

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN QUE UTILIZAN LOS DOCENTES DE HISTORIA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

ANA MARÍA MENDOZA ARRIAGA

ASESOR:

SAMUEL UBALDO PÉREZ

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2020

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.1. Construcción del problema de investigación	8
1.2. Diseño metodológico	14
1.2.1. Perspectiva cualitativa	15
1.2.1.1. El enfoque etnográfico	17
1.2.1.2. Contexto de la investigación	18
1.2.1.3. Técnicas e instrumentos en la investigación	19
1.3. Perspectiva teórica	24
1.4. Estrategias de evaluación	28
1.4.1. Síntesis histórica de la evaluación educativa	29
1.4.2. Evaluación de los aprendizajes	33
1.4.2.1. Tipos de evaluación	35
1.4.2.2. Enfoque formativo de la evaluación	38
1.4.2.3. Técnicas e instrumentos de evaluación	40
CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CURRÍCULO GENERAL	46
2.1. Plan y programa de estudio 1993	47

2.1.1. La evaluación de los aprendizajes en el plan y programa de estudio 1993	48
2.2. Planes y programas de estudio 2006 y 2011	49
2.2.1. Generalidades de los planes y programas de estudio 2006 y 2011	50
2.2.2. La Historia en los programas de estudios 2006 y 2011	52
2.2.3. Evaluación de los aprendizajes en los planes y programas de estudio 2006 y 2011	53
2.3. Plan y programa de estudio 2017	66
2.3.1. Generalidades del plan y programa de estudios 2017	66
2.3.2. La Historia en el programa de estudios 2017	68
2.3.3. Evaluación de los aprendizajes en el plan y programa de estudios 2017	69
CAPÍTULO III. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS DOCENTES DE HISTORIA	81
3.1. Contexto institucional y sujetos participantes	81
3.1.1. Infraestructura escolar	85
3.1.2. Población estudiantil	86
3.1.3. Planta docente	87
3.1.4. Los docentes de Historia	89
3.2. Formación y experiencia profesional	92
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	96
4.1. La evaluación como parte constitutiva del momento didáctico	96

4.2. Estructura y lógica de las categorías y subcategorías de análisis	97
4.3. Categoría Didáctica de la Historia	102
4.4. Categoría Currículo Formal	106
4.5. Categoría Evaluación	108
4.6. Categoría Tipos y modalidades de evaluación	110
4.7. Categoría Estrategias de evaluación	114
4.8. Categoría Recursos de evaluación	118
4.8.1. Prueba escrita (Examen)	119
4.8.2. Cuaderno de los alumnos	124
4.8.3. Lista de cotejo	126
4.8.4. Proyecto o Trabajo final	129
CONCLUSIONES	132
REFERENCIAS	142
ANEXOS	151
Anexo 1. Guion de entrevistas	151
Anexo 2. Transcripción de entrevistas	154

INTRODUCCIÓN

Dentro de la educación, la pedagogía se inscribe como una disciplina praxiológica, por lo que, si bien es teórica, también debe permitir mejorar los procesos y prácticas en contextos educativos reales. Para ello, dos de los campos fundamentales del saber-hacer pedagógico son, la didáctica y el currículo, sobre todo al referirse a la educación escolar, pues ambos deberían tener una relación complementaria, sin embargo, no siempre es así. Por ello, es necesario adentrarse en las aulas, con los sujetos inmediatos a la educación, es decir, alumnos y maestros, para reconocer y comprender las diversas problemáticas y posteriormente esbozar posibles soluciones.

Por lo anterior, es imprescindible que las y los pedagogos construyan habilidades de análisis e investigación curricular; sin embargo, se reconoce que el currículo es un campo muy complejo que no sólo se centra en el nivel estructural-formal, que de acuerdo con autores como José Gimeno Sacristán (2010) y Alicia De Alba (1998), es la concreción de un proyecto cultural que contiene verdades valiosas y reconocidas socialmente, como conocimientos, valores, hábitos y costumbres, impuestos por ciertos grupos hegemónicos, determinado por cuestiones políticas, económicas y sociales, que se plasma en los planes y programas de estudio. Sino que también, el currículo es resignificado y modificado por los docentes en el nivel procesal-práctico (De Alba, 1998), donde la didáctica se hace presente para procurar, a través de diversos métodos, técnicas y estrategias, el mejor aprendizaje.

Dicho lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo principal, realizar un análisis de las estrategias de evaluación que utilizan los docentes responsables de la asignatura de Historia en el nivel de Educación Secundaria. Ubicando a la investigación, en el ámbito procesal-práctico, específicamente en el aula, donde además de reconocer cómo es que los docentes resignifican el currículo oficial, también me permitió involucrarme en su trabajo.

Lo anterior, me llevo a establecer objetivos secundarios como: identificar, describir y comprender los principales problemas a los que se enfrenta el aprendizaje y la enseñanza de la Historia; exponer las aportaciones teórico-

metodológicas que se han realizado en torno a las estrategias de evaluación; explicar las categorías centrales en la investigación y construir un posicionamiento teórico-metodológico, respecto a las estrategias de evaluación que utilizan los docentes de Historia.

Este trabajo se orientó hacia la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, debido al siguiente interés personal; el que se le dé mayor importancia a la educación histórica, ya que ésta constituye una posibilidad de crear seres sociales, que se reconozcan con los otros, sean conscientes, participativos en la vida pública nacional, que conozcan sus derechos, que sean empáticos, preocupados por los demás, más que por sí mismos; en pocas palabras unos sujetos con pleno desarrollo humano alejado de la competitividad y consumismo que propone el neoliberalismo. En otras palabras, es centrar el interés en el ser humano, para liberarlo (Freire, 2017) y que encuentre en la Historia una posibilidad de transformación. Pues como dice Fromm (2016, p. 75) explicando las ideas de Marx:

El proceso de la Historia es el proceso mediante el cual el ser humano desarrolla sus cualidades específicamente humanas, sus facultades de amar y de comprender; y una vez que ha realizado su plena humanidad puede volver a la unidad perdida entre él y el mundo

Además desde una perspectiva pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es esencial y debe ser prioridad, ya que responde a los cuatro pilares de la educación, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO) específicamente el pilar de *aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás* (Delors, 1997) pues al mejorar nuestra empatía, nos permite conocer a los otros, valorar y comprender sus diferencias, así como dotarnos de un sentido de pertenencia y a su vez, nos permite crear proyectos sociales comunes. Complementariamente, lo anterior influye en cada ser humano por lo que también contribuye al *aprender a ser*.

En cuanto a la decisión de realizar el análisis en Educación Secundaria, y no en otro nivel escolar, responde a que sostengo, que para los alumnos en este nivel puede ser un poco más problemático aprender Historia, ya que están más influenciados por el presentismo (Salazar, 2018), es decir, no le dan importancia

al pasado y les es difícil imaginarse un futuro. Por lo que, para las y los jóvenes aprender Historia representa, tener un sentido de identidad y pertenencia que les facilite tomar decisiones razonadas, conscientes, pensadas y reflexionadas, con un sentido de responsabilidad hacia el futuro (Salazar, 2018). Ya que como menciona Yúren (2011), aprender Historia, en un sentido crítico, es “preocuparnos” para cambiar una pequeña parte de la realidad, y ello, es una posibilidad, desde el presente, para mejorar la eticidad del futuro donde reduzcamos los impactos de la “modernidad líquida” (Bauman citado en Yúren, 2011).

Sin embargo, y a pesar de la importancia de la enseñanza de la Historia, un problema que ha afectado directamente a la educación y que tiene que ver con el neoliberalismo, es que se suele dar mayor importancia a materias o asignaturas “útiles” como Matemáticas, Español, Inglés y habilidades en las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, restándole importancia a las humanidades, lo que directamente se ve reflejado en el currículo.

Asociado al problema anterior, se presentan las pruebas masivas y estandarizadas, las cuales como menciona Plá (2011), perpetúan una Historia basada en la memorización, lo que no es un hecho aislado, pues inclusive docentes basan su práctica en “rellenar” las mentes de sus alumnos, con hechos y personajes históricos, o en otros casos, les enseñan con el propósito de pasar un examen.

Por lo anterior, se decidió que la categoría central a analizar fueran las estrategias de evaluación, pues más allá de las recomendaciones de diversos expertos o incluso del propio programa de estudios, la Historia dentro de las escuelas se enseña como una disciplina esencialmente memorística, enfocada en transmitir los contenidos, cuando estos en realidad son un medio y no un fin para la educación (Pozo, 2013)

Es importante aclarar, que se considera a la evaluación como un momento subordinado a la didáctica, por lo que se pensó que, para poder establecerse unas adecuadas estrategias de evaluación, es necesario tener un claro posicionamiento didáctico y curricular, entre otros elementos. Por ello se

considera, como dice Gimeno (2013, p.335), que “estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se práctica”.

A lo largo de las delimitaciones y cuestiones anteriormente expuestas, me empezaron a surgir las siguientes preguntas: ¿A partir de qué elementos ajustan los docentes de Educación Secundaria las estrategias de evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Historia? ¿Qué problemas están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? ¿En qué medida las estrategias de evaluación que utilizan los docentes de Historia en Educación Secundaria son tradicionales o innovadoras? ¿Qué elementos o productos consideran las y los docentes de Historia para evaluar? ¿Qué propone el plan y programa de estudios en cuanto la evaluación? ¿Qué opinan las y los docentes de Historia respecto a la evaluación?

Posteriormente, se estableció que, al ser una investigación del nivel procesal-práctico del currículo, tenía que considerar una metodología que me permitiera adentrarme y convivir en las comunidades educativas, además de que fuera comprensiva y considerara a los docentes, puesto que son ellos los sujetos centrales de esta investigación. Asimismo, no todos los docentes tienen las mismas experiencias, ni formación, por lo que su trabajo didáctico va a ser distinto. Por ello se seleccionó una metodología cualitativa, con perspectiva etnográfica.

Respondiendo a la naturaleza de la investigación, se eligió para desarrollar el trabajo de campo a la Escuela Secundaria Técnica N. 46 “Ing. Estanislao Ramírez Ruiz”, ubicada en la alcaldía Tláhuac. Por lo que los sujetos participantes estuvieron integrados por cuatro docentes del turno matutino de dicha institución; aclaramos que por respeto a su privacidad se hará referencia a ellos como: Docente 1, Docente 2, Docente 3 y Docente 4.

La recolección de los datos a analizar se realizó, a través de dos técnicas etnográficas, por un lado, la observación no participativa, la cual me permitió adentrarme a la dinámica de clase de los docentes de la investigación. Por otro lado, la entrevista semiestructurada me confirió un mayor acercamiento a los docentes, sus concepciones y prácticas. Asimismo, el diario de campo fue un

instrumento que permitió mantener un registro y control de la investigación. Complementario a esto, se rescataron diversas evidencias de evaluación como exámenes, trabajos finales y cuadernos de trabajo de los alumnos.

Para analizar la información, como perspectiva teórica, se eligió la praxología del currículo, siguiendo a Torres (2003) quien, citando a autores como Stenhouse y Schwab, reconoce que los docentes son hacedores del currículo, pues son ellos quienes toman las decisiones finales de qué y cómo enseñar, lo que está estipulado en el currículo formal, es decir, sus acciones y prácticas son hechas con sentido; como parte de estas decisiones se encuentran las estrategias de evaluación. Además, esta perspectiva también reconoce que es en el aula, donde surgen la mayoría de los problemas educativos.

Para la consecución de los objetivos, así como tratar de dar respuesta a las cuestiones planteadas, la presente investigación se estructuró en cuatro capítulos.

En el primer capítulo, se aborda la estructura metodológica y las etapas de la investigación, iniciando con la construcción del problema, apoyándome principalmente en autores como Enrique Florescano, Sebastián Plá y Alberto Luis Gómez, pues ofrecen argumentos acerca de los principales problemas sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia, así como la pertinencia de su aprendizaje, también se justifica el por qué y para qué la realización de la investigación

Posteriormente, rescatamos la importancia y la pertinencia de la perspectiva cualitativa en la investigación, así como el enfoque etnográfico y las técnicas e instrumentos a utilizar para recolectar evidencias en el trabajo de campo.

Asimismo, se presenta la perspectiva teórica para analizar las estrategias de evaluación, basándome en Alicia De Alba, José Gimeno Sacristán y Rosa María Torres Hernández, quienes mencionan la importancia de considerar al currículo como un elemento en continua construcción y que se concreta en el aula con la interacción de docentes y alumnos, es decir el currículo como proceso y práctica. El cual se analiza desde la praxología que considera las acciones de los profesores, quienes median el currículo formal.

Para finalizar el capítulo I, se presenta el objeto de estudio, es decir las estrategias de evaluación, con una lógica deductiva, iniciando con un breve, pero consistente recorrido histórico, sobre la transformación y diferentes perspectivas de la evaluación en el ámbito educativo, para posteriormente acotar el concepto al aprendizaje, posicionándome en un enfoque formativo de la evaluación. Para ello se retoman documentos oficiales de la SEP, así como a María Antonia Casanova, José Gimeno Sacristán y Álvarez Méndez, quienes consideran la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo de recolección de información a lo largo del proceso didáctico con el fin de mejorar el aprendizaje.

Dado que la investigación se desarrolla en el ámbito escolar, se consideró necesario hacer un recuento acerca de los planes y programas de estudio, implementados a partir de 1993 hasta el 2017, puesto que se desarrollan en el contexto neoliberal de la educación, además el desarrollo profesional docente de los sujetos participantes atraviesa esos planes y programas de estudio. Es por ello que el segundo capítulo, se centra en recuperar los planteamientos clave sobre los diferentes elementos del currículo formal, poniendo especial atención a los postulados acerca de la evaluación, desde las orientaciones generales en la Educación Básica, especificando las de Educación Secundaria y finalmente, se particulariza en las recomendaciones de evaluación para la materia de Historia. Del mismo modo, se toman en cuenta los acuerdos oficiales de evaluación, emitidos por la SEP, durante el periodo de desarrollo de los planes y programas de estudio de 1993, 2006, 2011 y 2017.

La finalidad del tercer capítulo es reconocer el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa de los sujetos participantes, el planteamiento inicial se desarrolla tomando en cuenta el contexto externo a la institución, es decir, las características socioculturales más relevantes acerca de la comunidad donde se ubica la institución. En segundo lugar, se caracteriza el contexto escolar o institucional, tomando en cuenta la organización, infraestructura, población estudiantil y planta docente. Finalmente, se caracteriza a cada uno de los docentes participantes de la investigación, considerando su formación inicial, formación didáctica y experiencia docente.

En el cuarto capítulo se lleva a cabo propiamente el análisis de las estrategias de evaluación, para ello se establecieron seis categorías de análisis: Didáctica de la Historia, Currículo formal, Evaluación, Tipos y modalidades de evaluación, Estrategias de evaluación y Recursos de evaluación. Estas categorías se dispusieron, ya que se considera que al ser la evaluación parte esencial del proceso didáctico y de la educación escolar, el conocimiento de todos esos elementos es necesario para establecer una auténtica Evaluación Formativa, donde el objetivo principal sea el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en la sección de anexos, con el ánimo de que el lector se acerque y conozca la opinión de los sujetos participantes, se encuentran tanto el guion como la transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes.

Por último, me gustaría mencionar que la investigación no tiene como propósito, señalar, ni culpabilizar a los docentes de Historia, sino principalmente comprenderlos, darles voz a sus opiniones, revalorizar su práctica y dar cuenta que existe un problema. Tal vez la investigación no tenga un gran impacto, pero como estudiante de la licenciatura en pedagogía significó aprender y revalorizar a la educación como utopía, pues como dice Freire (2017, p. 16) la educación es un “factor fundamental en la reinención del mundo”.

CAPITULO I. ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar el análisis de las estrategias de evaluación que utilizan los docentes de Historia, es necesario precisar algunas cuestiones, iniciando por construir un argumento para justificar la realización del análisis, además de adoptar una postura teórico-metodológica, para guiar cómo hacer la investigación y con qué perspectiva enfocar el objeto de estudio.

Por lo que este capítulo toma en consideración estos tres elementos; es decir, primero se presenta la construcción del problema de investigación, donde se argumenta por qué y para qué fue pertinente la realización del análisis, además de delimitar y orientar el objeto de estudio.

En segundo lugar, se presenta la metodología, situando a la investigación en el enfoque etnográfico y, por lo tanto, en la perspectiva cualitativa de la investigación, dadas las características de nuestro objeto de estudio. En este apartado, además se explicita, a grandes rasgos, el contexto educativo, que me permitió adentrarme a la práctica docente y recuperar la evidencia empírica, así como los instrumentos y técnicas de investigación utilizadas.

Asimismo, me posiciono en una perspectiva teórica curricular, enfocando el planteamiento de la investigación en la praxología del currículo, recuperando a autoras como De Alba (1996) y Torres (2003), para analizar la realidad educativa de los profesores.

Finalmente, se conceptualiza la categoría central, en este caso la evaluación, que es la que me permitió interpretar la información recabada.

1.1. Construcción del problema de investigación

Al introducirse a el estudio de una asignatura, se pueden encontrar dos respuestas comunes por parte del alumno o estudiante: la empatía o la indiferencia, éstas incitadas por diversas circunstancias que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje, como pueden ser el maestro o la incomprensión de la utilidad de la asignatura en su vida.

Las particularidades mencionadas, se ven reflejadas en la asignatura de Historia, en la cual se centra el interés de la investigación, que inicia a través de una reflexión e introspección de mi propia trayectoria académica y/o escolar.

Los primeros acercamientos que tuve con la Historia, no puedo decir que fueron favorables, para una alumna de primaria, se volvía una materia bastante tediosa y aburrida. Al recordar aquellos días solo se vienen a mi memoria resúmenes y cuestionarios, siempre apoyados por el libro de texto y, por supuesto, exámenes escritos y orales, donde las respuestas debían ser puntualmente como las mencionaba el docente. En otros niveles educativos, como Secundaria y Media Superior, las condiciones fueron bastante parecidas, ya que, las mismas estrategias eran implementadas.

Como consecuencia de estas experiencias, no le encontré un sentido como estudiante, ni de identidad o práctico para mi vida cotidiana, “¿para qué sirve la Historia?” solía preguntarme.

Fue hasta mi estadía en la universidad, es decir, durante la licenciatura, donde la Historia comenzó a interesarme, pues a lo largo de las diversas asignaturas de la línea socio-histórica, comprendí que aprender Historia constituía una posibilidad de transformación, pues desde mi punto de vista, nos concientizaba del presente con posibilidad de aspirar un mejor futuro.

Pero no solo eso, sino que también nos hace sensibles a los “otros”, ya que permite reconocer las condiciones del contexto, que han llevado a la sociedad y, por lo tanto, a los individuos a sus situaciones actuales, volviéndonos más empáticos, propiciando una mejor convivencia.

Quizá las reflexiones anteriores, no son en gran medida trascendentales, pero eso es, en un principio, lo que despertó mi espíritu inquisitivo acerca de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y se convirtió en mi utopía.

Como bien apunta Eduardo Galeano: “la utopía nos sirve para caminar”, desde mi punto de vista, para “caminar”, en un sentido pedagógico, la investigación ofrece ese primer momento para analizar una situación contextualizada y, con ello, facilitar la mejora de los procesos y prácticas educativas.

Ahora bien, al acercarme a textos de diversos autores, me pude dar cuenta de que el problema en la enseñanza y aprendizaje de la Historia es multifactorial, por lo que se pueden clasificar en categorías. Por ejemplo, Florescano (2000), hace cuatro divisiones, de lo que, respaldándose en Guevara Niebla, llama la “catástrofe silenciosa”, las cuales son:

- Los contenidos: Que también podría denominarse currículo, ya que, en este apartado, se critican cuestiones como la incongruencia de los propósitos de la asignatura, con la realidad social y personal de los educandos; la limitada utilización de materiales didácticos y la reducción de estos al libro de texto, que, según el autor, carece de pertinencia no solo histórica, sino pedagógica; así como cuestiones en la carga horaria de la asignatura.
- Los métodos de enseñanza: Tradicionales y memorísticos, no porque los datos y fechas no sean útiles, sino porque es, en su mayoría, lo único en lo que se centra la atención de la asignatura; puesto que, en las instituciones educativas, aún hay resistencia a implementar otros métodos y estrategias, más cercanos a la escuela activa y de innovación pedagógica, que les proporcionarían a los estudiantes la posibilidad de aprender a reflexionar su entorno.
- Los educadores: Es decir los maestros, quienes su labor se ve afectado por la carencia formativa, en algunos casos en la disciplina histórica, por ejemplo, en el caso de que no conozcan los contenidos sustanciales o los hechos históricos como deberían. Pero sobre todo pedagógica, es decir, cómo enseñar de la manera más adecuada la Historia (qué métodos y qué estrategias utilizar) dependiendo las características del nivel escolar que imparten, así como las de su grupo. Circunstancias que en Educación Secundaria se agravan, ya que muchos docentes, están formados en diversas disciplinas.

A ello le agregamos, la falta de capacitación y formación continua a los docentes en servicio, entre otras circunstancias, como la falta de apoyo de directivos y padres de familia.

- Alumnos: Los sujetos centrales en el acto educativo o los que deberían de ser, pues todos los cambios deben ser pensados en mejora de su aprendizaje. Sin embargo, los profesores al llevar los mismos métodos y al encasillarlos (a los alumnos) en una educación tradicional, se provoca en ellos aburrimiento, apatía y frustración, pues no pueden sentirse parte de la Historia, porque dependiendo del grado escolar, no es despertada su curiosidad, ya que se les presenta la Historia como algo “acabado”. No obstante, el conocimiento puede ser modificado, lo que significa que se puede “despertar su sentido crítico” (Florescano, 2000, p. 130), que debe ser parte de la educación de los discentes, más allá, de cualquier asignatura, pues buscamos formar un sujeto que pueda actuar, en su contexto y su realidad, con libertad y lo más consciente posible.

Por su parte, Gómez (2000), rescata algunas problemáticas psicopedagógicas, construidas desde una perspectiva piagetiana, donde se argumenta que para que un alumno pudiese aprender correctamente la Historia debería alcanzar una edad de dieciséis años, correspondiente a la etapa de las operaciones formales, debido a la complejidad de los conceptos propios de la disciplina, por ejemplo: los de tiempo, espacio, así como otros socio-políticos.

Sin embargo, el autor también señala que no se puede ser tan pesimista, pues bien, la disciplina tiene sus dificultades, pero lo más importante para los educandos, son esas habilidades generales de pensamiento que pueda aportar a su vida diaria.

Otro de los problemas ligados a la disciplina, que se deben tener en cuenta, si se busca transformar el paradigma en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, es la excesiva preocupación en el aprendizaje conceptual, más específicamente memorístico, nacionalista, acabado y enciclopedista, es decir, una “Historia de Bronce” o como Cuesta (citado en Plá, 2011) lo llama, la reproducción del código disciplinar.

Sin embargo, no sostengo una postura contraria a la precisión fáctica pues reconozco que para una comprensión completa de la Historia es necesaria, pero

no como un fin, sino en relación con el proceso histórico como señala Sánchez (2002).

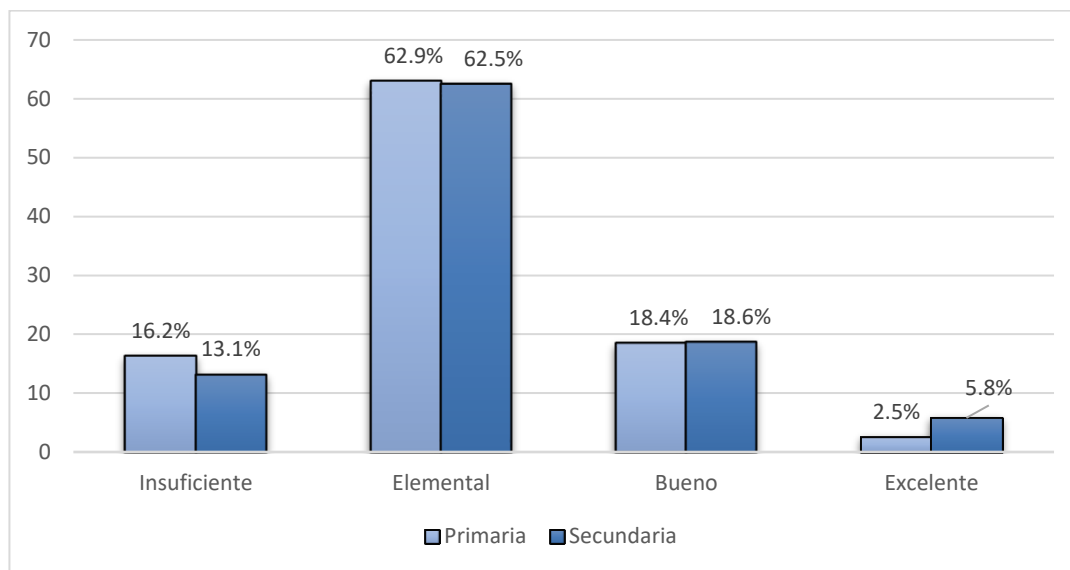
Al analizar las posturas mencionadas, se puede decir que, se debe procurar en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, una adaptación del discurso, congruente con el periodo de desarrollo de los alumnos y con sus intereses, así como, favorecer la utilización de estrategias y métodos, que induzcan un aprendizaje significativo (Gómez, 2000, p. 113), centrados en las necesidades de los estudiantes y no de los profesores, pues son ellos la principal motivación para las transformaciones sociales. Asimismo, impulsar el estudio de la Historia, favorece sí, a una conciencia histórica y a la identidad nacional, pero sobre todo a una formación holística e integral de los sujetos.

Al buscar información sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia en México, es indispensable remitirse a la *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), prueba estandarizada que se realiza en instituciones públicas y privadas, tanto de Educación Básica (de tercero a sexto, en primaria y de primero a tercero, en secundaria) y Educación Media Superior (último año escolar).

En el año 2010, debido a la celebración del bicentenario de la Independencia y al centenario de la Revolución Mexicana, se evaluó, como tercera materia Historia (siendo hasta el momento la única prueba nacional que incluye esta asignatura); proyectando en los resultados, que de los estudiantes que cursaban primaria el 79.1% se encontraban en el rango de insuficiente y elemental, mientras que en secundaria el 75.6%, estaban en la misma circunstancia.

Lo anterior, se puede apreciar a continuación, en la Grafica 1. Resultados globales ENLACE 2010, realizada a partir de datos proporcionados por la SEP, acerca de la prueba ya citada.

**Grafica 1. Resultados globales ENLACE 2010
(Educación Primaria y Secundaria)**



Fuente: Elaboración propia con base en SEP 2010

Como se puede observar los resultados son inquietantes, sin embargo, Plá (2010) menciona, que esto no significa que los estudiantes no construyan un pensamiento histórico, sino que no cumplen con el tipo de Historia que ENLACE promueve, basado en la memorización, y, además, en su opinión, tiene deficiencias en los reactivos.

Por lo que el autor llama a impulsar la investigación educativa cualitativa, en el dominio de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, ya que solo así se comprenderá si los alumnos construyen un pensamiento histórico, y de ser así, de qué tipo es. Puesto que solo dentro de las aulas, en su dinámica diaria, es posible tener un aproximamiento a la realidad educativa.

Siguiendo el argumento de Plá, pude percatarme, de que, si estas pruebas estandarizadas promueven un pensamiento histórico reduccionista, entonces también lo hace el examen que, actualmente, constituye uno de los principales instrumentos para “evaluar” la asignatura de Historia.

Acotando lo expuesto, la investigación aquí presentada, se circunscribe en el interés que existe por identificar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la Historia, ya que es clara la necesidad que existe en nuestro país de

transformarla, pero primero es ineludible acercarse a los contextos educativos donde se enseña Historia.

