

El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México

Emilio García Martínez
Arturo Pérez Flores

Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad de Atlacomulco

Resumen

El examen escrito obedece a una invención propia de la modernidad vinculada a prácticas de control y vigilancia, es decir, disciplinaria al contemplar al hombre como sujeto y objeto; así, se desarrolla como un proceso que cumple finalidades técnicas, de control y certificación de logros, de selección y distribución de sujetos. El objetivo de la presente investigación es interpretar de qué manera el examen escrito, como parte de la evaluación, aporta elementos para que el docente proporcione y ajuste ayuda pedagógica a los alumnos de educación básica primaria en México. En este sentido, se asume una perspectiva teórico-metodológica del constructivismo socio-cultural para analizar la construcción del saber y la forma de acceder a él. Así pues, se concluye que el examen escrito proporciona información al profesor para ajustar progresivamente la ayuda pedagógica que puede prestar en la construcción de significados, y a los alumnos para que tomen conciencia de lo que consiguieron o no aprender y de cómo se encuentran en su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Examen escrito, ayuda pedagógica, influencia educativa, actividad conjunta, proceso enseñanza-aprendizaje, educación básica primaria.

Clasificación JEL: I, I2.

Abstract

The written exam is due to his own invention of modernity linked to practices of control and surveillance, ie disciplinary contemplating man as subject and object; so, it develops as a process that meets technical purposes, control and certification of achievement, selection and distribution of subjects. The objective of this research is to interpret how the written test as part of the evaluation, provides elements for the teacher to provide and adjust teaching helps students to basic primary education in Mexico. We assume a theoretical and methodological perspective to analyze the socio-cultural construction of knowledge and how to access it constructivism. Therefore, it is concluded that the written test provides information to the teacher to adjust gradually the teaching aid that can be provided in the construction of meanings, and students to make them aware of what they got or not learn and how they are in their own learning process.

Keywords

Written exam, educational assistance, educational influence, joint activity, teaching-learning process, basic primary education.

El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México

Emilio García Martínez
Arturo Pérez Flores

Introducción



En la actualidad, el examen escrito, como parte del proceso de evaluación que se desarrolla en el aula escolar, cumple finalidades técnicas, de control y certificación de logros, de selección y distribución de sujetos; además, se utiliza para conocer y promover los procesos de conocimiento en cada alumno. De acuerdo con esta noción, su relación con el aprendizaje permite cuestionar sus limitaciones como instrumento de medición, certificación o acreditación. La acción en el aula de clases se pervierte: “los maestros preparan a los alumnos para resolver eficientemente exámenes y los estudiantes se interesan por pasar el examen. Las relaciones pedagógicas no se fincan más en el deseo y en el placer de saber; se asiste a la escuela para acreditar” (Chehaibar, 2007: 4). Sin embargo, su aplicación podría priorizar el sentido pedagógico con la firme intención de llevar a cabo una revisión y regulación de lo que se enseña y se aprende en el aula.

Al respecto, Comenio, en su *Didáctica Magna* (1657, citado en Díaz, 1994), ligaba estrechamente el examen al método, al manifestar que podía beneficiar el aprendizaje de los sujetos siempre que se asociara a la parte final del método de enseñanza. Por lo tanto, cuando el alumno no conseguía aprender era un deber del profesor revisar su instrumento central de trabajo con el propósito de reorientar su práctica. Hasta ese momento no se había vinculado al examen con propósitos de promoción o de calificación para quienes asistían a la escuela en calidad de aprendices, dicha situación se presenta hasta la segunda mitad del siglo XIX como una inversión metodológica que pervierte la relación pedagógica al centrar el esfuerzo del profesor y de los alumnos en la acreditación (Díaz, 1994). Así, se propició un descuido en la formación, la instrucción y el aprendizaje, además de

instaurarse las condiciones necesarias para la propagación y el arraigo de una práctica que ha conseguido prevalecer en la escuela hasta nuestros días.

De igual manera, Díaz (1994) deja ver que no siempre se vinculó al examen con la calificación o acreditación de los alumnos. Lo cierto es que los reduccionismos técnicos sobre el saber pedagógico que actualmente caracterizan a esta práctica han provocado impactos negativos en el aprendizaje, lo cual abre una posibilidad importante para considerar las ayudas pedagógicas que el docente puede brindar a los estudiantes.

Así pues, el examen escrito obedece a una invención reciente, a un proyecto instaurado en la modernidad. A partir de entonces, se ha considerado como un instrumento introducido en el contexto de la escolaridad, donde a las circunstancias de medir contenidos memorísticos se suma la escasa o nula elaboración de la respuesta por parte de los alumnos, lo que impide que estos expliquen las relaciones entre los

La evaluación en la educación básica primaria en México debe verse como la oportunidad para identificar el desempeño de los individuos frente a una situación en particular o ante escenarios que representen un desafío.

contenidos y su aplicación práctica; en consecuencia, los sujetos se ven limitados en el desarrollo de sus funciones cognitivas como la deducción o la síntesis de datos (Nieto, 2005). Por el contrario, se sabe que los exámenes escritos pueden cumplir funciones diferentes siempre y cuando se lleven a cabo con un sentido distinto, que más que evaluar cantidades, permita evaluar cualidades, esto es, interpretación, síntesis, análisis, deducción, crítica, entre otros elementos. A saber, la claridad que se consiga de los conocimientos y las habilidades que se lo-

gren desarrollar por medio de estos instrumentos está por encima de la sola retención de ideas que sobre los contenidos o unidades didácticas adquieran los alumnos.

Por otra parte, el sentido y el diseño de los exámenes escritos que se aplican en el aula requieren de modificaciones estructurales. Al respecto, Frade (2009b) plantea que en el caso de que se apliquen instrumentos de este tipo su diseño debe cambiar, en lugar de hacer preguntas, que de nuevo identifican la adquisición de conocimientos memorísticos, se requiere investigar hasta qué punto los alumnos recurren a ellos en la resolución de problemas cotidianos y la actitud con que los enfrentan.

Por su aplicación y función, el examen escrito se convierte en un instrumento que evalúa resultados; sin embargo, hay que destacar

que los alumnos que tienen la responsabilidad de resolverlo en el aula no necesariamente comparten los mismos logros, es decir, cuando los sujetos aprenden algo, lo llegan a dominar en distintos niveles de ejecución; sus aprendizajes llegan a presentar diferencias en función de su estado de ánimo, capacidad intelectual, habilidad para encarar el ejercicio, facultad de adaptación a esta tarea, potencial individual, entre otros recursos de los que pueda disponer o, en su caso, proveer el profesor titular o responsable de la aplicación del examen.

Así, mientras unos individuos logran dominar aspectos específicos de determinados contenidos, otros apenas consiguen entender de lo que tratan (Frade, 2009a: 36). En tales circunstancias, adquieren relevancia las decisiones que pueda tomar el profesor con respecto a los resultados obtenidos por sus alumnos, más allá de concentrarse en contenidos que aprenden, es el momento de preguntarse cómo y por qué determinados sujetos lograron aprender algunos contenidos y otros no. La revisión y regulación de los conocimientos evaluados que en este caso podría ocurrir sería gracias a la ayuda educativa que proporcione el docente a los alumnos como consecuencia de la influencia educativa que sobre ellos ejercen los primeros. En el entendido de que los mecanismos de influencia educativa¹ se manifiestan o actúan a través de las interacciones y las relaciones que se presentan entre el profesor y los alumnos.

En definitiva, la evaluación en la educación básica primaria en México no puede suscribirse a la aplicación de exámenes escritos que cumplan la finalidad de visualizar en qué medida los alumnos se apropiaron de la información de los contenidos o unidades didácticas impartidas, por el contrario, debe verse como la oportunidad para identificar el desempeño de los individuos frente a una situación en particular o ante escenarios que representen un desafío para el ejercicio de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias con que cuentan los aprendices (Frade, 2009a). En este sentido, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de propiciar rupturas y cambios en el paradigma docente, así como de desarrollar una evaluación que involucre los aprendizajes

¹ Algunos de los mecanismos de influencia educativa que operan en el ámbito de las relaciones y de los intercambios personales actúan entre los participantes en el acto educativo, esto es, a través de la interacción del profesor y los alumnos. La cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos son algunos de los mecanismos de influencia educativa que intervienen en la actividad conjunta que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, C. *et al.*, 1992).

esperados y las competencias tal como lo propone la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

De ahí que problematizar el examen escrito es una oportunidad para indagar el sentido pedagógico como posibilidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación básica primaria. Así, el objetivo de la presente investigación consiste en interpretar de qué manera el examen escrito, como parte de la evaluación, aporta elementos para que el docente proporcione y ajuste ayuda pedagógica a los alumnos de educación básica primaria en México. Para tal cometido, asumimos una perspectiva teórico-metodológica sustentada en el constructivismo con una orientación sociocultural, entendida como una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, que permite analizar la construcción del saber y la forma de acceder a él.

