas trazadas por el alumno sobre cada reactivo. Es el caso del examen de Fredi, expuesto en la página 73, calificado precisamente por un compañero y la maestra no tuvo la oportunidad de leer sus respuestas.

Si bien, existen dinámicas de corrección diferenciadas es importante reconocer que todos los maestros de este estudio destinan un espacio para que los alumnos revisen su examen. En este caso la revisión de exámenes por parte de los alumnos significa que éstos vean cuáles son sus aciertos y sus errores. Algunos maestros lo hacen en el momento mismo de corregirlo y otros después. De acuerdo con algunos maestros es necesario que sus alumnos conozcan "en donde se equivocaron" o bien que sepan "porque sacaron esa calificación". En aquellos casos en los que los alumnos consideran que alguna respuesta está mal calificada, también tiene la oportunidad de negociar con el docente.

Por ejemplo, el maestro Pedro regresó a sus alumnos el examen de Ciencias Sociales, previamente corregido por él. Una de las alumnas, Lupita, se muestra insatisfecha con la calificación de su examen, ya que al revisarlo encuentra que uno de los reactivos fue considerado por el maestro como erróneo y ella está segura que resolvió correctamente la pregunta. Lupita toma el examen de una compañera para comparar las respuestas de la pregunta en cada examen y se encuentra con que las dos han escrito lo mismo, pero en el examen de la compañera la respuesta fue considerada por el maestro como buena. Antes de pasar al escritorio del maestro para discutir con él la veracidad de su respuesta, Lupita comenta con su compañera si puede utilizar su examen para evidenciar al maestro que su respuesta es la correcta. Entre otras cosas Lupita y su compañera temen que ambas respuestas sean incorrectas y que en vez de ayudar a Lupita, la compañera sea la perjudicada. Después de intercambiar algunas palabras, ambas pasan al escritorio del maestro, siendo Lupita quien plantea al maestro su inconformidad. Finalmente el maestro Pedro rectifica su apreciación, cambiando el tache del reactivo por una palomita, para luego sumar un punto más a la calificación del examen.

Normalmente la corrección de exámenes finaliza con el registro de la calificación derivada de este instrumento de valoración. Los datos empíricos permiten reconocer que las notas obtenidas del examen son registradas en el mismo documento donde se concentran las calificaciones o notas generadas durante el proceso escolar.

Entre los maestros de este estudio, es posible identificar diversas formas para registrar las calificaciones derivadas del examen. Una de ellas se presenta cuando el maestro registra la calificación de manera independiente, antes de entregar el examen al alumno. Otra forma de registro se desarrolla después de que el maestro entrega el examen al alumno, cuando los niños han devuelto el examen. Otra forma más de registro está dada con la participación de los alumnos. En este caso, el examen ya fue corregido y calificado por el maestro y devuelto a los alumnos. La intervención de los alumnos consiste en leer la calificación en voz alta y el maestro procede a anotarla en su registro.

La calificación obtenida en el examen y registrada por el maestro en su concentrado, no sólo depende de las respuestas consideradas como válidas o erróneas, sino también de las actitudes de los alumnos durante la resolución del examen. Si la maestra observa que los alumnos hablan o voltean a ver al compañero durante la resolución del mismo, las calificaciones pueden sufrir alteraciones, generalmente hacia la disminución. Por ejemplo, Marco Antonio y su compañero de junto intercambiaron palabras y miradas durante el examen. La maestra, al recordar esta situación en el momento en el que está anotando la calificación del examen de Marco, comenta:

Ma: *Siete buenas, menos tres (reactivos incorrectos)... mitad... dos. Dos.*

En este caso la calificación del examen de Marco se reduce a la mitad, pues la maestra considera que Marco y su compañero lo resolvieron conjuntamente y por tanto es justo expresar esta situación en la calificación.

2. El examen como instrumento que incide en la organización del proceso de enseñanza

Un aspecto que atrajo nuestra atención durante el análisis del material empírico, fue el hecho de que ciertos temas o bien que las últimas unidades temáticas se desarrollaran diferencialmente del resto. En el capítulo anterior se mostró cómo la enseñanza en el área de las Ciencias Sociales se caracteriza por diferentes momentos de trabajo, mismos en los que se despliegan diferentes actividades como son la lectura de textos, la consulta, la elaboración de cuadros sinópticos, la ilustración de resúmenes y el coloreado de mapas. Sin embargo, las secuencias no siempre se componen con la misma variedad de actividades en ciertos temas y, especialmente, en las últimas unidades del programa de estudio.

Particularmente, llamó la atención la dinámica de trabajo desplegada por la maestra Citlali en las primeras unidades del programa y en las últimas. En el siguiente cuadro se ha sintetizado las sesiones de trabajo y las actividades

de presentación de los contenidos escolares desarrollada por la maestra Citlali y sus alumnos, para en cada uno de los temas de las ocho unidades que componen el programa de Estudio. Con el siguiente cuadro se pretende contrastar la variedad de actividades en determinados temas y unidades.

Si el lector contrasta la variedad de actividades de actividades incorporadas por la maestra Citlali en los cuatro primeros temas, con respecto a las actividades de los tres últimos temas de la segunda y tercera unidad, se podrá identificar diferencias importantes.

Cuadro 2. Secuencia de Actividades organizada para abordar los contenidos escolares en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales

TEMA POR UNIDAD	SESIÓN Y ACTIVIDAD	TEMA INCLUIDO EN EL EXAMEN Y FECHA DE APLICACIÓN
PRIMERA UNIDAD		
Técnicas de estudio para la investigación documental	Primera: Dictado de resumen (8 octubre) Segunda: Elaboración de fichas bibliográficas (10 oct.)	
Campo de estudio de las Ciencias Sociales	Primera: Revisión detallada de una "investigación" sobre las ciencias que componen este campo. (11 oct.) Segunda: Dictado de definiciones. (15 oct.)	Tema incluido en el examen de la primera unidad aplicado el 5 de noviembre.
Origen del Hombre	Primera: Elaboración de cuadro sinóptico (17 oct.) Segunda: Dictado e ilustración de resumen. (22 oct.) Tercera: Continuación de dictado e ilustración de resumen. (24 oct.) Cuarta: Dictado de cuestionario (11 nov.) Quinta: Revisión detallada de cuestionario.	Tema incluido en el examen de la primera unidad aplicado el 5 de noviembre.
SEGUNDA Y TERCERA UNIDAD		
Cultura Egipcia	Primera: Elaboración de cuadro sinóptico (11 nov.) Segunda: Ubicación geográfica de Egipto en un mapa (13 nov.) Tercera: Revisión detallada de una "investigación" sobre: las actividades económicas, importancia	Tema incluido en el examen de la segunda y tercera unidad aplicado el 5 de diciembre.