Dado que la evaluación, es un componente determinante en la enseñanza, ya que ésta se debe adaptar y ser coherente con diversas cuestiones didácticas, se resolvió sería la categoría central del análisis, sobre todo porque en los últimos años se han visto reflejados, tanto en el discurso teórico, como en los planes y programas de estudios, ciertos lineamientos acerca de la evaluación, a la que los profesores deben sujetarse, teniendo entre las más relevantes la evaluación como proceso. Es así, como los profesores son sujetos centrales y participantes de la investigación, ya que ellos son quienes llevan a las aulas las disposiciones presentadas en el currículo, o por lo menos, ese es el ideal del “deber ser” docente.

Por otro lado, en el caso de la Educación Secundaria, hay un énfasis en el saber especializado, es decir que los profesores ponen mayor atención en que la disciplina debe ser aprendida, lo que provoca que se centren en cumplir con transmitir los contenidos y no en el “sentido [de la asignatura] para la vida presente o futura de los estudiantes” (Quiroz citado en Torres, 2003, p. 186).

De esta manera se estableció realizar un análisis de la dimensión procesal-práctica del currículum, es decir, el nivel tres de la concreción curricular o el currículo en uso. Específicamente sobre las estrategias de evaluación que utilizan los docentes que imparten la asignatura de Historia en Educación Secundaria.

1.2. Diseño metodológico

Asumiendo a los docentes de Historia de Educación Secundaria, como sujetos clave de la investigación, se reconoce que ésta requiere un carácter interpretativo, ya que la realidad educativa es de índole social, por lo tanto, no es controlable y está supeditada al comportamiento de los agentes educativos.

En otras palabras, se requiere comprender e interpretar lo acontecido en las aulas, en este caso las acciones y decisiones de los docentes (selección de estrategias de evaluación), para otorgarle un significado relevante en el ámbito

educativo. Para ello es necesario vincularse a una perspectiva metodológica, que servirá como guía, en la realización de la investigación en un contexto determinado.

1.2.1. Perspectiva cualitativa

Primero conviene aclarar que la metodología es el “proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio” (Reguillo citado en: Mejía y Sandoval (coords.), 2012, p. 22). Dentro de la investigación educativa, se reconocen dos grandes paradigmas metodológicos, que se pueden utilizar, para pensar la realidad y proporcionar herramientas para su estudio: el cualitativo y cuantitativo.

La finalidad del presente trabajo, el cual se orienta a hacer un análisis minucioso de cierto aspecto de la realidad educativa, se identifica con la perspectiva cualitativa, que es un proceso de reflexiones epistemológicas persistentes (Vasilachis de Gialdino, 2009), así como, indagatorio e interpretativo de diversas evidencias empíricas, que se recolectan en el dinamismo diario de las personas participantes en la investigación y al realizar un cruce con la teoría, construir un análisis holístico. (Creswell 1998; Denzin y Lincoln 1994, citado en: Vasilachis de Gialdino, 2009).

Diversos autores, proponen distintas características que la perspectiva cualitativa de la investigación debería poseer, Vasilachis de Gialdino (2009, p. 5) hace una síntesis de algunos de ellos y finaliza su indagación haciendo una clasificación, según tres componentes:

1. Quién y qué se estudia: Se debe poner especial énfasis en cómo se construye, significa y vive el mundo, desde la perspectiva de los participantes, desde sus relatos y experiencia; es decir cómo comprenden el mundo, desde sus procesos y contextos.
2. Particularidades del método: Existen una diversidad de métodos en la investigación cualitativa, estos son flexibles y permiten al investigador, adaptar el método a las particularidades del contexto social de la

investigación, de manera que investigador y participante generen una interacción en una situación real y natural.

3. Metas de la investigación: La investigación cualitativa, es comprensiva, intenta hacer significativos los hallazgos en cuanto a su relación con la teoría, así como dilucidar nuevas representaciones acerca de una problemática social.

Por su parte, Maxwell (citado en Vasilachis de Gialdino, 2009, p. 7), presenta cinco finalidades de la investigación cualitativa:

1. Comprender el significado que los actores le dan a sus prácticas, experiencias y situaciones.
2. Comprender el contexto de los participantes y la influencia de éste en sus acciones.
3. Identificar acciones y situaciones no previstas, de relevancia a la investigación.
4. Comprender cuáles han sido los procesos para que esas situaciones y actuaciones ocurran.
5. Formular explicaciones causales, su influencia, desde una perspectiva contextual situada en diferentes niveles.

En el caso de Bartolomé (en Bisquerra (coord.), 2004), asevera que hay dos prioridades, dentro de la investigación educativa, la primera es la descripción y comprensión de un fenómeno educativo dentro de su contexto y la segunda se orienta hacia la transformación y emancipación social. En una perspectiva similar se encuentra Sandín (en Bisquerra (coord.) 2004, p. 276), quien además agrega que la investigación debe permitir la toma de decisiones y desarrollar un “cuerpo organizado de conocimiento”. Por mi parte comentare que esta investigación se orienta a la primera finalidad, es decir, a la comprensión de una situación educativa, a partir de un análisis, para esclarecer el porqué de las decisiones y acciones de los docentes.

Sintetizando, para comprender a los sujetos, (en este caso a los maestros) y los significados que brindan a sus actuaciones (selección de estrategias de evaluación en la asignatura de Historia), es recomendable adentrarse, en los contextos cotidianos de los participantes de la investigación, es decir, en las aulas, en la interacción con sus alumnos, ya que, diversos factores, pueden estar implicados en la toma de decisiones, acciones, creencias y comportamientos; lo que posibilita reflexionar, relacionarlo y otórgale un sentido respecto a la

enseñanza de la Historia, pues considero que tiene una influencia directa en el aprendizaje de los alumnos.

1.2.1.1. El enfoque etnográfico

Se pueden identificar, una diversidad de métodos dentro de la perspectiva cualitativa, que si bien, tienen puntos de encuentro, así como finalidades parecidas (Tójar y Bartolomé citados en Bisquerra (coord.), 2004), cada uno tiene especificaciones, que se pueden adaptar más y mejor, según los objetivos y preguntas de la investigación.

En este caso el método elegido, para realizar el trabajo empírico fue la etnografía, pues como menciona Reynaga (citado en Mejía y Sandoval (coords.), 2012) era preciso entrar en la vida de un grupo, en este caso escolar, para que desde su cotidianidad fueran visibles las conductas, acciones y decisiones de los sujetos, en el ambiente más natural posible, para perpetrar una descripción de lo acontecido y posteriormente trascender a un trabajo reflexivo y hermenéutico, significativo a lo que interesa comprender y analizar, es decir, las estrategias de evaluación.

La etnografía, parte del supuesto que como el sujeto es social, éste no se ha formado solo, sino que es resultado de su interacción con el contexto socio-histórico, desde el más inmediato y cercano, hasta el más global.

Por su parte, Tojár (2006), menciona algunas características sobre el método etnográfico en la educación, con las cuales concuerdo, por ejemplo, en que la etnografía ofrece una perspectiva holística acerca de los problemas educativos, ya que, desde la investigación, se sostiene que la práctica docente tendrá implicaciones en todo el proceso educativo, directa o indirectamente. También menciona que la etnografía, al estar contextualizada, permite comprender mejor la cultura, los hábitos, comportamientos, tradiciones y dinámicas en una comunidad educativa; igualmente, permite identificar, cómo estos elementos influyen directamente a los principales actores del proceso educativo, y por lo tanto a la enseñanza y el aprendizaje.

Sabariego, Massot y Dorio (en Bisquerra (coord.), 2009), hacen mención de que la etnografía, cuando se trabaja en contextos educativos, se le llama etnografía educativa y es una de las más utilizadas, en las investigaciones sobre la práctica docente, ya que son necesarios periodos de observación en el aula, además de que permite, a partir de las entrevistas, construir buenos marcos interpretativos.

La teoría dentro de este método tiene como finalidad “apoyar los procesos de explicación de lo que se investiga” (Álvarez, 2003, p. 139), por lo que, para realizar un análisis, se necesita también una teoría que permita interpretar los datos obtenidos en el trabajo de campo, durante las observaciones, entrevistas y evidencias recolectadas.

1.2.1.2. Contexto de la investigación

Como se explicó anteriormente, en la etnografía es imprescindible inmiscuirse en la vida diaria de un grupo para realizar el trabajo de campo, lo más cerca a la comunidad posible para identificar sus acciones y otorgarles un significado.

Así que la fase que prosiguió en la investigación fue la elección del escenario de la investigación, es decir, un lugar donde se integran personas, situaciones e interacciones sociales, con una relación entre sí (Sabariego, Massot y Dorio en Bisquerra, 2004, p. 303), en este caso educativo o escolar.

Como primer punto se estableció que la investigación se llevaría a cabo en Educación Secundaria, debido a que docentes en este nivel, tienen como primera formación diversas disciplinas, como se explicó en el apartado uno, lo que podría verse reflejado en su práctica educativa, como en las estrategias de evaluación y por lo tanto en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Debido a que sería necesario adentrarse en los espacios educativos, es decir las aulas, donde maestros y alumnos interactúan diariamente, la investigación se realizó en una sola institución educativa, siendo seleccionada la *Escuela Secundaria Técnica N. 46 “Ing. Estanislao Ramírez Ruíz”*, quizá por un interés más personal, ya que ahí fue donde estudié la secundaria.

Como primer momento me presenté ante las autoridades para solicitar el permiso de ingreso a la institución, se le explicó, en una breve entrevista al director el propósito e intereses de la investigación, a las cuales accedió.

Una vez conseguido el permiso, solicité trabajar con los docentes que impartían la materia de Historia de ambos turnos, el director refirió que para ello tenía que ponerme de acuerdo con el subdirector académico de cada turno.

Así que me presenté con ambos subdirectores, sin embargo, el del turno vespertino me indicó que iba a ser muy difícil que pudiera entrevistar a los maestros, pues tenían diversas ocupaciones y mostró cierta resistencia cuando se le solicitó información que era de interés a la investigación.

Por el contrario, el subdirector del turno matutino mostró total apoyo a la investigación, me presentó a los docentes, me explicó la dinámica que en el momento llevaban y me proporcionó toda la información que requería, en la medida de sus posibilidades.

Por estas experiencias, decidí sería prudente solo hacer el trabajo de campo en el turno matutino.

Los sujetos participantes, se conformaron por cuatro maestros que impartían la asignatura de Historia, de ellos dos eran hombres y dos mujeres, de entre 34 y 56 años, que tenían una formación diversa, pues dos de ellas eran licenciadas en derecho, uno era licenciado en antropología y el otro, maestro normalista.

1.2.1.3. Técnicas e instrumentos en la investigación

Para recolectar información que sea de utilidad a la investigación, existen técnicas e instrumentos distintos, según el método que se haya seleccionado.

En el método etnográfico, las observaciones y entrevistas son técnicas directas o interactivas, ya que colocan al entrevistador en contacto personal, es decir, “cara a cara” con los participantes de determinado contexto que interesa investigar (Colás y Buendía, 1992).

Asimismo, las técnicas antes mencionadas, me permitieron recolectar datos, lo más apegados a la realidad de los docentes, sobre todo porque en este método, el trabajo de campo es elemental para poder realizar el análisis.

Observación

Las observaciones realizadas, se enmarcan en las características de la observación no participativa, ya que, debido a que el objetivo general era realizar un análisis de las estrategias de evaluación que utilizan los docentes de Historia en Educación Secundaria, mi interés era poner mayor meticulosidad a cada detalle en las observaciones, pues es en el día a día, que las actuaciones de los docentes en su enseñanza y otros aspectos, pueden ser trascendentales en el aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, el interés se circunscribía en observar las interacciones maestro-alumno a la luz del proceso de evaluación en la enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, con las observaciones, se hacía visible, si en efecto lo recabado en el discurso de los docentes a través de las entrevistas, se hacía perceptible en su práctica cotidiana.

Autores como, Hammersley y Atkinson (citados en Tójar, 2006, p. 245) llaman a este tipo de observador, observador completo, ya que, sea por objetividad o porque el contexto de investigación no lo permite, no tienen posibilidad de participar.

En palabras de Álvarez-Gayou (2012), se estaría hablando de un observador como participante, ya que sostiene, que, aunque no intervenga directamente, su sola presencia en la dinámica de cierto grupo influye con las situaciones, pues representa un agente extraño a su cotidianeidad.

En parte concuerdo con este autor, porque al realizar las observaciones en el aula, los alumnos, se notaban curiosos con mi presencia, algunos circunspectos y otros, más extrovertidos, incluso llegaban a hacerme algunas preguntas como: quién era, qué hacía y si estábamos calificándolos a ellos, a los profesores o a la clase.

Vale aclarar que con cada docente se acordaron tres observaciones, debido a que, al momento de realizarse el trabajo de campo, el ciclo escolar estaba por concluir y los docentes se encontraban, con bastante carga de trabajo, pues estaban realizando evaluaciones finales.

Entrevista

Por otro lado, la entrevista, me permitió ampliar la información sobre las concepciones y prácticas docentes, así como para obtener la interpretación, vivencias y opiniones, acerca de su labor.

Se resolvió fuera una entrevista semiestructurada, para mantener su orientación a las estrategias de evaluación en Historia, por lo tanto, se estructuró el guion de entrevista en tres apartados, de relevancia con el objeto de trabajo:

1. Perfil profesional del entrevistado: El interés de este apartado, se centró en indagar sobre la formación profesional del maestro, su experiencia en la docencia y/o como maestro de Historia.
2. Referente a didáctica de la Historia: En este caso la atención se centró en recuperar las concepciones y creencias de los docentes en conceptos como enseñanza, aprendizaje, contenidos básicos de la asignatura y la importancia de aprender Historia.
3. Referente a las estrategias de evaluación: Este apartado fue donde se hizo mayor énfasis, dada su importancia, como objeto de trabajo en la investigación. En ella se inquirían cuestiones teóricas, como la evaluación, sus características; momentos, técnicas e instrumentos, así como, cuestiones prácticas, es decir cómo los profesores evaluaban la materia de Historia.

En el momento de la entrevista, las categorías anteriores, fueron útiles para conservar orden y claridad, tanto para la investigadora, como para los sujetos participantes.

Es conveniente aclarar que la entrevista semiestructurada, otorga cierto margen de libertad a las respuestas (Álvarez-Gayou. 2012), por lo que el docente podía ampliar sus respuestas, tanto como le pareciera conveniente.

Algunas recomendaciones que se tomaron en consideración, para llevar a cabo las entrevistas semiestructurada, fueron las indicadas por Miguel Martínez (citado en Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 163-164), quien argumenta que se deberían de seguir algunas recomendaciones para obtener la mejor información de los entrevistados como:

- Agrupar el guion de entrevista en categorías o temas, según los objetivos de la investigación
- Elegir un lugar tranquilo para realizar la entrevista, para evitar ruidos e interrupciones
- Ser amable con el entrevistado, explicarle, de manera general la intención de la entrevista y solicitar su consentimiento para grabar audio o video de ser necesario
- Tomar los datos personales necesarios y de interés para la investigación, lo que se ve reflejado, en este caso, en el apartado 1, del guion de entrevista que se realizó
- El entrevistador debe mantener una actitud sensible y de respeto ante las repuestas del entrevistado, nunca mostrar una actitud de rechazo o desaprobación
- Dar libertad y ser flexible ante las respuestas del entrevistado, no cortar o interrumpir las respuestas
- En caso de ser necesario, pedir de manera respetuosa que el entrevistado aclare o profundice, en algún tema relevante a la investigación

Aunque las entrevistas semiestructuradas contribuyeron ampliamente a la investigación, también se debe mencionar que hubo pláticas y acercamientos informales con los docentes, que favorecieron ampliar la información y complejizar la perspectiva que tenía acerca de la educación y su labor.

Diario de campo

Este es un instrumento muy utilizado en la etnografía, ya que en él se hace, un registro continuo sobre los avances de la investigación, es decir “se plasman las primeras inquietudes, las dudas, los intereses propios y ajenos, los recursos disponibles y la naturaleza del tema a investigar” (Tójar, 2006, p. 234).

Es un instrumento bastante útil, que ha estado presente en todo el proceso y fases de la investigación, desde el inicio, con la redacción del protocolo, el trabajo de campo y el análisis de la investigación.

En él se han escrito dudas, inquietudes, reflexiones, referencias, así como, los registros de las observaciones y visitas al centro escolar. Asimismo, se han puesto en juego las habilidades de escritura, cuando de vez en cuando llegaba una idea que era preciso plasmar inmediatamente.

Evidencias

Para construir un panorama amplio, acerca de las estrategias de evaluación de los docentes de Historia, además de lo ya mencionado, era imprescindible recuperar otro tipo de evidencias que dieran cuenta de cómo evalúan los maestros, lo que se puede llamar “recuperación de evidencia directa” (Álvarez, 2003, p. 139).

Es decir, actividades que el docente encomienda a los alumnos, que se vuelven susceptibles a evaluación, como:

- Exámenes
- Trabajos finales (de diversa índole)
- Actividades regulares que los alumnos realizan en su cuaderno

Entre otras actividades que los docentes podrían incluir, como la autoevaluación, pues de esta manera, también se constataría lo observado y lo dicho por el profesor.

Además, se solicitaron, las planeaciones didácticas (solo se me proporcionó una por docente), para apreciar si incluían la evaluación y de qué manera lo hacían.

1.3. Perspectiva teórica

Principalmente como el lector recordará, el objetivo de esta investigación fue realizar un análisis de las estrategias de evaluación que utilizan los docentes de Historia en Educación Secundaria.

En el diseño metodológico, se abordó la manera en que se realizó la recogida de información para el análisis, sin embargo, para su interpretación fue necesario tener como referencia la teoría, que es la que proporciona herramientas para poder comprender la realidad, es decir, permitió dirigir el análisis para generar una interpretación teóricamente sustentada. Por ello, es necesario partir de la conceptualización del currículo, pues es parte sustancial del fenómeno educativo, aquí presentado.

El currículo, vale la pena aclarar, es un campo de estudio en conformación, muy complejo y amplio, por lo que necesita de continua reflexión e investigación.

Se reconoce que hay dos tendencias para concebir al currículo (Salmerón, Trujillo, Rodríguez y Dela, 2016), por un lado, solo como un “texto”, desde una perspectiva reduccionista y de función prescriptiva (plan y programas de estudio, así como libros de texto), donde se encuentra plasmada toda la carga ideológica del Estado y los grupos de interés, en el cual se demanda formar un tipo de ser humano, a partir de ciertos contenidos y objetivos.

La otra tendencia, es la que considera al currículo como “todo lo educativo”, o propiamente lo que acontece en el aula, su desarrollo, la interacción, es decir, la práctica educativa, la cual abre diversas posibilidades de reflexión y análisis.

Por su lado Posner (2005), hace referencia, a que el currículo se enmarca en tres concepciones:

Algunos afirman que un currículo es el contenido, los estándares o los objetivos...Otros declaran que un currículo es la serie de estrategias de enseñanza que los maestros planean utilizar [y otros] conciben el currículo de manera más productiva como las oportunidades, experiencias o aprendizajes reales... (p. 5)

Por lo que es posible entender que el currículo desde las dos primeras definiciones de Posner (2005), tienen coincidencia con el currículo como texto

(contenido y planeación), y la última concepción, guarda elementos en común con el currículo como todo lo educativo (experiencia y aprendizajes reales).

Porque, aunque la segunda concepción que reconoce Posner toma en cuenta a los maestros, los menciona como los que “planean”, es decir los circunscribe a un plano más teórico, lo que podría llamarse una planeación didáctica o lo que Taba (1979, p. 449) denomina, *Desarrollo de una unidad de enseñanza y aprendizaje*.

Entonces las definiciones de diversos autores se enmarcarán en una u otra tendencia, ya sea una inclinada más al texto o hacia todo lo educativo, lo que Kemmis (1993) llama lo *técnico* y lo *práctico*.

Alicia De Alba (1998, p. 59-60), conceptualiza al currículo reconociendo las perspectivas antes mencionadas, así también integra otros elementos, complejizando la definición:

...por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación...Propuestas conformadas por aspectos estructurales-fórmale y procesales-prácticos...que interactúan en el devenir de la curricular en las instituciones sociales educativas.

Se retomó el concepto de Alicia de Alba, porque reconoce cómo influye el contexto en la educación, desde sus diferentes dimensiones:

- Dimensión social amplia. En ella se encuentran la cultura, la política, lo social, lo económico y lo ideológico.

En esta dimensión se aprecia, que la conformación del currículo es histórica, pues va cambiando, dependiendo las demandas de una sociedad en un tiempo y lugar determinado.

- Dimensión institucional. Es la institución donde se lleva a cabo, la concreción del currículo formal. En ella también existe una selección de contenidos, ciertas jerarquías, hábitos y costumbres particulares, que impactan en el currículo.

Representa una primera mediación de la propuesta social, cultural, ideológica y económica más amplia.

- Dimensión didáctica áulica. En esta dimensión se ve expresado el desarrollo de la propuesta curricular, se refleja la relación docente, alumno y contenido, así como problemas en la dinámica grupal, la evaluación de los aprendizajes, con el contenido y el programa escolar. (De Alba, 1993)

En la última dimensión, que es en la que se centra la presente investigación, los actores principales son maestros y alumnos, quienes le otorgarán un significado y sentido a la propuesta inicial, asentada en el currículo formal, según sus intereses y proyectos (De Alba, 1993, p. 93). Esta mediación también se verá afectada por el capital cultural de los actores (Andrade, s/f), por ejemplo, en el caso de los docentes, puede que se encuentre el desconocimiento de cómo lograr lo que el currículo formal postula; es decir, que los profesores no tengan claro cómo concretizar, de acuerdo con las necesidades de su aula, las recomendaciones curriculares.

Al considerar que el verdadero impacto del currículo formal debe de estar en el nivel de concreción más específico, es decir, el aula, se sitúa a la investigación en la perspectiva, que Torres (2003) denomina, *currículo como procesos y prácticas*, es decir, como algo que se concreta y conforma a través de lo que realizan profesores y alumnos.

Esta perspectiva también reconoce, que el currículo formal constituye o debería constituir, un referente en la práctica docente, situándose en el pensamiento de Gimeno (2010), quien alude a él como una normatividad y un proyecto cultural.

Dentro del currículo como proceso y práctica, existen tres tendencias analíticas, las cuales permiten analizar y comprender ciertas acciones en la práctica educativa, estas tendencias son el *currículo oculto*, *la sociología del currículo* y *la praxología* (Torres, 2003).

Tomando en cuenta la naturaleza de la investigación, ésta se suscribe en la tercera tendencia de análisis: la praxología.

Esta tendencia, se enfoca en hacer una reflexión sobre la práctica y el sentido de las acciones de profesores y alumnos o estudiantes. Como lo reconoce Schwab (citado en Torres, 2003) cuando menciona que el currículo, tiene el origen de sus problemas en la práctica.

En esta línea de pensamiento, también se encuentran autores como Stenhouse (citado en Kemmis, 1993, p. 28), quien concibe al currículo como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”. Para Stenhouse, debe existir una relación entre la teoría y la práctica, pero no únicamente como una forma de adecuar la práctica a los postulados; sino como una forma misma de inmiscuirse a investigar los procesos educativos.

Otra aportación de Stenhouse, a esta perspectiva, es la del profesor investigador, ya que da cuenta de que el profesor, al ser el que está dentro de las aulas, debe reflexionar sobre su propia práctica para mejorarla, pues es quien resignifica el currículo, según sus condiciones y necesidades. El educador es quien mejor reconoce los conflictos y retos que hay en su aula, por lo que es él quien tiene las mejores herramientas y conocimientos para superarlos.

Torres (2003), menciona también otros autores como Elbaz; Connely y Clandinin quienes, por su parte, igualmente reconocen al docente como “promotor de otros currículos”, ya que argumentan, que estos también actúan mediante su experiencia como docentes y se puede decir, como mismos alumnos. Lo cual les ayuda a hacer una selección de estrategias, sin embargo, vale aclarar que esta puede ser innovadoras o por el contrario mostrar cierta oposición al cambio, conservando y sedimentando sus prácticas.

Por último, es importante destacar que investigar la praxis del currículo, es una posibilidad de emancipación, según Apple (citado en Torres, 2003, p. 170), ya que al reflexionar acerca de las acciones educativas, los profesores toman conciencia, del funcionamiento de su práctica, volviéndola más equitativa.

Sintetizando, se estableció que se realizaría el análisis desde la mirada de la praxología del currículo, porque es pertinente analizar lo que sucede en las aulas, enfocando la investigación en la práctica de los docentes, que son quienes van a mediar el currículo formal. Sin embargo, para ello es necesario comprender que los profesores, tomarán decisiones, como la elección de estrategias de evaluación, influidas por su subjetividad, por ejemplo, sus concepciones, es decir sus “creencia”.

Ahora bien, por “creencia”, me refiero a cómo los docentes interpretan y conceptualizan diversos aspectos de su labor educativa, en este caso de la evaluación, pues como menciona Nespor (citado por Lemus, 2016, p.8) “para entender la enseñanza, desde la perspectiva de los profesores tenemos que entender las creencias con las cuales ellos definen su trabajo”.

La práctica docente, no solo está mediada por las concepciones magisteriales, sino también por el contexto, desde el más amplio hasta el más específico, como se explicó citando a De Alba (1993). Quizá es más notorio en la dimensión institucional y áulica, pues en la primera se limita cierto margen de actuación y se establecen normas y en la dimensión áulica, la práctica de los profesores está circunscrita por la dinámica grupal e incluso por condiciones estructurales.

Otra condición, que se puede reconocer, es determinante en la acción docente es la experiencia, ya que el profesor se deja llevar muchas veces por lo que “le ha funcionado”, a lo largo de los años como maestro.

Fue preciso hacer el análisis desde la praxología del currículo, porque como se hace evidente, puede haber diversas circunstancias que influyan la práctica del docente y no se trata de determinar qué profesor tiene la razón, sino identificar las distintas formas en las que proceden los docentes y valorar como se puede actuar de mejor forma (Torres, 2003).

1.4. Estrategias de evaluación

El docente, al ser el encargado de la enseñanza, es también el principal responsable de guiar el proceso de evaluación, por lo que el conocimiento de los profesores y, sobre todo, cómo se represente en su práctica, será determinante en el aprendizaje de los alumnos.

Se concuerda con Fernández Pérez (citado en Gimeno, 2013), quien señala que la evaluación influye en otros elementos de la escolarización como: la relación maestro-alumno, el grupo, la enseñanza, los padres de familia, los métodos y las disciplinas, pues en palabras de Gimeno (2013, p. 335) “estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica”.

Teóricamente, se posiciona a la investigación en la categoría de *estrategia*, porque se concuerda con Stenhouse (citado en Casarini, 2002, p. 54), que menciona que este concepto concede más importancia al juicio del profesor, es decir a su subjetividad, pues le permite tomar una línea de acción práctica, guiada principalmente por sus principios, contrario al concepto de método, que implícitamente lo encasilla como una persona entrenada.

Antes de adentrarme en las estrategias de evaluación, es necesario clarificar y conceptualizar algunos términos, como lo son evaluación educativa y evaluación de los aprendizajes, así como sus funciones y características.

1.4.1. Síntesis histórica de la evaluación educativa

Para entender el carácter polisémico de la evaluación, así como su papel como factor clave para elevar la calidad de la educación, pensé conveniente comprender el desarrollo histórico de la misma.

A continuación, se presentan los periodos dentro de la evaluación educativa, a su vez, divididos en cuatro generaciones; cabe aclarar que estos periodos y etapas no tienen un fin, sino que subsisten y repercuten hasta nuestros días.

Periodo pre-tyleriano

Los primeros registros de evaluación se sitúan en China, fuera de un contexto escolar, como una práctica para seleccionar funcionarios, a través de la oralidad (Forrest citado en Gimeno, 2013; Abbagnano, citado en Pardo *et al*, 2013). También, se reconoce que Sócrates y otros maestros de la época utilizaban algunas pruebas escritas, como cuestionarios (Lemus citado en Alcaraz, 2015).

Gimeno (2013), señala que posteriormente, en las universidades de la edad media, la evaluación se hace presente en la *disputatio*, es decir en el debate que sostenían alumnos y profesores. Así también, destaca que los jesuitas, mantenían ya registros escritos que demostraban lo que se aprendía.