La exposición se ha organizado en cinco apartados. En el primero, se describen algunas ideas que contienen implícitamente principios epistemológicos en torno a cómo ha sido analizado el tema. En el segundo, se exponen, de manera breve, algunas ideas sobre el constructivismo con orientación sociocultural, así como las directrices teórico-epistemológicas del estudio. En el tercero, se efectúa un análisis interpretativo del discurso en torno al examen escrito que aparece en los documentos oficiales de la educación básica primaria. En el cuarto, se analizan las interrelaciones que se presentan en el triángulo interactivo de la actividad conjunta, a propósito de las variables mediadoras, el examen escrito y el profesor, respectivamente. En el quinto y último apartado, se presenta una serie de reflexiones con la finalidad de que el profesor logre desarrollar aplicaciones técnicas con el suficiente fundamento conceptual o práctico factibles de desencadenar transformaciones consistentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antecedentes

El examen es un instrumento que fue incluido en la pedagogía desde la segunda mitad del siglo XIX (Díaz, 1994). A partir de entonces se empiezan a otorgar notas numéricas –calificaciones– para registrar el resultado obtenido por los alumnos, producto de la resolución de cuestionamientos y tareas que en él se hacen y con los que se pretende evaluar parte de los aprendizajes. Esta situación nos llevó a reflexionar acerca de las características que presentan la preparación, aplicación

y resultados del examen escrito, y del sentido que se le está dando en las aulas escolares. Si éste únicamente se ve como una herramienta que permite asignar una calificación o, en el mejor de los casos, qué información aporta para realizar el ajuste de la ayuda pedagógica que el profesor puede proporcionar a los alumnos. Esta reflexión nos exigió hacer una búsqueda de la literatura para identificar la viabilidad del objeto de estudio como problema de investigación.

A partir de la búsqueda realizada en documentos de carácter hemerográfico y bibliográfico, que refieren a lo que se ha hecho en otros países y en el ámbito nacional, se encontraron artículos y otras publicaciones que guardan estrecha relación con el problema de investigación planteado, y básicos para el conocimiento, análisis e interpretación del fenómeno investigativo. En este sentido, se han realizado escritos que estudian la práctica del examen en la historia de la pedagogía para dar cuenta de la evolución que ha tenido, y de las inversiones y los reduccionismos técnicos hacia los que se le ha llevado, lo que ha pervertido la relación pedagógica entre los alumnos y el profesor. Otros se concentran en el análisis de los mecanismos de influencia educativa, la actividad conjunta y la ayuda pedagógica, para identificar la forma en que operan estos como resultado de las interacciones que se producen en distintos escenarios y situaciones educativas.

En el marco de la psicología evolutiva y de la educación, área de conocimiento en que se sitúan algunos estudios, desde finales de la década de 1980, se ha estudiado la interacción que acontece en diversos escenarios y situaciones educativas con el fin de identificar y describir los mecanismos de influencia educativa que operan en tales realidades. En esta línea de trabajo, el grupo de investigación que coordina César Coll, en la Universidad de Barcelona, ha venido desarrollando proyectos publicados como artículos en distintas revistas. Los fundamentos teóricos y la perspectiva metodológica que sustentan a algunos de estos trabajos es resultado de las investigaciones concluidas hasta el momento por este equipo.

De este modo, el artículo de Coll y Onrubia (2002), “Evaluar en una escuela para todos”, producto del proyecto de investigación *La evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares* desarrollado entre 1996 y 2000, analiza las características de una evaluación inclusiva al servicio del ajuste de la ayuda pedagógica que se brinda a todos los alumnos del nivel superior a partir de una revisión de los procesos posteriores de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Onrubia (2005) desarrolla ciertas ideas teóricas en su artículo “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. El autor traza objetivos que apuntan a: i) delinear y proponer un marco teórico de condición constructivista y sociocultural para el análisis de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y ii) proyectar alcances y reflexiones que el conjunto de pensamientos derivados de este marco puedan impactar en el diseño y evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, así como en el ámbito de la evaluación. Así pues, se trata de un documento que pretende hacer notar el carácter educativo de los entornos virtuales y no soslayar el sentido que adquiere la incorporación de las TIC² a las prácticas educativas.

Desde una óptica similar, se ubica el trabajo de Coll *et al.* (2007) “Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC”. Con un enfoque socio-constructivista que vincula intrínsecamente enseñanza, aprendizaje y evaluación, analiza un sistema de evaluación continua en la educación profesional creado para obtener evidencias de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y, de este modo, propiciar un monitoreo y apoyo de sus procesos de aprendizaje.

El artículo “Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza”, realizado por Coll *et al.* (2008), se destaca por su interés en la comprensión de la influencia educativa como un proceso que posibilita a los profesores y demás agentes educativos ayudar de manera ajustada a los alumnos para construir significados más ricos, complejos y válidos sobre parcelas u objetos de conocimiento específicos.

En cambio, en México existen algunos artículos que dirigen su interés hacia la relación entre el examen, los exámenes escritos, el aprendizaje, la enseñanza, las características de los alumnos y los efectos psicopedagógicos. En relación con la práctica del examen en el aula escolar, que propicia una interacción entre el profesor y los alumnos, Díaz (1994), en “Una polémica en relación al examen”, expone la transformación que ha tenido la práctica del examen en la historia de la pedagogía;

² Refieren a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que, en escenarios y condiciones óptimas, podrían favorecer el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio del proceso enseñanza-aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, además de gestionar una dirección y una administración más eficiente del sistema educativo.

en este sentido, mostró que no invariablemente se le relacionó con la intención de acreditar o calificar; al respecto, subrayó el reduccionismo técnico hacia el que ha tendido dicha práctica, y se olvidó de los sentidos pedagógico y metodológico a los que estuvo ligada en algún momento.

Por su parte, Ruiz (2004), en “Minucias y sutilezas del examen en educación”, destaca la necesidad de profundizar en el análisis del impacto sociopsicopedagógico de los exámenes en los estudiantes que los resuelven en las aulas escolares, dados los conflictos emocionales por los que atraviesan estos al participar en una práctica evaluadora de este tipo. Por otro lado, en “Discontinuidades del examen. Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente”, trabajo publicado en 2007, este autor parte de una reflexión analítica para explicar que el examen oral o escrito, con la apariencia de objetivar el conocimiento que se adquiere en la escuela, ha congelado los tiempos y traspasa los cuerpos, incrustándose en la mente de profesores y estudiantes como la evidencia pública irrefutable que indica que cada quien recibe como estatuto su propia individualidad. Asimismo, argumenta que la modalidad escrita es un intento por traer a flote las rupturas y transformaciones de este dispositivo.

Con base en una serie de reflexiones críticas al sistema de evaluaciones y su impacto como posibilitador o inhibidor de la construcción de aprendizajes significativos, Moreno (2003), en su artículo “Examen de una polémica en relación al examen”, manifiesta la necesidad de reconocer lo poco factible que resulta aplicar soluciones iguales en los distintos niveles del sistema educativo. El autor reconoce que la pedagogía del examen se ha caracterizado por su estrechez conceptual; sin embargo, analizar los problemas pedagógicos desde múltiples teorías y dimensiones podría ser el camino para plantear propuestas sólidas. Asimismo, considera que un sistema de exámenes rigurosos no representa la solución de los aspectos metodológicos del aula, por el contrario, conduce al fraude.

Finalmente, “Cómo evalúan los maestros”, se trata de un artículo en el que Ibarra (1997) analiza el método utilizado por los profesores para evaluar el conocimiento de los escolares. Así, menciona que el examen escrito –puesto que el oral prácticamente desapareció– se aplica más por su carácter obligatorio como mecanismo eficaz para calificar. Al relacionarlo con la noción que tiene de evaluación, expresa que no puede reducirse a una calificación final, ni tampoco se puede evaluar simplemente a partir de un examen, más bien se tienen que valorar íntegramente los conocimientos básicos.

En suma, las investigaciones referidas contemplan la evaluación como parte inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como instrumento fundamental para el ajuste de la ayuda educativa; al tiempo que destacan la urgencia de desarrollar una evaluación con fines, es decir, se enfatiza no sólo la evaluación del aprendizaje, sino en especial la evaluación para el aprendizaje; en este sentido, recalcan la función formativa y formadora, la importancia de proporcionar información a los alumnos sobre los procesos en los que se hayan implicados y lo trascendental de brindar el ajuste de la ayuda educativa.

Orientación teórico-epistemológica

La perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje

La investigación cualitativa, en su búsqueda por la subjetividad y por explicar y comprender las interacciones y los significados propios de sujetos individuales o grupales, requiere de marcos teóricos interpretativos. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), se trata de paradigmas que nos hablan de una manera de mirar, de encuadrar el problema de investigación o los sucesos y de formas de ver la realidad estudiada.

A través de principios teórico-epistemológicos, la investigación se apoya de un marco teórico con base en el constructivismo con orientación socio-cultural (Coll *et al.*, 2001), pues se considera como “una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, [que] describe el saber y cómo se llega a él” (Álvarez-Gayou, 2003: 47). En este sentido, se considera el proceso de evaluación, la ayuda y el aprendizaje como aspectos íntimamente relacionados. Por ello, el examen escrito como un instrumento utilizado en el ejercicio de la práctica evaluativa se considera, desde esta perspectiva, como el medio fundamental para que el profesor pueda regular su situación docente a lo largo del proceso y para que el alumno pueda realizar lo propio con su proceso de aprendizaje (Mauri y Rochera, 1997).