	<p>del calendario, organización del gobierno y sacerdotes (22 nov.)</p> <p>Cuarta: Revisión detallada de una "investigación" sobre: organización social, otras actividades y quién las realizaba. (24 nov.)</p>	
Cultura Mesopotámica	Primera: Dictado de resumen de nueve renglones. (29 nov.)	Tema incluido en el examen de la segunda y tercera unidad aplicado el 5 de diciembre
Cultura Fenicia	Primera: Dictado de resumen de seis renglones.	Tema incluido en el examen de la segunda y tercera unidad aplicado el 5 de diciembre
Cultura China	Primera: Dictado de resumen de siete renglones.	Tema incluido en el examen de la segunda y tercera unidad aplicado el 5 de diciembre
	Dictado de cuestionario sobre los temas de Egipto, Mesopotámica, Fenicia y China y revisión detallada del mismo.	
	Revisión detallada del examen de la segunda y tercera unidad.	
CUARTA UNIDAD		
Mesoamérica	<p>Primera: Dictado de un resumen de una hoja. (15 enero)</p> <p>Segunda: Revisión detallada de la lectura de un resumen. Ubicación geográfica de Mesoamérica en un mapa. Revisión detallada de una "investigación" sobre los dioses de la cultura mexicana. (16 enero)</p> <p>Tercera: Revisión detallada de una "investigación" sobre: organización política Azteca, religión del pueblo Azteca, economía del pueblo Azteca, educación del pueblo Azteca, costumbres y tradiciones del pueblo Azteca y organización social. (17 enero)</p> <p>Cuarta: Revisión detallada de quince palabras en Náhuatl y la ilustración de las mismas. (20 enero)</p> <p>Quinta: Revisión detallada de diez palabras de origen Náhuatl que aun</p>	Tema del examen ORAL

	<p>utilizamos. Dictado de cuestionario. (22 enero)</p> <p>Sexta: Revisión detallada del cuestionario.</p>	
QUINTA UNIDAD		
Cultura griega	<p>Primera: Dictado de resumen de diez renglones y un cuestionario de seis reactivos. (10 febrero)</p> <p>Segunda: Dictado de un resumen de dos hojas e ilustración del mismo. (11 febrero)</p>	Tema incluido en el examen de la quinta unidad aplicado el 5 de marzo.
Cultura romana	Primera: Dictado de resumen. (13 febrero)	Tema incluido en el examen de la quinta unidad aplicado el 5 de marzo.
Edad Media	<p>Primera: Dictado de resumen. (17 febrero)</p> <p>Segunda: Dictado de cuestionario. (21 febrero)</p>	Tema incluido en el examen de la quinta unidad aplicado el 5 de marzo
SEXTA Y SÉPTIMA UNIDAD		
Renacimiento	<p>Primera: Dictado de resumen. (15 marzo)</p> <p>Segunda: Revisión detallada de una "investigación" sobre los artistas más relevantes del renacimiento en España e Inglaterra. Revisión detallada de la comprensión de lectura. (16 marzo)</p>	Tema incluido en el examen de la sexta y séptima unidad aplicado el 3 de abril.
Descubrimiento de América	<p>Primera: Revisión detallada de una investigación sobre: los viajes de europeos a América, causas por las cuales se divide el mundo en dos porciones.</p> <p>Segunda: Revisión detallada de las principales rutas de expediciones de los europeos hacia América trazadas en un planisferio.</p>	Tema incluido en el examen de la sexta y séptima unidad aplicado el 3 de abril
Conquista de México	<p>Primera: Revisión detallada de la biografía de emperadores aztecas. (19 marzo)</p> <p>Segunda: Dictado de resumen. (23 marzo)</p> <p>Tercera: Revisión detallada de una "investigación" sobre: la inquisición,</p>	

	ciudades con mayor actividad. (25 marzo) Cuarta: Dictado de cuestionario. (27 marzo) Quinta Revisión detallada del cuestionario.	
La Reforma	Primera: Dictado de resumen.	Tema incluido en el examen de la sexta y séptima unidad aplicado el 3 de abril
La Contrarreforma	Primera: Dictado de resumen.	
Inglaterra y Francia en los siglos XVIII y XIX	Primera: Dictado de resumen.	
Situación política, económica y social de los pueblos africanos	Primera: Dictado de resumen.	Tema incluido en el examen de la sexta y séptima unidad aplicado el 3 de abril
OCTAVA UNIDAD		
Siglo de las luces	Primera: Dictado de resumen.	
Revolución Industrial	Primera: Dictado de resumen. (26 mayo)	

Es de notar en el cuadro anterior que a lo largo de las dos primeras unidades temáticas y el inicio de la tercera, la maestra incorpora actividades diferenciales como la revisión detallada de las consultas hechas por los niños, las sesiones de preguntas, la elaboración de cuadros sinópticos y la ilustración de resúmenes. Asimismo se puede reconocer que la maestra Citlali destina entre tres y cuatro sesiones de trabajo a los temas de la primera unidad. Sin embargo los últimos temas de la tercera unidad referentes a Mesopotamia, Fenicia y China se desarrollan exclusivamente mediante el dictado de un resumen y un cuestionario, ocupando exclusivamente una sesión para cada tema.

A lo largo del análisis de datos también resultaba particularmente contrastante la información vertida y trabajada alrededor de Egipto y aquella a los temas de Mesopotamia, Fenicia y China como se muestra a continuación, en donde puede apreciarse que para el tema de Egipto la maestra incluye ejercicios relativos al ámbito geográfico, orígenes, las ciencias, las artes, la economía y la religión del pueblo egipcio. Sin embargo

para los temas de China, Mesopotamia y Fenicia sólo encontramos un breve resumen.

Ejemplo 14: Contraste de producciones

Producciones elaboradas para el tema de Egipto

La cultura egipcia
Ámbito Geográfico

Egipto está situado al Noroeste de África. Al Norte tiene al Mar Mediterráneo, al Sur Nubia y al este, al Oeste al desierto arábigo y al Oeste el desierto rojo.

Su clima es seco excepto la desembocadura del río.

El río Nilo se extiende en islas muy para su anchura media es de 15 km y al llegar a la desembocadura se abre en una delta en forma de abanico.



Historia - Egipto

La historia de Egipto se divide en 4 etapas:

- 1. El período predinástico (3400-3100 a.C.)
- 2. El período dinástico antiguo (3100-2686 a.C.)
- 3. El período dinástico medio (2686-2181 a.C.)
- 4. El período dinástico tardío (2181-332 a.C.)

La pirámide es el símbolo más conocido de Egipto. Fue el templo de los dioses. Los egipcios creían en la vida después de la muerte y construían tumbas para que sus muertos vivieran en el otro mundo.