Sin embargo, es hasta finales del siglo XIX y principios del XX, que cobra relevancia en Estados Unidos, gracias al proceso de industrialización (Casanova, 1998), que a su vez desencadenó el proceso de escolarización, para asegurar mano de obra cualificada y la reproducción de las condiciones del estado moderno (Lundgren citado en Kemmis, 1993).

Según Casanova (1998, p. 28) aparece el discurso científico de la educación y por lo tanto, términos como “tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje y evaluación educativa”.

Este periodo, se caracteriza por la utilización de “test” para la medición de las capacidades y control de los estudiantes, puesto que se asume en la educación un paradigma psicológico, positivista y cuantitativo. Así también se establece la calificación como símbolo de objetividad y medición, y se convierte en sinónimo de evaluación (Casanova 1998; Escudero, 2003).

Este periodo se encuentra dentro de la primera generación: de la medición, y lamentablemente sigue vigente (Guba y Lincoln citados en Escudero, 2003).

Periodo Tyleriano

Ralph Tyler, es considerado el padre de la evaluación educativa (Joint Committee citado en Escudero, 2003), quien basado en la psicometría (Kemmis, 1993), centra la evaluación en el cumplimiento de ciertos objetivos ya establecidos, es decir, debe de observarse un cambio en la conducta de los alumnos.

Por lo que, es una comparación entre objetivos propuestos y resultados (Tyler; Rama citados en Mora, 2004), por lo que, para Tyler la evaluación educativa es el “proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Tyler citado en Casanova, 1998).

El proceso establecido por Tyler, se divide en ocho etapas

1. Establecer los objetivos
2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento
4. Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos

5. Explicar los propósitos de las estrategias a las personas responsables, en las situaciones apropiadas
6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas
7. Recopilar los datos de trabajo
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

(Casanova, 1998, p. 30)

La generación que caracteriza este periodo es la segunda: la descriptiva (Escudero, 2004; Mora, 2004).

Periodo de la inocencia

Al igual que el periodo anterior, éste también se encuentra dentro de la segunda generación: la descriptiva.

Según Mora (2004), prevalecen los principios tylerianos de evaluación, sin embargo, aparecen taxonomías de objetivos, como la de Bloom. Además, hay una expansión de instituciones y servicios educativos, así como un optimismo, provocado tras la segunda guerra mundial (Escudero, 2003, p. 15).

Periodo del realismo

Surgido en Estados Unidos, en el contexto de la “Guerra Fría”, causado por un descontento general de la población hacia la escuela pública estadounidense, genera un periodo de rendición de cuentas o *accountability*, por lo que la evaluación educativa, se extiende más allá de los alumnos, a los profesores, programas de estudio, contenidos, organización y programas educativos (Escudero, 2003), con el fin de emitir un juicio para mejorar la calidad de la enseñanza, aquí comienza la tercera generación o la del juicio (Mora, 2004).

Es también en este periodo que surgen contribuciones valiosas a la evaluación, como la de Conbach (Casanova 1998; Escudero, 2003), quien la refiere, no como un fin (Tyler), sino como un medio al servicio de la educación, ya que para él, la evaluación es una recogida sistemática de datos (procesos en el aula, rendimiento y actitudes de los alumnos, así como el seguimiento de alumnos egresados del programa educativo) que deben ser analizados y valorados, con el

fin de tomar decisiones educativas, dirigidas a mejorar al objeto de dicha evaluación.

Otro autor, surgido en este periodo es Scriven (citado en Escudero, 2003), quien menciona que la evaluación puede tener diferentes funciones, según el contexto y el uso de la información recogida, sin embargo, el objetivo de la evaluación siempre es el mismo, “valorar el objeto evaluado” (Casanova, 1998, p. 31), es decir la evaluación intrínseca y evaluar el objeto por su efecto a los alumnos o evaluación extrínseca.

También establece los términos Evaluación Formativa, referido a “el proceso de evaluación de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo” (Escudero, 2003, p. 18) y evaluación sumativa que evalúa la pertinencia y eficacia de un programa, así como su continuidad.

Periodo del profesionalismo o La consolidación de la investigación evaluativa

Se caracteriza por una proliferación conceptual y metodológica de modelos de evaluación, llegando a existir más de cuarenta propuestas (Guba y Lincoln citados en Escudero). Mora (2004) y Escudero (2003), no esclarecen dentro de que generación sitúan este periodo, sin embargo, Alcaraz (2015), lo sitúa en la cuarta generación de Guba y Lincoln: la respondente y constructivista.

Periodo de la autoevaluación:

Este periodo Mora (2003), lo concibe dentro de la cuarta generación de Guba y Lincoln: la constructivista, y lo describe desde dos perspectivas, por un lado, como un proceso que debe dotar a los estudiantes de “crecimiento cognitivo y desarrollo personal” (p. 7) y, por otro lado, como un proceso de metaevaluación, que asegure la calidad de las evaluaciones realizadas.

Por su parte Escudero (2003), conceptualiza esta generación como una “alternativa evaluadora”, que busca alejarse de las generaciones anteriores y superar sus deficiencias.

Sus postulados se basan en el constructivismo y naturalismo, pues reconocen que la evaluación va a tomar sentido, solo dentro de un contexto escolar, por lo que, es necesario implicar más a los sujetos participantes de la evaluación, es decir, tomar en cuenta sus problemas, proporcionarles la información necesaria sobre la evaluación y favorecer la interacción entre evaluador y evaluados.

A continuación, se presentan algunas características que Guba y Lincoln (Escudero, 2003, p. 26) señalan para la evaluación desde la cuarta generación: la constructivista.

- a. La evaluación es un proceso sociopolítico
- b. La evaluación es un proceso conjunto de colaboración
- c. La evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje
- d. La evaluación es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente
- e. La evaluación es un proceso emergente
- f. La evaluación es un proceso con resultados imprescindibles
- g. La evaluación es un proceso que crea realidad

1.4.2. Evaluación de los aprendizajes

Primero, aclararé que el concepto de evaluación en la educación se aplica a diversos elementos del Sistema Educativo, como bien señala Gimeno (2013), definiéndola como un proceso en el que se analizan y valoran, determinada o determinadas características, ya sea de un alumno, un grupo, profesores, materiales, ambientes, programas, organización y demás componentes educativos.

Desde la investigación, se reconoce que para el buen funcionamiento de sistema educativo, es necesario realizar evaluaciones a los componentes que señala Gimeno (2013), sin embargo, la atención de la investigación, se sitúa en la evaluación de los aprendizajes, ya que se coincide con Casanova (1998), de que hay una necesidad de renovación en el modelo actual de la evaluación, que sigue dominado por la aplicación de pruebas puntuales, que no muestran el aprendizaje conseguido por los alumnos, sino solo la memorización de los contenidos.

Comenzaré diciendo que la evaluación es un concepto complicado de definir, sobre todo por el recorrido histórico presentado anteriormente. Sin embargo, se parte de las reflexiones de Gimeno (2013), quien menciona que la evaluación, es

una práctica que ha tomado mayor importancia, en cuanto a investigación, a partir de los años 70's (coincidiendo con el periodo de profesionalización), quizá por la necesidad de racionalizar una práctica desde la teoría.

El autor indica que en décadas pasadas (antes de los 70's) sí se hacía investigación, pero desde un punto de vista instrumental y psicológico, es decir se analizaban si las pruebas, exámenes y test, eran pertinentes con las características que buscaban medir en los alumnos, por lo que desde la enseñanza no eran relevantes y pasaban inadvertidos.

En épocas más recientes, la evaluación se piensa e investiga desde la didáctica, como parte de un proceso planificado y organizado, que requiere de información para analizar las consecuencias, y hacer una valoración de estas, para repensar la práctica didáctica (Gimeno, 2013, p. 336).

Sin embargo, a pesar de que el concepto de evaluación se ha ido transformando, cada vez más alejado de su origen empresarial y tyleriano, y se ha enriquecido gracias a elementos que se le han agregado al concepto como sus funciones, aplicaciones, sentidos y virtudes (Casanova, 1998, p. 67), en la práctica, sigue imperando un concepto restringido y cotidiano de evaluación, ciñéndolo a la aplicación de pruebas para colocar una calificación (Gimeno, 2013, p. 338).

Según Álvarez Méndez (2003, p. 15), lo anterior viene ocasionado porque en las escuelas, con los maestros, se han empleado nuevos términos acerca de la evaluación, pero utilizando los mismos instrumentos viejos, como exámenes y pruebas objetivas.

Otro elemento que ha repercutido en la práctica de la evaluación es que se le ha concedido mayor importancia a su función social (Díaz Barriga y Hernández, 2005, p. 354), es decir se hace énfasis en la acreditación, certificación y aprobación; el problema, es que, esta función se enfoca solamente en el resultado y además provoca la jerarquización de los estudiantes. Asimismo, esto ha desencadenado que los profesores enseñen para que los alumnos acrediten, los alumnos estudian para pasar las evaluaciones y la preocupación de los padres está en que sus hijos no reprobren, más no en que aprendan (Casanova, 1998).

A la vez existe una disminución de la función pedagógica de la evaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2005, p. 354), que es la que permite valorar cómo funcionan las estrategias de enseñanza, pues su enfoque está en la adquisición de aprendizajes, con el fin de mejorar la práctica educativa, realizando los ajustes necesarios en la enseñanza y, por lo tanto, impactando en el aprendizaje.

1.4.2.1. Tipos de evaluación

Con el fin de clarificarnos el concepto de evaluación, es necesario identificar los tipos de evaluación de los aprendizajes que son utilizados en la educación. Para lo cual, se toma en cuenta la tipología de Casanova (1998), quien presenta cuatro tipos:

Por su funcionalidad

Se reconocen dos funciones principales en la evaluación:

- **Función sumativa:** Esta evaluación se utiliza para evaluar el producto final o el término de un proceso. Es decir, valora de forma global que tan positivo o negativo fue el resultado, con el fin de tomar una decisión definitiva. Un ejemplo de ello se puede apreciar cuando, al finalizar un nivel escolar, se determina si el alumno cumple con los objetivos marcados para ingresar al siguiente
- **Función formativa:** Valora como se va desarrollando el aprendizaje del alumno en el proceso (qué aprende y cómo lo aprende), a partir de la recolección de evidencias continuas. De esta manera, si se presenta algún inconveniente, pueda resolverse utilizando los medios didácticos más convenientes. Por ejemplo, se pueden detectar si las situaciones educativas y actividades que se realizan favorecen el aprendizaje o, en dado caso, se deben modificar.

El propósito de esta evaluación es mejorar y perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje, durante el proceso que se está evaluando, a través de la adaptación continua de profesores y estudiantes.

Por su normotipo

Se refiere al o los referentes, internos o externos, con los que se puede evaluar un objeto/sujeto:

- Evaluación nomotética: Son los referentes externos con los que se puede evaluar.

Este tipo de evaluación a su vez se divide en dos, por un lado, la evaluación normativa, cuyo referente es el nivel general en que se encuentre otros alumnos que pertenezcan al mismo grupo, por lo que se establece una comparación, para determinar “quien es mejor o peor que quién” (Heredia, 2009, p.42). Sin embargo, al no tomar en cuenta las verdaderas capacidades de los alumnos, no es una evaluación justa.

Por otro lado, se encuentra la evaluación criterial, establecida por Popham (citado en Casanova, 1998), cuyo referente son determinados criterios bien formulados, que expresan de manera clara cuando un alumno ha alcanzado un objetivo. Para ello los objetivos se deben traducir de manera progresiva en conductas observables y evaluables.

- Evaluación ideográfica: Se define como una evaluación personalizada, por lo tanto, los referente son las propias capacidades y posibilidades de desarrollo del sujeto al que se va a evaluar. Para ello, es necesario realizar una valoración de la situación de partida del sujeto y una estimación de los aprendizajes que puede alcanzar en determinado tiempo. Se valora tanto el proceso como el resultado final, tomando en cuenta las actitudes (sociales y afectivas), esfuerzo y voluntad del sujeto.

Este tipo de evaluación se contrapone con la mayoría de los sistemas educativos en el mundo, pues que un alumno tenga una valoración satisfactoria en la evaluación ideográfica, no significa que haya alcanzado los objetivos, que determinado nivel escolar establezca y viceversa, alcanzar los objetivos no significa que un alumno posea una evaluación ideográfica idónea.

Por su temporalización

Se refieren al momento en que es aplicada la evaluación, en este caso, al hablar de aprendizajes, cada evaluación debe corresponderse con los momentos didácticos: inicial, procesual y final.

- La evaluación inicial se aplica al comenzar un proceso de evaluación, ya sea de un ciclo escolar, una planeación didáctica o un tema. Su principal función, es hacer un diagnóstico para identificar la situación de partida de los alumnos o estudiantes. Por ejemplo, identificar los aprendizajes previos, respecto a los nuevos aprendizajes que debe construir.
- La evaluación procesual debe ser formativa, ya que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la continua recolección de datos, que permite reconocer qué es lo que funciona y lo que no, y en oficio de ello decidir si se continúa con las actividades y situaciones de aprendizaje o se realizan modificaciones o adaptaciones, para mejorar los procesos de aprendizaje.
- La evaluación final, se realiza al terminó del proceso didáctico, según el tiempo que se haya establecido para construir el aprendizaje, por lo que se realiza al finalizar un ciclo escolar, una unidad didáctica, un bloque, etcétera.

Este tipo de evaluación puede adquirir un carácter sumativo (en el caso de que sea el finalizar un grado o nivel escolar) o formativo (al finalizar una unidad didáctica, pues retroalimentará la planeación del docente).

Los resultados de la evaluación final se pueden analizar con base en tres referentes: objetivos y criterios (evaluación nomotética criterial), las capacidades del mismo alumno (evaluación ideográfica) u otros alumnos ya sea del mismo grupo, otros grupos o centros (evaluación nomotética normativa).

Por los agentes que realizan la evaluación

Según los sujetos que realicen la evaluación, tendremos tres tipos, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- Autoevaluación: Es la valoración que hace un sujeto de sus propias acciones. En este caso se debe procurar inmiscuir a los alumnos o estudiantes, en su propia evaluación, variando su complejidad según su edad, de manera que puedan reflexionar sobre, cómo consideran que ha sido su proceso de aprendizaje y qué tanto los satisface.
Sin embargo, es importante la orientación del docente, es decir, que les proporcione la información necesaria de lo que deben evaluar en su propio desempeño y la importancia que tiene en su aprendizaje, pues si no, la autoevaluación se puede tomar con poca seriedad o no cumplir con el objetivo de esta.
- Coevaluación: La coevaluación tiene dos acepciones, por un lado, como evaluación entre pares, es decir entre los propios alumnos, y por otro lado como una evaluación conjunta entre alumno y profesor, para valorar cierta actividad (Gómez y Quesada, 2017, p. 10).
- Heteroevaluación: Es la acción de valoración del profesor sobre el alumno, acerca de “su trabajo, su actuación [y] su rendimiento” (Casanova, 1998, p. 99).

1.4.2.2. Enfoque formativo de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes, desde una perspectiva formativa (Álvarez Méndez, 2003; Casanova 1998; Gimeno 2013; SEP, 2013), se refiere a un proceso sistemático y riguroso, mediante el cual se recolecta información de forma continua, a lo largo del proceso didáctico, teniendo como referencia diversos criterios, para emitir un juicio de valor, de manera que se puedan tomar decisiones para adaptar y ajustar la acción educativa, con base en las necesidades de los alumnos, con el fin de mejorar el aprendizaje y contribuir con la formación integral.

Casanova (1998), establece tres aspectos principales que deben de cambiarse o renovarse, para transformar la evaluación, desde la práctica a un enfoque formativo:

1. El objeto de evaluación: Esta transformación gira alrededor de tres ejes, el primero se refiere a que no únicamente deben evaluarse la adquisición de contenidos conceptuales de una disciplina, pues el principal referente son los objetivos, los cuales también integran contenidos actitudinales y procedimentales.

El segundo eje, determina que la evaluación también debe realizarse a la práctica docente, porque de los procesos de enseñanza dependerán, en gran medida (aunque no únicamente), los aprendizajes de los estudiantes.

El último eje, fundamenta que se debe evaluar el funcionamiento del centro escolar con respecto a la aplicación del proyecto curricular.

2. Los agentes evaluadores: Los profesores deben de dejar de ser los únicos que evalúen, por lo que deben involucrar a los propios alumnos, a través de actividades de autoevaluación y coevaluación.

Asimismo, se deben ampliar los agentes evaluadores a la comunidad educativa, por ejemplo, al conjunto de profesores, quienes pueden compartir y, en la medida de lo posible, opinar acerca del proceso de evaluación que están llevando a cabo, para contrastar subjetividades.

3. Los tipos de evaluación: Casanova (1998) aboga por una Evaluación Formativa, enfocada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; no únicamente a jerarquizar sujetos.

Durante el proceso didáctico, los tres tipos de evaluación: inicial, procesual y final, en opinión de la autora, aportan información relevante, ya que permiten, identificar la situación de partida; valorar cómo va siendo el proceso, adaptarlo si es necesario y emitir un juicio al resultado final, evaluando si los objetivos se alcanzaron.

Finalmente, también podrá haber dos tipos de evaluación, según el referente evaluador, estos serán la criterial y la ideográfica, es decir, que se establezcan criterios externos que permitan conocer, qué tanto ha avanzado el alumno y si ha alcanzado el criterio deseado, además de que se reconozca las “capacidades que tiene el alumno y, en función de ellas, a los objetivos que puede y debe alcanzar” (Casanova, 1998, p. 137).

Para que los profesores puedan llevar a la práctica la Evaluación Formativa, es necesario que ésta se vuelva una actividad, para ello las estrategias de evaluación adquieren un papel imprescindible, pues son las que permiten orientar, planear y organizar, a través de métodos, técnicas y recursos (Díaz Barriga y Hernández citado en SEP, 2013), la evaluación, tomando en cuenta las necesidades y características, tanto de los alumnos como del grupo. La selección de estrategias debe ser cuidadosa para obtener la información necesaria de lo que se va a evaluar.

Ahora bien, los métodos son los procesos con los que se orientan y aplican las estrategias; las técnicas, son las actividades concretas que se realizarán y los recursos, son los instrumentos o herramientas que permiten a alumnos y profesores obtener las evidencias más específicas y concretas, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2013, p. 18).

1.4.2.3. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas son procedimientos que el docente utiliza para conseguir la información adecuada para evaluar a los alumnos (SEP, 2013), estas van a depender del sentido y propósito de la evaluación, es decir ¿para qué se evalúa? (Moreno, 2016). Por ejemplo, para memorizar, comprender, controlar, comprobar aprendizajes, etcétera.

Cada técnica va acompañada de diferentes recursos diseñados específicamente a lo que se quiere identificar en la evaluación, por lo que también puede depender del tipo de contenido que se desea evaluar, cognitivo, procesual o actitudinal. Estos recursos también son denominados instrumentos.

Se pueden citar diversas formas de clasificar las técnicas e instrumentos de evaluación (Casanova, 1998; Bordas y Cabrera, 2001; Díaz Barriga y Hernández, 2005; Gimeno, 2013; Hamodi, López y López, 2015; Moreno, 2016), entre las que destacan la observación, la entrevista, el portafolio de evidencias, pruebas orales y escritas, ordenadores gráficos, entre otros.

Para fines prácticos, recuperamos la clasificación del manual *Las Estrategias y los instrumentos de evaluación desde el Enfoque Formativo* (SEP, 2013), pues tomando en cuenta que fue emitido por la Secretaría de Educación Pública, este puede representar un referente de apoyo para los profesores de Educación Básica, ya que es más próximo a nuestro contexto.

A continuación, en la Tabla 1. Técnicas e instrumentos de evaluación, se presenta una descripción de los cuatro tipos de técnicas para la recolección de datos: de observación, de desempeño, para el análisis de desempeño y de interrogatorio; así como los instrumentos derivados de cada una de estas. La tabla está elaborada a partir del documento de la SEP, anteriormente citado.

Tabla 1. Técnicas y sus instrumentos de evaluación

Técnica de evaluación	Instrumentos de evaluación	Descripción
De observación	Guía de observación	Es una lista de preguntas o afirmaciones, acerca de aspectos importantes a observar en determinada actividad o situación de una clase, semana, secuencia o trimestre. Es muy útil al observador, en este caso el profesor, pues le permite centrar su atención solo en aspectos clave en el aprendizaje de los alumnos.
	Registro anecdótico	Informe breve, detallado y objetivo, acerca de un hecho o circunstancia, que se considera relevante y significativo para el aprendizaje de un alumno o grupo.
	Diario de clase	Producto individual realizado por los alumnos, a partir de ciertas características establecidas por el profesor. En él se registran todas las actividades que se realizan en el aula y fuera de ella, pero que se relacionan con actividades escolares, también se registran dudas, comentarios, dificultades, logros y sugerencias de los alumnos. Periódicamente debe ser revisado por el profesor.

	Diario de trabajo	<p>Registro realizado por el profesor acerca del desarrollo de su jornada, con relación a aspectos como, la actividad realizada (organización y desarrollo), sucesos positivos y negativos durante la actividad y opinión de los alumnos.</p> <p>Este instrumento es útil para que el profesor reflexione sobre su práctica.</p>
	Escala de actitudes	<p>Es una lista de enunciados que explicitan actitudes personales hacia una situación, objeto o persona. Se utiliza para identificar qué elementos pueden incidir en el aprendizaje de forma más favorable.</p>
De desempeño	Preguntas sobre el procedimiento	<p>Su finalidad es evidenciar cómo es el proceso de apropiación de los alumnos, respecto a conceptos y procedimientos. Las preguntas, se pueden utilizar a lo largo de un tema.</p> <p>Además, este instrumento, propicia que los alumnos, identifiquen diversas perspectivas sobre una situación o para resolver un problema.</p>
	Cuadernos de los alumnos	<p>En este instrumento se plasman diferentes productos o actividades, a lo largo de cada clase. En el caso de la evaluación, las producciones que más se han de tomar en cuenta son: textos escritos, procesos para resolver problemas y la selección, organización y análisis de la información.</p> <p>Los productos son indicados por el profesor, con diversas características y teniendo en claro los criterios de evaluación que represente a los aprendizajes esperados que se desean evaluar.</p>
	Ordenadores gráficos	<p>Aunque su utilización, se puede dar en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el momento de evaluación permite, tanto al alumno como al profesor, reconocer, qué es lo que</p>

		<p>considera relevante el alumno, cómo es que el estudiante estructura determinados contenidos y cómo relaciona los conceptos.</p> <p>El profesor debe de expresar claramente las indicaciones para que el organizador cumpla los criterios establecidos y sea útil para la evaluación.</p> <p>Algunos ejemplos son: los cuadros sinópticos, mapas conceptuales y diagramas de árbol.</p>
Para el análisis de desempeño	Portafolio de evidencias	<p>En él se hace un concentrado sistemático y organizado de evidencias o producciones relevantes de los alumnos, como escritos, graficas, dibujos, carteles entre otras creaciones, realizadas individual o colectivamente.</p> <p>El portafolio se puede realizar a lo largo de una secuencia didáctica, bloque o ciclo escolar.</p> <p>Este instrumento es el más recomendado para la evaluación formativa, pues en él se ponen en evidencia tanto el proceso de las actividades, como el producto final, además favorece la autoevaluación y la coevaluación. Así también se reflejan las habilidades, actitudes y aprendizajes cognitivos construidos en el alumno.</p>
	Rúbrica	<p>Son una serie de indicadores que permiten ubicar, en una escala descriptiva o numérica, en qué grado (máximo, intermedio o mínimo) los alumnos han construido el aprendizaje.</p>
	Lista de cotejo	<p>Se presentan en una tabla, de forma precisa oraciones que representan, las acciones, actitudes y tareas a evaluar; en ella se señala el criterio y en qué medida se realizó la actividad.</p>
De interrogatorio	Tipos textuales orales y escritos	<p>Su utilidad reside en poder valorar la comprensión, interpretación, explicación y construcción de argumentos por parte del alumno, para un determinado tema o concepto.</p>

		<p>Para valorar estas actividades, es necesario crear listas de cotejo o escalas de valoración, teniendo en cuenta el aprendizaje esperado, el contenido, propósito comunicativo y características de la tipología textual.</p> <p>Como ejemplos se pueden nombrar, el debate y el ensayo.</p>
	<p>Pruebas escritas</p>	<p>Este tipo de instrumento está conformado por preguntas, las cuales representan una muestra de los contenidos estudiados. Las respuestas van a ser claras, breves y precisas.</p> <p>Estas pruebas son típicamente conocidas como exámenes y se pueden encontrar siete tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De opción múltiple: Existen varias posibilidades de respuesta, pero solo una es correcta • De base común: Tienen como referente una misma fuente, por lo general textos • De ordenamiento: Son hechos o conceptos desordenados que requieren secuenciación de acuerdo con un criterio. • Verdadera o falsa: Serie de enunciados que pueden ser correctos o incorrectos y que el alumno debe identificar • De correlación: Se muestran dos columnas con conceptos que tienen relación entre sí, la finalidad es establecer dichas relaciones. • Para completar ideas: Textos u oraciones con una parte faltante, que se tienen que completar de manera coherente • Abiertas: La respuesta a la pregunta solo es única y específica.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2013

Como se aprecia en la Tabla 1, el proceso de autoevaluación y coevaluación se puede llevar a cabo a partir de los instrumentos mencionados, por ejemplo, el análisis del portafolio, el diario de clase, las preguntas en el proceso o bien utilizar una escala de actitudes o lista de cotejo.

Finalmente, se analizará la información obtenida a partir de los diversos instrumentos, que el profesor elija, contrastándolo con los aprendizajes esperados y objetivos, representados en los criterios a evaluar, para obtener la valoración de los educandos, a este proceso se le denomina triangulación (Casanova, 1998).

Como pudimos ver para constituir una verdadera Evaluación Formativa, se necesita que el profesor tenga en claro conceptos como currículo, didáctica y, por supuesto, evaluación, además debe pensar en los objetivos pedagógicos de la enseñanza de la Historia, según el nivel educativo que imparte, así como tener presente las finalidades del aprendizaje por las que va a evaluar y utilizar una variedad de técnicas y recursos de evaluación, que den cuenta no solo de la información aprendida por los alumnos, sino también de procedimientos y actitudes. Pero sobre todo tener en el centro de su interés a los alumnos, es decir pensar en lo que requieran y les sirva a ellos y no al educador.

CAPITULO II. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CURRÍCULO GENERAL

El planteamiento de la investigación se encuentra, inmerso en el ámbito de la educación escolar, estrechamente relacionado con los aspectos estructurales formales del currículo que, durante el siglo XX, respondieron al impulso de mejorar la eficacia de los sistemas escolares (Díaz-Barriga, 1999).

En la actualidad, el plan y programas de estudio responden a la concreción de un proyecto educativo y principalmente, constituyen una guía para la práctica del docente, para orientarlo a alcanzar ciertos fines y propósitos educativos, así como propiciar más y mejores aprendizajes en los educandos. Es necesario aclarar, que no se concibe al docente como mero ejecutor del programa de estudios, sino como un intelectual capaz de interpretarlo didácticamente (Díaz-Barriga 1999 y Díaz-Barriga, 2011).

En este contexto, la evaluación, es considerada un elemento constitutivo de los planes y programas de estudio, por lo que los docentes requieren interpretarlo para establecer sus estrategias de evaluación, de manera que el proceso de evaluación de los estudiantes se realice de forma más comprensiva.

A continuación, se realiza un recuento sobre lo que mencionan los planes y programas de estudio acerca de la evaluación, tanto en orientaciones generales, como específicas de la Educación Secundaria y de la asignatura de Historia, así como de otros aspectos relevantes.

Para ello se tomaron en cuenta los planes y programas de estudio de 1993, 2006, 2011 y 2017, se aludió a estos, ya que se relacionan con un contexto similar neoliberal y de globalización, donde el planteamiento de las competencias en la educación, toma mayor relevancia. Asimismo, se incluyen los acuerdos de evaluación, publicados en el *Diario Oficial de la Federación*, propuestos en cada periodo de desarrollo de cada uno de los programas y planes de estudio. Lo anterior, con el propósito de tener un acercamiento e identificar si existen cambios en el plano curricular de la evaluación, a lo largo de poco más de veinte años.