Así, el constructivismo con una orientación sociocultural es considerado en esta investigación el marco interpretativo. A partir de principios teórico-epistemológicos posibilita explicar el ajuste de la ayuda pedagógica para la adquisición del conocimiento, del aprendizaje y el desarrollo de las estructuras cognitivas; además, aporta elementos

para reconocer a los alumnos como agentes fundamentales en la construcción del conocimiento en una interactividad³ que mantienen entre pares o con el docente. Por otra parte, la importancia que atribuye a los factores sociales y culturales para la construcción del aprendizaje se convirtió en un planteamiento central en el ejercicio del análisis interpretativo efectuado para los fines del estudio.

Denzin y Lincoln (1994) refieren que lo significativo de la investigación cualitativa es que se trata de una perspectiva multimetódica, que comprende un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio (cit. en Rodríguez *et al.*, 1999). Es un principio básico para la comprensión e interpretación de los sucesos con el propósito de que el investigador construya conocimientos justificados y fundamentados teórica y empíricamente.

Enseñanza, construcción de conocimientos y aprendizaje como procesos de ayuda

En el aula de clases es fundamental que el profesor sea consciente de que el conocimiento es un proceso de construcción, que permite a los alumnos transitar por un camino más seguro hacia el aprendizaje escolar y, de este modo, modificar sus esquemas de conocimiento.⁴ Se trata de una actividad compleja que requiere que los estudiantes se involucren de manera integral. Para Mauri (1999), aprender corresponde a elaborar una representación personal del contenido, objeto de aprendizaje, realizada a partir de los conocimientos previos para vincularlos al nuevo contenido con el propósito de atribuirle determinado significado. Así pues, alude a un proceso dinámico que permite a los alumnos la posibilidad de reorganizar y enriquecer sus conocimientos, aunque para ello tengan que echar mano de toda una gama de habilidades metacognitivas que les garantice tener cierto control de ellos y de los propios procesos durante el aprendizaje.

³ La interactividad se define como la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o tarea de aprendizaje (Coll *et al.*, 1992).

⁴ Los esquemas de conocimiento son un material simbólico, una construcción en la que intervienen ideas previas y que se encontraban almacenadas en la mente. Son una representación que un alumno tiene en un determinado momento sobre una parcela de la realidad. Están integrados por conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sus conexiones mutuas y su funcionalidad (Mauri, 1999).

Los significados más eficaces se pueden vincular con una gran variedad de contextos y ámbitos. De acuerdo con Coll y Martín (1999), la funcionalidad del aprendizaje se mantiene en estrecha relación con la amplitud y profundidad de los significados construidos. La utilización de los conocimientos a una situación real nos permite tener certeza de que hemos aprendido los contenidos escolares, y por tanto, entre más complejas sean las relaciones establecidas entre los que se encontraban en la mente y los recientemente adquiridos, mayor será la posibilidad de utilizarlos para descubrir nuevos vínculos y acepciones. El aprendizaje es “un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido con su propia dinámica, con sus progresos y dificultades, con sus bloqueos e incluso retrocesos” (Coll y Martín, 1999: 177).

De acuerdo con la concepción constructivista respecto a la enseñanza y el aprendizaje, el alumno es un constructor activo de conocimientos, mientras que el profesor tiene la tarea de enseñarle cómo hacerlo.

El aprendizaje entendido como construcción de conocimientos supone entender tanto la dimensión de éste como producto y la dimensión de éste como de proceso, es decir, el camino por el que el alumno elabora personalmente los conocimientos. Al aprender cambia no sólo la cantidad de información que el alumnado tiene de un tema, sino la competencia de éste (aquello que es capaz de hacer, de pensar, comprender), la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades de seguir aprendiendo (Mauri, 1999: 72).

Es aquí donde la labor del profesor cobra relevancia al prestar las ayudas para que el estudiante comprenda que aprender requiere tener presente no sólo los contenidos, sino cómo organizarse y actuar para lograrlo.

El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede

atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos (Onrubia, 1999: 101).

La intervención docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental por los recursos, herramientas, instrumentos, entre otros, que brinda para que los escolares puedan lograr transformar y mejorar sus esquemas de conocimiento. Por tanto, de acuerdo con Mauri (1999), la enseñanza consiste en el conjunto de ayudas prestadas a los alumnos en el proceso personal de construcción de los conocimientos y en la elaboración del propio desarrollo.

Si consideramos que la interacción que se presenta entre el profesor, los alumnos y los contenidos escolares, como producto de la actividad conjunta, suele presentar progresos significativos con el tiempo, es posible concebir “la enseñanza como un proceso de ayuda a la construcción que llevan a cabo los alumnos. La enseñanza eficaz, en una perspectiva constructivista, es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad de la ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos” (Coll y Martín, 1999: 177).

La ayuda que se brinda en el proceso de aprendizaje es necesaria y fundamental para que los escolares logren aprender de manera significativa los conocimientos a lo largo de la unidad didáctica, periodo o ciclo escolar. Por consiguiente, “si la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, la característica básica que debe cumplir para poder llevar a cabo realmente su función es la de estar de alguna manera vinculada, sincronizada, a ese proceso de construcción” (Onrubia, 1999: 102).

Una ayuda eficaz es aquella que se ajusta en cualquier momento a las necesidades y características de los alumnos. Para que pueda cumplir con este cometido, debe tomar en cuenta lo siguiente:

Los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido dispongan los alumnos... provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca

la comprensión y actuación del alumno a las intenciones educativas (Onrubia, 1999: 103).

La enseñanza que desarrolla el profesor en el aula de clases debe dar prioridad a lo que el alumno no ha comprendido, conoce o domina. No sólo es necesario brindar al alumno los soportes o apoyos para lograrlo, sino colocar al estudiante ante escenarios que le demanden un mayor esfuerzo de comprensión y actuación. Esta combinación de actuaciones le abre el camino para lograr superar los retos que enfrenta y que demandan una compleja actividad mental.

De acuerdo con Onrubia (1999), algunas ayudas que el profesor podría brindar a los aprendices son: seleccionar la disposición del mobiliario, decidir los materiales de consulta, planear actividades para trabajar con todo el grupo o en equipos, la forma en cómo presentar el contenido, estructurar de determinada manera la exposición o presentación de los contenidos, propiciar distintas maneras de participación, permitir que incorporen elementos de su interés, manifestarles indicaciones o sugerencias para trabajar las tareas u otras actividades, dar pistas, corregir las fallas, reforzar o ampliar la explicación, reconocer su actuación, motivarlos, entre otros.

Las ayudas –instrumentos y recursos– que el docente presta en un momento dado al alumno se tienen que ir retirando de manera progresiva hasta que por sí sólo sea capaz de enfrentar situaciones similares a las que resolvían en conjunto, a fin de lograr construir y modificar con profundidad sus esquemas de conocimiento. En otras palabras, “la enseñanza ajustada pretende siempre, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno” (Onrubia, 1999: 104).

En la naturaleza dinámica de la construcción de conocimientos en la escuela, los alumnos se manifiestan activos y desarrollan una actividad mental intensa que se hace evidente cuando preguntan u observan; se disponen a realizar determinados procesos; revisan, piden ayuda, utilizan conocimientos previos para abordar nuevas situaciones; piden opiniones, y cuando encuentran relaciones entre distintos objetos, identifican similitudes y contrastes.

La construcción de conocimientos por parte del alumno y de la alumna es posible gracias a la actividad que estos

desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si, (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares (Mauri, 1999: 73).

Los alumnos son los responsables últimos de lo que aprenden, establecen relaciones provechosas y oportunas que dependen de la actividad cognitiva desarrollada y de sus conocimientos previos. “Desde la perspectiva de la educación escolar, lo que es objeto de aprendizaje por parte del alumnado son conocimientos de naturaleza cultural cuya enseñanza ha de ser objeto de planificación y ayuda por parte del maestro” (Mauri, 1999: 74). En este sentido, establecen vínculos de carácter cultural y personal, dado que desarrollan una actividad mental social y culturalmente mediada.

Los conocimientos que son abordados en el aula de clases y que los alumnos tienen como objeto aprender conforman un conjunto de saberes relevantes de la cultura. Para llevar a cabo el aprendizaje de los contenidos hace uso de distintos elementos culturales: un lenguaje escrito y hablado, estrategias de cómo leer, comprender y analizar un texto, técnicas de estudio, de relacionar datos tomando en cuenta el significado y el significante, entre otros. Desde esta perspectiva, son dos razones por las que la actividad de aprendizaje del alumno se considera como una actividad culturalmente mediada: “por la naturaleza de los conocimientos que el alumno construye, los contenidos escolares y, además, porque para construir conocimiento, para aprender, el alumno necesita usar instrumentos que son, a su vez, culturales” (Mauri, 1999: 74-75).

La intervención del profesor o alumno más avanzado se convierte en una cuestión básica para que por medio del concurso que se efectúa en la interacción que mantienen le ayuden a los escolares con la representación y asignación de significados a los contenidos por aprender. Es un proceso que de alguna manera ayuda a asegurar que las relaciones hechas entre los conocimientos previos y los nuevos por aprenderse no sean arbitrarias, por tanto, logren tener un valor personal y sociocultural. Como lo manifiesta Mauri (1999), el profesor que está consciente de lo que representa la actividad de construcción del conocimiento no puede dejar de planificar la enseñanza y de prestarle las ayudas pedagógicas que

requiera el alumno, intervenir desde su ámbito curricular para que se apropie de los contenidos escolares.