Religión

Los egipcios creían en muchos dioses. El dios más importante era Amon. Los egipcios creían en la vida después de la muerte. Creían que el alma iba al otro mundo y que allí vivía para siempre. Los egipcios creían en la resurrección. Creían que los muertos volverían a la vida. Los egipcios creían en el juicio final. Creían que los muertos iban al juicio final y que allí se les juzgaba. Los egipcios creían en el paraíso. Creían que los muertos iban al paraíso y que allí vivían para siempre.

Arte

Sus esculturas eran realistas. Sus esculturas eran de piedra o de madera. Sus esculturas eran de tamaño real. Sus esculturas eran de piedra o de madera. Sus esculturas eran de tamaño real. Sus esculturas eran de piedra o de madera. Sus esculturas eran de tamaño real.

Arquitectura

Los egipcios construían templos y tumbas. Los templos eran grandes edificios con muchas estatuas. Las tumbas eran pirámides o mastabas. Los egipcios construían templos y tumbas. Los templos eran grandes edificios con muchas estatuas. Las tumbas eran pirámides o mastabas.

Resumen de China



Resumen de Fenicia



Estas copias de cuadernos, de algunos alumnos de la maestra Citlali, ponen de manifiesto que el tema de Egipto se desarrolla con mayor amplitud que los temas de Mesopotamia, China y Fenicia. Para el tema de Egipto se destaca puntualmente sus aspectos sociales, económicos, políticos y culturales. Por su parte los otros tres temas cuentan, escasamente, con diez renglones que aluden a información genérica.

Otro dato interesante es el hecho de que la maestra deja fuera del examen correspondiente a la tercera unidad dos temas, el de la India y el de los mexicas. El tema de la India nunca se trabajó y el de los aztecas se retoma después de la aplicación del examen correspondiente a la tercera unidad, mediante la dinámica de trabajo que acostumbra la maestra, en la que destina tres o cuatro sesiones.

Siguiendo con el cuadro 2 podemos reconocer que después del trabajo amplio y diversificado alrededor del tema de los mexicas, en la cuarta y quinta unidad la maestra nuevamente simplifica las actividades de enseñanza. En la sexta Unidad la maestra adopta las actividades amplias y diversificadas para trabajar el primero de los temas, referente al Renacimiento y de aquí en adelante recurre a la dinámica simplificada.

Consideramos que el factor que determina la simplificación de actividades entre uno y otros temas, es, como afirma Taboada (1989), la presencia del examen escrito. La cercanía de los exámenes estrecha la variedad de actividades de enseñanza y de hecho, las reduce a resúmenes y cuestionarios. La escasez de tiempo sumada a la extensión de los Programas de estudio llevan a los maestros a simplificar sus actividades, de tal suerte que puedan preparar a sus alumnos para la resolución del examen venidero.

Los argumentos de Taboada cobran sentido en esta investigación, ya que se aprecia una relación entre las fechas de aplicación de los exámenes de cada Unidad y las fechas en las que los contenidos temáticos fueron desarrollados de manera simplificada por la maestra Citlali.

El cuadro dos muestra que la maestra Citlali aplica el examen correspondiente a la primera y segunda Unidades el día cinco de noviembre, sin ningún problema y abarcando en éste reactivos relacionados con todos los temas estudiados.

Sin embargo, en la tercera Unidad empiezan sus problemas. Entre otras razones porque, siguiendo con su trabajo amplio y diversificado, la maestra invierte casi todo el mes de noviembre al tema de Egipto, sin considerar que el cinco de diciembre tendrá que aplicar el examen correspondiente a todos

los temas de la unidad tres, es decir: Egipto, Mesopotamia, Fenicia, China y Mesoamérica. Aun cuando el veintidós noviembre continúa con el tema de Egipto la maestra logra integrar a su examen el tema de China, Fenicia y Mesopotamia. Para ello, simplemente procedió a dictar un pequeño resumen, no mayor a diez renglones y a formular un cuestionario para cada tema. A pesar del esfuerzo, el tiempo fue insuficiente para trabajar los seis temas de la tercera unidad, por lo cual deja dos temas fuera del examen: Incas y Mexicanas.

Entre otras razones, la maestra considera que el tema de los mexicas amerita un trabajo más profundo que el dictado de un resumen y un cuestionario y con ello aplaza el trabajo alrededor de éste. Así, la maestra inicia el tema de los mexicas a principios del mes de enero, destinando cuatro sesiones de trabajo. Durante éstas es posible apreciar nuevamente la forma de trabajo con tiempos más amplios y actividades diferentes como se especifica en los extractos citados sobre Egipto.

Sin embargo, el tiempo apremia, pues a mediados de enero la maestra Citlali continúa trabajando temas de la tercera unidad, siendo que en la primera semana de febrero la dirección de la escuela le exigirá aplicar el examen correspondiente a los temas de la cuarta unidad, misma que aún no ha comenzado a trabajar.

Debido al atraso que la maestra Citlali presenta respecto de la programación de la dirección de la escuela, ella decide hacer un examen oral sobre los mexicas, mismo que será considerado como el examen correspondiente a la cuarta unidad.

En relación con los tres temas que conforman la cuarta unidad, la maestra opta por trabajar únicamente dos de ellos, el de Grecia y el de Roma. Debido a la escasez de tiempo disponible, la maestra Citlali desarrolla el tema de Grecia y Roma de manera simplificada, destinado una sesión de trabajo para cada tema. A la quinta unidad, referente a la Edad Media, le dedica exclusivamente dos sesiones de trabajo, de tal modo que para finales de febrero, como ella comenta, se "pone al corriente" para el examen de la quinta unidad que vendrá la primera semana de marzo.

De aquí en adelante, es decir, de febrero hasta junio, las siguientes unidades son trabajadas básicamente bajo la dinámica simplificada, es decir, mediante el resumen y el cuestionario, lo que le permite concluir "a tiempo" las ocho unidades contempladas en el Programa de Estudios.

La aplicación del examen escrito en fechas determinadas por la dirección de la escuela, parece condicionar el trabajo alrededor de cada uno de los temas

estudiados, siendo la dinámica simplificada la alternativa más oportuna para cubrir "a tiempo" cada uno de los temas. Hay que recordar que al final del curso escolar, en las escuelas incluidas en el estudio, la inspección escolar elabora un examen final tomando como base todos los exámenes elaborados por los maestros. Esta situación ejerce cierto control sobre los maestros pues necesitan preparar a su alumnos para su resolución.

Del mismo modo también se puede apreciar que la maestra Citlali privilegia ciertos temas frente a otros, un ejemplo de ello es el tema de los mexicas. La maestra Citlali pudo haber trabajado este tema de manera rápida, sin embargo prefirió dejarlo fuera del examen de la unidad tres para desarrollarlo ampliamente, bajo su procedimiento acostumbrado. Esta situación pone de manifiesto que los maestros cuentan con cierta autonomía para decidir los temas que habrán de incluirse en cada examen.