2.1. Plan y programa de estudio 1993

En la década de los noventa, México transitaba por diversas transformaciones sociales, económicas y políticas, ligadas a procesos de cambio, permeados por el neoliberalismo y la globalización, que eran la antesala del siglo XXI.

Debido a ello, la educación requería de un proceso de “modernización”, que se concretó en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), que proponía cambios respecto a la reorganización del Sistema Educativo Nacional, la reformulación de contenidos y materiales educativos, así como, la revaloración de la función magisterial (ANMEB, 1992).

Finalmente, este acuerdo se traduciría en acciones como la reforma al artículo tercero (estableciendo la obligatoriedad de la Educación Secundaria), el decreto de la *Ley General de Educación* y en la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la Educación Básica.

En el caso de la Educación Secundaria, los planes y programas de estudio se establecieron a partir del *Acuerdo 182*, ya que en este momento la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, no se contemplaban en un solo plan de estudios.

Se dispuso así, en el *Plan y programas de estudio de 1993* que, para modernizar la educación, era necesario contemplar como principal propósito, elevar la calidad formativa de la Educación Secundaria en todo el país, a partir del establecimiento de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) más pertinentes a las necesidades de la población en este nivel escolar, pues de esta manera, también se elevaría la productividad nacional, la promoción económica y la calidad de vida.

Se propuso reforzar la enseñanza de conocimientos básicos, sobre todo de Español, para mejorar la expresión oral y escrita; y Matemáticas, para mejorar la resolución de problemas en la vida cotidiana.

Por otro lado, se disolvieron las áreas de estudio, es decir, Ciencias sociales, que contemplaban Historia, Geografía y Civismo; y las Ciencias Naturales, es decir Física, Química y Biología. Se tomó esta decisión, ya que se argumentaba que el

tratamiento por áreas provocaba deficiencias en el aprendizaje de cada disciplina, así que se dispuso la reorganización por asignaturas. En el caso de la Historia, el plan de estudios argumentaba, que este cambio posibilitaba una mejor comprensión acerca del desarrollo de las culturas humanas.

Ahora bien, el programa de estudios de Historia pretendía hacer énfasis en que los alumnos pudieran comprender la Historia desde las formas de vida de las diferentes “épocas”, disminuyéndole la importancia a las fechas por la carga memorística intrínseca en ellas.

En la misma lógica, la atención se centra en transformaciones sociales, culturales, económicas, demográficas, científicas y tecnológicas, restándole atención a los aspectos políticos-militares, con el fin de que los estudiantes pudieran relacionar los procesos de cambio, continuidad y ruptura, así como causas y consecuencias, de esta manera, según el programa de estudios se incitaría la curiosidad por la Historia y los jóvenes relacionarían los contenidos con el contexto en el que viven.

La enseñanza de la Historia se divide, en los tres grados de Educación Secundaria, en primero y segundo grado, Historia Universal y en tercer grado Historia de México. Se estructura de esta forma, con el fin de tener una secuencia con la Educación Primaria, ya que, en los últimos ciclos, se enseñaba Historia Universal.

2.1.1. La evaluación de los aprendizajes en el plan y programa de estudio 1993

En este plan y programa de estudios, no se hacía referencia a cómo deben de evaluar los docentes, sin embargo, según Quíroz (1998), las orientaciones didácticas y evaluativas, se abordaban con mayor profundidad en *El libro para el maestro*, de cada asignatura, exceptuando Historia y Civismo, que no tuvieron tiraje.

El autor menciona que la evaluación se concebía como un proceso continuo, con la función de retroalimentar la práctica educativa y se estructuraba con base en el enfoque de enseñanza y los propósitos (Quíroz, 1998, p. 77).

Además, en el *Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal* (1994), se menciona que la evaluación, es una obligación de los establecimientos educativos públicos y privados, por lo tanto, de las autoridades y, por supuesto, de los docentes.

En este documento, se concibe a la evaluación como un proceso, que debe evaluar la adquisición y formación de los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores, señalados en los programas y el plan de estudios, es decir los propósitos, eran el referente principal para la evaluación, así como para asentar las calificaciones. Se hace evidente la función pedagógica de la evaluación, dado que, se menciona que debe ser tomada en cuenta, para tomar decisiones que aseguren la “eficacia” de la enseñanza y el aprendizaje.

Otro aspecto al que se le hace énfasis es que debe existir una comunicación continua entre el docente y los padres de familia o tutores, quienes tienen derecho y obligación de estar informados acerca del aprendizaje de sus hijos y por lo tanto de la evaluación, así como proporcionar las facilidades que la escuela requiera para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referente a los educandos, se menciona que se les debe proporcionar su calificación, sin embargo, no hace referencia a otro tipo de información, más precisa, como podría ser la retroalimentación de su evaluación.

2.2. Planes y programas de estudios 2006 y 2011

Integramos ambos planes y programas de estudios (2006 y 2011), en un solo apartado, debido a que la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), es la culminación de una serie de reformas que se realizaron en los distintos niveles de la Educación Básica, comenzando con la Reforma de la Educación Preescolar (2004), Reforma de la Educación Secundaria (2006) y Reforma de Educación

Primaria (2009). Por lo que el plan y programas de estudio de secundaria 2011, continúan con la propuesta del plan y programas de estudio 2006, guardando ciertos paralelismos.

2.2.1. Generalidades de los planes y programas de estudio 2006 y 2011

La Reforma de la Educación Secundaria (RES), no solo renueva el plan y programas de estudio, también se plantea, el mejoramiento de los docentes, directivos y de la infraestructura; mejorar los sistemas de organización y gestión, así como, poner la escuela al centro de las decisiones educativas (SEP, 2006a, p. 5).

Esta reforma se impulsó, debido a problemáticas encontradas en el plan y programas de estudios de 1993, como, según se menciona, el predominante carácter enciclopédico de la Educación Secundaria, alejada de los intereses de los estudiantes (Programa Nacional de Educación 2001-2006), la falta de equidad y la imposibilidad de asegurar la calidad y el cumplimiento de los propósitos formativos (SEP, 2006a).

Desde este plan de estudios, se concibe que la razón de ser de la Educación Secundaria es, que los jóvenes consoliden las competencias básicas, para que puedan tomar decisiones y actuar responsablemente consigo mismos, con su comunidad y la naturaleza, de esta manera, construir una sociedad democrática y libre.

Por ello, el mapa curricular y los planes de estudio se modificaron (SEP, 2006a), a partir de los siguientes criterios:

- Mayor articulación de los niveles de Educación Básica
- Intereses de los estudiantes
- Actualización del contenido y perspectiva de enseñanza
- Desarrollo de competencias para la comprensión del mundo social

Por su parte, con el plan y los programas de estudios 2011, se buscaba elevar la calidad de la Educación Básica, a partir de colocar el énfasis en el aprendizaje de los alumnos y de la construcción de competencias, con la justificación de

prepararlos mejor para impulsar el desarrollo económico, político, social y cultural de México en el siglo XXI. (SEP, 2011a, p. 8-13)

Se consolida a la Educación Básica, como un trayecto formativo de doce años, constituido por el preescolar, la primaria y la secundaria (Acuerdo 592, 2011, p. 3). El cual tenía como uno de sus principales propósitos formar a un “ciudadano activo y productivo” (Cárdenas, 2016, p. 164)

Según el *Acuerdo 592* (2011, p. 6) se hace necesaria una formación integral del educando, a partir de:

- Procurar la equidad y la calidad de la educación garantizando los mandatos del artículo tercero y la Ley General de Educación
- Generar cercanía al educando, a los padres de familia, a los maestros y directivos
- Propiciar una educación inclusiva
- Especialización de los docentes y adecuación de los servicios y materiales educativos a las necesidades, propiciando equidad y calidad educativa.
- Tener en el centro al alumno y el énfasis en el aprendizaje

También es destacable, que a partir de este plan de estudios se constituyen cuatro campos de formación para la Educación Básica:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

Lo anterior, con el propósito de dar organización y continuidad a los espacios curriculares y, así facilitar, la construcción de las competencias establecidas, así como de los rasgos del perfil de egreso, a lo largo del preescolar, primaria y secundaria:

Asimismo, se introducen estándares curriculares, que representan los logros que deben tener los alumnos, es decir lo que deben saber y ser capaces de hacer (SEP, 2011a), al término de cuatro etapas (tercero de preescolar, tercero de primaria, sexto de primaria y tercero de secundaria). Los estándares curriculares,

también son referentes para evaluaciones internacionales, como PISA, ya que se busca consolidar, cierto tipo de ciudadano global.

Los estándares se formulan específicamente para las asignaturas de Español, Inglés, Matemáticas y Habilidades digitales, ya que estos conocimientos, se argumentaba, permitirían que México ingresara en una economía centrada en el conocimiento (SEP, 2011a, p. 12). Al equipararse estos estándares curriculares con estándares internacionales, también provocan cierta “jerarquización” en la enseñanza, es decir se les da mayor importancia a las asignaturas antes mencionadas, que, a otras como Historia, lo que se verá reflejado, por ejemplo, en la carga horaria.

2.2.2. La Historia en los programas de estudio 2006 y 2011

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, se abordarán de manera conjunta ambos programas de estudio, solo se harán señalizaciones diferenciadas y precisas, si es que así se requiere.

Dentro de estos programas de estudio, la función de la Historia, en Educación Secundaria, es favorecer que los alumnos construyan una conciencia histórica, a partir de la comprensión y la interrelación de las nociones de pasado y presente, además de que les permita construir habilidades de comprensión, así como un pensamiento organizado, reflexivo y analítico, que se verá reflejado en su vida diaria, a partir de las acciones que lleven a cabo en su contexto, sentando las bases de una sociedad más participativa y justa (SEP, 2006b y SEP, 2011b).

Se hace referencia a que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, adquieren un enfoque formativo, alejado de la memorización, que se debe de orientar al desarrollo de tres competencias básicas, que a la vez están articuladas con los tres tipos de contenido (cognitivo, procedimental y actitudinal):

- Comprensión del tiempo y el espacio históricos
- Manejo de información histórica
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Asimismo, se dispone que la enseñanza de la Historia se aborde a través de cuatro aspectos: económico, social, político y cultural. Primero se recomienda un estudio por separado de cada aspecto, para que posteriormente el alumno, con ayuda y orientación del profesor, integre una sola perspectiva histórica, que reconozca los diferentes factores de la realidad.

Un aspecto diferenciado, con el programa de estudios de 1993 es que, estos incluyen orientaciones didácticas generales, en las cuales se le señalan una serie de recomendaciones al docente, para interesar al alumno en la asignatura de Historia, incitando su curiosidad e imaginación, generando ambientes de aprendizaje propicios y utilizando recursos apropiados a los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes, así como orientaciones para la evaluación. En el caso del programa de estudios del 2011, estas recomendaciones se agrupan y amplían en la *Guía para el maestro*, contenida en el mismo programa de estudios de Historia.

En tanto al mapa curricular, se puede decir que, se reducen los espacios para la enseñanza de la Historia, ya que de tres asignaturas que se impartían, una por cada grado escolar (Plan y programas de estudio 1993), se determinó solo impartir dos asignaturas: Historia Universal (segundo grado) e Historia de México (tercer grado), con 4 horas semanales, respectivamente.

2.2.3. Evaluación de los aprendizajes en los planes y programas de estudio 2006 y 2011

En el plan de estudios 2006, se hace énfasis en un modelo de evaluación continua, donde se les brinde a los alumnos, la oportunidad de participar en los procesos de evaluación; no se hace mención específicamente de la autoevaluación y coevaluación, pero se les señala de manera incipiente.

En este programa de estudios, es indispensable que, en la evaluación, el docente complemente los datos cualitativos y cuantitativos, pues, se menciona que, es necesario describir los rasgos, donde los alumnos, tienen mayores logros y dificultades; así como proporcionar recomendaciones a los alumnos para que “refuercen” los conocimientos y habilidades en donde se han observado más

dificultades, para lograr un mejor desempeño, siempre esta información debe ir acompañada de una calificación numérica.

Principalmente se describen tres finalidades de la evaluación continua:

1. Emitir juicios, a través de la valoración de procesos y resultados de las acciones que los estudiantes realizan y tienen como propósito construir un aprendizaje.
2. Establecer acciones para mejorar el desempeño de los alumnos, a partir de actividades que permitan la reflexión de los mismos, en cuanto sus aciertos y errores, es decir utilizarlos como fuentes de aprendizaje
3. Que los docentes autoevalúen su práctica, para mejorar sus intervenciones y la calidad de las situaciones didácticas

Para realizar una evaluación continua, se necesita, que el docente recabe información de manera permanente, para ello puede utilizar instrumentos como el examen (únicamente como instrumento y no como finalidad de evaluación) y otro tipo de pruebas escritas, que se deben de contrastar con la información obtenida de otras fuentes como:

- Notas de observación
- Cuadernos de trabajo
- Portafolio o carpeta de trabajo
- Lista de cotejo o anecdotario
- Participación en clase

La elaboración de pruebas, exámenes y otros instrumentos de evaluación, debe ser realizada por el propio docente, tomando en cuenta las necesidades de cada grupo, con un propósito claro, establecido a partir de los referentes comprendidos en el currículo (propósitos y aprendizajes esperados), así como de los avances particulares del grupo.

Respecto a la asignatura de Historia, en el programa de estudios, solo se menciona que la evaluación no se debe centrar en la memorización y repetición de datos históricos.

Por su parte, en el plan y programa de estudios del 2011, se sitúa a la evaluación en un enfoque formativo, es decir como un proceso que permite obtener evidencias para elaborar juicios y brindar retroalimentación a los alumnos acerca de su formación, por lo que estará presente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde este enfoque, es de suma importancia que, el docente, mantenga comunicación constante con los propios alumnos y los padres de familia, de manera que se les conceda información acerca de qué y cómo se espera que aprendan los estudiantes, para procurar una responsabilidad compartida del aprendizaje.

Además de la información sugerida, es necesario que a los alumnos se les haga una retroalimentación, para que tomen conciencia de su desempeño y de cómo mejorarlo, a través de recomendaciones puntuales, acerca de sus debilidades y fortalezas, que el profesor debe explicitar. De esta manera los estudiantes podrán ser más participativos, en cuanto a su evaluación, y los padres, también tienen que, brindarles los insumos necesarios para que mejoren su desempeño.

En el programa de estudios, se menciona que el profesor es un sujeto clave para promover una Evaluación Formativa e inclusiva, por lo que la evaluación también debe de servir para modificar y mejorar sus acciones, y, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es él, quien debe crear mejores oportunidades.

A diferencia del plan y programas de estudio 1993 y 2006, en el plan de estudios 2011 se efectúa un planteamiento de evaluación más amplio que incluye diferentes tipos de evaluación, en dos clasificaciones, la primera por el momento en que se realiza la evaluación y la segunda, según el sujeto que la ejecuta.

A continuación, se exponen cada uno de ellos, según lo explica el plan y programa de estudios:

Por el momento en que se realiza la evaluación, existen tres tipos que son:

- **Evaluación diagnóstica:** Permite identificar saberes previos de los estudiantes, así como posibles dificultades respecto a los nuevos aprendizajes.
Se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar y al principio de un nuevo bloque o tema.
- **Evaluación formativa:** Se realiza en momentos clave, a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales son valorados continuamente para conocer los avances de los estudiantes.
Algunas acciones, que fortalecen el aprendizaje en esta fase, son identificar fortalezas, aplicar estrategias para identificar la capacidad explicativa de los estudiantes y juicio crítico (SEP, 2011).
- **Evaluación sumativa:** Es el nivel de desempeño individual y colectivo, alcanzado por los estudiantes respecto a los indicadores de evaluación, en este caso los aprendizajes esperados. Se relaciona estrechamente con la acreditación del nivel o grado escolar en la educación primaria y secundaria. Se aplica al final de un bloque, tema o curso.

De acuerdo al sujeto que realiza la evaluación, también se identifican tres tipos:

- **Autoevaluación:** Tiene un propósito de autorregulación y autoconocimiento por parte de los alumnos, para que conozcan y mejoren sus propios procesos de aprendizaje. El profesor debe ser muy claro, en los criterios que el alumno debe tomar en cuenta, para decir, que adquirió un conocimiento, habilidad o actitud. Se puede aplicar en cualquier actividad, como ejercicio de introspección.
- **Coevaluación:** Se realiza entre pares, es decir entre los propios estudiantes, de manera que puedan reconocer y valorar el trabajo de sus compañeros, compartir formas de aprendizaje cooperativo e integrar a su propio aprendizaje las estrategias de los otros.
Se puede utilizar, al evaluar actividades realizadas en grupo, como líneas del tiempo, carteles, exposiciones, debates, proyectos, estudios de caso, entre otros aspectos.

- Heteroevaluación: La realiza el profesor a partir de una valoración continua de los avances en los aprendizajes esperados de los estudiantes. Cualquier producto, estrategia o instrumento, puede ser evaluado, y siempre debe ir acompañado de una retroalimentación, que es lo más importante.

Sin importar el tipo de evaluación, lo importante es que deben de conducir a la mejora del aprendizaje y de la labor docente.

Para ambos planes y programas de estudio, 2006 y 2011, los principales referentes de la evaluación y los más inmediatos son los aprendizajes esperados, los cuales son indicadores que expresan los conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer) y actitudes (saber ser) básicos, que los alumnos deben construir/lograr, en cada asignatura, a lo largo de cada bloque y, por lo tanto, al final del ciclo escolar (SEP, 2006a; SEP, 2006b SEP, 2011a, SEP, 2011b).

A continuación, en la Tabla 2. Ejemplo: Aprendizajes esperados en el Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1910-1982); se muestra un ejemplo de cómo son presentados los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados (elementos susceptibles a evaluación), dentro del programa de estudios de Historia 2006.

Tabla 2. Ejemplo: Aprendizajes esperados en el Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1910-1982)

Propósitos	
<p>En este bloque se pretende que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendan los cambios que experimentó México a partir de la Revolución: la formación de un partido único, y el impacto de las políticas de industrialización, reparto agrario y seguridad social en el crecimiento económico. • Analicen el proceso de transformación de una sociedad rural a una urbana e identifiquen las causas del crecimiento demográfico, de la desigualdad social, y de los contrastes regionales. • Reconozcan y respeten la diversidad cultural del país y sus expresiones. Valoren en la vida actual y futura la importancia del respeto a las garantías individuales y a los derechos sociales para mejorar la calidad de vida. 	
Contenidos	Aprendizajes esperados
<p>1. Panorama del periodo El perfil del país a principios del siglo XX. Los</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar en una línea del tiempo sucesos y procesos relacionados

<p>años de revolución y reconstrucción. De la sociedad rural a la urbana: contrastes crecientes. Proceso de industrialización. El nacionalismo.</p> <p>2. Temas para comprender el periodo ¿Cómo se incorporó México a las grandes transformaciones mundiales?</p> <p>2.1. Del movimiento armado a la reconstrucción. La insurrección maderista. Rebeliones contra el gobierno maderista; el Plan de Ayala. Diversidad regional de los movimientos revolucionarios. La Constitución de 1917. Caudillismo, ejército, partido único. Guerra cristera. Organizaciones sindicales y campesinas. El cardenismo. Presidencialismo.</p> <p>2.2. Económica y sociedad en el campo. Reforma agraria: modalidades, logros y fracasos. La expansión de la frontera agrícola, la irrigación, crisis agrícolas, revolución verde, y abandono de la economía campesina. Contrastes regionales en la modernización del campo.</p> <p>2.3. Hacia una economía industrial. Del modelo exportador de materias primas a la sustitución de importaciones. Ampliación de la infraestructura productiva y de servicios. “El milagro mexicano”. Dependencia tecnológica. Limitaciones del proteccionismo y rezago tecnológico y agrícola.</p> <p>2.4. Desigualdad económica y política y movimientos sociales. La explosión demográfica. Crecimiento de las ciudades por la migración interna. Problemas de salud, vivienda, falta de escuelas y de servicios. Nuevas instituciones de seguridad social. Expansión de la clase media. Migración a Estados Unidos. Los movimientos políticos, sociales y gremiales. El movimiento estudiantil y las primeras guerrillas. Respuestas autoritarias y políticas.</p> <p>2.5. La vida diaria se transforma. Nuevos paisajes, formas de vida y costumbres familiares. Patrones de comercialización y consumo. Popularización de la tecnología doméstica y de los automotores. Nueva</p>	<p>con la Revolución, los movimientos demográficos, la urbanización e industrialización del país y establecer relaciones causales entre ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar con mapas y gráficas los contrastes económicos regionales, los fenómenos demográficos y el surgimiento de ciudades industriales; compararlos con el periodo anterior. • Analizar las causas que originaron el abandono de la economía agropecuaria, el crecimiento industrial y la explosión demográfica; analizar asimismo sus consecuencias en la economía y la sociedad • Explicar las causas y consecuencias de la formación y permanencia en el poder de un partido único. • Utilizar los conceptos clave para elaborar explicaciones sobre los procesos y sucesos del periodo. • Identificar características del nacionalismo en corridos, murales y literatura de la época. • Explicar los cambios que se dieron en el ambiente, el paisaje y la vida cotidiana a partir de la industrialización, los movimientos demográficos y los avances tecnológicos y científicos. • Buscar, seleccionar, contrastar e interpretar información de diversas fuentes para analizar tanto los cambios en las costumbres familiares como la presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral. • Analizar en fragmentos de textos las diferentes posturas en torno a la constitución y a los movimientos sociales y políticos de la época. • Identificar en algunos aspectos de la vida social la presencia de los derechos sociales y la democracia, y discutir su importancia.
--	--

<p>dimensión de las comunicaciones. Medios de información y entretenimiento: radio, cine y televisión. El ocio, el turismo y los deportes. El papel de la juventud y de la mujer.</p> <p>2.6. Educación y cultura. El nacionalismo en el arte y la política revolucionaria. Alfabetización y políticas educativas. Expansión del sistema educativo. Las universidades públicas y la educación tecnológica. El indigenismo. La consolidación de una educación laica.</p> <p>2.7. El contexto internacional. México ante la Primera Guerra Mundial y la Liga de las Naciones. La Guerra Civil Española y los refugiados. La entrada de México a la Segunda Guerra Mundial y su impacto en la economía nacional. Ingreso a organismos internacionales. Efectos políticos de la guerra fría y la Revolución Cubana.</p> <p>3. Temas para analizar y reflexionar</p> <ul style="list-style-type: none"> • La presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral. • Las diversiones a lo largo del tiempo. • Del álbum familiar al museo histórico. 	
---	--

Fuente: SEP, 2006b, p. 79-81

En la Tabla 3. Ejemplo: Aprendizajes esperados en el Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y el desarrollo económico; se observa un ejemplo de cómo se presentan los aprendizajes esperados en un bloque, del programa de estudios de Historia 2011, a diferencia del programa de estudios 2006 se puede apreciar, que ya no se incluyen los propósitos, sino que se cambió por las competencias que favorecen, aunque igualmente se presentan los contenidos y por supuesto los aprendizajes esperados.

Tabla 3. Ejemplo: Aprendizajes esperados en el Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos •

Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana. • Ordena secuencialmente la formación de instituciones revolucionarias y el desarrollo económico, utilizando términos como año y década. 	<p>Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de la Revolución Mexicana y los acontecimientos nacionales e internacionales que caracterizan a México en estas décadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica el proceso de la Revolución Mexicana y la importancia de la Constitución de 1917. 	<p>Temas para comprender el periodo ¿Cómo cambio México a partir de la Revolución Mexicana y las transformaciones mundiales? Del movimiento armado a la reconstrucción: El inicio del movimiento armado. Diversidad social y regional de los movimientos revolucionarios y sus líderes. La Constitución de 1917.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Describe los cambios de un régimen de caudillos a uno presidencial y la importancia de las políticas sociales en su desarrollo. 	<p>La política revolucionaria y nacionalista: De los caudillos al surgimiento del PNR. Guerra Cristera. Organizaciones sindicales y campesinas. Reforma agraria. El Cardenismo. El presidencialismo. El indigenismo. Los proyectos educativos. Nuevas instituciones de seguridad social.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la multicausalidad del crecimiento industrial y los límites del proteccionismo. 	<p>Hacia una economía industrial: Del modelo exportador a la sustitución de importaciones. Del milagro mexicano a la petrolización de la economía. Limitaciones del proteccionismo y rezago tecnológico. La expansión de la frontera agrícola, los contrastes regionales. La crisis del campo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas de la desigualdad, el descontento político y la importancia de la participación social. 	<p>Desigualdad y movimientos sociales: Explosión demográfica, migración interna, demanda de servicios y contaminación. Los movimientos políticos, sociales y gremiales. El movimiento estudiantil de 1968 y su influencia. Las primeras guerrillas. Del voto de la mujer a la igualdad de género.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la política exterior de México ante acontecimientos internacionales. 	<p>La política exterior y el contexto internacional: México ante la Primera Guerra Mundial. La Guerra Civil Española y los refugiados. La entrada de México a la Segunda Guerra Mundial. Ingreso a organismos internacionales. Efectos políticos de la Guerra Fría y la Revolución Cubana. Políticas sobre migrantes mexicanos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los elementos del nacionalismo revolucionario en el arte y la educación. 	<p>La cultura y la vida diaria se transforman: Nuevos patrones de consumo y popularización de la tecnología. Nueva dimensión de las comunicaciones y los transportes. Medios de información y entretenimiento. El ocio, el turismo y los deportes. Las universidades públicas y la educación tecnológica. La consolidación de una educación laica. Del nacionalismo a las tendencias artísticas actuales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>Temas para analizar y reflexionar La mujer en la sociedad y en el mundo laboral. Las diversiones a lo largo del tiempo</p>

Fuente: SEP, 2011b, p. 44

En el caso del plan de estudios 2006, otro referente para la evaluación son los propósitos, contenidos al inicio de cada bloque. Por otro lado, en el plan y programas de estudios 2011, se omiten los propósitos de cada bloque, aunque constantemente se menciona que se deben tener en cuenta el logro de los propósitos de la asignatura, tanto en Educación Básica, como en Educación Secundaria.

Asimismo, en el programa de estudios 2011, se enfatiza en el desarrollo de las tres competencias, a construir en la asignatura de Historia, es decir, la comprensión del tiempo y espacio históricos; el manejo de información histórica; y el desarrollo de una conciencia histórica para la convivencia, por lo que el docente debe tener presente los indicadores de logro, de cada una de las competencias, para seleccionar sus estrategias e instrumentos de evaluación, según cuál o cuáles competencia se busque construir.

A continuación, en la Tabla 4. Indicadores de competencia, se presentan y recuperan los indicadores de logro, para cada una de las tres competencias, presentadas por la SEP en el programa de estudio de Historia 2011; los cuales se convierten en un elemento necesario para la evaluación.

Tabla 4. Indicadores de competencia

Competencia		Indicadores
Comprensión del tiempo y espacio históricos	Tiempo histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Use las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, a.C. y d.C.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos. • Ubique acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establezca su secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general. • Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia. • Comprenda que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio. • Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso. • Identifique y comprenda de qué manera ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente y se consideran para el futuro. • Comprenda el presente a partir de analizar las acciones de la gente del pasado.
	Espacio histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Emplee las habilidades cartográficas para localizar, comparar y representar sucesos y procesos históricos en mapas o croquis. • Describa y establezca relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados.
Manejo de información histórica		<ul style="list-style-type: none"> • Describa y establezca relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados. • Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera. • Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado. • Emplee en su contexto conceptos

	<p>históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información.
<p>Formación de conciencia histórica para la convivencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analice y discuta acerca de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes. • Desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales. • Identifique las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente. • Identifique las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente. • Identifique y describa los objetos, las tradiciones y las creencias que perduran, así como reconozca el esfuerzo de las sociedades que los crearon. • Valore y promueva acciones para el cuidado del patrimonio cultural y natural. • Reconozca en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad. • Se reconozca como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear acciones con responsabilidad social para la convivencia.