En este sentido, el profesor enfrenta un verdadero reto para buscar establecer las condiciones que permitan al alumno en el aula escolar tener la oportunidad de desarrollar un conocimiento profundo y significativo. “Debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los alumnos deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum” (Onrubia, 1999: 101).

Ahora bien, la atribución de significados a los contenidos escolares por parte de los alumnos es inherente y simultánea a la asignación de determinado sentido a lo que han aprendido, no se da primero uno, y luego el otro, o viceversa. “El proceso de construcción de significados que, en mayor o menor medida, llevan a cabo los alumnos y alumnas sobre los contenidos de la enseñanza es inseparable del proceso mediante el cual atribuyen uno u otro sentido a estos contenidos” (Coll y Martín, 1999: 172).

Mecanismos de influencia educativa y ayuda pedagógica

Involucrarse respecto a las distintas formas de cómo aprenden los alumnos no es suficiente desde una perspectiva constructivista; resulta necesario, además, disponer de informaciones precisas de cómo los profesores pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor (Coll, 1994). Por lo tanto, para ofrecer una explicación cabal, empíricamente fundamentada y útil de cómo aprenden los alumnos en el aula, es primordial analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje como una unidad integrada estrechamente relacionada con el proceso de evaluación. Si se logra completar una concepción constructivista de la enseñanza con una concepción constructivista del aprendizaje, o mejor aún, aceptar que al menos en la escuela, enseñanza y aprendizaje están íntimamente relacionados y que se complementan de manera perfecta, el enfoque constructivista pasaría de ser sólo una propuesta con un enorme potencial heurístico a transformar ese potencial en propuestas concretas de análisis, planificación e intervención.

Con el propósito de contribuir a lograr tales fines, habrá que considerar al examen escrito como un instrumento de evaluación, que además de cumplir una función de acreditación, permite el ajuste de la ayuda pedagógica que brinda el profesor a sus alumnos como consecuencia de la influencia educativa que se ejerce a través de las interacciones y relaciones presentes entre ellos.

Desde la concepción constructivista, el aprendizaje escolar consiste en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno (nadie puede sustituirlo en dicha tarea); por ende, la influencia educativa debe entenderse como la ayuda prestada a la actividad constructiva, y la influencia educativa eficaz como un ajuste constante y sostenido a las dificultades del proceso de construcción (Coll, 1994). Hay que tener en cuenta que se trata sólo de una ayuda, porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, pues es quien construye y le da sentido a los significados; el profesor sólo le traza el camino, de otra manera, sin esta ayuda sería prácticamente imposible que se produjera esa proximidad entre los significados que construye el alumno y los significados que giran en torno a los contenidos escolares.

La revisión y la regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, a partir de los resultados del examen escrito, abren la posibilidad de contribuir a alcanzar los aprendizajes esperados.

Por ello “el profesor o profesora capaz de promover en sus alumnos aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad es el que puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación, la gama más o menos amplia de recursos didácticos de que dispone” (Coll, 1994: 23). Ahora bien, los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en, o actúan a través de la interacción entre el profesor y los alumnos son aquellos que permiten el ajuste de la ayuda educativa entre, por una parte, la ayuda pedagógica del profesor y, por otra, el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos. Sin duda, involucra importantes actividades que tienen lugar en el aula, dado que: “Los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes” (Coll *et al.*, 2008: 33).

Así pues, Díaz y Hernández (2002) señalan que el ajuste de la ayuda pedagógica se refiere al cambio regulado en la cantidad y calidad de los apoyos y soportes que el profesor brinda al alumno. Dichos apoyos pueden involucrar aspectos tan distintos como intervenciones en la esfera motivacional y afectiva, manejo de procesos de atención y de memoria, pistas para pensar, introducción de estrategias de aprendizaje o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

La interacción que se produce entre los alumnos y los contenidos en el aula escolar no garantiza por sí misma formas óptimas de construcción de significados y sentidos por parte de los sujetos que aprenden. De tal modo, Onrubia (2005) considera que la ayuda pedagógica ofrecida por el profesor se convierte en el elemento necesario para alcanzar tales objetivos. De la misma manera que se concibe la construcción que realizan los aprendices, la ayuda debe entenderse “como un proceso, que permita la adaptación dinámica, contextual y situada... entre el contenido a aprender y lo que el alumno puede aportar y aporta a ese aprendizaje en cada momento” (Onrubia, 2005: 5). De ahí que ayudar a los estudiantes a lograr aprendizajes en el aula (antes, durante y después del examen escrito) no se circunscribe únicamente a presentar información o diseñar y sugerir tareas para su realización, lo más importante es vigilar de manera continuada su proceso de aprendizaje, y ofrecerles los apoyos y soportes necesarios en los momentos en que se observa que enfrentan ciertas dificultades.

En otras palabras, la ayuda educativa más eficaz es la que cumple con el principio de *ajuste* a las necesidades de los alumnos. A saber,

aquella que incluye apoyos y soportes de carácter diverso; que va cambiando a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje pero que no lo hace al azar sino a partir –y en función de– los cambios en la propia actividad mental constructiva desarrollada por el alumno; que “reta” al aprendiz a revisar y profundizar tanto el significado como el sentido que atribuye al nuevo contenido a aprender; que le ofrece instrumentos y “prótesis” para que pueda afrontar y superar esos retos, y que se interesa por promover de manera cada vez mayor la capacidad del alumno para utilizar estratégicamente el conocimiento que va aprendiendo y para seguir aprendiendo de manera cada vez más autónoma y autorregulada (Onrubia, 2005: 5).

La actividad conjunta en el proceso enseñanza-aprendizaje

La actividad conjunta, que por su particularidad involucra a ciertos actores dependiendo de la práctica a realizar, posibilita una serie de experiencias comunes en un contexto que permite a los alumnos desarrollar sistemas compartidos de comprensión con el profesor, tal como sucede con el examen escrito en el aula escolar.

Profesor, estudiantes, examen escrito, discurso empleado, entre otros, participan en una actividad conjunta que es considerada como un componente imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues a partir de las interacciones acaecidas, la intervención docente tiene amplias posibilidades de proveer al alumno las herramientas necesarias para potenciar su encuentro con los contenidos didácticos. No obstante, para conseguir tales propósitos es necesario considerar tres elementos que intervienen y actúan en un triángulo interactivo: “la actividad mental constructiva del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje” (Onrubia, 2005: 6).

Cabe observar que la actividad conjunta no se define necesariamente a través de la participación simultánea de los sujetos en el aula de clases, lo fundamental es “el hecho de que profesor y alumnos actúan el uno para el otro y entre sí, de manera que las actuaciones de cada participante sólo se entienden y cobran significado en el marco de, y en referencia a, las actuaciones del resto de participantes” (Onrubia, 2005: 6). Es decir, cuando el profesor revisa un trabajo desarrollado por el estudiante, interviene en un proceso de actividad conjunta, una situación similar se observa cuando el alumno analiza determinado material, como parte de un proceso didáctico, previamente proporcionado por el profesor.

Política educativa de la educación básica primaria

Artículo 3 constitucional

Las aulas de las diversas instituciones educativas del país, de manera cotidiana, reciben a un sinnúmero de alumnos que acuden a ellas con el fin de formarse y de emprender el regreso a casa con nuevos conoci-

tos y aprendizajes. Al respecto, nos vienen a la mente preguntas como: ¿Realmente están aprendiendo? ¿Cómo lo están aprendiendo? ¿Qué está haciendo el profesor para que sus alumnos aprendan? ¿Qué prácticas de evaluación está desarrollando el profesor y qué sentido le está dando para que los alumnos aprendan? ¿Cómo se establecen y bajo qué circunstancias se presentan las relaciones pedagógicas entre el profesor, los contenidos y los alumnos? Este asunto no es algo que preocupe exclusivamente a los investigadores interesados en el estudio de los distintos fenómenos educativos, sino a organizaciones de la sociedad civil,⁵ padres de familia, por mencionar algunos, pero sobre todo a aquellos sujetos que se reconocen e interactúan en la intimidad de las aulas escolares. De la misma forma, en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos está implícita la inquietud de que por medio de la educación los alumnos alcancen aprendizajes significativos en relación con los contenidos didácticos objeto de enseñanza y aprendizaje. Al menos es lo que se interpreta de los siguientes fragmentos de dicho artículo que a continuación se citan:

[...] la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (...) II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república. Para tales efectos, el ejecutivo federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale (Secretaría de Gobernación, 2014: 16-17).

⁵ Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) se han convertido en actores que tienen una importante incidencia y acompañamiento en el servicio educativo que se presta a las escuelas o a algunos sectores escolares, mediante la capacitación a profesores, directores o supervisores, así como a través de la generación de currículum y materiales pedagógicos o, en su caso, participando activamente con los estudiantes o la comunidad donde se encuentra inserta la institución escolar (Verduzco y Tapia, 2012).