Otro aspecto que también llama la atención respecto a la organización de las actividades de enseñanza y a la orientación en el manejo de la información alrededor de cada tema de la maestra Citlali, es el hecho de que ella retoma muchas de las propuestas didácticas contemplada en el *Libro para el Maestro. Quinto Grado*. En este documento se destaca la importancia de que los alumnos conozcan los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales de cada una de las culturas de la antigüedad. Sin embargo parece que precisamente el hecho de retomar la orientación y las actividades propuestas en aquel libro es lo que lleva a la maestra Citlali a "atrasarse" respecto de las fechas de aplicación del examen. Experiencias como la anterior pueden llegar a constituirse en parte de los saberes docentes que los maestros ponen en juego para enfrentar las necesidades y problemas que su labor cotidiana les demanda (Rockwell y Mercado 1986) Saberes que no se adquieren en la Normal o durante su formación teórica, sino más bien a raíz de las demandas que su trabajo cotidiano les exige. Sea por esto que a la maestra Citlali se le dificulte la distribución de tiempos y actividades, pues ella apenas se ha incorporado al trabajo docente, mientras que los otros maestros de este estudio, que cuentan con mayor experiencia, parecen distribuir sus tiempos y actividades de trabajo más equitativamente en cada unidad temática del programa de estudios. En el caso de estos maestros la simplificación de actividades manifestada en los últimos meses de trabajo no se muestra tan tajante como aquella expresada por la maestra Citlali.

Conclusiones

En esta investigación el examen ha sido estudiado a la luz del trabajo desarrollado en el aula. Este acercamiento ha permitido vislumbrar al examen de manera diferencial, es decir, concediendo atención a las

actividades que los docentes idean alrededor de éste y a la forma en la que se articula al trabajo diario.

Advertimos que el examen es un medio para ejercer el control institucional sobre los maestros, los alumnos y en la forma en que el conocimiento escolar debe ser validado. Sin embargo, también lo hemos mirado desde la función "pedagógica", es decir, en relación con la manera en la que los docentes asumen y desarrollan esta demanda institucional.

El examen ha sido analizado a lo largo de este capítulo como instrumento de valoración final para verificar que sus alumnos han "aprendido". Este acercamiento permite situar la discusión sobre el examen en terrenos mucho más fértiles en donde el reto es la necesidad de incidir en las nociones que los docentes tienen del aprendizaje. En este contexto la problemática de la evaluación no es de forma, sino de fondo.

-
- [1] Taboada (1989) identifica, a partir de tres años de análisis de cuadernos y exámenes de los alumnos, la influencia de los exámenes en las formas de trabajo utilizadas por los maestros. Taboada advierte que la cercanía de los exámenes estrecha la variedad de formas de enseñanza. De hecho las reduce a resúmenes y cuestionarios, mientras que en los primeros meses se observa una mayor diversidad en las alternativas para trabajar los contenidos en clase, con excepción a los periodos previos al examen. Situación que se repite en otra escala cada mes, con relación a los exámenes mensuales.
- [2] Consideramos la noción de condiciones materiales desde la perspectiva de Rockwell y Mercado (1986) la cual contempla tanto los locales e implementos físicos de los que dispone el maestro para desarrollar su labor docente, como las pautas de organización del espacio y del tiempo, así como los controles efectivos sobre su uso. La normatividad estipulada alrededor del examen podrá considerarse como una forma de control sobre el uso del tiempo para la enseñanza.
- [3] Cabe aclarar que Stodolski atribuye este desarreglo particularmente a aquellas áreas de conocimiento consideradas como básicas, como suelen ser las Matemáticas y el Español. Esta autora afirma que es en este tipo de áreas donde la presión evaluadora se ejerce todo el tiempo, por ello los maestros organizan sus actividades de enseñanza básicamente para preparar a sus alumnos para la resolución del examen escrito. Stodolski considera que este fenómeno es menos frecuente en las áreas de Ciencias Sociales. Coincidimos con esta autora en el sentido de la alteración que puede sufrir las actividades de enseñanza debido a la presión evaluadora que en el caso de esta investigación se expresa mediante el examen, independientemente del área de conocimiento de que se trate
- [4] Rockwell y Mercado (1989) afirman que entre los maestros se comunican formas particulares de proceder ante ciertas demandas o bien que los maestros retoman algunas de las prácticas de enseñanza que ellos experimentaron como alumnos, por ello ciertas prácticas de enseñanza o determinadas acciones logran sedimentarse a través del tiempo.

CAPITULO IV

EMISIÓN DE CALIFICACIONES PARCIALES Y FINALES: SÍNTESIS CUANTITATIVA DEL PROCESO VALORATIVO

En este capítulo describo la forma cotidiana que adopta la acreditación del aprendizaje en su última fase, esto es, el momento de la emisión de calificaciones finales para cada una de las unidades temáticas en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales.

A lo largo de este pequeño capítulo expongo brevemente el proceso que siguen los maestros para asignar las notas, es, en lenguaje de los docentes, el momento de "sacar calificaciones".

Inicio el capítulo con un apartado orientado a destacar el debate actual sobre la emisión de calificaciones. Continúo con la descripción de los aspectos que los maestros consideran relevantes para la acreditación y las formas de registro, para luego finalizar con la exposición de la manera en la que se obtienen las calificaciones finales a través del la técnica del promedio.

1. La evaluación y la acreditación: procesos independientes y complementarios

En las últimas décadas la preocupación por distinguir las funciones cuantitativas y cualitativas de la evaluación del aprendizaje se ha resuelto con la creación de nociones diversas. Desde las corrientes instrumentalistas se introduce el concepto de *evaluación sumativa* para denominar la necesidad de medir el nivel de dominio logrado por los alumnos y la *evaluación formativa* para destacar las funciones pedagógicas de los procesos de valoración.

Por su parte, las posturas críticas, en su afán por puntualizar la falta de identidad disciplinaria de la evaluación y en avanzar en su conceptualización, recurren al término acreditación para establecer claramente la diferencia entre la evaluación y la medición. Desde esta visión, el objeto de la evaluación es el aprendizaje mismo, es decir, las causas que lo posibilitaron y lo dificultaron, mientras que la acreditación se circunscribe a cuantificar la situación de aprendizaje del alumno al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los periodos y bajo las directrices que la institución estipula.

Los maestros de este estudio también establecen una clara distinción entre la necesidad de generar informaciones pertinentes para orientar el proceso

de enseñanza y la demanda institucional de expresar cuantitativamente la situación de aprendizaje de niñas y niños.

En la cotidianidad del aula, la acreditación del aprendizaje tiene su existencia en lo que los docentes denominan "calificar" y se constituye como un proceso paralelo al de la evaluación, que culmina con la fase de "sacar calificaciones".