Fuente: SEP, 2011b, p. 23 y 108

Respecto a los instrumentos de evaluación de los que el docente puede hacer uso, se encuentran:

- Rúbrica o matriz de verificación
- Lista de cotejo o control
- Registro anecdótico o anecdotario
- Observación directa
- Producciones escritas y gráficas
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución
- Esquemas y mapas conceptuales

- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas
- Portafolios y carpetas de los trabajos
- Pruebas escritas u orales (exámenes)
- Trabajos formales
- Debates
- Exposiciones
- Estudios de caso
- Reflexiones

(SEP, 2011a, p. 32-33 y SEP, 2011b, p. 109)

Durante el periodo de desarrollo de la RIEB, se dictaron los *acuerdos 648* (2012) y *696* (2013), mediante los cuales se establecían las normas generales para la evaluación, acreditación y certificación de la Educación Básica.

A diferencia del *acuerdo 200* (posteriormente modificado con el *acuerdo 499*), los *acuerdos 648* y *696*, además de ya no contemplar a la Educación Normal, muestran una extensión mayor y diferencias muy marcadas a su antecesor, con un carácter más administrativo, al hacer referencia a cuestiones de acreditación y certificación, ligadas a una función social de la evaluación, minimizando la función pedagógica.

Ambos acuerdos, son muy parecidos entre sí, y contemplan a la evaluación como una valoración que realiza el profesor, para emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos, con base en los aprendizajes esperados y actitudes (en el *acuerdo 648* en lugar de actitudes, se utiliza la palabra competencias), así como el enfoque didáctico de cada programa.

En el *acuerdo 648*, se establecieron cuatro niveles de desempeño (destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente), para el caso de preescolar se contemplaría a los estudiantes en cada uno de los niveles y se brindarían recomendaciones a los padres o tutores, ya fuese para mantener o mejorar el desempeño de los alumnos.

Para el caso de primaria y secundaria, cada uno de los niveles de desempeño, además, se identifica con un referente numérico (destacado 10, satisfactorio 9 u

8, suficiente 7 o 6 e insuficiente 5). Esta medida, ocasionaba una clasificación y jerarquización entre los alumnos, por lo que en el *acuerdo 696* fueron eliminados.

Asimismo, se establecían cinco momentos para registrar las evaluaciones en primarias y secundarias, las cuales se llevarían a cabo en los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y julio. Para preescolar se disponen los meses de noviembre, marzo y julio.

Entre los requisitos para asentar la evaluación, se incluían, en su cartilla de evaluación (*acuerdo 648*) o en el reporte de evaluación (*acuerdo 696*), un referente numérico, además de observaciones y/o recomendaciones, para mejorar su desempeño. En el caso de preescolar, solo se harían recomendaciones y observaciones de índole cualitativa.

Un aspecto que resalta en el *acuerdo 696*, es que en el *artículo 9. Entrega de resultados finales*, se habla de realizar, de tercer grado de primaria a tercero de secundaria un examen final, de preguntas abiertas y que explicitaran aprendizajes relevantes y específicos, construidos a lo largo del ciclo escolar, con el fin de que los alumnos no realizaran otro tipo de actividades, en las últimas semanas, que fueran ajenas a los programas de estudio. Este examen, además se tomaría en cuenta para calificación del quinto bimestre.

Llama la atención, como está formulada la disposición anterior, pues parece contrariar a todo el planteamiento de evaluación, formativa y continua, que se realiza, tanto en el acuerdo como en el plan y programas de estudio.

Con respecto a la promoción, acreditación y certificación de los educandos, a continuación, se definen cada uno de ellos:

- Acreditación: Juicio mediante el cual se establece que un alumno cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias en una asignatura, grado escolar o nivel educativo.
- Promoción: Decisión del docente, sustentada en la evaluación sistemática o de la autoridad educativa competente en materia de acreditación y certificación, que permite a un alumno continuar sus estudios en el grado o nivel educativo siguiente.
- Certificación: Acción que permite a una autoridad legalmente facultada, dar testimonio, por medio de un documento oficial, que se acreditó total o parcialmente una unidad de aprendizaje, asignatura, grado escolar, nivel o tipo educativo.

(Acuerdo 696, 2013, p. 2)

Además, se incorporan criterios, tanto de promoción como de acreditación, para cada nivel escolar. Por ejemplo, en ambos acuerdos, para el preescolar se acreditará y promoverá a los alumnos por el hecho de haberlo cursado. En el caso de la primaria, en el *acuerdo 648*, se establecía que de primero a tercer grado también se acreditarían y promoverían a los alumnos, por haber cursado los grados correspondientes, sin embargo, en el *acuerdo 696*, únicamente el primer grado se acreditaría de esta manera, y para los demás grados (de tercero de primaria a tercero de secundaria), se establecen una serie de especificaciones.

El artículo 13 del *acuerdo 696*, es el único que se anexa, ya que anteriormente, no estaba incluido; en él se hace referencia a exámenes de recuperación, como medida para asegurar la acreditación de los alumnos.

2.3. Plan y programa de estudio 2017

2.3.1. Generalidades del plan y programa de estudios 2017

En el año 2012, durante el inicio del sexenio de Enrique Peña Nieto, se impulsó la Reforma Educativa, que concentraba sus esfuerzos en seis objetivos:

1. Fortalecer la educación pública
2. Acceso equitativo a una educación de calidad
3. Mayores capacidades de gestión de la escuela
4. Establecer un Servicio profesional docente
5. Oportunidades de desarrollo profesional para directivos y profesores
6. Evaluación oportuna, imparcial, objetiva y transparente de diversos componentes del Sistema Educativo Nacional

(Gobierno de la República, p.3)

Derivado de la Reforma Educativa, se dispuso el *Nuevo Modelo Educativo*, en el que se fundamenta la articulación y función de los componentes del sistema, es decir va desde el planteamiento curricular y pedagógico, hasta la gestión educativa (SEP, 2017a).

Entre los principios del modelo educativo se encuentran:

- Un nuevo enfoque pedagógico, para que los alumnos aprendan a aprender
- La escuela como unidad básica de organización en el Sistema Educativo

- Equidad e inclusión como pilares fundamentales para asegurar una educación de calidad
- Participación de todos los involucrados en el Sistema Educativo, como los padres de familia y otros sectores sociales
- Fortalecer la formación docente y desarrollo profesional

(Presidencia de la República, 2017)

Específicamente, las incidencias curriculares y pedagógicas se presentan en el documento de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017), en él se menciona la necesidad de transformar a México a través de una educación de calidad, equitativa e incluyente, con el fin de que los niños, niñas y jóvenes mexicanos del siglo XXI, logren progresar y “triunfar”, en un mundo interconectado y cada vez más desafiante, solo así también podrá constituirse un país más justo, libre y próspero.

Para lograr lo anterior, se propone un nuevo enfoque y planteamiento pedagógico, donde se ponga en el centro al alumno y se fomente la creatividad, la libertad, un desarrollo pleno de todas sus facultades y construir las capacidades para que el alumno pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida, es decir, que las y los alumnos, tengan una formación integral y con un enfoque humanista (SEP, 2017b).

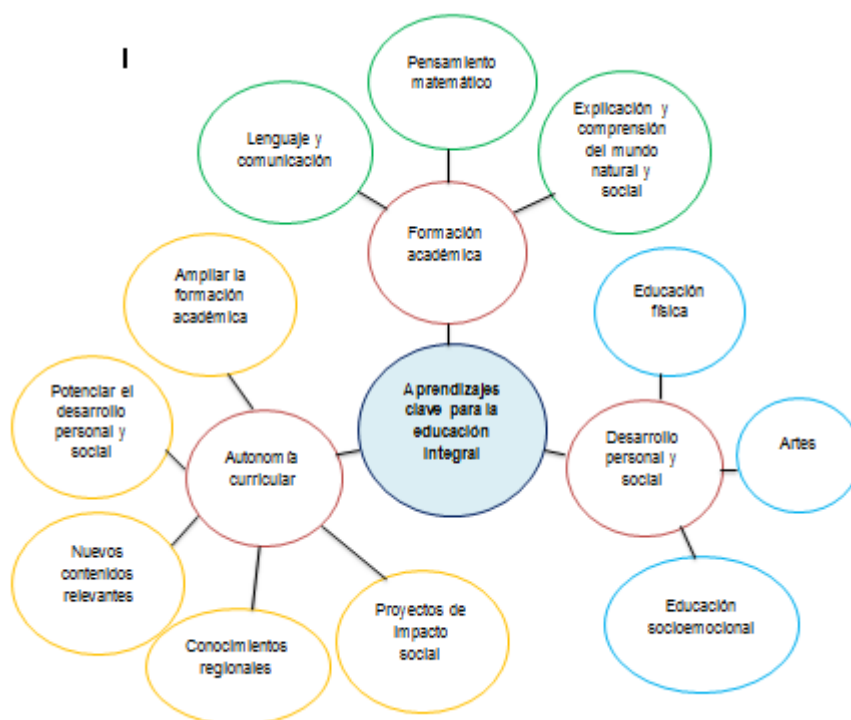
Entre los aspectos más relevantes del plan y programas de estudio, se encuentra, la construcción de *aprendizajes clave* (SEP, 2017b, p. 111), es decir, aprendizajes significativos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), fundamentales, relevantes y útiles para la vida de los educandos. Planteamiento que se viene manejando, desde planes de estudios anteriores, únicamente cambiando el nombre que se les da, por lo que no es nuevo.

Asimismo, los aprendizajes clave se organizan en tres componentes curriculares: *Formación académica, Desarrollo personal y social y Autonomía curricular*, a su vez divididos en campos, áreas o ámbitos. Estos componentes se establecen, como elementos de gran importancia para la formación integral de los alumnos y, los últimos dos, se ponderan como algo novedoso, que busca disminuir las deficiencias en planteamientos curriculares anteriores.

Otro aspecto que sobresale es, que, atendiendo a la reforma del artículo tercero constitucional, erigida en el año 2012, que establece una educación obligatoria de quince años, es decir de preescolar a Educación Media Superior, se hace una articulación entre la Educación Secundaria y Media Superior, a partir, tanto de contenidos como de aprendizajes esperados.

Para ilustrar lo expuesto, en el Esquema 1, se pueden observar los tres componentes presentados en el plan de estudios 2017, así como las áreas, campos y ámbitos en las que se dividen cada una de ellas.

Esquema 1. Aprendizajes clave: Los componentes curriculares



Fuente: SEP, 2017b, p. 112-113

2.3.2. La Historia en el programa de estudios 2017

La Historia se ubica, en el campo de Formación académica, Exploración y comprensión del mundo natural y social; tiene como principal objetivo construir habilidades conceptuales que le permitan a los alumnos explicarse el mundo en

el que viven, así como, constituirse como personas críticas, reflexivas, responsables y participativas en la sociedad en la que viven, desde su localidad inmediata, la nacional, hasta concebirse como ciudadanos del mundo.

El enfoque formativo de la Historia, que se había trabajado con anterioridad, prevalece, por lo que es importante que los alumnos comprendan la utilidad de aprender Historia, como un medio para analizar el pasado, así entender el presente y vislumbrar, un futuro mejor (relación pasado-presente-futuro). Para ello se hace énfasis en que la enseñanza de la asignatura debe superar, como ya se había mencionado en anteriores programas de estudio, un aprendizaje meramente memorístico y repetitivo.

Por lo que se debe de transformar la perspectiva del conocimiento histórico, es decir transitar de un conocimiento acabado a uno reflexivo, en permanente construcción, con múltiples interpretaciones, y multifactorial, donde varios actores y sectores de la esfera social participan. De la misma manera, es central relacionar aspectos como espacio tiempo, cambio y permanencia, así como la vinculación de los cuatro ámbitos para el estudio de la Historia (social, cultural, económico y político) (SEP, 2017b).

Así, los estudiantes tendrán mayor posibilidad de formar un pensamiento histórico, que posteriormente puede transitar a una conciencia histórica, que no solo favorecerá la comprensión del presente, sino que las personas pueden realizar transformaciones, a través de decisiones informadas y responsables.

Los espacios curriculares para la enseñanza de la Historia aumentan, ya que regresa a los tres grados de Educación Secundaria, sin embargo, en primer grado, únicamente con dos horas a la semana, y, tanto segundo como tercer grado, continúan las cuatro horas semanales.

2.3.3. Evaluación de los aprendizajes en el plan y programa de estudios 2017

La evaluación conforma un aspecto central, junto con la planeación didáctica, para la consecución de los logros educativos (SEP, 2017b, p. 124), se aborda

desde un enfoque formativo, como en anteriores planteamientos curriculares, por lo que la recolección de información, debe de ser continua y permanente, además de objetiva, teniendo como referencia los aprendizajes esperados y, por lo tanto, la construcción de aprendizajes cognitivos, de habilidades y el fortalecimiento de actitudes y valores.

A diferencia del programa de estudios 2006 y 2011, los aprendizajes esperados no se formulan por bloque, sino por grado escolar, tomando como referencia cada uno de los temas, que a su vez se dividen en ejes. Cabe resaltar que los contenidos se reducen, ya que se justifica que, ello permitirá “profundizar en procesos históricos relevantes” (SEP, 2017b, p.221). Lo anterior se ejemplifica en la Tabla 5. Aprendizajes esperados por grado escolar: Historia del Mundo. Secundaria 1°.

Tabla 5. Aprendizajes esperados por grado escolar: Historia del Mundo. Secundaria 1°

Historia del Mundo. Secundaria. 1°		
Ejes	Temas	Aprendizajes esperados
Cambios sociales e instituciones contemporáneas	Pasado-presente	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los movimientos a favor de los derechos de la mujer, la protección de la infancia, el respeto a la diversidad y otras causas que buscan hacer más justo el siglo XXI
	Panorama del periodo	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los principales procesos y acontecimientos mundiales de mediados del siglos XX a nuestros días Identifica los conceptos de hegemonía, guerra fría, distensión, globalización y apertura económica
	Organismos e instituciones para garantizar la paz	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los antecedentes y funciones de la Corte Penal Internacional Analiza las características de la Organización de las Naciones Unidas y su relación con la búsqueda de la paz en el mundo Identifica las funciones de la UNICEF, la FAO, la ACNUR y reflexiona sobre sus posibilidades para mejorar las condiciones de vida en el mundo
	La Guerra Fría y el conflicto del Medio	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la formación de grandes bloques hegemónicos en el mundo tras el fin de la

	Oriente	<p>segunda guerra mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el armamentismo como parte de la confrontación de los bloques y reflexiona sobre el peligro nuclear • Analiza el concepto de guerra fría y reconoce la presencia de conflictos regionales como parte ella • Reflexiona sobre la construcción del muro de Berlín • Identifica el origen del conflicto árabe-israelí y las tensiones en el Medio Oriente
	El fin del Sistema Bipolar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los principales procesos que marcaron el fin de la guerra fría • Identifica el proceso de reforma en la URSS conocida como la “perestroika” • Identifica la importancia de los movimientos democratizadores en los países del Este para la disolución del bloque soviético
	La globalización	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de los tratados económicos y las áreas de libre comercio en la globalización • Valora la importancia de internet y los medios electrónicos en la integración mundial • Reconoce la coexistencia de diferencias nacionales y expresiones culturales diversas dentro del orden global • Reflexiona sobre el destino del proceso de globalización
Construcción del conocimiento histórico	¿Cómo han cambiado y qué sentido tienen hoy los conceptos de frontera y nación?	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre la actualidad de los conceptos de frontera e identidad nacional • Reflexiona sobre el sentido y utilidad de las fronteras en un mundo global
	La Unión Europea	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los principales puntos del tratado de Maastricht • Analiza el proyecto de la Unión Europea como una forma de actuación política para proyectar una nueva sociedad y dar un nuevo rumbo a la Historia

Fuente: SEP, 2017b, p. 187

Se hace bastante énfasis, en el protagonismo de la evaluación, para mejorar el aprendizaje de los alumnos y la acción didáctica de profesores, ya que en ambos casos facilita un proceso de reflexión.

A los alumnos, les permite dar cuenta de sus habilidades para aprender y sus dificultades, de ahí la importancia de utilizar la autoevaluación o actividades de “metacognición”, así como la “realimentación”, que los docentes les puedan ofrecer. Asimismo, la coevaluación permite que entre los estudiantes compartan experiencias y estrategias para aprender mejor.

Por su parte, los maestros mejoran la “calidad de su práctica pedagógica”, pues toman conciencia de cómo están funcionando (relevancia y pertinencia) sus estrategias de enseñanza, para alcanzar los aprendizajes esperados, también les permite conocer el tipo de aprendizaje de sus alumnos, así como el tipo de apoyos que requieren (SEP, 2017, p.127).

Además, se menciona que autoridades educativas y padres de familia, deben de estar constantemente informados acerca de la evaluación del alumno, pues a ellos les permitirá tomar decisiones, en apoyo a educandos y maestros, en sus áreas de acción, es decir tanto en las escuelas como en los hogares.

Respecto a tipos y momentos de evaluación, se menciona que, se deben combinar, la evaluación diagnóstica, en el proceso y la sumativa, con la heteroevaluación, la coevaluación y autoevaluación (SEP, 2017b, p. 129).

En el programa de estudios 2017, se incluyen dos referentes principales a la evaluación, estas son, las sugerencias generales y sugerencias de evaluación específicas.

En las sugerencias generales de evaluación, se hacen recomendaciones, que anteriormente ya señalamos como: su importancia, características, el enfoque formativo, tipos de evaluación; también se alude a algunos instrumentos cualitativos que se pueden utilizar para la enseñanza de la Historia como:

- Rúbricas
- Portafolios
- Diarios de clase
- Debates
- Observación directa

- Trabajos individuales y en equipo

(SEP, 2017, p. 173)

Por otro lado, las sugerencias de evaluación específicas se acompañan de orientaciones didácticas, es decir, en ellas se plantean algunos ejemplos de cómo pueden abordarse los contenidos, tomando en cuenta el enfoque didáctico (SEP, 2017, p. 153).

Por ejemplo, en Historia del mundo, de primer grado de secundaria (ver Tabla 5) para abordar el tema “¿Cómo han cambiado y qué sentido tienen hoy los conceptos de frontera y nación?” del *Eje Construcción del conocimiento histórico*, se recomienda establecer una serie de preguntas, que los alumnos deben responder, haciendo una investigación en equipos, sobre diversas problemáticas actuales, en donde se identifique esta situación, consultando diversas fuentes de información, para posteriormente explicar sus resultados en una exposición (SEP, 2017, p. 200).

Para la evaluación, se sugiere observar qué tanto los alumnos relacionan y utilizan los conceptos aprendidos, para explicar procesos contemporáneos, así como revisar la variedad de fuentes de información utilizadas en la investigación, la creatividad en sus exposiciones, la pertinencia y lógica de sus argumentos y su desempeño tanto individual como colectivo.

A partir del establecimiento del plan y programas de estudios 2017, mediante el *Acuerdo 12/10/17*, han surgido dos acuerdos para regular las normas de evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regulación y certificación de los educandos, estos son el *Acuerdo 12/05/18* y el *Acuerdo 11/03/19*.

Ambos acuerdos tienen una estructura similar, cada uno con dieciséis artículos, que hacen referencia a los mismos aspectos (en el caso de los artículos 1, 3, 4, 9, 14,15 y 16 son sustancialmente iguales).

Asimismo, los acuerdos muestran coincidencia acerca de que, en el proceso de enseñanza, aprendizaje y, por lo tanto, de evaluación, todos los actores involucrados (educandos, docentes, autoridades educativas, padres, madres y/o tutores), deben tener una responsabilidad compartida.

Estos acuerdos, también comparten algunas definiciones, que se establecen para comprender de mejor manera los respectivos acuerdos como: Acreditación, AEFCM, Aprendizaje Esperado, Autoridad Educativa, Autoridad(es) Educativa(s) Local(es), Autoridad Escolar, Calificación, Certificación, Componentes curriculares, Docente, Evaluación Formativa, Promoción, Regularización, entre otros.

Respecto a la evaluación, en los dos artículos, se menciona el enfoque de la Evaluación Formativa como un proceso continuo, donde tanto docentes como estudiantes comparten la misma meta, es decir construir aprendizajes, de esto se da cuenta a partir de la recolección de información; además este proceso es útil, para tomar decisiones en pro del mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Acuerdo 12/05/18 y Acuerdo 11/03/19). Igualmente, en el acuerdo 11/03/19 (p.2), se recalca el papel central de la evaluación de los aprendizajes para “verificar el cumplimiento del derecho a la educación”.

La práctica de evaluación tiene que cumplir con criterios establecidos en el artículo 2 del *Acuerdo 11/03/19*, como respetar los principios de equidad e inclusión, ser parte integral de la planeación didáctica, debe realimentar la práctica de los docentes, mejorar el desempeño de los estudiantes, además, los alumnos y padres de familia, o tutores, tienen el derecho de estar informados de los criterios, procesos y resultados de las evaluaciones.

Además, se menciona que, los principales referentes para la evaluación son, el enfoque pedagógico y los aprendizajes esperados.

Uno de los cambios que se marcan en el acuerdo 11/03/19, es la sustitución del Reporte de evaluación, que se había utilizado desde el acuerdo 969, por la Boleta de evaluación, sin embargo, los contenidos de una y otra, no se diferencian mucho.

En cuanto a los tiempos de evaluación, ya no se establecen por bimestre, sino por periodo, por lo que ahora solamente se asentarían tres calificaciones parciales y una final, estas se harían en los meses de noviembre, marzo (este periodo tiende a modificaciones según el periodo de vacaciones) y cuatro días antes que termine el ciclo escolar.

Por otro lado, en el acuerdo 12/05/18, se establecen niveles de desempeño (muy parecidos a los del acuerdo 648), que a continuación se presentan:

- Nivel IV (N-IV): Se relaciona con un desempeño sobresaliente y una calificación de 10
- Nivel III (N-III): Se relaciona con un desempeño satisfactorio y con las calificaciones 9 y 8
- Nivel II (N-II): Se relaciona con un dominio básico de los aprendizajes esperados y con una calificación de 6 o 7
- Nivel I(N-I): Representa un dominio insuficiente y se relaciona con la calificación de 5

En el caso del preescolar, solo se calificaría cualitativamente, con los niveles de desempeño y así se reportarían. Para primaria y secundaria, las asignaturas de los Campos de Formación Académica se calificarían utilizando el Nivel de Desempeño y la calificación; en cambio, para las Áreas de Desarrollo Personal y Social, así como para los Ámbitos de Autonomía Curricular, únicamente se utilizarían los Niveles de desempeño.

En el *acuerdo 11/03/19*, los Niveles de Desempeño desaparecen, por lo que se hacen otras señalizaciones para calificar cada nivel escolar.

Para preescolar, únicamente se harían observaciones y recomendaciones a los alumnos, que los padres de familia deben atender.

Para primaria y secundaria, las asignaturas de los Campos de Formación Académica se calificarían, solo con un número en la escala del 5 al 10 (excepto en primer y segundo grado de primaria donde la escala sería del 6 al 10), siendo 5 una calificación reprobatoria.

En los casos de las Áreas de Desarrollo Personal y Social, así como para los Ámbitos de Autonomía Curricular, los profesores solo harían observaciones que comunicarán a los padres ya sea de manera escrita u oral, sin la conversión a valores numéricos.

Para la acreditación de los educandos, se establecen ciertos criterios diferenciados, en ambos acuerdos, para cada grado escolar, pero quizá la

discrepancia que causo más controversia, a la entrada del acuerdo 11/03/19, es que el criterio de asistencia mínima, que se establecía de preescolar a secundaria, se eliminó en el nivel preescolar y en primer y segundo grado de Educación Primaria, por lo que el único requisito para acreditarlos es haberlos cursado. En segundo grado, además, se eliminaron otros criterios como la calificación mínima en Lengua Materna y Matemáticas.

En el artículo último, en ambos acuerdos, establece obligatorio que, en caso de dudas o casos no previstos en el acuerdo, la SEP, la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de acreditación, Incorporación y Revalidación, tienen la responsabilidad de resolverlas.

Finalmente, se recupera en la Tabla 6, a manera de recapitulación, los puntos revisados en cada uno de los programas de estudio de la materia de Historia, cabe señalar que fueron retomados de manera puntual de los programas de estudio, según el apartado en el que aparecían.

Tabla 6. Cuadro comparativo componentes del programa de estudios 1993-2017

Programas de estudio. Secundaria. Historia			
1993	2006	2011	2017
Propósitos Formativos			
Que los alumnos <ul style="list-style-type: none"> • identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la organización social y política y en el 	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México. • Expliquen algunas características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo. • Comprendan que 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial. • Analicen e interpreten de 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral. • Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México

<p>desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos, en el momento de estudiar los procesos sociales de las grandes épocas que han marcado el desarrollo de la humanidad y algunas formaciones sociales específicas, desarrollen y adquieran la capacidad para identificar procesos, sus causas, antecedentes y consecuencias, así como la influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico. • Que, a partir del estudio de la historia, los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual. En especial los alumnos deben saber: <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar los términos de medición empleados en el estudio de la historia (siglos, etapas, periodos, épocas) aplicándolos a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad. b) Identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad y las transformaciones que el hombre ha realizado en el 	<p>existen puntos de vista diferentes sobre los acontecimientos del pasado, y puedan utilizar y evaluar información histórica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresen de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado. • Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, y reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro. • Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identifiquen y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural. 	<p>manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural. • Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales. 	<p>y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico. • Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico. • Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones.
---	--	---	--

mismo a lo largo de su historia.			
Enfoque de la asignatura			
<ul style="list-style-type: none"> • Ordenamiento cronológico de los contenidos, abordado a través de épocas de gran influencia y transformaciones duraderas, lo que permite un tratamiento más flexible de los contenidos • Prioridad a los temas relacionados con transformaciones culturales, sociales, económicas y demográfica, restándole importancia a la historia política y militar • Superar el enfoque eurocentrista • Organización temática de los contenidos, que permite que el alumno construya nociones como: tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico • Vincular la enseñanza de la Historia con otras asignaturas como Geografía, Ciencias Naturales y Civismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la asignatura en tres ejes: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia • División de cuatro ámbitos de análisis: cultural, económico, social y político • Relación de la Historia con otras asignaturas como Geografía, Formación Cívica y Ética, Español, Artes y Ciencias • Orientaciones didácticas acordes con el enfoque y los propósitos formativo como la adolescencia como etapa de desarrollo, recursos didáctico, lo que se espera del docente y orientaciones para la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la Historia con enfoque formativo • Propiciar el gusto y el interés en el alumno • Considerar el desarrollo del pensamiento histórico • El docente como agente que implementa diversas estrategias, que privilegia el análisis y la comprensión histórica, que conoce intereses, características y necesidades de sus alumnos, reconoce los saberes , despierta el interés de los educandos y promueve la construcción de actitudes y valores • Utilización de recursos y estrategias que les permita a los estudiantes estimular su imaginación, interés en la Historia, creatividad y facilite la comprensión de las nociones básicas de la Historia • Promover el desarrollo de tres competencias: 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia formativa • Énfasis en el desarrollo del pensamiento histórico • Metodología, donde se incluyan estrategias didácticas, que establezcan la relación presente - pasado y la utilización de preguntas detonadoras • Centrar la atención en: <ul style="list-style-type: none"> a) los avances en el uso de conceptos, el manejo de habilidades para la utilización de información histórica y la promoción de valores b) claridad y pertinencia en la construcción y explicación y exposición de argumentos orales y escritos c) Construcción de una postura crítica • Relacionar la asignatura de Historia con otras asignaturas como Lengua materna. Español, Geografía, Matemáticas y la Formación Cívica y

		<p>Comprensión del tiempo y espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la Historia mediante cuatro ámbitos: político, cultural, económico y social 	<p>Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que las y los alumnos profundicen en algún tema, mediante la Unidad de Construcción de Aprendizaje (UCA)
Orientaciones para la evaluación			
<ul style="list-style-type: none"> • No se hace referencia a las orientaciones de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua • Proceso permanente de valoración de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes, relacionadas con la comprensión histórica • Los referentes para la evaluación son los propósitos y aprendizajes esperados 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque formativo de la evaluación • Aprendizajes esperados como principal referente de evaluación, así como los indicadores de logro de las competencias • Los tipos de evaluación, según el momento deben complementarse: Diagnóstica, formativa y sumativa • Que docente y alumnos sean partícipes de la evaluación mediante: la Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación • Variedad de instrumentos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación formativa • Se propone la evaluación sumativa, la autoevaluación y la coevaluación • Uso de instrumentos cualitativos • Los aprendizajes esperados son el principal referente • Evaluación como proceso • Se incluyen sugerencias de evaluación específicas para cada eje del programa

Fuente: SEP, 1993; SEP, 2006b; SEP, 2011b y SEP 2017b

Como fuimos viendo a lo largo del capítulo, el discurso de los planes y programas de estudio fue centrándose en el logro de la “calidad educativa” y, con ello, la

evaluación de los aprendizajes también tomó mayor importancia, lo que se ve reflejado, en que fueron aumentando las páginas dedicadas a la evaluación de los educandos.