Por el contrario, la realidad que se observa en el contexto escolar parece estar lejana de estos horizontes pensados. El desarrollo integral de los individuos, la instrucción y demás aspectos vinculados con la educación que se imparte, así como las reformas curriculares implementadas en el transcurso de la primer década del presente siglo en la educación básica primaria no han terminado por consolidarse o, bien, han iniciado un proceso que les permita avanzar hacia las metas esperadas,⁶ sólo que éste progresa a pasos lentos. De ahí que los alumnos continúan enfrentando situaciones problemáticas vinculadas con su aprendizaje,⁷ los profesores no terminan por entender el sentido de las reformas educativas o, en su caso, enfrentan circunstancias que les dificultan entender lo que se vive en el aula de clases y, de manera general, lo que está pasando en las escuelas.⁸

El discurso en los documentos oficiales

Uno de los retos de la educación primaria que se prioriza en el Plan de Estudios 2009 de Educación Básica Primaria, al hacer referencia al currículo, es la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. De ahí que el profesor se enfrenta ante la exigencia de desarrollar una enseñanza que le permita aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y responder a las necesidades educativas de la población escolar, es decir, que pueda hacer orientaciones didácticas

⁶ La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se entiende como un proceso continuo de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos, teniendo como base un doble propósito: 1) la transformación del currículum de educación primaria y, 2) la articulación de los tres niveles de la educación básica con la finalidad de diseñar un ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas (SEP, 2008).

⁷ Las dificultades en el aprendizaje son un fenómeno real que se vive en las aulas, más no una invención o construcción social, es decir, es un hecho que existe un importante número de alumnos con problemas para aprender las tareas escolares, que no se vinculan de ningún modo a factores sensoriales, situaciones crónicas ni a discapacidades intelectuales. En pocas palabras, las dificultades en el aprendizaje se relacionan con alteraciones en los procesos de cambio provocados o inducidos por prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la escuela (Romero y Lavigne, 2005).

⁸ Las reformas curriculares implican que los profesores adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir (concepciones) la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ezpeleta, 2004).

y sobre los criterios de evaluación para que los educandos puedan estudiar y aprender con ayuda del docente y con la utilización de distintos materiales.

De acuerdo con Ezpeleta (2004), estas condiciones, al menos en teoría, conducirán hacia una nueva forma de trabajo en el aula y prescribirán rupturas en los pensamientos y en la concepción que tienen los profesores acerca de la educación, así como del papel que cumplen en la enseñanza y, en general, en la escuela. No obstante, habrá que ser un tanto pacientes para que esto suceda, es cuestión de tiempo para que estos cambios se consoliden, aun cuando ello implique ir en sentido contrario a las pretensiones de la reforma: implementación inmediata.

Al respecto, vale la pena mencionar que la formación situada en la escuela es probablemente una de las estrategias que más beneficios auguran para el desarrollo profesional docente y, a su vez, registrar cambios de fondo en la práctica educativa; sin embargo, en el marco de la implementación de la RIEB en México, poco parece acontecer en esta dirección. De nueva cuenta, las dimensiones del sistema educativo mexicano disponen de una realidad compleja que no parece comulgar con la idea de brindar asesoría a los colectivos escolares. Ante ello, el diseño y la implementación de estrategias de formación y acompañamiento afines a los docentes, acordes a sus contextos y necesidades específicas, podrían derivar en un efecto de resonancia positivo para la implementación de la RIEB en la educación primaria.

Alumnos, contenidos de aprendizaje y ayudas pedagógicas

Los docentes que reflexionan sobre su práctica y de manera constante piensan en transformarla o innovarla pueden desarrollar actividades creativas alejadas de cualquier rutina, para propiciar que sus interacciones con los alumnos les permitan a estos lograr la comprensión y el manejo profundo y creativo de los contenidos escolares.

En el Plan y los Programas de estudio 2009 de Educación Básica Primaria, se establece como principio general que el profesor, como uno de los principales actores de la escuela en su conjunto, dirija la formación de los alumnos para lograr la consolidación de lo que se

aprende. Para cumplir con ese propósito, al hacer uso de instrumentos como el examen escrito en el proceso de evaluación, es importante que dé prioridad al sentido pedagógico más que centrarse en registrar calificaciones o en acreditar. Después de todo, la revisión y la regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, a partir de los resultados del examen escrito, abren la posibilidad de contribuir a alcanzar los aprendizajes esperados planteados en las distintas unidades didácticas de cada una de las asignaturas que se imparten en un grado escolar específico.

Otro punto es pensar en el papel que el profesor y el alumno deben asumir en el proceso de aprender algo y mostrar lo que se va aprendiendo con la finalidad de generar una nueva forma de abordar los contenidos y de llevar a cabo las actividades, donde el diálogo propicie la construcción de conocimiento en el contexto del aula de clases. Así está contemplado para la educación primaria, pues “la organización del trabajo en el aula está prevista para lograr que los alumnos tengan oportunidades de aprender los contenidos de la materia, aprovechando la riqueza que les proporciona el intercambio con sus compañeros” (SEP, 2009b: 37), así como la interactividad directa o indirecta que se manifiesta con el docente.

Una de las labores del profesor se enfoca en ayudar a los escolares a estudiar con base en el diseño cuidadoso de actividades que aumentan las posibilidades de pensar, comentar, discutir y aprender, mientras que él reflexiona su práctica de enseñanza. Sin embargo, hay que considerar que este tipo de experiencias tienen grandes probabilidades de vivirse siempre y cuando la intervención del docente propicie un cambio radical en el ambiente del salón de clases.

Al respecto, en los programas de estudio 2009 de Educación Básica Primaria, se manifiesta que la planificación diaria de las actividades es una de las tareas básicas del docente para garantizar o aumentar las posibilidades de eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.⁹ A través de acciones como ésta es posible “crear un ver-

⁹ La planeación didáctica en la escuela primaria se convierte en un mecanismo fundamental para que los profesores reconozcan que ésta contribuye a la mejora de la práctica docente cuando se establece un vínculo real y efectivo entre ambos procesos. Asimismo, comprendan las características y el significado de la situación y la secuencia didácticas y proyectos, como dispositivos de planificación orientados al desarrollo de competencias. Y, finalmente, identifiquen los desafíos que se presentan en la práctica docente, así como en la planificación de secuencias didácticas y proyectos; y propongan alternativas de solución (SEP, 2013).

dadero ambiente de aprendizaje en el aula, lo que significa que tanto los alumnos como el profesor encuentren sentido a las actividades que realizan conjuntamente” (SEP, 2009b: 85-86).

Como parte de la planeación didáctica, al estudiar los temas y realizar las actividades propuestas se espera que los profesores:

1. Reconozcan que los propósitos educativos, las características y las necesidades educativas de los alumnos son referentes fundamentales para realizar una adecuada planeación de la enseñanza.
2. Valoren la importancia del diagnóstico de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos para adecuar los contenidos, las actividades y los recursos de enseñanza a las necesidades educativas identificadas en un grupo.
3. Analicen distintas modalidades de planeación, distingan sus características y sus propósitos, y diseñen propuestas de planeación para aplicar en la escuela primaria (SEP, 2001: 15-16).

En el aprendizaje de los contenidos, docente y alumnos juegan un papel fundamental. La planeación, la coordinación y el acompañamiento a lo largo de los procesos didácticos para atender a los que aprenden desde la diversidad son tarea del profesor. Los estudiantes, con la ayuda del profesor, son los principales responsables de construir o reconstruir sus conocimientos que los lleven a lograr progresos importantes. “El docente debe contribuir para que los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos; esto se consigue a partir del respeto a la individualidad y a sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así abandona el papel de repetidor de saberes para diseñar e implementar estrategias de enseñanza significativas, según el grado escolar y las particularidades de su grupo” (SEP, 2009b: 170).

Con base en la metodología didáctica que acompaña a los programas, se busca que los alumnos logren progresos significativos, y para ello, es fundamental que puedan ir de aprender con ayuda a aprender de manera autónoma. El profesor tiene que ser capaz de identificar los avances de los estudiantes para ir retirando poco a poco los andamiajes que proporciona y que ellos se hagan cargo del proceso después de haber recibido las ayudas pedagógicas y el ajuste necesario. En el proceso de enseñanza y aprendizaje “los conocimientos y las habilidades se construyen mediante la interacción de los alumnos con el objeto

de conocimiento y con el maestro” (SEP, 2009b: 87), sin olvidar que la interacción entre pares iguales puede propiciar construcciones más profundas. Las personas con quienes se interactúa y los contextos en el aula escolar son primordiales para lograr tales propósitos.

El examen escrito en la evaluación de los alumnos

Dar prioridad al sentido pedagógico del examen escrito en la práctica evaluativa para llevar a cabo una revisión y regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas va más allá de los fines cuantitativos, calificativos y acreditativos. Este instrumento, vinculado a la evaluación, debe ser un proceso entendido como el conjunto de acciones encaminadas a “obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo, en función de la experiencia provista en clase, teniendo como referente los aprendizajes esperados” (SEP, 2009b: 47). De este modo, juzgar las ayudas que el docente necesita brindar para que todos consigan progresos significativos.