Frases como "vamos a revisar el ejercicio, reviso para saber cómo andan los niños, vamos a ver si entendieron o no", frente a otras como: "vamos a calificar, acuérdense que esto cuenta para la calificación, ésto lo voy a anotar, llevan de manera implícita, la distinción entre la medición y la valoración.

Elenita, una alumna nos ofrece su visión sobre el proceso que siguen los maestros para calificar:

Lo que pasa es que, por ejemplo, estamos viendo un tema y como ella dice [la maestra] "es para enseñar, ahorita no califico". Después, la maestra dice: "ahorita estamos recordando" y tampoco califica. A la tercera vez estamos practicando, tampoco califica. Pero la cuarta vez, como ya lo sabemos, ya califica y eso promedia con las calificaciones que obtengamos de la prueba

Las calificaciones emitidas por los maestros para acreditar el aprendizaje de sus alumnos se van emitiendo a lo largo del proceso escolar, como una manera de sintetizar aquellos aspectos que consideran como indicativos del avance y desempeño de las y los escolares.

Desde la visión de los maestros las calificaciones manifiestan lo que sus alumnos han o no "aprendido" a lo largo de una unidad temática. Hay que recordar que para los maestros incluidos en esta investigación, la realización de todos los trabajos, al igual que la atención, la participación, el buen comportamiento y el esfuerzo, son parte importante para la "adquisición" de conocimientos. Por ello, los valoran y cuantifican permanentemente mediante la *revisión control*. Las calificaciones reunidas a lo largo del proceso escolar, aunadas a la que se obtiene del examen, se promedian para obtener una calificación definitiva.

Esta apreciación se contrapone a aquellos autores que afirman que el examen es el instrumento de valoración privilegiado por los maestros para los efectos de la acreditación y que en la escuela los docentes reducen el proceso de evaluación a la asignación de una nota.

2. La acreditación del aprendizaje en la cotidianeidad de las aulas

Ciertamente que el sistema de acreditación basado en la emisión de calificaciones no sólo conlleva la idea de que el aprendizaje es un elemento susceptible a ser medido, sino también es, en si mismo una forma de control y de selección social.

No obstante, me parece oportuno abordar el análisis de la asignación de notas a la luz de la forma cotidiana que adopta y desde las nociones que los docentes tienen sobre lo que implica aprender y por tanto enseñar.

Entre los aspectos que la mayoría de los maestros contemplan para la asignación de notas se encuentra la responsabilidad de los alumnos frente al trabajo escolar, la atención, la participación y el esfuerzo, además del examen.

Cada uno de estos aspectos se vincula con los objetivos que los maestros establecen para la enseñanza de las Ciencias Sociales, como aprender a consultar información, la capacidad de síntesis y la memorización de datos históricos.

Desde la visión de los maestros, el hecho de contemplar aspectos diversos para sintetizar cuantitativamente la situación de aprendizaje de sus alumnos, también "ayuda" a estos últimos, especialmente a aquellos que manifiestan dificultades en los momentos de resolver el examen escrito o bien para aquellos niños que tienen problemas para responsabilizarse de sus tareas escolares. La maestra María alude a esta situación comentando:

"Shendel es una niña con problemas de aprendizaje, pero le echa muchas ganas, por eso no tiene problemas en las calificaciones."

"Roby, tiene dificultades en el aprendizaje y generalmente obtienen bajas calificaciones en el examen escrito, pero como es responsable en la entrega de trabajos obtiene una calificación media".

"Teresa, es inteligente, pero floja, generalmente obtienen buenas calificaciones en el examen pero su promedio baja por no entregar todos los trabajos. Es muy floja".

Vemos que los elementos sujetos a medición están relacionados básicamente con el esfuerzo e interés que cada alumno expresa durante todo el proceso escolar y también con su desempeño en la resolución del examen escrito.

De este modo, a lo largo de la jornada escolar, en situaciones específicas de enseñanza o no, los maestros se dan tiempo para verificar si sus alumnos han desarrollado sus trabajos, observan permanentemente si se portan bien, si son respetuosos y constatan que han memorizado los datos históricos básicos. Cada uno de estos aspectos se sintetiza mediante una calificación o nota, misma que tiene valor en función del puntaje que aporta a la calificación final de cada unidad.

3. Formas de registro

En el segundo capítulo mencioné como los maestros se dan tiempo para registrar en su concentrado de calificaciones. Aunque los registros de los maestros varían entre sí, advertimos que todos los docentes anotan tanto la calificación derivada del examen como el cumplimiento de los trabajos. Así lo muestran los siguientes registros. En el primero de ellos podemos observar como la maestra Carmen elabora un solo formato para registrar el cumplimiento de todos los trabajos, la calificación del examen y el promedio para las siete áreas de enseñanza.

Ejemplo 15: Registro de la maestra Carmen

Nombre	Español	Matemáticas	C. Soc.	C. Nat.	A.F.T.
Jorge Mejía	10 9 8 10 8 9	2 10 10 7 10 10 35 6	0	10 6	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Diego Sáenz	10 10 8 10 10 10	10 10 10 10 10 10 75 8	10	9 10	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Luis Alvarado	7 5 6 6 6 6	10 10 10 10 10 10 6	10	8 9	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Xugo Obispo	8 10 8 7 6 7	0 8 10 10 10 10 35 5	10	5 7	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Fabi Quintana	10 10 6 10 10 9	8 10 10 10 10 10 8 8	10	5 7	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Luzmila Pineda	10 0 8 10 5	10 10 10 10 10 10 6	10	5 7	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Chelo Ramírez	10 10 10 9 10 10	10 10 10 10 10 10 9	10	6 8	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Enrique Ramírez	6 10 4 8 2 5	1 1 1 1 1 1 10 35 5	1	3 5	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Rosario Pineda	10 7 7 10 10 10	10 10 10 1 1 1 1 10 25 9	10	9 10	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Esther Ruyter	10 8 2 8 6 8	10 10 10 10 10 10 5 8	10	10 10	10 10 10 10 10 10 10 10 10
José Rodríguez	9 10 8 10 6 8	10 10 10 10 10 10 7 8	10	5 5	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Michelle Rodríguez	10 10 10 10 10 10	10 10 10 10 10 10 25 9	10	10 10	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Ezequiel	5 5 6 7 4 5	6 10 6 10 10 10 2 5	10	5 7	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Quevedo	10 10 6 10 10 10	8 10 10 10 10 10 7 8	10	9 10	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Lucas Valle	10 10 4 9 8 9	8 10 10 10 10 10 2 6	10	8 9	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Paula Valle	10 10 6 9 8 9	10 10 10 10 10 10 5 7	10	6 6	10 10 10 10 10 10 10 10 10
Rosario Valle	10 10 8 10 8 8	10 10 10 10 10 10 6 8	10	9 10	10 10 10 10 10 10 10 10 10