Aunque continuamente se hace referencia a una Evaluación Formativa, y no a limitarse al uso del examen como instrumento único, no solo bastaría preguntarse, si las disposiciones y orientaciones de los planes y programa de estudio se cumplen, sino qué tanto es posible cumplirlas, esto no solo por limitaciones que están fuera del alcance de los profesores, como los contenidos, el tiempo, el número de estudiantes, etc. Sino por influencias y exigencias externas, como las pruebas estandarizadas y masivas, que exigen habilidades de memorización y un puntaje mínimo en los resultados, ciertamente el planteamiento es contradictorio.

Esta contradicción también se presenta, por la falta de claridad que se muestra de la función pedagógica de la evaluación, es decir, el planteamiento pedagógico es formativo en los planes y programas de estudio, a pesar de ello, en el *acuerdo 648* y el *acuerdo 12/05/18*, se presentaban ciertos niveles de desempeño para clasificar a los alumnos y, a su vez, jerarquizarlos; encubierto en un discurso de evaluación cualitativa, que además, aumentaba la carga administrativa de los profesores, desenfocándolos de su tarea intelectual didáctica y pedagógica.

CAPITULO III. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS DOCENTES DE HISTORIA

Es menester conocer la realidad de los docentes que forman parte de la investigación, sin embargo, para poder hacerlo, es preciso tomar en cuenta que son sujetos sociales, por lo que su contexto va a ser crucial en la forma de desarrollar su práctica educativa.

Es por ello, por lo que a continuación, en primer lugar, se toma en cuenta el contexto externo a la institución, en este caso de la *Escuela Secundaria Técnica N. 46 Ingeniero Estanislao Ramírez Ruiz*. Es decir, caracterizar la comunidad en la que se localiza, pues la escuela no se puede deslindar del contexto sociocultural en la que está inmersa.

Posteriormente, se describe el contexto escolar/institucional, donde se explica, cómo es la organización de la escuela, desde la infraestructura, la población estudiantil y la planta docente.

Finalmente se caracteriza a cada uno de los docentes que participaron en la investigación, tomando en cuenta su formación inicial, formación didáctica y experiencia docente, así como otras condiciones con las que se enfrentan.

3.1. Contexto institucional y sujetos participantes

Con anterioridad se explicó, desde el enfoque etnográfico de la investigación, que era necesario converger en un ambiente escolar, puesto que en este caso los sujetos participantes de la investigación, es decir los docentes, se integran en una dinámica mediante la cual resignifican su práctica y todas las implicaciones que ésta conlleva, es decir, la escuela o institución, así como el aula misma, intervienen en la práctica docente.

Como el lector recordará, la institución educativa que se eligió por la naturaleza de los objetivos de la investigación, por su accesibilidad, así como por intereses personales, ya que fue aquí donde cursé el nivel educativo correspondiente, fue la *Escuela Secundaria Técnica N. 46 “Ingeniero Estanislao Ramírez Ruiz”* con

Clave: 09DST0046V, ubicada en la demarcación correspondiente a la alcaldía de Tláhuac.

En la actualidad, la escuela es una institución pública que ofrece servicio en dos turnos, matutino (de las 07 a 14 hrs.) y vespertino (de las 14 a 21 horas.)

Imagen 1. Exterior Escuela Secundaria Técnica N. 46

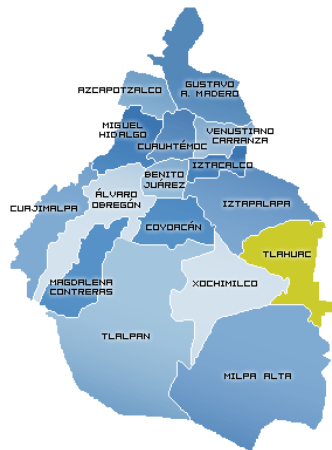


Fuente: Fotografía propia

Las instituciones educativas, tienen sus propios hábitos y prácticas, como anteriormente ya se mencionó, sin embargo, también se piensa que son parte fundamental de las comunidades cercanas a las que pertenecen y se van a ver directamente influenciadas por las dinámicas externas a la propia escuela, por lo que es preciso caracterizar el contexto externo.

Tláhuac es una de las dieciséis alcaldías que conforman la Ciudad de México y se ubica al suroriente de la capital, colindando con la alcaldía de Iztapalapa, Xochimilco, Milpa Alta y el municipio de Chalco.

Imagen 2. Mapa alcaldía Tlahuac



Fuente: Google imágenes

Según el *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (2017) la población total en la alcaldía Tlahuac es de 361 593 habitantes, hasta el año 2015, siendo 172 825 hombres y 188 768 mujeres.

La alcaldía está integrada por siete pueblos originarios (Alcaldía Tlahuac, 2018):

- Santiago Zapotitlán
- Santa Catarina Yecahuizotl
- San Francisco Tlaltenco
- San Nicolas Tetelco
- San Andrés Mixquic
- San Juan Ixtayopan
- San Pedro Tlahuac

Cada uno de ellos con raíces prehispánicas, llenos de una gran riqueza gastronómica, cultural y de tradiciones que se hacen presentes en las fiestas patronales, los carnavales y, en Mixquic, quizá el más reconocido, por sus celebraciones del día de muertos.

En cuanto a educación (INEGI, 2017) la población total de alumnos inscritos de Educación Básica a Media Superior es de 89 529, de los cuales 46 409 (51.8%) son hombres y 43 120 (48.2%) son mujeres.

La distribución de alumnos y maestros, por nivel escolar, se encuentra de la siguiente manera (Ver Tabla 7)

Tabla 7. Alumnos inscritos de Educación Preescolar a Media Superior

ALUMNOS			
Nivel educativo	Total	Hombres	Mujeres
Preescolar	13 903	7 071	6 832
Primaria	41 134	20 988	20 146
Secundaria	22 453	11 451	11 002
Bachillerato general	5 656	2 717	2439
Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes	6 383	4 182	2201
Total	89 529	46 409	43120

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI 2017

Como se puede ver en la Tabla 7, el mayor número de alumnos están inscritos en Educación Primaria (45.9%), seguido de Educación secundaria (25.1%), Educación Preescolar (15.5%), Bachillerato Tecnológico (7.1%) y Bachillerato General (6.3%).

Tabla 8. Número de maestros de preescolar a medio superior

MAESTROS			
Nivel educativo	Total	Hombres	Mujeres
Preescolar	591	14	577
Primaria	1421	300	1121
Secundaria	1 343	617	726
Bachillerato general	361	196	165
Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes	335	198	137

Total	4 051	1325	2726
-------	-------	------	------

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI 2017

Como se muestra en la Tabla 8, en cuanto a docentes, se evidencia que de los 4 051 que conforman el número total, 1 325 (32.7%) son hombres y 2 726 (67.3%) son mujeres. Respecto a la distribución de docentes por nivel educativo, se tiene que Educación Primaria ocupa el primer lugar (35.1%), seguido por Educación Secundaria (33.1%), Educación Preescolar (14.6%), Bachillerato General (8.9%) y Bachillerato tecnológico (8.3%).

3.1.1. Infraestructura escolar

La infraestructura de la institución es amplia, de un sólo nivel, cuenta con veintidós salones de clase, que rodean al patio central donde se lleva a cabo el receso, las actividades deportivas y los honores a la bandera. También tiene seis espacios al servicio de los talleres o actualmente denominados “clubs”, una biblioteca, un salón de danza, dos salones de cómputo, un salón de usos múltiples y un laboratorio, ubicados en el patio trasero. El edificio de la dirección se encuentra entre las dos entradas principales, al lado del estacionamiento. Finalmente cuenta con, dos canchas y una pista de atletismo, cuatro sanitarios y un espacio para la cooperativa escolar.

Es preciso aclarar que, debido a los pasados sismos del 2017, aunque la escuela no fue dañada, tuvieron que trasladar a otra secundaria, que sí fue afectada a sus instalaciones, ubicándola en el área deportiva (canchas y pista de atletismo).

En cuanto a los salones de grupo, que es donde los alumnos pasan la mayor parte del tiempo, sobre todo en asignaturas como Historia, son de tamaño rectangular, con espacio suficiente sólo para la ocupación de seis filas de ocho bancas cada una, dejando un espacio reducido para la movilidad de los alumnos.

Tanto las bancas, que son de paleta para la ocupación de un estudiante y el escritorio del profesor, están en su mayoría bastante deteriorados, al igual que los recursos didácticos como el pizarrón.

Una queja constante, por parte de los docentes entrevistados, es precisamente la infraestructura y la falta de recursos, sobre todo tecnológicos, pues lo consideraban un obstáculo para suscitar el interés en las diferentes asignaturas, ya que es bastante difícil solicitar el préstamo de un cañón o la utilización del aula de usos múltiples.

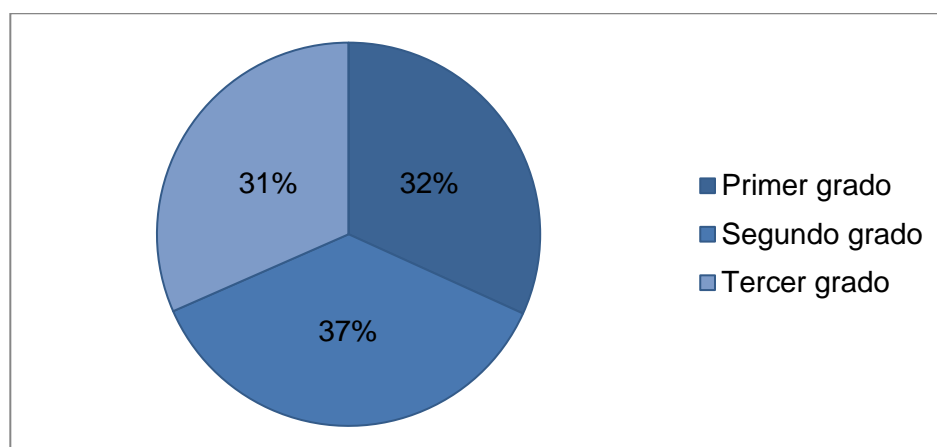
Asimismo, no es fácil tener acceso a los libros de la biblioteca, la cual siempre permanece cerrada o solo se deja entrar y hacer préstamos a los profesores y no a los alumnos.

3.1.2. Población estudiantil

La población estudiantil, del turno matutino, según el *Concentrado mensual de población (2018-2019)*, que me facilitó la misma institución, hasta el mes de mayo del 2019 era de 950 alumnos inscritos, según lo platicado con el subdirector académico, la población tiende a crecer conforme avanza el ciclo escolar, es decir terminan más alumnos de los que ingresan.

Los alumnos están distribuidos en 19 grupos, siendo seis de primer y tercer grado y siete en segundo, por lo que este es el grado con mayor población estudiantil con 37% del total de los estudiantes y tercero es el grado con menor índice de alumnos con 31%. Lo anterior, se ve reflejado en la Gráfica 2.

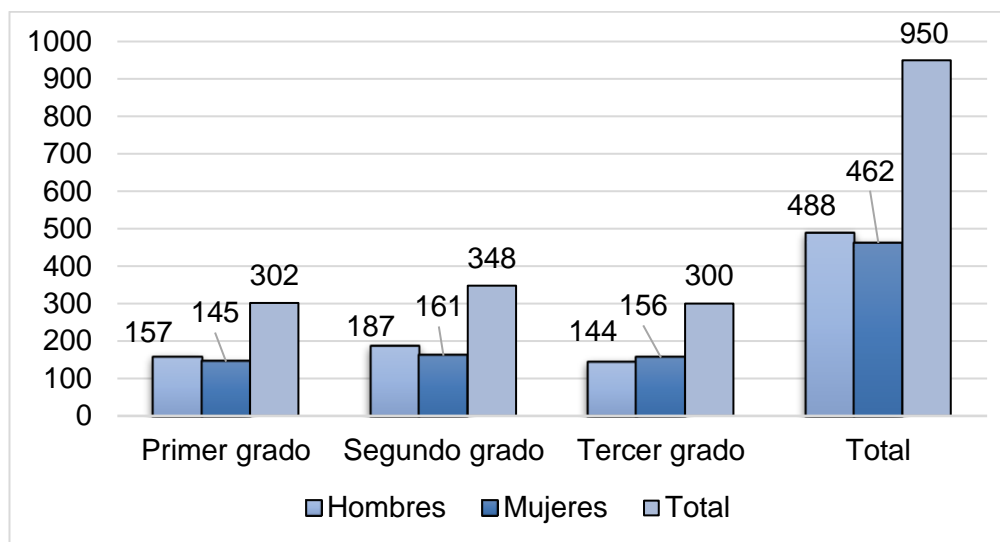
Gráfica 2. Alumnos por grado escolar



Fuente: Elaboración propia con base en Concentrado mensual. Ciclo 2018-2019

Respecto al género, en primero y segundo grado el número de hombres es mayor que el de mujeres, lo contrario en tercer grado, donde el número de alumnas supera al total masculino. En total se tiene que, de todos los grados, el 48.6% son mujeres y el 51.4% son hombres (ver Grafica 3).

Grafica 3. Población de alumnos por grado



Fuente: Elaboración propia con base en Concentrado mensual. Ciclo 2018-2019

3.1.3. Planta docente

La planta docente está conformada por 28 maestros, que imparten las diversas asignaturas en los tres grados escolares. A continuación, en la Tabla 9 se muestra el número total de docentes que hay por asignatura, es indispensable aclarar que dos docentes imparten dos asignaturas diferentes, por lo que en la tabla suman 30. Por otro lado, no se incluye Tutoría, porque cada uno de los docentes, cubre por lo menos una hora de esta asignatura; tampoco se incluye los “club” ya que estos se van cambiando cada bimestre, según la oferta tanto interna como externa.

Tabla 9. Docentes por asignatura

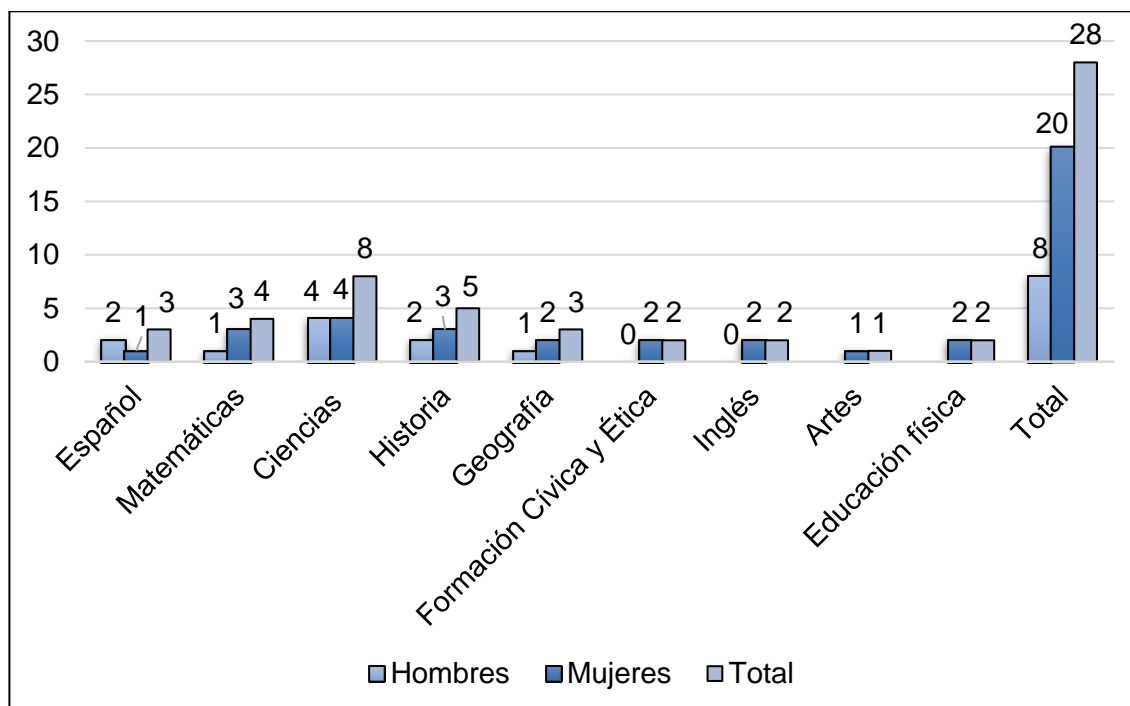
Asignatura	Número de Docentes
Español	3
Matemáticas	4

Ciencias Naturales (Biología, química y física)	8
Historia	5
Geografía	3
Formación Cívica y Ética	2
Inglés	2
Artes	1
Educación física	2

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la escuela.

Del total de docentes, se observa que el género femenino tiene mayor presencia con el 71.4%, mientras que sólo el 28.6% son hombres. De ellos la mayor concentración de docentes se encuentra en las asignaturas de ciencias (Biología, Física y Química), mientras que la asignatura con menos docentes es Artes. Lo anterior se ilustra en la Grafica 4. Docentes por asignatura y género.

Grafica 4. Docentes por asignatura y género



Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la escuela

3.1.4. Los docentes de Historia

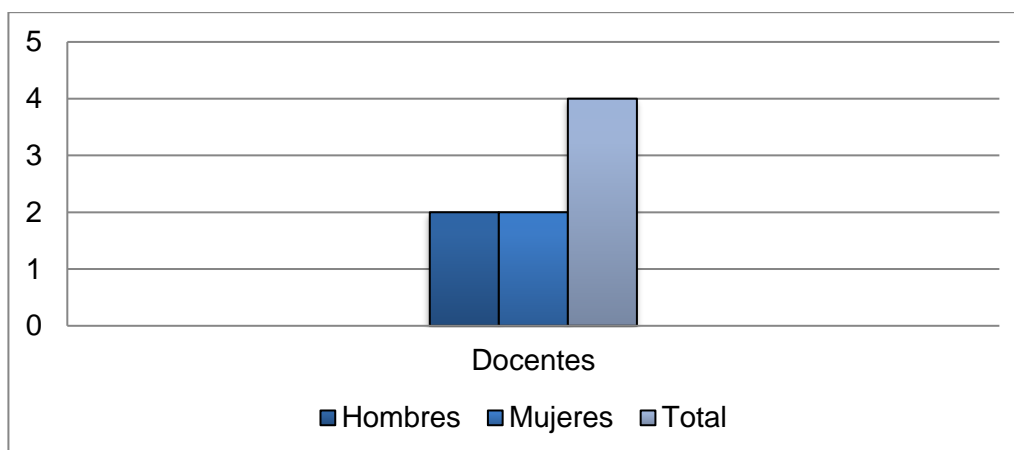
En el caso de los docentes de Historia, se me notificó que había cinco maestros, tres de ellos pertenecían al turno matutino y los otros dos, eran del turno vespertino, que tuvieron que fungir como apoyo, por falta de docentes para la asignatura de Historia.

Del total de docentes, solamente tuve la oportunidad de trabajar con cuatro de ellos, pues la otra docente, además se desempeñaba como orientadora, por lo que su trabajo le demandaba mucha atención como para participar.

Por ello, los sujetos participantes, estuvieron conformados por cuatro docentes: dos hombres (Docente 1 y 4) y dos mujeres (Docente 2 y 3), de una edad comprendida entre 34 y 56 años; contando con una experiencia magisterial de entre diez y veintidós años impartiendo la asignatura de Historia.

A continuación, en la Grafica 5 y en la Tabla 10, se ilustra la división de género, así como la diferencia de edad y experiencia de los docentes participantes.

Gráfica. 5. División de docentes por género



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

Tabla 10. Edad de los sujetos participantes y años de experiencia

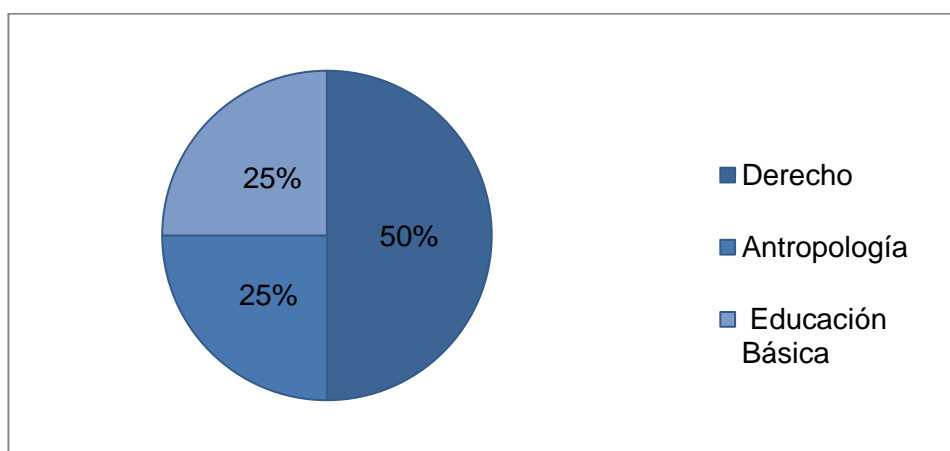
Docente	Edad	Experiencia docente en secundaria
Docente 1	45 años	19 años

Docente 2	34 años	10 años
Docente 3	56 años	22 años
Docente 4	50 años	21 años

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

En cuanto a perfil académico, se encuentra que las docentes 2 y 3 tienen una formación en la licenciatura en derecho; siendo la Docente 3 egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Docente 2, egresada de una institución privada. Por otro lado, el Docente 1 es licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Iztapalapa) y el Docente 4 es licenciado en Educación Básica en el área de Ciencias Sociales, egresado de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). (Ver Gráfica 6.)

Gráfica 6. Formación académica (licenciatura)



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

Durante el ciclo escolar 2018-2019 tres de ellos impartían únicamente la asignatura de Historia (Docente 1, 2 y 3) y sólo uno de ellos impartía además Geografía (Docente 4).

Los Docentes 1 y 4 que son los de apoyo del turno vespertino, impartían Historia cada uno a un grupo de primer grado; la Docente 3, impartía clases a cuatro

grupos de tercero y la Docente 2 impartía clases a tres grupos de segundo y dos grupos de tercer grado.

A continuación, en la Tabla 11, se muestra el turno, la distribución de grupos y las horas totales frente a grupo, de cada uno de los docentes.

Tabla 11. Distribución de grupos y horas a la semana por docente

Docente	Turno en que laboran	Grupos asignados y grado (turno matutino)	Horas frente a grupo a la semana
Docente 1	Matutino y vespertino	1 grupo (Primer grado)	30 horas (2 horas en el turno matutino)
Docente 2	Matutino	5 grupos (3 de segundo grado y 2 de tercer grado)	21 Horas
Docente 3	Matutino	4 grupos (Tercer grado)	17 horas
Docente 4	Matutino y vespertino	1 grupo (Primer grado)	38 horas (2 horas en el turno matutino)

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

Finalmente, los docentes 1, 3 y 4 afirmaron realizar trabajo colegiado, mediante reuniones de academia o de consejo técnico, una vez al mes, donde se ponían de acuerdo para realizar ciertas actividades, platicar experiencias, necesidades o problemas. Sin embargo, la Docente 3, indicó que desde hace tres ciclos escolares ya no se llevaban a cabo las “reuniones de academia”, donde en sus propias palabras los maestros compartían “triumfos y fracasos” y otra información para poder modificar sus estrategias.

3.2. Formación y experiencia profesional

Al iniciar la investigación, tenía claro que las estrategias didácticas, en este caso de evaluación, devienen de un saber-hacer didáctico, basado en parte, en la formación académica o actualización docente, pero también en la experiencia que han adquirido como maestros.

A continuación, respetando la individualidad de los docentes, se presentan los datos de cada uno, ya que, de esta manera, se comprende, hasta cierto punto, desde donde realizan sus elecciones didácticas.

Docente 1

El Docente 1, es Licenciado en Antropología Social, egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Aunque su preparación no es propiamente la docencia, su desarrollo profesional siempre ha estado enfocado a la educación, ya que luego de terminar su licenciatura en el año 1998, se empleó como profesor de Educación Superior hasta el 2001, año que ingresó a ser docente de Educación Secundaria. Ocho años después se incorporaría a la *Escuela Secundaria Técnica N. 46 Ingeniero Estanislao Ramírez Ruiz*, institución en la que actualmente sigue laborando.

Respecto a su preparación didáctica, el profesor indica que la ha adquirido mediante algunos cursos que le ha proporcionado la SEP (de los cuales no refiere información), pero sobre todo a sus años de experiencia dando clases.

A lo largo de 19 años como docente de Educación Secundaria, el profesor, se ha encargado de impartir diversas asignaturas como Formación Cívica y Ética, Geografía, Tutoría (actualmente llamada Educación Socioemocional) y por supuesto Historia. Durante el ciclo escolar 2018-2019 en el que se realizó la investigación, era la única asignatura que impartía, treinta horas a la semana, en ambos turnos.

En el caso del turno matutino estaba encargado de la materia de "Historia del mundo", en el grupo 1º "E", integrado por 50 alumnos, cabe señalar que el horario de este grupo era complicado puesto que la clase se impartía los lunes y miércoles de 13:10 a 14:00 horas, sin embargo, el profesor tenía que dejar salir a

los alumnos veinte minutos antes, por lo que la clase en realidad duraba, tan solo media hora.

En el caso de los grupos del turno vespertino, el profesor era encargado de ocho grupos: 1º “C” (50 alumnos), 1º “F” (51 alumnos), 2º “A” (45 alumnos), 2º “B” (47 alumnos), 2º “C” (49 alumnos), 3º “A” (46 alumnos), 3º “B” (45 alumnos) 3º “C” (49 alumnos). Por lo que, entre los dos turnos, el profesor trabajaba con un total de 433 alumnos a la semana.

Docente 2

Licenciada en Derecho, egresada de una Institución Privada (de la cual se reservó el nombre) que, por motivos personales, ingresa en el año 2009 a la docencia, siendo la Educación Secundaria, el primer y único nivel educativo donde ha desempeñado su labor educativa. En este caso, la docente no hizo referencia a su formación didáctica.

Se incorpora a la *Escuela Secundaria Técnica N. 46 Ingeniero Estanislao Ramírez Ruiz*, en el año 2012, por lo que lleva casi ocho años laborando en el plantel. Desde su ingreso al magisterio únicamente ha impartido las diferentes asignaturas de Historia.

Durante el ciclo escolar 2018-2019, impartía la asignatura en tres grupos de segundo: 2º “D” (51 alumnos), 2º “E” (49 alumnos) y 2º “F” (50 alumnos). Así como en dos grupos de tercer grado: 3º “A” (49 alumnos) y 3º “B” (51 alumnos), además de Educación Socioemocional, durante 21 horas frente a grupo con un total de 250 alumnos.

Docente 3

La Docente 3, es Licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, posteriormente en el año 1997 ingresó como docente de Educación Secundaria. La profesora indicó que, al momento de entrar al magisterio, cursó tres años de nivelación pedagógica, en modalidad sabatina, impartido por la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST).

Desde el momento en que ingresó a la docencia, la profesora se incorporó a la *Escuela Secundaria Técnica N. 46 Ingeniero Estanislao Ramírez Ruiz*, lugar donde sigue laborando.