El proceso enseñanza-aprendizaje, vinculado al de evaluación, descarta valorar sólo los resultados finales, por el contrario, pone énfasis en los progresos obtenidos por los alumnos en el transcurso del abordaje de los contenidos escolares. Proceso y producto contribuyen de igual manera a retroalimentar y ayudar a todos los actores de la educación que interactúan en el aula, a la toma de decisiones y a reorientar la práctica educativa, priorizando las necesidades de los estudiantes. Tanto es así que, de acuerdo con la SEP (2009b), en una evaluación encaminada al desarrollo de competencias, se hace uso de distintos instrumentos –listas de cotejo, observaciones, portafolios, exámenes escritos, entre otros–, adecuados para obtener información con respecto a la práctica del profesor y del proceso de aprendizaje.

De esta forma, el proceso de evaluación, particularmente, el que se desarrolla a través del examen escrito, “proporciona información al docente sobre el grado de avance que cada alumno alcanza en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ayuda a los alumnos a identificar lo que aprendieron” (SEP, 2009b: 48), esto sucede al finalizar una unidad didáctica, al término del estudio de determinados contenidos o de un periodo escolar. Como parte de la educación, aporta elementos significativos que sirven como base para buscar aumentar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El cuaderno de trabajo del alumno, la entrevista, el registro anecdótico, la tarea, las listas de control, los exámenes escritos, entre otros, son instrumentos que los profesores utilizan como recursos para saber qué tanto han aprendido sus alumnos, qué saben hacer, qué no lograron aprender, cómo lo aplican y qué están en proceso de aprender. Con la intención de apoyar y mejorar el proceso de evaluación, y de obtener información que sirva para llevar a cabo una revisión y regulación de lo que se enseña y se aprende, en cada uno de los bloques temáticos de las asignaturas se definen los aprendizajes esperados que sintetizan los conocimientos y las habilidades que los alumnos deben aprender al estudiar los contenidos escolares.

Una evaluación en la que se utilicen distintos procedimientos, recursos o instrumentos que aportan información cuantitativa y cualitativa con respecto al progreso y logros del aprendizaje de los alumnos puede ser formativa y formadora. En otras palabras, “proporciona al docente elementos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a los alumnos, a su vez, les orienta y apoya en el proceso de aprendizaje que están siguiendo, basado en la reflexión sistemática respecto a sus avances y dificultades” (SEP, 2009b: 132). Hay que tener en cuenta que ayuda a identificar fallas y aciertos básicos para revisar lo sucedido en el aula de clases con respecto a los contenidos, así como a reflexionar la práctica docente y brindar las ayudas necesarias.

La evaluación en la educación básica primaria está encaminada no sólo a obtener calificaciones, sino al proceso que proporciona información relevante para brindar de manera constante la retroalimentación y las ayudas pedagógicas a los alumnos. Comprendida como el “medio para conocer e identificar el grado de apropiación de conceptos, habilidades y actitudes, requiere cambiar la visión de *calificación* por la de *proceso*, donde existan tres fases en estrecha relación con la planeación: la inicial o diagnóstica, la permanente o formativa y la sumativa o acumulativa” (SEP, 2009b: 174). En el entendido de que cualquiera de ellas puede ser formativa y formadora, el profesor puede utilizar distintos instrumentos –por ejemplo el examen escrito– que respalden no tanto las calificaciones, sino que se pueda valorar el aprendizaje de los alumnos, observando su adquisición y aprovechamiento.

Como se ha mencionado, “es importante evaluar para conocer las dificultades de los alumnos en sus aprendizajes, obtener información sobre el tipo de ayuda que se les debe brindar, conocer el grado de apropiación de conocimientos y habilidades, y para que el profesor

adquiera indicadores de los logros y debilidades para acreditarlos y promoverlos” (SEP, 2009b: 174). A partir de estos criterios, la evaluación deja de tener momentos excepcionales y únicos, ahora se hace de forma permanente, pero, sobre todo, es una oportunidad para llevar a cabo una revisión y regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos subsiguientes en que van a verse involucrados los alumnos, así como para lograr progresos en sus aprendizajes.

En suma, se trata de un proceso importante para mejorar lo que se enseña y se aprende, en la medida que proporcione información relevante para continuar o transformar determinadas prácticas docentes, y los sentidos que adquiere y con que se aplica un instrumento como el examen escrito. Por lo tanto, centrar el interés en el carácter pedagógico es contar con la oportunidad de brindar el tipo y calidad de ayudas que los alumnos necesitan, así como realizar el ajuste que se requiere.

El examen escrito y la ayuda pedagógica

La evaluación de los aprendizajes que se lleva a cabo a través del examen escrito puede estar al servicio de un proceso de toma de decisiones de índole pedagógica o didáctica. El fin último es aportar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa, y lograr que los aprendizajes que han de desarrollar los alumnos sobre los contenidos escolares sean significativos. En otras palabras, los resultados de la evaluación aparecen relacionados a un proceso de toma de decisiones sobre los posteriores procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll *et al.*, 2001).

Se puede pensar que obtienen beneficios en el sentido de generar ingresos que permitan y aseguren la sobrevivencia, pero no tienen la capacidad de originar ganancias que posibiliten la acumulación de capital.

Al respecto, Coll y Onrubia (2002) señalan que la evaluación con fines pedagógicos o didácticos puede tener lugar en diferentes momentos del proceso educativo y estar al servicio de distintas decisiones pedagógicas: al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, la evaluación que se da al comienzo de este proceso (inicial) puede estar al servicio de la toma de decisiones sobre el tipo y la calidad de las ayudas que conviene promover, o provocar que los

alumnos reflexionen sobre los contenidos que han logrado apropiarse y ser, en consecuencia, formativa y formadora, con base en sus propios resultados. Asimismo, la evaluación sumativa, aquella que tiene lugar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, aporta elementos para la regulación y la revisión de los procesos posteriores de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, el examen escrito vinculado a la evaluación sumativa podría cumplir las finalidades pedagógicas que teóricamente se le atribuyen: por un lado, facilitar al profesor un proceso de toma de decisiones para mejorar su práctica docente en relación con el aprendizaje de los alumnos y ajustar la ayuda pedagógica en función de los avances, dificultades o retrocesos que estos experimentan (evaluación formativa); por otro lado, facilitar a los estudiantes un proceso de toma de decisiones fundamentadas para mejorar su actividad de aprendizaje (evaluación formadora).

La relación pedagógica que se establece entre el profesor y los alumnos, como los principales actores que intervienen en el examen escrito, determina ciertas peculiaridades en el discurso de la actividad conjunta desarrollada en el aula escolar. Estos sujetos coinciden en el mismo escenario, pero dadas las circunstancias, el aula se transforma al igual que los participantes, produciéndose incluso, una experiencia escolar distinta a la que se genera en la cotidianeidad de la escuela.

La evaluación, a través del examen escrito, tiene determinada estructura dialógica, “la comunicación escrita que se establece es ‘diferidamente’ dialogante: así, el emisor, el profesor, lanza el mensaje-pregunta, el canal papel es el que alberga este mensaje y aplaza el acto comunicativo hasta que el receptor, el alumno, empiece a codificarlo y comprenderlo y lo devuelva al profesor en un nuevo mensaje-respuesta” (Barberá, 2003: 174). A pesar de que en ocasiones se da una relación poco perceptible, distante e indiferente, también suele presentarse lo contrario, es decir, acontecer un vínculo cercano cuando una duda específica sobre una pregunta en particular desencadena una comunicación cercana; en estos casos, el profesor (a) por medio de determinadas “pistas”, proporciona a los alumnos ayuda pedagógica mediante un diálogo simultáneo que se genera entre todos los sujetos en el aula escolar en el momento de realizar el examen.

Momentos del examen escrito

La importancia y las repercusiones que implica la evaluación, en particular, el examen escrito, le imprimen a este proceso determinado protagonismo y, hasta cierto punto, una característica especial que involucra distintas fases o momentos que se desarrollan a lo largo de éste. Al respecto, Barberá (1997, 2003), de acuerdo con el sujeto que actúa en cada uno de ellos y a su función, distingue cuatro momentos básicos y uno más opcional, a los cuales se proponen dos más¹⁰ para completar un proceso fundamental dada su trascendencia en el acto educativo y las repercusiones que tiene para los individuos que intervienen.

Primer momento. Se refiere al instante en que el examen es elaborado por el profesor. Entre otras cosas, aquí se piensa en los contenidos que se planean retomar para incluirlos como parte de la evaluación, en el tipo de preguntas a plantear, en las características de los alumnos, en el tiempo que tienen destinado para responder, en el espacio del aula escolar y en los materiales solicitados para contestar.

Segundo momento. Cuando los alumnos resuelven la prueba escrita realizada por el profesor, por lo que ambos comparten este instante en el aula escolar. Es la ocasión en que existe mayor posibilidad de una interacción entre ambos sujetos. A través de la relación directa, el profesor, los alumnos y los contenidos comparten el proceso de evaluación vinculado al de enseñanza y aprendizaje. Se reparten los exámenes según el criterio que decida adoptar el docente para ese momento. De manera individual o en conjunto, en voz alta o de manera personal, se dan las indicaciones, se realiza la lectura de los apartados del examen que se interesen aclarar y se resuelven dudas.