En el siguiente registro identificamos que el maestro Juan destina una hoja para el registro de cada asignatura

Ejemplo 16: Registro del maestro Juan

EVALUACION MENSUAL 5o. AÑO "A"

AREA SOCIALES UNIDAD V MES ENE - FEBRERO Foto

	DIA	27 6 20		P		
1.- AGUILAR LEMUS MONICA DEL CARMEN	10	10	10	10	16000	
2.- BENITEZ ESPINOZA GEORGINA	X 10	8	10	10	16000	
3.- BERRON LOZANO GABRIELA TATIANA	X 10					
4.- CASTREJON BENITO MARTHA IVETH		0				
5.- CERVANTES NAVARRO CARLOS RUBEN	10	0				
6.- CONTRERAS NOJAS ARACELI		0				
7.- CORTES FERNANDEZ JAVIER	10	10	10	10	16000	
8.- DE ANDA LEON LEONARDO SALVADOR		0				
9.- FAJARDO CALLES YADIRA ANGELICA	10	0				
10.- FLORES HINCERA LILIANA		0	10			
11.- GARCIA MARTINEZ JONATHAN	10	10		10	16000	
12.- GONZALEZ ANASTASIA SYBILLA	X 10	10	10	10	16000	
13.- JIMENEZ OLIVERA BENEVICE	10	10	10	10		
14.- HERRERA FLORES CAROLINA		0	0			
15.- LEON ACOSTA MARITA SOLEDAD	10	0			16000	
16.- LEON PROCEL MARIA DEL CARMEN	10	10	10	10	\$16000	
17.- LUGO GONZALEZ JORGE ARON	10	10				
18.- MARTINEZ LUMBRERAS LAURA	10	10	10	10		
19.- MARTINEZ MARTINEZ PERLA		0			16000	
20.- MENDEZ GOMEZ EFREN	10	10	10	10	16000	

El maestro Juan concreta el promedio de las tareas y el examen en otro concentrado como el siguiente:

Ejemplo 17: Concentrado del maestro Juan

	AREA	UNIDAD	V	MES ENE - FEB													
				E		P		T		E		P		T		E	
DIA				T	E	P	T	E	P	T	E	P	T	E	P	T	
1.-	AGUILAR LEMUS MONICA DEL CARMEN			10	5	7	10	2	6	10	9	10	10	5	7	10	10
2.-	BENITEZ ESPINOZA GEORGINA			10	8	9	5	6	6	10	9	10	10	3	6	5	10
3.-	BERRON LOZANO GABRIELA TATIANA			8	8	8	7	5	6	10	8	9	5	5	5	10	8
4.-	CASTREJON BENITO MARTHA IVETH			6	9	8	6	4	5	10	8	9	7	7	7	10	8
5.-	CERVANTES NAVARRO CARLOS RUBEN			7	8	8	7	7	7	8	9	9	5	5	10	10	8
6.-	CONTRERAS NOJAS ARACELI			10	8	9	9	7	8	10	8		8	10	10	10	
7.-	CORTES FERNANDEZ JAVIER			9	8	9	10	9	10	10	8	9	10	10	10	10	10
8.-	DE ANDA LEON LEONARDO SALVADOR			5	5	5	7	7	7	9	7	4	5	10	10	6	
9.-	FAJARDO CALLES YADIRA ANGELICA			10	8	9	6	2	5	10	9	10	10	5	8	10	7
10.-	FLORES HINCERA LILIANA			10	7	9	6	3	5	10	4	7	8	4	6	10	7

Mediante estos formatos los docentes acumulan objetivamente algunos datos para expresar cuantitativamente el desempeño de niñas y niños durante determinados periodos de trabajo. Una constante entre los maestros es la revisión del cumplimiento de todos los trabajos y su correspondiente registro en el concentrado. Esta situación se asocia a la idea de que los alumnos aprenden contenidos históricos por el hecho mismo de realizar ciertos trabajos como son: el copiado de mapas, la resolución de cuestionarios, la copia textual de uno o varios párrafos de un libro de historia o de una enciclopedia y la ilustración de los resúmenes con estampillas comerciales o ilustraciones propias.

Otra forma de registro está constituida por lo que Luna (1993) denomina expediente cotidiano que el maestro dispone para cada uno de los alumnos en su memoria, del cual hablé en el capítulo 2, mismo que juega un papel fundamental para acumular información y echar mano de ellas de manera inmediata.

4. Elaboración de promedios

Al finalizar las actividades desarrolladas para cada uno de los temas que componen el programa de estudio los maestros cuentan con diferentes calificaciones generadas a lo largo de todo el proceso escolar y, por supuesto, la del examen. A estas calificaciones registradas se le aplica la técnica del promedio, de tal modo que el maestro pueda asignar una calificación definitiva al finalizar el trabajo de una unidad temática.

En el promedio se sintetiza el proceso de recogida de información, es decir, la nota representa la condensación cuantitativa de tal proceso, aunque a la vista de todos aparezca un número que parece que no comunica nada. Sea por esto que muchos autores, al dejar fuera el conocimiento de las formas de valoración adoptadas a lo largo del proceso escolar consideren a las calificaciones como una actividad de poca trascendencia que poco o nada expresa del aprendizaje de los niños.

El conocimiento sobre las formas de enseñanza y de valoración permite otorgar un sentido a las calificaciones de los docentes y también muestra que la afirmación de que el examen es el medio privilegiado para evaluar no se corresponde con lo que observamos en la cotidianeidad de las aulas. Escalante y Roberts comentan:

que "es por medio del examen que finalmente se otorga un veredicto para definir la situación del niño en el grupo y su promoción a otro grado escolar. Esto no implica que las otras formas de valoración (preguntas en clase, cumplimiento de tareas, sujeción a la normas disciplinarias)

influyan en el desempeño del niño y en la apreciación que se hace de su aprendizaje. Todas estas van conformando la imagen que el maestro llega a tener de cada sujeto al finalizar el curso y la visión del niño de sí mismo; pero el examen funciona con un carácter más determinante y resolutivo". (Escalante y Roberts 1985, 92)

Las ideas de Olmedo (1985) tampoco se sostiene cuando afirma que las calificaciones que emiten los maestros sobre la situación de aprendizaje de sus alumnos funcionan más para sancionar el aprendizaje, que para expresarlo. Ciertamente el sistema de acreditación basado en la emisión de calificaciones implica que el aprendizaje es un elemento susceptible a ser medido y es, en si misma, una forma de control y de selección social.