Historia fue la materia asignada desde el principio de su experiencia docente, sobre todo Historia de México, que se imparte en tercer grado, siendo en el ciclo escolar 2018-2019, responsable de cuatro de los seis grupos de este grado: 3º “C” (51 alumnos), 3º “D” (50 alumnos), 3º “E” (50 alumnos) y 3º “F” (49 alumnos). Por lo que en total la docente se hace responsable de 200 alumnos a lo largo de 17 horas a la semana, además de impartir Educación Socioemocional en un grupo de tercero.

Docente 4

El Docente 4 es Licenciado en Educación Básica en el área de Ciencias Sociales, egresado de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Ingresó al magisterio en 1998, incorporándose en Educación Secundaria para impartir la asignatura de Geografía, en Secundarias Técnicas.

Además de la licenciatura, el maestro hace referencia a que ha tomado diferentes cursos y talleres impartidos por la SEP, para su actualización como docente, estos han sido tanto presenciales, como en línea, sin embargo, no brinda más información sobre ellos.

En el año 2007 se incorpora a la *Escuela Secundaria Técnica N. 46 Ingeniero Estanislao Ramírez Ruiz*, donde actualmente labora. Al principio solo impartía la asignatura de Geografía, pero comenta que, por cuestiones administrativas, hace ocho años le impusieron impartir también la materia de Historia.

Durante el ciclo escolar 2018-2019, impartía ambas materias, Historia en el turno matutino, al grupo de 1º “F”, conformado por 51 alumnos, donde comparte la misma problemática que el Docente 1, ya que, por cuestiones de horario, tenía que reducir a media hora las clases que impartía en ese grupo.

En el caso del turno vespertino, impartía Geografía en todos los grupos de primero: 1º “A” (49 alumnos), 1º “B” (50 alumnos), 1º “C” (50 alumnos), 1º “D” (50 alumnos), 1º “E” (48 alumnos) y 1º “F” (51 alumnos); e Historia en 2º “E” (47

alumnos), 2° “F” (50 alumnos) y 3° “E” (48 alumnos). Además de Educación socioemocional, que sumadas hacen 38 horas frente a grupo a un total de 494 alumnos.

Una vez expuesto lo anterior, a continuación, en la Tabla 12 se muestra de manera sintética la distribución de alumnos por docente, según el grado correspondiente, así como el total de éstos.

Tabla 12. Alumnos que atienden los maestros en la asignatura de Historia

Docente/Grado	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Primer grado	152			51
Segundo grado	141	150		97
Tercer grado	140	100	200	48
Total	433	250	200	196

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Como se pudo apreciar, hay varias implicaciones en la práctica educativa que están fuera del alcance de los sujetos participantes, que van desde las condiciones reales de la institución, que obstaculizan su práctica pedagógica, como el limitado apoyo a integrar diferentes materiales y recursos didácticos u otras condiciones de infraestructura; la poca retroalimentación de los docentes que imparten la asignatura de Historia; los numerosos grupos de los que se hacen cargo y el limitado tiempo para impartir su clase.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

En capítulos anteriores, se revisó el contexto teórico-curricular, así como el contexto institucional, ya que ambos, de una u otra manera, influyen en la práctica docente. Por lo que este capítulo, se centra en analizar las estrategias de evaluación, es decir, el análisis de la dimensión procesual-práctica del currículo, situado en el último nivel de concreción curricular, la didáctico-áulica.

En un primer momento, iniciamos posicionando al análisis en una perspectiva de la Evaluación Formativa y como parte esencial del momento didáctico. Posteriormente, para facilitar el análisis e interpretación, se establecieron seis categorías con una lógica deductiva, iniciando con cuestiones generales, como la didáctica y el currículo formal, para posteriormente continuar con la categoría de evaluación, pasando por tipos y modalidades, estrategias de evaluación y, finalmente, los recursos de evaluación. Cada una de estas categorías, a su vez se divide en subcategorías, que refieren a cuestionamientos muy precisos.

4.1. La evaluación como parte constitutiva del momento didáctico

La evaluación de los alumnos se realiza, como menciona Gimeno (2013), desde la didáctica, pues se sostiene que es la que resignifica lo establecido en el currículo oficial, para llevarlo a cabo en un contexto determinado, con necesidades específicas, de manera que pueda garantizar, en mayor medida, una apropiada enseñanza, a la luz de diversos métodos, para garantizar los aprendizajes. Como Sequeira (1986) señala, “la didáctica se centra en la relación que va del educador hacia el educando y de la respuesta que el educando hace frente a la acción del educador, pero mediatizado por el objeto de estudio” (p. 69).

Por lo que la Evaluación Formativa, acepción aceptada en los planes y programas de estudio de la SEP, cuyo principal propósito es una mejora continua del proceso de enseñanza, pero sobre todo de aprendizaje, estrechamente ligado a la continua toma de decisiones, para ajustar la acción educativa a las especificaciones de los alumnos, debe de estar presente al principio, durante y al final del ciclo escolar, es decir a lo largo del proceso didáctico.

Sin embargo, a pesar de la importancia que la didáctica tiene como disciplina, pues permite “dar pautas, normas u orientaciones, [así como] sugerir instrumentos para articular dos procesos muy diferentes entre sí [es decir] la enseñanza y el aprendizaje” (Pasillas, 2008, p. 39), este es un elemento que no estaba incluido en los planes y programas de estudio hasta el año 2006, concretándose propiamente en el plan y programas de estudio 2011, por lo que la evaluación, al ser parte fundamental de la didáctica, tampoco estaba presente dentro del currículo formal en México.

A ello se agrega que, Díaz Barriga (2012, p. 17) asegura que, para mejorar la calidad de la enseñanza, se necesita, más que reformas educativas, que los maestros reconozcan en la didáctica una disciplina con la que pueden reflexionar y recuperar el sentido pedagógico de su práctica.

Por lo anterior, se afirma que, para llevar a cabo una adecuada y pertinente evaluación, los profesores deben tener claras varias categorías, que inician desde un planteamiento didáctico, al estar la evaluación subordinada a ésta.

4.2. Estructura y lógica de las categorías y subcategorías de análisis

Las categorías conforman un apartado elemental y constitutivo en las investigaciones de corte cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Cisterna, 2005; Gutiérrez y Martínez, 2020; Sánchez, 2015; Campo-Redondo y Labarca, 2009; Ardila y Ruedas, 2013; Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006), por lo que existen variaciones en la definición de las categorías. Algunos autores, como Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 426) la definen como:

Conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que esté bajo una investigación

En esta misma línea de pensamiento, encontramos a Corbin y Strauss (citados en Ardila y Ruedas, p. 98), quienes señalan que “las categorías son conceptos que representan fenómenos, agrupan acontecimientos, sucesos, objetos, acciones o interacciones que tienen una naturaleza similar”. Por su parte, Osses, Sánchez e Ibáñez (2006, p. 123), establecen que, conjuntamente a las

representaciones ya citadas, las categorías también pueden representar “relaciones entre personas, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, sentimientos, estrategias, métodos, etc”. Es decir, las categorías deben de tener y hacerse con un significado

Otros autores como Cisterna (2005) y Rodríguez (citado en Ardila y Ruedas, 2013), las refieren como tópicos o unidades temáticas de una investigación, que pueden ser recuperadas desde la teoría o del trabajo de campo (empíricas), las cuales “facilitan los procesos de interpretación, análisis y construcción de sentido” (Rodríguez citado en Ardila y Ruedas, 2013, p, 98).

Asimismo, dentro de las categorías se pueden encontrar subcategorías, que son unidades más pequeñas y concretas, con un nivel cognitivo más básico o de “abstracción inferior que le dan claridad y especificidad a las categorías” (Ardila y Ruedas, 2013). Cisterna (2005), reconoce que las subcategorías también pueden denominarse microaspectos de temas o conceptos más amplios. En palabras de Osses, Sánchez e Ibáñez (2006, p. 127), una subcategoría representa las propiedades, dimensiones o atributos de una categoría.

Por lo que podemos decir que las categorías son conceptos, temas o unidades que permiten analizar y explicar la investigación, puesto que en éstas se contienen todos los datos teóricos y empíricos encontrados. A su vez las subcategorías, al estar subordinada a una categoría mayor, permiten darle sustento y facilitar el análisis a partir de unidades más pequeñas. Asimismo, este proceso de sistematización (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006) da orden, jerarquización y coherencia a la investigación.

Por lo anterior, se justifica la utilización de las categorías y subcategorías de análisis, presentadas en la investigación Estrategias de evaluación que utilizan los docentes de Historia en Educación Secundaria.

Ya que para establecer las categorías se tomó en cuenta el tema principal de la investigación, la problematización, preguntas de investigación, así como los objetivos generales y específicos.

Posteriormente, a partir de la revisión de la teoría, se establecieron, en primer lugar, las categorías apriorísticas, las cuales se construyen antes de la recolección de información, para orientar la construcción de instrumentos (Cisterna, 2005), las cuales se pueden apreciar, a continuación:

Tabla 13. Categorías apriorísticas

Didáctica de la Historia	Estrategias de evaluación
--------------------------	---------------------------

Una vez establecidas las categorías anteriores, se elaboró el instrumento con el que se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los docentes y se llevó a cabo el trabajo de campo, con el que se pudieron recuperar los datos empíricos, que después de “codificarse y analizarse” (Ardila y Ruedas, 2013, p. 97), permitieron constituir las categorías emergentes, que se realizan, una vez elaborada la indagación (Cisterna, 2005, p. 64).

Tabla 14. Categorías emergentes

Enseñanza y aprendizaje
Importancia del aprendizaje de la Historia en Secundaria
Contenidos fundamentales
Problemas o retos para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia
Impacto de las reformas o cambios curriculares en la práctica docente
Referente curricular para establecer las evaluaciones
Concepto de evaluación
Importancia en el proceso didáctico
Tipos de contenido que se evalúan
Repercusiones de la evaluación en el aprendizaje
Momentos de evaluación: diagnóstica o inicial, procesal o formativa y sumativa o final
Tipos de evaluación según el agente evaluador
Concepto de las estrategias de evaluación
Selección de las estrategias de evaluación

Necesidad de actualización docente
Prueba escrita (examen)
Cuaderno de los alumnos
Lista de cotejo
Proyecto o trabajo final

Una vez identificadas las categorías anteriores, se hizo evidente, mediante una “comparación simultánea” (Osses, Sánchez e Ibáñez, p.121), que había elementos comunes y diferenciados entre ellas; por lo que en un “segundo nivel de codificación”, (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 426), a partir de un procedimiento inductivo, se agruparon en categorías más amplias, convirtiéndose las categorías emergentes en subcategorías, ya que hacen referencia a elementos o particularidades de conceptos más amplios, éstas a su vez nos permitieron definir y analizar de manera organizada la información.

En la siguiente tabla, se puede observar las categorías y subcategorías de análisis:

Tabla 15. Categorías y subcategorías de análisis

Didáctica de la Historia	Enseñanza y aprendizaje
	Importancia del aprendizaje de la Historia en Secundaria
	Contenidos fundamentales
	Problemas o retos para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia
Currículo formal	Impacto de las reformas o cambios curriculares en la práctica docente
	Referente curricular para establecer la evaluación
Evaluación	Concepto
	Importancia en el proceso didáctico

	Tipos de contenido que se evalúan	
	Repercusiones en el aprendizaje	
Tipos y modalidades de evaluación	Momentos de evaluación: diagnóstica o inicial, procesal o formativa y sumativa o final	
	Tipos de evaluación según el agente evaluador	
Estrategias de evaluación	Concepto	
	Cómo se seleccionan	
	Dificultades	
	Necesidad de actualización	
Recursos de evaluación	Técnicas e instrumentos de evaluación	Prueba escrita (Examen)
		Cuaderno de los alumnos
		Lista de cotejo
		Proyecto trabajo final

Como se puede observar en la Tabla 15, en primer lugar, la atención se centra en las concepciones que refieren a didáctica, iniciando por la enseñanza y el aprendizaje, la importancia de aprender Historia, los contenidos fundamentales y los problemas o retos para aprender Historia.

Posteriormente, se hace referencia al currículo formal, en esta categoría indagamos en dos asuntos, el primero acerca de las reformas y cambios en el currículo y, en segundo lugar, sobre si es utilizado como referente para establecer la evaluación en el aula.

En la siguiente categoría, se ahonda acerca de la evaluación desde una perspectiva general, donde se profundiza en su concepto e importancia en el proceso didáctico, los tipos de contenido que el docente evalúa y, por último, si ésta repercute en el aprendizaje de los alumnos.

Como siguiente punto, particularizamos en los tipos y modalidades de evaluación, específicamente en dos: el primero, según la temporalidad, es decir la evaluación en los momentos didácticos; y el segundo, por los agentes que realizan la evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

La siguiente categoría se refiere a las estrategias de evaluación, particularmente al concepto, formas de selección, dificultades y necesidades de actualización, que enfrentan los docentes de Historia.

Finalmente, se profundiza en los recursos de evaluación, es decir en los instrumentos que los docentes utilizan como evidencia del aprendizaje del alumno, prestando especial atención, en la prueba escrita (examen), cuaderno de los alumnos y la lista de cotejo, además incluimos al proyecto o trabajo final.

4.3. Categoría Didáctica de la Historia

La primera subcategoría, la cual se desglosa de la categoría Didáctica de la Historia, hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje, ya que el trabajo de la didáctica precisamente es articular estos dos procesos de naturaleza tan distinta (Pasillas, 2008).

Los hallazgos en cuanto a la concepción de enseñanza fueron que, para los docentes 1 y 4, significa transmitir el conocimiento que tiene el profesor, además el docente 4 también considera que, es transmitir los contenidos del programa. En el caso de la docente 2; del mismo modo, hace referencia a transmitir conocimientos, pero de manera incipiente manifiesta preocupación por crear un interés en los alumnos respecto a la materia de Historia, lo que se expresa en sus propias palabras como “crearles ese amor a la Historia”. La docente 3, entiende que la enseñanza es compartir conocimiento, además de que asegura que el aprendizaje es recíproco, es decir, que ella aprende con sus alumnos.

En cuanto al aprendizaje, para el total de los participantes representa adquirir u obtener conocimientos. El docente 1 refiere, además, que el aprendizaje es lo que es significativo al alumno, la docente 3 señala que es importante que ese

conocimiento provoque una reflexión, y el docente 4, indica que a partir de ese conocimiento se adquieren además “habilidades, destrezas y valores”.

Relacionando las respuestas, se asevera que los docentes 1, 2, y 4 tienen una concepción de la enseñanza y el aprendizaje, más apegada a la escuela tradicional, pues hacen referencia a que el maestro transmite su conocimiento, o bien el contenido, y el alumno solo lo adquiere.

En contraste, algunos teóricos (Snyders, 1971; Gimeno, 2007), sugieren que el docente debe tener un papel como mediador del conocimiento, donde la enseñanza parte de la responsabilidad del maestro, de la apropiación y resignificación de los contenidos, métodos y estrategias; así como de motivar y suscitar interés en los estudiantes, para llevar a cabo una enseñanza que propicie los mejores aprendizajes, aunque éstos no dependan exclusivamente de la enseñanza (Contreras citado en Pasillas, 2008).

En lo referente al aprendizaje, se encontró que los docentes hacen énfasis en los conocimientos, más no indagan de que tipo (excepto el docente 4); sin embargo, por lo establecido en los planes y programas de estudio, se asegura que es necesario, para que se logre una educación integral, que los alumnos construyan habilidades prácticas, conceptuales y actitudinales, que hacen referencia también a los tipos de contenido que se abordan más adelante.

Aunque las respuestas de la docente 3, podrían situarla en un tipo de educación orientada hacia la escuela activa, pues hace énfasis en la participación y reflexión de los alumnos, estas ideas se contraponen con lo reflejado en su práctica, ya que la basa, sobre todo en el dictado y resolución de cuestionarios; y en la mayoría de sus clases recurre al libro de texto como único material didáctico para apoyarse, problema que también se refleja en la práctica de los docentes 1, 2 y 4.

La siguiente subcategoría, es acerca de la importancia del aprendizaje y la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria, fue formulada para identificar, si a los docentes les resultaba trascendental enseñar Historia en este nivel educativo y, al mismo tiempo, se buscaba reconocer si aludían a los propósitos de la asignatura establecidos en el programa de estudio, lo cual no hicieron.

Para los docentes 1 y 3, desde sus concepciones la Historia tendría una utilidad reflexiva, ya que acentúan que para los alumnos la importancia de saber del pasado es causar un cuestionamiento y transformar el futuro, lo que ubica a estos docentes en la línea de pensamiento de Carretero y Montanero (2008), quienes mencionan que la Historia en Educación Secundaria, debe permitir a los alumnos la comprensión de los procesos de cambio del pasado, su repercusión en el presente y su influencia en el futuro, ya que este es un primer paso que les permitirá la construcción de un pensamiento crítico.

Sin embargo, para el caso de los docentes 2 y 4, la importancia radica, únicamente, en la información que proporciona la asignatura, referida a conocer los hechos históricos (causas y consecuencias) y aumentar la cultura general. Estas respuestas le atribuyen mucha importancia a la información y, se puede decir, a los conocimientos memorísticos, por lo que no estarían cumpliendo los propósitos de la Historia Formativa (SEP, 2017b), sino más bien estarían reproduciendo una Historia enciclopédica.

La subcategoría siguiente, también corresponde a didáctica de la Historia, se refiere a los contenidos fundamentales para enseñar en la Educación Secundaria. Al igual que la subcategoría anterior, las respuestas daban cuenta de la opinión y conocimiento de los docentes acerca del programa de estudios de Historia.

Debido a la particularidad del cuestionamiento, hubo dos tipos de respuesta, las generales que se refieren a cuestiones de tiempo y procesos históricos (docente 1) e incluso más ambiguas, como es el caso del Docente 4 quien piensa que todos los contenidos del programa son importantes para enseñar.

Por otro lado, se encontraron respuestas de tipo específico, es decir contenidos que para las docentes 2 y 3 son relevantes, según las asignaturas de Historia que impartían, ambas, como el lector recordará, daban clase en tercer grado, así que orientaron su respuesta a la materia de Historia de México.

La docente 2, indica que le gustaría que los contenidos de Historia de México aumentaran, que se les diera otro enfoque y que los libros de texto fueran más “gruesos e informativos”, sobre todo, en cuanto a los cuatro ámbitos en que se divide el estudio de la Historia (social, económico, político y cultural); pues

menciona que a partir de cierto tiempo los contenidos se han ido reduciendo, sobre todo en cuanto a las “culturas prehispánicas”. Cuestión que se viene prologando desde la RES 2006, donde se justificaba la reducción de esos temas, debido a que se decía que se trabajaban a profundidad en la primaria, por lo que en la secundaria solo se repasaba lo ya aprendido (Monsivais en Tarango, 2006, p. 14). Además, este problema también está presente en los planes y programas de estudios del 2017, donde se argumenta que se reducen los temas, para profundizar en otros procesos históricos más relevantes (SEP, 2017b, p.221).

Lo anterior, también, da cuenta de intereses ideológicos basados en el neoliberalismo, asunto en el que no profundizaremos ya que da material para otra investigación.

Es particularmente interesante, que la Docente 2, haga referencia a que cuando ella iba a la escuela todo estaba mejor delimitado, porque la docente no toma en cuenta, que el contexto curricular actual no es el mismo en el que ella estudió, además de que nos permite reconocer que, quizá no solo la experiencia docente influencié su práctica, sino también su formación escolar.

La docente 3, por su parte, piensa que es de mayor relevancia enseñar los contenidos que influyen en la vida actual de sus estudiantes, como la Revolución Mexicana y la Globalización.

En la subcategoría de problemas o retos para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, era imprescindible identificar, desde la opinión de los docentes, las problemáticas con las que se enfrentan día con día en las aulas.

Los docentes mencionan varias condiciones, lo que da cuenta de que es un problema multifactorial, como habíamos apuntado en el capítulo uno (Florescano, 2000, Gómez 2000, Valverde 2010), entre estos problemas, el más sobresaliente es el alumno (Docente 1, 2, 3 y 4), principalmente por el poco interés que tienen en la asignatura o por las dificultades que representa la disciplina para ellos, como la comprensión del tiempo y la periodicidad (Docente 1).

Otro problema que resalta es institucional, pues la Docente 3 indica que, para ella es un impedimento, no poder hacer visitas a museos y zonas arqueológicas, sin embargo, no ahonda en cómo podría utilizarlos en sus clases.

De todos los docentes, únicamente el docente 4 hizo referencia a que también los profesores pueden resultar un problema para la enseñanza y el aprendizaje, si es que no conocen como enseñar adecuadamente los contenidos.

Respecto a lo anterior, se hace evidente que a los profesores les cuesta mucho trabajo pensar que su práctica no es adecuada para la enseñanza de la Historia, incluyendo al docente 4. Ya que llegaban a hacer comentarios minimizando la práctica de sus compañeros, puesto que, en pláticas informales o posteriores a las observaciones, los mismos docentes hacían referencia a que “otros” docentes no sabían enseñar, que utilizaban los mismos materiales didácticos, que les recomendara estrategias a los “otros docentes”, en pocas palabras que les dijera como es que tenían que enseñar; sin embargo, no hacían referencia a sus problemáticas o a su práctica.

4.4. Categoría Currículo Formal

En cuanto a la categoría de currículo formal, primero el enfoque se puso, en si los docentes pensaban que las reformas que han existido, en lo que llevan de experiencia docente, han influenciado en su práctica.

Por un lado, los docentes 2 y 4, indican, haber notado que han cambiado los contenidos, pero no consideran que por este motivo hayan modificado su práctica.

En el caso de los docentes 1 y 3 señalaron que en lo único que han modificado su práctica, ha sido en las veces que evalúan en el ciclo escolar, pues a partir de la Reforma Educativa del 2017, se modificó de calificar cinco bimestres a tres periodos.

En ninguno de los cuatro casos, se muestra que los profesores hayan modificado sus estrategias de evaluación, sino únicamente, cuestiones administrativas, por la modificación del calendario de calificaciones.

La siguiente subcategoría, se refiere a si los maestros toman en cuenta el currículo oficial para hacer sus evaluaciones y si es así, qué elementos.

Cabe señalar que esta pregunta fue sumamente difícil y en algunos casos, los docentes no supieron contestar, como es el caso del docente 1, quien alude que tomaba en cuenta situar al alumno en el contexto en el que se suscitaban los hechos históricos.

En el caso de la docente 2 indicó que ella se adaptaba a las necesidades de los alumnos, más que al currículo formal.

En contraposición los docentes 3 y 4 señalaron sí utilizar algún componente curricular para establecer sus evaluaciones, como los aprendizajes esperados (docente 4). En el caso de la docente 3 menciona, que el currículo es la “normativa” que ellos como docentes tienen que seguir y ejemplificó, que toma en cuenta los momentos de evaluación, la utilización de algunos instrumentos, además de los periodos de evaluación y calificaciones.

Acerca del currículo formal se hace evidente una situación de resistencia por parte de los docentes a no modificar su práctica en las aulas, ya que su experiencia profesional y personal es más significativa para su práctica docente, en escenarios concretos en los que ya tienen experiencia laborando, que la normativa institucional representada por los aspectos formales del currículo, lo que se constata con lo postulado en la praxología del currículo, respecto a que las acciones de los profesores están basadas en un conocimiento personal producto de la experiencia (Torres, 2003, p. 170).

Además en lo que refiere a la evaluación se nota que hay un desconocimiento acerca de los componentes curriculares que dan cuenta de ella, ya que desde el plan y programa de estudios 2006, se menciona que el principal referente de evaluación son los aprendizajes esperados (los cuales evocan los aprendizajes cognitivos, habilidades y actitudes que los alumnos deben construir), así como el enfoque pedagógico; sin embargo, solo un docente hizo referencia a ellos, a pesar de que en sus planeaciones es un requisito necesario, por lo que se podría suponer, que sus planeaciones las hacen simplemente como requisito y no de manera reflexionada.

4.5. Categoría Evaluación

Una vez abordada, de manera general, la práctica didáctica de los docentes, a continuación, se aborda la categoría referente a evaluación de los aprendizajes, iniciando por, cómo entienden los docentes el concepto y qué tanto se acerca al ideal de la Evaluación Formativa, mencionada en el programa de estudios.

Los docentes 1, 3 y 4 conceptualizan la evaluación como un factor que les permite identificar o “conocer” lo que a los alumnos: les ha sido significativo (Docente 1), procesos y resultados del aprendizaje (Docente 3) y como va avanzando su conocimiento (Docente 4). En contraste la docente 2, piensa que la evaluación como tal no existe, pues “ningún instrumento puede medir el conocimiento adquirido por los alumnos”.

En cuanto a la siguiente subcategoría, de la importancia de la evaluación en el proceso didáctico, los cuatro docentes concuerdan que es importante, para saber cómo va a avanzando el proceso de “enseñanza-aprendizaje” (se anota así porque de esta manera lo refieren los docentes).

La docente 2, considera que es útil para que los alumnos se den cuenta de cómo va avanzando su proceso de aprendizaje, en que fallan y cómo pueden mejorarlo. La docente 3 indica que además es indispensable la evaluación para saber si se tiene que modificar la práctica del docente. En el caso del docente 4, su respuesta hace referencia más a la evaluación inicial, pues opina que la evaluación permite identificar las nociones que el alumno trae acerca de su contexto inmediato.

A pesar de que todos los docentes hacen referencia a que la evaluación es muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no indican que ésta deba ser un proceso continuo, lo que resalta en las planeaciones didácticas de los docentes 1 y 2, quienes no incluyen a la evaluación como parte de ella. Sin embargo los docentes 3 y 4 sí indican los momentos de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre), en el que se hace presente la evaluación en cada uno de ellos, aunque de manera muy superficial. A pesar de ello, debo decir que, durante las clases que tuve la oportunidad de observar, las dinámicas transcurren de manera similar, como a continuación se ejemplifica.

Al momento de observar las clases de los docentes 1 y 2, en ambos casos, se les indicó a los alumnos que leyeran y resolvieran unas preguntas en el libro de texto, mientras tanto los profesores, se dedicaron a pasar calificaciones del tercer periodo a su lista. Una vez terminada la clase, la maestra indicó que se llevaría los libros para calificar; en el caso del profesor, refirió que la siguiente clase lo iban a revisar de forma grupal.

En tanto, los docentes 3 y 4, iniciaron con una estrategia, en el caso de la docente 3 fue una lluvia de ideas, y el docente 4, lanzó preguntas para recordar lo que habían visto clases anteriores. Posteriormente, ambos prosiguieron a explicar el tema a ver en clase, apoyándose en el libro de texto. Una vez concluida la explicación, la Docente 3 les dijo a los alumnos, el número de página del libro de texto, de la que iban a copiar y contestar unas preguntas; por su parte, el docente 4 realizó de forma grupal, unas preguntas que tenía apuntadas en una libreta, sin embargo, las preguntas tenían respuestas puntuales, por lo que, para contestarlas, los alumnos buscaban la respuesta en el libro. Finalmente, la Docente 3 revisó y calificó los cuadernos y el Docente 4, anotó en su lista, como forma de participación, a los alumnos que habían contestado.

En cuanto a los tipos de contenido que evalúan, al plantearles la cuestión los docentes 1 y 4, refirieron evaluar los tres: cognitivo, procedimental y actitudinal.

Es destacable, que el docente 4 utiliza la palabra “memoria”, para referirse a los contenidos cognitivos o conceptuales, ya que denota una concepción enciclopédica de la Historia, que se hace evidente en la dinámica de sus clases, donde el profesor para “incitar” la participación de los alumnos, lanza una pregunta, que se debe de contestar reproduciendo puntualmente lo que viene escrito en el libro de texto.

La docente 2 indicó sólo evaluar los contenidos procedimentales, sin embargo, también pude notar que evalúa los contenidos conceptuales, por ejemplo, al realizar exámenes, a los que más adelante se hará referencia.

La docente 3, dijo evaluar los contenidos cognitivos y los procedimentales, ya que, argumenta que para ella es importante la teoría, pero más que los alumnos lleven a la práctica lo aprendido.