Tercer momento. La resolución individual del examen escrito por parte del alumno. El estudiante, como actor activo, echa mano de todos sus conocimientos para responder las preguntas planteadas por el profesor, las cuales están en congruencia con los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje abordados previamente en el aula.

Cuarto momento. Es una propuesta personal que se refiere concretamente al instante en que el profesor califica/evalúa las respuestas manifestadas por el alumno en el examen escrito. Esta situación le permite al docente darse cuenta de los aprendizajes logrados por todos

¹⁰ Lo que aquí aparece como el cuarto y el séptimo momento son las propuestas que hacemos, al considerarlas clave para que pueda darse el proceso de revisión y regulación de la enseñanza y el aprendizaje.

y cada uno de ellos; es el momento propicio de reflexionar en el tipo y calidad de las ayudas pedagógicas que se tienen que brindar y en cómo ajustarlas para que se traduzcan en ayudas efectivas.

Quinto momento. “El profesor corrige las respuestas de los alumnos en función de los criterios preestablecidos” (Barberá, 2003: 175). El docente –con su pluma o un color en específico– registra anotaciones, marcas, comentarios o sugerencias para una revisión y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, si se tiene la intención de retomar posteriormente los exámenes, se cumple una evaluación formativa y formadora.

Sexto momento (opcional). Es un tiempo que Barberá (2003) considera opcional y al mismo tiempo deseable. Para reforzar esta última característica, agregaría que es fundamental, más si nos referimos al sentido pedagógico de un examen escrito que permite potencializar el desarrollo de los sujetos: profesor y alumnos. “Se trata de la puesta en común del diálogo escrito: el comentario oral y la resolución conjunta del examen. En este momento la interacción entre profesor y alumno es presencial y no acotada por los silencios prescriptivos que lleva implícitos un examen escrito” (Barberá, 2003: 176). Por tanto, se presenta una interacción entre ambos sujetos de la educación y con posibilidades de prestar o brindar ayuda pedagógica.

De acuerdo con Barberá, en esta fase se concreta el cierre de la secuencia evaluativa escrita que se repite en todos los exámenes que plantea el profesor durante el ciclo escolar para que sean resueltos por los alumnos de manera individual en el aula de clases. Sin embargo, al enfatizar el sentido pedagógico del examen escrito para el desarrollo del profesor y del alumno, como sujetos activos que intervienen en la actividad conjunta, se propone una fase más.

Séptimo y último momento. Se refiere al instante en que se brinda el ajuste de la ayuda pedagógica a todos los alumnos. Es posiblemente la más fundamental por las finalidades con que se utiliza el examen escrito, y porque la interactividad conjunta se presenta en su máxima expresión. Profesor y alumnos interactúan en una comunicación directa y simultánea que puede darse de manera verbal, escrita o de ambas formas.

En este sentido, la evaluación realizada a través del examen escrito no se trata de un acto improvisado sino de un proceso sistemático con intenciones claramente definidas. A pesar de que, como parte de la misma dinámica escolar, se presentan situaciones y actuaciones de aula que se repiten de forma similar, no es conveniente caer en procesos

mecanizados y automatizados. La actuación docente en el aula, en especial en el examen escrito, tiene que estar renovándose continuamente y ser variable, dado que “la preparación de un examen exige por parte del profesor un conocimiento condicional de la materia y de la propia situación de enseñanza/aprendizaje” (Barberá, 2003: 179). De esta manera, el profesor y el alumno amplían sus posibilidades de contar con elementos ilimitados para la toma de decisiones.

La evaluación escrita que se desarrolla en la educación primaria y se realiza a través del examen escrito demanda evitar prácticas rutinarias de evaluación y se hace “necesario conseguir un equilibrio entre el ahorro de esfuerzo docente que supone el responder ajustadamente a numerosas y diversas situaciones de aula, y la autorreflexión de la propia práctica” (Barberá, 2003: 179).

Al enfatizar los fines pedagógicos que cumple el examen escrito, se hace referencia a la relación estrecha entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de evaluación. Actualmente, no tiene por qué quedar reducida solo a obtener datos y elaborar gráficas de frecuencia y error, sino que surge como pieza fundamental y necesaria para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria a partir de la revisión y regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje que fueron evaluados. Evaluar es un proceso presente en la práctica evaluativa, no una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar a la que acuden los alumnos. El éxito de lograr aprendizajes más complejos o de conseguir que las ayudas pedagógicas se conviertan en efectivas “dependerá de la habilidad que tenga el profesor de ajustar su propia acción educativa” (Barberá, 2003: 180) a las necesidades de los alumnos.

Las preguntas que plantea el docente en el examen escrito indican los contenidos esenciales de la materia o asignatura, de los cuales se pretende que los alumnos logren aprendizajes significativos. El profesor, en su pretensión de lograr que los alumnos progresen en sus estructuras de conocimiento, consigue tener claridad que lo que se cuestiona en el examen, se recuerda de manera más puntual; es decir, los contenidos aprendidos se recuerdan con mayor frecuencia y con amplias posibilidades de recurrir para resolver situaciones concretas, además de la información que le proporcionan los resultados para brindar el ajuste de la ayuda pedagógica. “La concepción generalizada de entender los exámenes y pruebas evaluativas como un resumen de los contenidos más importantes o relevantes de las secuencias de aprendizaje hace posible

este fenómeno [pedagógico que se lleva a cabo en el aula escolar]” (Barberá, 2003: 183).

La forma de plantear las preguntas en el examen escrito se convierte en elemento central, es lo que permite al profesor obtener determinada información para tomar decisiones, así como revisar y regular el proceso enseñanza-aprendizaje, además de la ayuda pedagógica ajustada a los alumnos.

El triángulo interactivo en la actividad conjunta

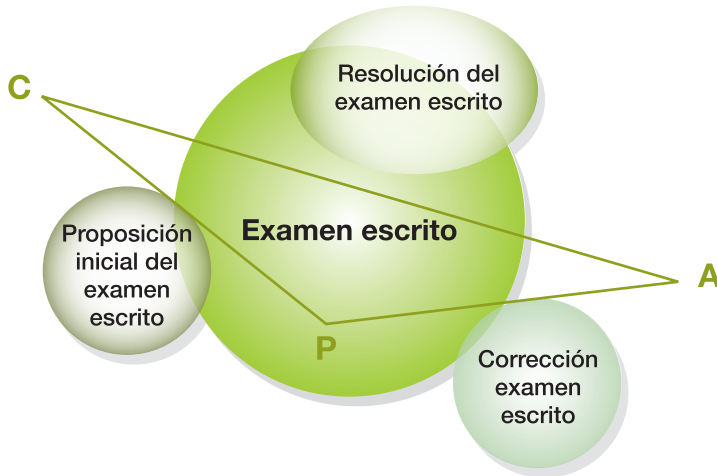
El constructivismo de orientación sociocultural es una perspectiva teórica específica capaz de tener en cuenta la naturaleza particular de la construcción del conocimiento y estudiarla en toda su complejidad. Desde esta perspectiva se establece que dicha construcción es un proceso complejo que se lleva a cabo a través de la relación entre tres elementos: el alumno que aprende al desarrollar su actividad mental; el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda al alumno en dicho proceso de construcción, progresando en el grado de significado sobre lo que aprende y siendo progresivamente capaz de dotarle de sentido.

En torno a este proceso constructivo, el examen escrito –utilizado con fines pedagógicos– aparece como el medio que aporta elementos para que el docente proporcione y ajuste ayuda pedagógica a los alumnos de educación básica primaria en México. Así, se diseñó un esquema en el que se visualizan las relaciones entre las principales variables instruccionales (profesor, alumno/s y contenido) y el instrumento mediador (examen escrito) en el escenario particular de la evaluación escrita.

La relación básica que se establece en el triángulo de la interactividad sitúa en cada uno de los vértices a una de las variables: profesor, alumno/s y contenido (Barberá, 2002). En este sentido, se determina el modelo de un triángulo obtusángulo en el que la figura del profesor ocupa un ángulo obtuso y, en seguida, se explican las razones de ello.



Figura 1. Triángulo interactivo en el escenario del examen escrito



Fuente: elaboración propia con base en aportaciones teóricas de Barberá (2002).

De acuerdo con Barberá (2002), la adaptación fundamental de un triángulo obtusángulo es porque sus tres vértices están fundamentados por un volumen de material bibliográfico que sustenta modelos constructivistas. El objetivo y la secuencia de enseñanza y aprendizaje en la que se enfoca la atención establecen una variación de los elementos mediadores que los interrelacionan. En este sentido, el examen escrito es el recurso pedagógico que fusiona los tres vértices del triángulo: alumnos, contenidos y profesor.

Así, en la figura 1 se observan las interrelaciones que se presentan en el triángulo interactivo: aquellas que ocurren entre el profesor y los contenidos se dan por la propuesta inicial del examen escrito; el vínculo que se establece entre los vértices que alojan a las variables alumno y contenidos, respectivamente, se presenta por el ejercicio que demanda la solución del examen escrito; mientras tanto, la articulación entre el vértice del profesor y el vértice del alumno se debe fundamentalmente a la corrección de los contenidos (respuestas equivocadas o incompletas).