Una vez realizado el promedio de las diferentes calificaciones reunidas, éste puede sufrir algunas "alteraciones", especialmente cuando el maestro tiene anotado "puntos mas" o "puntos menos". Los primeros normalmente se vinculan con el esfuerzo que un alumnos expresa al realizar sus trabajos diariamente. Los segundos se relacionan con la disciplina de los alumnos, casos como éste, se encuentran frecuentemente y muchas veces apoyan a los maestros a mantener un ambiente propicio para la realización del trabajo escolar. (Luna 1993).

Otras alteraciones que pueden sufrir las calificaciones se presentan cuando los maestros consideran que el promedio obtenido no coincide con las informaciones reunidas en el expediente no escrito que el maestro dispone para cada uno de sus alumnos en su memoria. Si un maestro considera que el promedio es muy bajo o alto, éste se altera hacia su aumento o si disminución. Estas situaciones normalmente son extraordinarias.

Conclusiones

La acreditación adopta su forma cotidiana en la asignación de notas que acompaña a todo el proceso escolar y no al margen de este como suele pensarse. Es través de la revisión control que los docentes van reuniendo diferentes calificaciones, las cuales retoman al final de la unidad para promediarse con la nota del examen.

El análisis de los datos no sólo me permite refutar la idea del examen como instrumento de valoración determinante y resolutivo para la acreditación, sino también destacar la trascendencia de todas las informaciones que aporta la revisión, la formulación de preguntas y la observación cotidiana del trabajo de los alumnos.

Distingo que los docentes de este estudio gozan de cierta autonomía en torno a los criterios de valoración y de acreditación, entre los que destacan el

esfuerzo, la dedicación, la responsabilidad, el buen comportamiento y la memorización de datos históricos. Estos criterios dejan ver que el proceso de evaluación y acreditación adopta su forma cotidiana a partir de las concepciones sobre el aprendizaje y las condiciones materiales en las que se enmarca el proceso escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de los tres capítulos anteriores se ha presentado una lectura diferente de la evaluación del aprendizaje, a saber: la forma cotidiana que adopta y los sentidos que ella expresa desde la perspectiva de los maestros. Es precisamente en esta lectura que se sitúa la aportación de la investigación.

El análisis de los datos revela la necesidad de estudiar a la evaluación y a la acreditación como componentes, paralelos, complementarios y constitutivos del proceso escolar y también de la singularidad que adopta este proceso al interior de cada una de las asignaturas.

Desde esta lectura hemos observado cómo las valoraciones que emprenden los maestros en la privacidad de las aulas no sólo se perfilan como una práctica que permea al proceso de enseñanza y aprendizaje con sentidos particulares. También se expresa como una práctica en la que convergen diferentes demandas institucionales y pedagógicas.

Advertimos a lo largo de este trabajo que el proceso valorativo desarrollado en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales dista mucho de la idea del examen como instrumento privilegiado para evaluar y acreditar el aprendizaje escolar. El proceso de valoración tiene su contenido en la revisión, el planteamiento de preguntas y la observación. Estas prácticas de valoración son llevadas a acabo por los maestros bajo modalidades diferentes en función de las informaciones que ellos desean generar sobre el trabajo, el desempeño y el comportamiento de los alumnos durante la clase de Ciencias Sociales.

La forma cotidiana que adopta la evaluación y la acreditación del aprendizaje expuesta a lo largo de este trabajo permite reconocer algunos retos. Uno de ellos está en la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza misma y las condiciones materiales en las que se enmarca, es decir, sobre: la disponibilidad y organización de tiempos destinados a la enseñanza; la extensión de programas de estudio; la normatividad institucional en materia de acreditación del aprendizaje; las formas de trabajo utilizadas para abordar los contenidos escolares y, especialmente, los procesos de construcción del pensamiento infantil.

Algunas reflexiones en torno a la investigación

Este trabajo permite abrir la mirada hacia nuevas líneas de investigación en las que la evaluación deje de estudiarse solamente como apéndice del

proceso de enseñanza o como mecanismo de control sobre los docentes y alumnos. Mi investigación pone de manifiesto la trascendencia de estudiar a la evaluación y la acreditación del aprendizaje a la luz del conocimiento de las prácticas que utilizan los maestros para abordar los conocimientos curriculares y de la manera en la que ellos asumen las disposiciones institucionales en materia de acreditación del aprendizaje escolar.

El conocimiento sobre la forma en la que los maestros recrean las disposiciones institucionales permitiría construir vías para una verdadera innovación.

Creo que otra consideración que deriva de mi trabajo de tesis está en la posibilidad de estudiar la temática de la evaluación del aprendizaje en el marco de la noción que los maestros tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza al interior de cada una de las áreas de enseñanza. Me parece que esta consideración no sólo implica reconocer la existencia de vínculos entre las acciones de valoración y las nociones de aprendizaje y enseñanza, sino concebirlas como un binomio que requiere un estudio cuidadoso y paralelo, atendiendo también a la singularidad de cada área de conocimiento.

Seguramente, en otras áreas, la revisión, el planteamiento de preguntas y la observación adoptan formas y sentidos distintivos, como producto de las particularidades que conllevan los objetivos de cada programa, al tiempo que existirán otras maneras de valorar la situación de aprendizaje de los alumnos.

La temática de la evaluación del aprendizaje también demanda profundizar sobre el conocimiento de la participación de los diferentes actores que protagonizan el hecho educativo, pues hasta ahora se ha centrado la mirada en la institución y el maestro, en detrimento del estudio sobre la participación de niñas, niños y los padres de familia.

Retos para la innovación

El análisis de los datos reunidos para esta investigación permite vislumbrar que el proceso valorativo no es un apéndice del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que deja ver una concepción particular de aprendizaje y enseñanza. Es aquí y no en la instrumentación donde se requiere continuar trabajando.

Coincidimos con aquellos autores que insisten en la necesidad de situar el trabajo analítico y teórico en el cuestionamiento de las nociones de hombre, aprendizaje y enseñanza que sustentan a la evaluación.

Creemos que las alternativas y retos de la evaluación del aprendizaje no están en la sofisticación técnica, ni tampoco en la substitución de unas formas por otras, sino en la posibilidad de recuperar el conocimiento sobre lo que los maestros saben y pueden hacer en materia de evaluación y acreditación y las condiciones materiales en las que desarrollan su labor cotidiana. Con base en estas consideraciones podríamos pensar en las vías para transformar las ideas que se tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En esta investigación se ha mostrado que los maestros cuentan con formas variadas para valorar el desempeño y la situación de aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que confieren a sus acciones de valoración sentidos distintivos: unos asociados a la organización del trabajos escolar y otros vinculados con la necesidad de presentar sintéticamente las situaciones de aprendizaje de los alumnos al finalizar los periodos estipulados por la institución educativa, a través de las calificaciones.

El develar lo que los maestros saben hacer me genera un profundo respeto y admiración hacia su labor docente, pues en medio de las condiciones materiales han construido un proceso de valoración complejo y sistemático, mismo que requiere reconocerse y reorientarse.

Estas consideraciones implican sustituir la tarea propositiva instaurada en el deber ser, para dar marcha a lo que podría ser, considerando las prácticas de valoración que los maestros han ideado y que forman parte de su labor docente. Innovar en este sentido significa un trabajo de recreación de lo que existe en la práctica cotidiana de los maestros.

Los planteamiento a futuro en materia de evaluación y la acreditación del aprendizaje también conllevan el reto de responder a las particularidades que los procesos de valoración adoptan al interior de cada una de las áreas de enseñanza en la escuela primaria.

A propósito de la normatividad institucional en el ámbito de la acreditación del aprendizaje

Considero que la posibilidad de cambio en el campo de la práctica evaluativa puede estar en la noción de aprendizaje, ya que esta se muestra como un elemento determinante en los procesos de valoración desarrollados por los maestros. En este sentido una de las demandas para las autoridades es la de continuar formando a los maestros en temáticas vinculadas con la construcción del pensamiento infantil, de tal suerte que los procesos de valoración que desarrollan cotidianamente sean cada vez más ricos y formativos.

Si bien es cierto que en esta investigación el análisis del material empírico que la sustenta contradice la suposición de que el examen es el medio privilegiado para evaluar y acreditar, también proporciona evidencias sobre sus implicaciones en la organización del trabajo escolar.

Podemos suponer que las posibilidades de cambio no sólo están en la formación de maestros, sino también en la normatividad estipulada en torno a la acreditación. La estrecha relación entre las exigencias institucionales y el trabajo dentro del aula, exige estudiar cuidadosamente todas las disposiciones que se instauren alrededor de la acreditación. Por ejemplo, en esta investigación se muestra cómo la calendarización de fechas de aplicación de exámenes puede llevar al docente a simplificar la secuencia de trabajo para cumplir con los tiempos institucionales.

Igualmente resulta trascendental revisar la amplitud de los programas de estudio, pues el tiempo que se dispone en la escuela primaria para la enseñanza no siempre es suficiente para abordar todos los temas de las unidades.

Desde estas consideraciones las disposiciones para la acreditación tendrían que contemplarse a la luz del conocimiento de los diferentes elementos que entran en juego mientras el proceso escolar está en marcha y no al margen de éste. Introducir cualquier norma, por insignificante que parezca puede generar alteraciones inimaginables.

BIBLIOGRAFÍA

Allal, L. (1979) "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", en *Infancia y aprendizaje*. No. 11. España, pp. 4-22.

Coll, C. (1983). "Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje", en *Cuadernos de Pedagogía*. No.103-104, julio-agosto. España.

De Alba, Alicia; Díaz Barriga, Ángel; Viesca, Martha (1984). "Evaluación: análisis de una noción", Universidad Pedagógica Nacional (1987), *Evaluación en la práctica docente. Antología*. México: UPN. pp. 91-114.

Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. España: Cincel.

Díaz Barriga, A. (1980). "El problema de la teoría de la evaluación y la cuantificación del aprendizaje". Versión preliminar. México.

----- (1982). "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia", en *Perfiles Educativos*. No. 15, enero-marzo. México: CISE-UNAM.

----- (1984). "Lo metodológico: un problema sin respuesta", en Universidad Pedagógica Nacional (1987), *Evaluación de la práctica docente. Antología*. México: UPN. pp. 145-156.

----- (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". En *Perfiles educativos*, No. 37, julio-septiembre. México: CISE-UNAM.

Escalante, I. y Robert, M. (1985). *La evaluación en la escuela primaria*. Tesis No. 87. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN.

Estrada, P. A. (1996). *La evaluación de la educación primaria, una aproximación etnográfica*. México: Instituto Mexicano de Ciencias de a Educación y Escuela Normal del Estado de Querétaro.

Forns, M. (1979). *La evaluación del aprendizaje*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. España: Akal. Capítulo X.

Granja, J. (1988). *Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos contruidos. El*

caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior. Tesis de Maestría. No. 11. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN.

----- (1991). "Evaluación Institucional y procesos de legitimación", en *Avance y perspectiva*. Vol. 10, julio-septiembre. México: Centro de Difusión del CINVESTAV-IPN. pp. 221-225.

Luna, M. E. (1991) *Los maestros y la organización del trabajo en el aula: los alumnos como referente básico*. Tesis No.21. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN.

Mercado, R. (1986). "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela lugar de trabajo docente*. Cuadernos de Educación. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CIINVESTAV-IPN.

Moran Oviedo, P. (1981). "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva grupal". En Universidad Pedagógica Nacional (1987), *Evaluación en la práctica docente. Antología*. México: UPN. pp. 259-280.

----- (1981) "La evaluación del aprendizaje y sus implicaciones educativas y sociales" En *Perfiles Educativos*. No. 12. México: CISE-UNAM.

Olmedo, J. (s/f) "Evaluación del aprendizaje". En Universidad Pedagógica Nacional (1987), *Evaluación en la práctica docente. Antología*. México: UPN. pp. 281-296.

----- (1979). "La evaluación educativa". En Universidad Pedagógica Nacional (1987), *Evaluación en la práctica docente. Antología*. México: UPN. pp. 145-156.

----- (1979) "Algunos criterios metodológicos para la evaluación del rendimiento escolar" En Universidad Pedagógica Nacional (1987), *Evaluación en la práctica docente. Antología*. México: UPN. pp. 179-184.

Parceriza, A. (1994) "Decisiones sobre la evaluación". En *Cuadernos de Pedagogía*. No. 223. España. pp. 45-49.

Quezada, R. (1988). "Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje". En *Perfiles educativos*, No. 41. México: CISE-UNAM.

Rockwell, E. (1982). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela lugar de trabajo docente*. Cuadernos de Educación. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CIINVESTAV-IPN. pp. 3-34.

----- (1982a) "Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. pp. 296-320.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). "La práctica docente y la formación del maestro". En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela lugar de trabajo*

docente. Cuadernos de Educación. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CIINVESTAV-IPN.

Santos, M.A. (1990). "El centro". En *Cuadernos de Pedagogía*. No. 185. España. Pp. 26-27.

Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en clase de matemáticas y Ciencias Sociales*. Temas de educación. No. 27. España: Paidós.

Taboada, E. (1988). *La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria: un acercamiento*. Reporte de investigación, documento interno. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINESTAV-IPN.

----- (1995) "Ciencias histórico-sociales". En Waldegg G. (Coordinadora) *Procesos de enseñanza y aprendizaje II. La investigación en los ochentas perspectivas para los noventas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C./Fundación SNTE.

Taboada, E. y Edwards, V. (1988) Notas analíticas de los cuadernos de los alumnos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en primaria. Reporte de Investigación. Documento Interno. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINESTAV-IPN.

ANEXOS