Por otra parte, las dos variables mediadoras del aprendizaje, el profesor y el examen escrito, se ven involucradas en un proceso que define su presencia mutuamente excluyente, dada la propia naturaleza de la actividad conjunta. De esta manera, el alumno advierte al docente como el propio examen y, viceversa; para el profesor las repuestas del examen representan al alumno. El probable distanciamiento que ocurre entre las variables del triángulo es el elemento clave para proponer un triángulo obtusángulo conforme a estos criterios, donde la relación que va desde el vértice del profesor hasta el lado formado por la interacción contenido-alumno sea lo más cercana posible. Dicha situación permite considerar a la evaluación estrechamente asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje, para que a partir de los resultados del examen escrito el profesor pueda ajustar de manera adecuada la ayuda pedagógica que debe proporcionarles a sus alumnos.

Reflexiones finales

La aparente controversia con respecto al uso del examen escrito como instrumento utilizado en el aula escolar para evaluar los aprendizajes de los alumnos se ha convertido en una constante, por lo menos desde principios del presente siglo, en particular, a partir de 2009 cuando inicia la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para las escuelas primarias en México. Esta situación exige un profundo proceso reflexivo relacionado con el sentido o finalidad que está teniendo para el profesor y para las instituciones, además de contemplar la posibilidad de aprovechar la información que el conjunto de la actividad en torno al ejercicio del examen escrito puede proporcionar.

El intento de potenciar y promover procedimientos y técnicas de evaluación susceptibles de captar el desarrollo y/o aprendizaje de las capacidades de los alumnos debe partir, al igual que cualquier intento de innovación educativa, de lo ya existente, de lo que se está haciendo. Y no necesariamente para abandonarlo o sustituirlo sin más, sino para someterlo a un cuidadoso análisis, resituarlo y redimensionarlo en función del resultado de este análisis y de las exigencias de modificación o cambio que puedan derivarse de él (Coll y Martín, 1999: 167-169).

No hay que olvidar que la evaluación del aprendizaje de los alumnos aspira a priorizar el carácter educativo y pedagógico sobre la función acreditativa. Para Coll y Martín (1999), las intenciones educativas deben procurar que todos los alumnos accedan a experiencias formativas e instruccionales imprescindibles para un adecuado desarrollo y una oportuna socialización, por lo que los elementos y decisiones de evaluación juegan un papel fundamental en su proceso de concreción.

Los profesores de educación primaria deben centrar su atención en valorar el grado de significatividad del aprendizaje logrado y en el sentido que le atribuyen al examen escrito, considerar que

[...] los alumnos están también atribuyéndole un sentido, de que este sentido depende en gran manera de cómo planteamos la actividad y de cómo actuamos en su desarrollo, y de que, en definitiva, los resultados de evaluación van a depender tanto de los significados que han construido y que seamos capaces de suscitar como del sentido que han atribuido a las actividades previas de enseñanza y aprendizaje y a la propia actividad de evaluación (Coll y Martín, 1999: 173).

Es probable que los aprendizajes logrados por los alumnos con respecto a los contenidos escolares sean más amplios que los que se consiguen explorar con las actividades o instrumentos de evaluación utilizados por el docente. Independientemente de que se acceda o no a un conocimiento parcial sobre los significados construidos por los alumnos, es conveniente priorizar el sentido pedagógico del examen escrito con el propósito de revisar y regular los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje.

En esta actividad el docente asume la responsabilidad de hacer progresar al alumno en sus esquemas de conocimientos y de provocar la construcción de significados cada vez más complejos; no obstante, el momento en que el estudiante empieza a asumir la responsabilidad del proceso es clave para que el profesor retire gradualmente los andamiajes hasta ceder la responsabilidad al aprendiz. “La asunción progresiva del control y la responsabilidad por parte de los alumnos en el desarrollo de una actividad o en la ejecución de una tarea es a menudo un indicador sumamente potente de los aprendizajes que van realizando”

(Coll y Martín, 1999: 177), sobre todo cuando se observan indicios de que están apropiándose del control y demuestran su capacidad para utilizar los conocimientos adquiridos.

Comprender la enseñanza como el proceso donde el profesor proporciona las ayudas necesarias para que los alumnos se adjudiquen los contenidos y les asignen significados, exige contemplar una evaluación de la enseñanza y del aprendizaje como un todo integrado, no suscribirla a un asunto de promoción, calificación o acreditación y, con ello, evitar condenarla a un ejercicio formal y acotado, porque cuando se evalúa a los estudiantes, se acepte o no, se trata de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, compartimos lo enunciado por Coll y Martín (1999), al sostener como tesis que el examen escrito –como instrumento frecuente para evaluar los aprendizajes– provee de información al docente para ir ajustando en forma progresiva la ayuda que brinda en el proceso de construcción de significados, y a los alumnos para que tomen conciencia de lo que consiguieron o no aprender y de cómo se encuentran en su propio proceso. El examen escrito es entonces un recurso de evaluación mediante el cual el alumno expresa por escrito los conocimientos, aplicaciones o juicios que se le solicitan; además, involucra al profesor en una actividad que representa un verdadero desafío para la toma de decisiones, así como para la revisión y la regulación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje.

- Álvarez-Gayou, J. (2003), *Cómo hacer investigación. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- Barberá, E. (1997), "Hacia una metodología de la evaluación (escrita)", en *Revista de Educación*, núm. 314, pp. 321-329.
- _____ (2002), "Evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (I PRIMERA)", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 007, enero-diciembre 2002, Universidad de los Andes, pp. 247-270, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/652/65200712.pdf>, consulta: 20 de enero de 2014.
- _____ (2003), "La evaluación escrita como escenario educativo (II PARTE)", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 8, enero-diciembre, Universidad de los Andes, pp. 137-197, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65200811.pdf>, consulta: 25 de enero de 2014.
- Chehaibar, L. (2007), "Editorial", en *Perfiles Educativos*, vol 29, núm. 118, enero, México.
- Coll, C. (1994). "El análisis de la práctica educativa, reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", en *Tecnología y comunicación educativas*, núm. 24, pp. 3-29.
- Coll, C. et al. (1992), "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", en *Infancia y Aprendizaje*, pp. 189-232.
- _____ (2001), "La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales", en Coll, C. et al. (coords.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 549-572.
- _____ (2007), "Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC", en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 13, vol. 5, pp. 783-804, disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_205.pdf, consulta: 7 de abril de 2014.
- _____ (2008), "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", en *Revista de Educación*, núm. 346, mayo-agosto, Universidad de Barcelona, pp. 33-70, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf, consulta: 15 de junio de 2014.
- Coll, C. y E. Martín (1999), "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista", en Coll, C. et al., *El constructivismo en el aula*, España, Graó, pp. 163-183.
- Coll, C. y J. Onrubia (2002), "Evaluar en una escuela para todos", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 318, pp. 50-54, disponible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie>, consulta: 10 de junio de 2014.
- Díaz, Á. (1994), "Una polémica en relación al examen", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 5, mayo-agosto, disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.pdf>, consulta: 25 de julio de 2014.
- Díaz, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Ezpeleta, J. (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, vol. IX, pp. 403-424.
- Frade, L. (2009a), *La evaluación por competencias*, México, Inteligencia educativa.
- _____ (2009b), *Planeación por competencias*, México, Inteligencia educativa.

- Ibarra, M. (1997), "Cómo evalúan los maestros", en *Educación 2001*, núm. 27, vol. 3, agosto 1997.
- Mauri, T. y M. Rochera (1997), "Aprender a regular el propio aprendizaje", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 67, pp. 48-52.
- Mauri, T. (1999), "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?", en Coll, C. et al., *El constructivismo en el aula*, España, Graó, pp. 65-100.
- Moreno, E. (2003), "Examen de una polémica en relación al examen", en *Paedagogium*, núm. 17, mayo-junio 2003, pp. 14-23.
- Nieto, J. (2005), *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*, México, Editorial CCS.
- Onrubia, J. (1999), "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en Coll, C. et al., *El constructivismo en el aula*, España, Graó, pp. 101-124.
- _____ (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", en *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II.
- Rodríguez, G. et al. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, México, Ediciones Aljibe.
- Romero, J. y R. Lavigne (2005), *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*, Andalucía, Junta de Andalucía-Consejería de Educación.
- Ruiz, J. (2005), "Minucias y sutilezas del examen en educación. Impacto sociopedagógico", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, núm. 36, agosto.
- SEGOB (2007), "Discontinuidades del examen. Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente", en *Innovación educativa*, núm. 36, vol. 7, enero-febrero, pp. 53-67.
- _____ (2014), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, SEGOB.
- SEP (2001), *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje*, México, SEP.
- _____ (2008), *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*, México, SEP.
- _____ (2009a), *Plan de Estudios. Educación Básica Primaria*, México, SEP.
- _____ (2009b), *Programas de Estudio. Quinto grado Educación Básica Primaria*, México, SEP.
- _____ (2013), *La planificación didáctica en la escuela primaria II*, México, SEP.
- Verduzco, M. y M. Tapia (2012), *Organizaciones de la sociedad civil: presentes en las escuelas, ausentes de las políticas educativas*, México, Alternativas y Capacidades.