Por otro lado, las docentes 2 y 3 consideran, que los contenidos actitudinales no son válidos ni evaluables en la asignatura de Historia, sin embargo, esta situación se contrapone con lo referido en el programa de estudios, ya que se menciona que los alumnos deben aprender a valorar, a través del aprendizaje de la Historia “el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones” (SEP, 2017b, p. 162), por lo que la actitud que toman los estudiantes también debe de ser observada y considerada por los docentes.

Al cuestionar a los docentes acerca de la subcategoría siguiente, sobre si consideraban, que su forma de evaluar influía de alguna manera en los estudiantes, los docentes 2, 3 y 4 consideran que su forma de evaluar no afecta en el aprendizaje de los alumnos, en cambio el docente 1 difiere, ya que él piensa que si afecta, porque no todos los alumnos aprenden de la misma manera, por lo que habrá alguna “forma” de evaluación que favorezca a algunos y a otros no, opinión con la que concuerdo.

4.6. Categoría Tipos y modalidades de evaluación

Según la literatura revisada, hay varios tipos de evaluación que se utilizan en la educación y se pueden clasificar según, su funcionalidad, normotipo, temporalidad o por el agente que la realiza (Casanova, 1998).

Los dos primeros tipos se omiten, ya que éstos no vienen establecidos en el currículo formal, sin embargo, se pueden deducir, pues en el plan y programas de estudio 2011 y 2017, coinciden que la función de la evaluación es formativa; por otro lado, el normotipo se deduce es criterial, ya que los aprendizajes esperados funcionan como criterios que los alumnos deben cumplir.

Es por ello, que se decidió centrar la atención en la evaluación, según su temporalidad y por el agente que la realiza, ya que en estos casos los planes y programas de estudio (SEP, 2011b; SEP, 2017b) hacen énfasis en ellos, ya que argumentan que, para que se realice una auténtica y justa evaluación, “las evaluaciones diagnósticas, del proceso y sumativas deben ser sistemáticas y combinarse con heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones de

acuerdo con los aprendizajes y enfoques de cada asignatura” (SEP, 2017b, p. 129).

La primera subcategoría, se refiere a la evaluación según su temporalidad, en este caso, el total de los docentes indicó sí realizar, los tres tipos de evaluación según el momento didáctico, es decir inicial, procesual y final, además los cuatro indicaron la utilidad de cada una de ellas, es decir su objetivo.

Al cuestionarles a los docentes, acerca de, qué tipo de estrategias utilizaban para evaluar cada momento didáctico, los docentes 1 y 4, no refirieron a ellas, únicamente reiteraron su importancia; en el caso de la docente 2, señaló que para la evaluación final utilizaba el examen o un proyecto, sin embargo, en su práctica se evidenció que para la evaluación diagnóstica, utiliza un cuestionario, el cual viene integrado en el libro de texto al inicio de cada “bloque”, pues a pesar de que la evaluación ya se realiza por periodos, los docentes (todos los participantes) siguen trabajando por bloques, pues así estaban distribuidos los temas en el libro de texto, además de que en su opinión así es más fácil.

Finalmente, la docente 3, refirió que para la evaluación inicial utilizaba un examen diagnóstico, para la formativa un registro de las actividades realizadas en clase y para la final, consideraba las actividades en clase, exámenes y proyecto. Sin embargo, que la docente 3, refiera a la evaluación inicial como un examen puede generar cierta confusión entre los conceptos de evaluación y examen, que se convierte en un problema, pues si se expresa de esta manera con los alumnos, éstos pueden centrar su atención en contestar correctamente una prueba, que en reconocer la situación de sus aprendizajes previos.

Por lo que se pudo notar, los profesores, sí conocen la importancia de utilizar cada tipo de evaluación a lo largo del proceso didáctico, sin embargo, la atención en su práctica está básicamente centrada en la evaluación final.

Lo que se hace evidente, sobre todo con los docentes 1 y 4, quienes refieren, que la evaluación inicial solamente se hace al iniciar el ciclo escolar, y acerca de las estrategias, no dieron una respuesta clara; por otro lado, se encuentra la docente 2, quien tuvo dificultad para mencionar qué estrategias utilizaba para evaluar en

cada uno de los momentos didácticos y sólo pudo referir como realizaba la evaluación final.

De los docentes, ninguno pudo explicar cómo es que llevaba a cabo la evaluación formativa en las entrevistas, sin embargo, en algunas pláticas informales, los tres docentes refirieron que la evaluación procesual, se representaba por cada una de las calificaciones de cada uno de los periodos, ya que la evaluación final era la calificación que sacaban promediando éstas.

Aquí, se hacen presentes dos problemas, primero la confusión entre evaluación, calificación y examen, circunstancia común, como apunta Álvarez Méndez (2003), quien sostiene, que inicia por el limitado interés que hay para esclarecer a los docentes el concepto de evaluación. Situación que no está aislada con el segundo problema, referido a que los docentes no tienen en claro que los tres tipos de evaluación se hacen, tanto a lo largo del ciclo escolar, como de un tema específico.

Se afirma lo anterior, ya que todos estos elementos están relacionados con el concepto de Evaluación Formativa, que por lo ya mencionado, es constatable que la práctica de los docentes, se inclina más a lo que Casanova (1998) define como evaluación sumativa, centrada únicamente en los resultados, lo que también se puede equiparar con una función social de la evaluación (Díaz-Barriga Arceo y Hernández, 2005), que además de centrarse en los resultados, sirve para jerarquizar a los alumnos, lo que se puede observar en la práctica del docente 4, quien reparte los exámenes de mayor a menor calificación.

La docente 3, fue la única que pudo contestar ambas preguntas y su forma de evaluar también se constata en su práctica, pues sí toma en cuenta actividades en clase, exámenes y proyectos, como ella lo refirió.

La siguiente subcategoría, hace referencia a los tipos de evaluación, según el agente evaluador, para ello se les cuestionó a los docentes, de quién creían que era la responsabilidad de evaluar a los alumnos, a lo que todos coincidieron que la principal responsabilidad era del docente (heteroevaluación), pero que también creían que tenía que ser responsabilidad de los padres de familia (docentes 1, 3 y 4), los alumnos (docente 1 y 4) y el subdirector académico (docente 2).

Si bien no es de interés para esta investigación, en el anterior cuestionamiento, se hace evidente que los profesores necesitan que los padres se comprometan más con el aprendizaje de sus hijos, ya que se evidencia una preocupación, en sus respuestas, pues piensan que los padres de familia les dejan toda responsabilidad a ellos. Además, en los acuerdos de evaluación, como en los programas de estudio se establece que los padres de familia, al igual que los alumnos, deben también responsabilizarse del aprendizaje.

Por otro lado, los docentes 1 y 4, aluden a la importancia de que el alumno participe activamente en su evaluación, sin embargo, en su práctica no se hizo evidente, como se verá a continuación.

En los planes y programas de estudio (SEP, 2011b; SEP, 2017b) se insiste en que el docente debe involucrar a los alumnos en su proceso de evaluación, por ello recomienda que se haga uso de estrategias como la autoevaluación y la coevaluación; haciendo caso a estas sugerencias, les preguntamos a los docentes si hacían uso de ellas.

Todos los docentes coinciden, en que son prácticas muy enriquecedoras para los alumnos, ya que pueden darse cuenta de su aprendizaje, el de sus compañeros y autorregularlo.

En el caso de los docentes 1 y 2, indicaron utilizar la autoevaluación, pero no la coevaluación, ya que para ellos representa un problema, pues piensan que los alumnos no son lo suficientemente honestos, porque se dejan influenciar por cuestiones personales para “calificar” a sus compañeros. En contraste los docentes 3 y 4 indicaron, sí utilizar ambas estrategias.

A pesar de lo dicho por los docentes, en la observación de las evidencias recolectadas, pudimos darnos cuenta que ninguno de los cuatro docentes hace uso de la coevaluación.

En el caso de la autoevaluación, únicamente las docentes 2 y 3 hacen uso de ella, por un lado, la docente 2 utiliza dos tipos de autoevaluación, una mediante prueba escrita, donde los alumnos tienen que ordenar cronológicamente hechos históricos que vieron durante un bloque temático y ellos mismos se califican; y la segunda, recuperada del libro de texto en forma de lista de cotejo. En el caso de

la docente 3. utiliza una lista de cotejo como instrumento para realizar la autoevaluación, que igualmente extrae del libro de texto, en la que se describen una serie de acciones que el alumno debe marcar, según la medida que piensa que la realiza.

De los casos anteriores, se puede decir que, la lista de cotejo se presenta como un buen instrumento para reconocer lo aprendido, de la manera en que se estructuran en el libro de texto, sin embargo, las docentes no retroalimentan la autoevaluación, solo les indican a los alumnos que tienen que contestar, lo de alguna página y finalmente, la revisan, pero no hay una devolución, que informe al alumno de cómo va aprendiendo.

Por otra parte, se piensa que la prueba de ordenación cronológica (Docente 2) no es lo indicado para realizar una autoevaluación, pues puede ser visto como un examen, centrado en datos memorísticos.

Ambas situaciones, están lejanas a la introspección que el alumno necesita hacer, para reconocer como regular su aprendizaje (Casanova, 1998 y SEP, 2011b). Es importante tomar en cuenta que, no por tener o usar todos los instrumentos, recursos o materiales disponibles se van a lograr construir los aprendizajes, pues los recursos solo son un apoyo, sin embargo, deben de ser usados con un propósito, circunstancia que se puede reconocer a través de las estrategias de evaluación, que, desde este momento se visibiliza, los docentes no tienen claro.

4.7. Categoría Estrategias de evaluación

La primera subcategoría, versa sobre cómo es que los docentes conceptualizaban las estrategias de evaluación, pues al ser la categoría central del análisis, era imprescindible identificar, qué tan claro tenían el concepto, ya que, se parte del supuesto, que las concepciones que ellos tienen también están presentes en su práctica.

En primer lugar, discernimos que todos los docentes respondieron de manera distinta; el docente 1, refirió que para él son “formas lúdicas” de hacer llegar el

conocimiento; la docente 2, mencionó que es conveniente realizar la evaluación según las características y necesidades de un grupo; la docente 3 indicó que son todas las actividades, que se realizan y diseñan de manera interesante con el objetivo de que el alumno las aprenda. Finalmente, el docente 4, únicamente reiteró la utilidad de los momentos de evaluación (inicial, procesual y final), para conocer el avance del alumno y que cumplan con los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, se les preguntó a los docentes, cuál pensaban, que era una buena estrategia para evaluar los contenidos de Historia, a lo que el docente 1, indicó que lo correcto es realizar un trabajo donde se hagan evidentes la construcción de las tres habilidades, es decir la conceptual, procedimental y actitudinal. La docente 2, refirió que para ella lo mejor era realizar un trabajo en equipo. La docente 3, comentó que lo mejor es realizar actividades de aprendizaje lúdicas como “un memorama, una obra de teatro o un noticiero periodístico”, así como consultar diversas fuentes de información acerca del tema y, por supuesto, también el libro de texto. En el caso del docente 4, refirió que podía mencionar los materiales en los que se apoyaba para hacer las estrategias de evaluación, sin embargo, el único material que mencionó fue el libro de texto.

Se reconoce, que el concepto de estrategias de evaluación tiende a tener diversas interpretaciones, sin embargo, según las respuestas de los docentes, se puede decir que hay una simplificación y quizá, hasta desconocimiento del concepto, ya que lo limitan únicamente a actividades (docente 1 y 3), la generalizan a todo el proceso de evaluación (docente 2) o a momentos específicos de ella (docente 4).

A pesar, de que lo indicado por los docentes, da cuenta de elementos que son parte de las estrategias de evaluación, no se distingue de manera constitutiva lo que implican, es decir, si una estrategia de evaluación es un plan de acción que incluye métodos, técnicas y recursos (Díaz Barriga y Hernández citado en SEP, 2013), eso quiere decir que para evaluar, no se puede inventar, por así decirlo, solo una actividad o un trabajo (producto), sino que debe ser congruente con los procedimientos, las actividades y los instrumentos que se utilizan para el

aprendizaje, es decir, reconocer las estrategias de evaluación, es reconocerla como parte del proceso didáctico.

En la siguiente subcategoría, se les cuestionó a los docentes, cómo es que ellos elegían las estrategias de evaluación que utilizaban, en este caso, los docentes 1 y 4, coincidieron en que las eligen según su experiencia, es decir, lo que a lo largo de los años les ha resultado, lo vuelven a aplicar, y si no les funcionó, lo desechan, una vez más se hace evidente que los profesores sustentan la mayor parte de su práctica, en el ensayo-error, circunstancia no necesariamente mala, si no fuera porque le restan atención a las características y necesidades del grupo con el que están trabajando, factores fundamentales, según la SEP (2013), para establecer las estrategias para una Evaluación Formativa, situación con la que coincidió la docente 2 quien indicó seleccionar las estrategias según la dinámica grupal.

Finalmente, la docente 3, mencionó elegir las estrategias según los contenidos (cognitivo, actitudinal y procedimental), sin embargo, orientó su respuesta a cómo elegía los recursos que utilizaba para evaluar, más no a las estrategias, por ejemplo, indicó que, si su propósito era evaluar aprendizajes cognitivos, usaba un examen y, si quería evaluar algo procedimental, utilizaría un trabajo en equipo o individual.

La siguiente subcategoría, versa sobre las dificultades que los docentes enfrentan para establecer las estrategias de evaluación, en este caso los docentes 1, 2 y 4 piensan que sí existen dificultades, como los grupos numerosos y la falta de recursos (docente 2), situación que pudimos constatar, pues el promedio de alumnos por grupo es de 50, llegando a atender los docentes de Historia, entre 196 y 433 alumnos a la semana (ver Tabla 12). Situación que se relaciona con otra dificultad que los docentes mencionan, que es la diversidad en el aula, pues el docente 1, hace referencia a que todos los alumnos tienen diferentes ritmos y tipos de aprendizaje, y no se puede atender a todos de manera individual.

La sobrepoblación en las aulas no es una situación nueva, ni exclusiva de un nivel educativo, pues en el año 2015, la *Organización para la Cooperación y el*

Desarrollo Económico (OCDE), visibilizó que en México, los coeficientes de alumnos por personal docente, en instituciones públicas, eran de los índices más altos, teniendo un promedio de 32 alumnos por docentes en secundaria (OCDE, 2015, p. 4), lo doble que el promedio de 15 alumnos, entre sus países miembros, cuestión que se reproducía en educación primaria y media superior.

Otra dificultad que los docentes mencionan, son las cuestiones administrativas, el profesor (Docente 4), no abordó de manera específica a que hacía referencia, sin embargo, al inmiscuirnos en el trabajo de campo pudimos notar que los docentes desatienden el trabajo didáctico para poder “pasar calificaciones”, pues se las exigen en horario laboral, por lo que solamente les dejan alguna actividad a los alumnos para que ocupen su tiempo. Además, durante ese ciclo escolar permanecía vigente *el acuerdo de evaluación 12/05/18*, donde se establecían “Niveles de Evaluación”, además de un “Reporte de Evaluación”. Respecto a ello, los docentes, en pláticas informales, manifestaban su desacuerdo, pues en el caso de los docentes 1 y 4, lo veían innecesario, y la docente 2, pensaba que solamente le daba más trabajo.

Asimismo, aproximadamente tres semanas antes del término del ciclo escolar les solicitaron a los profesores la entrega de calificaciones finales, a pesar de que en el *acuerdo 12/05/18* se establecía que las calificaciones finales, correspondientes al tercer periodo de evaluación, se registrarían dentro de los cuatro días antes de finalizar el ciclo escolar. Al preguntarle a los docentes si sabían porque se tomaba esta medida, comentaban que no sabían, que eran decisiones administrativas, pero que les afectaba mucho, pues, aunque se supone que los alumnos no tenían que saber, se enteraron y dejaron de asistir y de trabajar en clase, aunque los docentes 1, 3 y 4 siguieron impartiendo temas, llegó un momento en que solo asistían alrededor de cinco alumnos. Al contrario de la docente 2, que ya ni siquiera intentó impartir clases y dejaba que los alumnos platicaran o realizaran cualquier otra actividad.

A pesar de las situaciones anteriores, la docente 3 fue la única que indicó que no pensaba que hubiera dificultades para establecer y realizar las estrategias de evaluación.

Por último, en la siguiente subcategoría, le cuestionamos a los docentes, si pensaban que era necesario actualización en cuanto a las estrategias de evaluación, a lo que todos coincidieron que sí, ya sea, porque piensan que siempre hay algo nuevo que aprender (docente 3 y 4) o porque muestran necesidad de utilizar otras “herramientas menos tradicionalistas” (docente 2) y actualizadas como el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC’s) (docente 1).

4.8. Categoría Recursos de evaluación

Los recursos son los instrumentos específicos que el docente elige, según la o las técnicas de evaluación que previamente seleccionó, estos se estructuran para un fin específico, es decir, la recolección de información y evidencias, que le permitan al docente, percibir cómo va aprendiendo el alumno. Además, las técnicas e instrumentos de evaluación deben ser coherentes con el tipo de contenido que se pretende evaluar.

La primera subcategoría, hace referencia a los instrumentos y técnicas de evaluación de las que los docentes hacen uso, los hallazgos fueron que, para el caso de los docentes 1 y 4, no hicieron referencia a ello, más bien refirieron a actividades de aprendizaje como los resúmenes, líneas del tiempo, historietas, exposiciones y participación, el único instrumento que ambos mencionaron para evaluar fue el examen. La docente 2 no mencionó técnicas de evaluación, únicamente especificó instrumentos, como la lista de cotejo y la prueba objetiva (examen).

Por otro lado, la docente 3 fue la única que informó utilizar la observación como técnica de evaluación y en cuanto a los instrumentos, indicó utilizar la rúbrica, lista de cotejo (algunas ocasiones) y el examen.

En primer lugar, conviene decir que los docentes no reconocen las técnicas de evaluación, ya que la única que especificó que utilizaba alguna fue la docente 3, sin embargo, tampoco ahondó en cómo y con qué objetivo la utilizaba, además no especificó, ni pudimos notar en su práctica, ningún instrumento de evaluación que pudiera comprobarlo.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se hace evidente un uso limitado de ellos, quizá desencadenado del desconocimiento de las técnicas de evaluación, ya que, según lo mencionado por los docentes, en general todos hacen uso del examen, lo que se respalda en su práctica, también comprobamos, aunque no lo refirieron, que utilizan el cuaderno de los alumnos y, como tal no es un instrumento, pero la mayoría de los profesores utilizan un trabajo final o proyecto (docentes 1, 2 y 3) para evaluar y calificar cada periodo de evaluación.

A continuación, caracterizaremos los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes, según lo recuperado en el trabajo de campo.

4.8.1. Prueba escrita (Examen)

Los cuatro docentes participantes, utilizan la prueba escrita para evaluar en todos los periodos, en el caso de los docentes 1 y 4, le dan un valor porcentual fijo de 30% y 40% respectivamente; por otro lado, la docente 2, realiza un examen por bloque, es decir dos en cada periodo, excepto el último, donde solo realiza uno, y se promedian como una actividad más. La docente 3 realiza solo un examen por parcial, en el caso de ella lo promedia con el cuaderno y un proyecto, dándole a los tres elementos la misma importancia porcentual, para establecer las calificaciones.

Las pruebas escritas del docente 1, se estructuran en diez reactivos, nueve son preguntas de opción múltiple y en el último reactivo, se les pide a los alumnos que hagan un esquema de algún tema que se les solicite. Cada reactivo vale un punto y se califica del 0 al 10.

A continuación, se puede observar un ejemplo de reactivo de opción múltiple, recuperado de uno de los exámenes, realizados por el docente 1.

Ejemplo 1. Reactivo. Examen Docente 1

4. ¿Cuál fue el motivo que originó la primera guerra mundial?
- a) La muerte de un conjunto de presidentes en el mundo
 - b) La muerte del archiduque Francisco Fernando heredero al trono

c) A la muerte del presidente que en ese momento gobernaba toda Europa

Fuente: Cuaderno de los alumnos

En el caso de la docente 2, utiliza tres tipos de pruebas escritas, una para realizar una “autoevaluación” (Ejemplo 2), en la que se pide al estudiante que enumere de manera cronológica, diversos hechos históricos, es decir una prueba de ordenamiento. La docente la denomina autoevaluación, en tanto los alumnos autocalifican la prueba, sin embargo, no cumple la función de ésta, pues como ya habíamos mencionado no permite al alumno realizar una reflexión acerca de su aprendizaje.

Ejemplo 2. Autoevaluación. Docente 2

Autoevaluación
Los siguientes sucesos enuméralos del 1 al 15
<input type="checkbox"/> Movimiento feminista
<input type="checkbox"/> Gran depresión
<input type="checkbox"/> Creación de la ONU
<input type="checkbox"/> Descolonización de Asia
<input type="checkbox"/> Guerra de Corea
<input type="checkbox"/> Construcción del muro de Berlín

Fuente: Cuaderno de los alumnos

Asimismo, la docente 2, realiza un examen para la evaluación diagnóstica, al inicio de cada bloque de evaluación, la cual es una prueba de preguntas abiertas, extraída del libro de texto, lo que se puede observar en el Ejemplo 3.

Ejemplo 3. Evaluación diagnóstica. Docente 2

Evaluación diagnóstica
Actividad: Contesta el cuestionario de la página 67 y resuelve en tu cuaderno

1. ¿Bajo qué condiciones firmó Alemania su rendición en 1919?
2. ¿Cuáles fueron las consecuencias de la Primera Guerra Mundial?
3. ¿Cómo cambió el mundo después de la Primera Guerra Mundial?
4. ¿Cómo logro mantener la paz la Liga de las Naciones
5. ¿Por qué prosperaron movimientos como el Nazismo y el Fascismo?

Fuente: Cuaderno de los alumnos

Por otro lado, los exámenes que se realizan a lo largo del periodo de evaluación son de opción múltiple (Ejemplo 4), éstos ya vienen incluidos al final de cada bloque en el libro de texto. Cabe señalar que la docente 2 promedia los exámenes como una actividad más, por lo que éstos, no tienen mayor o menor importancia, para la evaluación, en comparación con otras actividades.

Ejemplo 4. Reactivo. Examen. Docente 2

Evaluación
Con la finalidad de que tu profesor evalúe los conocimientos que adquiriste durante el proceso de estudio de este bloque, elige la opción correcta
2. El fenómeno de expansión del capitalismo ocurrido a finales del siglo XIX se conoce como: a) Liberalismo b) Imperialismo c) Marxismo d) Mercantilismo e) Impresionismo

Fuente: Libro de texto. *Historia I. Universal* (Pastor, 2013, p. 160)

De modo similar, la Docente 3, utiliza dos tipos de pruebas escritas, la primera para realizar la evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar; lo que se puede observar es que es una prueba muy variada, pues incluye diferentes actividades, como: la ubicación espacial en un mapa, ordenamiento de hechos históricos, correlación de causas y consecuencias, y finalmente, resolver un crucigrama.

En segundo término, realiza un examen por parcial de opción múltiple con 10 reactivos, en el que cada uno vale un punto. En el Ejemplo 5, se puede observar un ejemplo de reactivo de opción múltiple de la prueba escrita de la docente 3.

Ejemplo 5. Reactivo. Examen Docente 3

Examen de Historia de México. Tercer periodo
<p>7. Es el suceso por el cual el ex presidente Plutarco E. Calles ejerció influencia política sobre los presidentes en turno: Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio, Abelardo Rodríguez y el primer año de gobierno del Presidente Lázaro Cárdenas:</p> <p>a) Maximato b) Influyentismo</p>

Fuente: Cuaderno de los alumnos

Finalmente, el docente 4, realiza un examen por periodo (Ejemplo 6), estructurado en tres partes, en la primera se hacen dos preguntas abiertas, en la segunda se completaban oraciones y en la tercera se realiza una correlación, entre un concepto y su explicación.

Ejemplo 6. Examen. Docente 4.

I. Instrucciones. Contesta				
<p>1. ¿Qué es el mercantilismo?</p> <p>2. En el antiguo régimen la vida estaba condicionada por el origen social, si uno había nacido campesino, campesino sería toda la vida, si uno nacía en un hogar noble, noble sería siempre</p>				
II. Completa los enunciados que a continuación se presentan				
Proletariado	Revolución Industrial	Maquinismo	Ciudades	Política
<p>3. A mediados del siglo XVIII, en Inglaterra dio inicio la _____</p> <p>4. El _____ sustituyo el trabajo manual por el mecánico</p> <p>5. El _____ integrado por obreros</p> <p>6. La revolución industrial propicio el crecimiento de las _____</p>				

III. Relaciona y coloca en el paréntesis el número que corresponda	
7. En el siglo XVIII surge un movimiento, cultural, intelectual que divulga los principios filosóficos, científicos y su fe en la razón, también conocida como el siglo de las luces.	() Rousseau
8. Características de un Estado, para gobernar debe establecerse una división de poderes: ejecutivo, legislativo y judicial	() Despotismo ilustrado
9. El rey gobernaba sin consultar a nadie, se creía que Dios lo había designado, y que el poder de los reyes venía del cielo.	() Ilustración
10. Rey de Francia llamado el “Rey Sol”, que dijo el Estado soy yo	() Absolutismo
11. Filósofo suizo, “creía que el hombre era bueno por naturaleza y que la sociedad lo corrompía”, su obra El contrato social	() Montesquieu
12. Los reyes europeos adoptaron las nuevas ideas, pero sin renunciar a su poder absoluto, su objetivo era la modernización del Estado	() Luis XIV

Fuente: Cuaderno de los alumnos

De igual forma, se les realizó a los docentes dos cuestionamientos respecto al examen, donde se hace evidente que para los docentes 1 y 4, sí es un instrumento de gran importancia en la evaluación, ya que, en la opinión del docente 4, en este instrumento se reflejan de forma concreta los aprendizajes esperados del alumno; en el caso del docente 1, piensa que a partir del examen se hacen evidentes la mayoría de los aprendizajes adquiridos por el alumno. Lo anterior lo pudimos constatar pues de los cuatro docentes, son ellos quienes le confieren mayor valor porcentual al examen para establecer las calificaciones.

De forma contraria, las docentes 2 y 3, indican que para ellas el examen no es tan importante, circunstancias que comprobamos en la práctica, pues le otorgan el mismo valor al examen, respecto a otras evidencias, para calificar los periodos.

En cuanto a las razones que las docentes dieron para argumentar por qué el examen no era tan importante, se perciben distintas, en el caso de la docente 2 indicó que alguna vez un subdirector “le llamó la atención” y le argumentó que los

exámenes no eran un indicativo seguro del aprendizaje del alumno, pues influían más factores.

Por su parte, la docente 3, aclaró que únicamente lo utiliza porque desde su experiencia es útil para los alumnos, ya que, para ingresar a otros niveles superiores, tienen que realizar este tipo de pruebas.

4.8.2. Cuaderno de los alumnos

Los cuadernos, son un instrumento donde se pueden encontrar una diversidad de producciones y ejercicios (SEP, 2013), es muy recomendable para seguir el desempeño de los alumnos, siempre y cuando, los docentes identifiquen criterios, con los que evaluarán los aprendizajes esperados.

Entre los instrumentos que identificamos, éste es uno de los más populares entre los docentes participantes, pues todos lo utilizan y lo toman en cuenta, como evidencia de evaluación, así como para establecer las calificaciones.

Al revisar los cuadernos de diversos alumnos, seleccionados al azar, pudimos identificar diversas actividades, ejercicios y producciones, que cada uno de los docentes utiliza.

El docente 1, pone especial atención a las fechas y hechos históricos, orientándose en lo político, pues sus actividades, se centran sobre todo en cuestionarios, dictados y extracciones de ideas principales del libro de texto; en menor medida, se les solicita a los alumnos copiar mapas, hacer cuadros sinópticos, ilustrar, ya sea con dibujos o imágenes, apuntes y hacer guías para el examen. El total de actividades por parcial, se contabiliza y se promedia, siendo un 50% de la calificación de los alumnos.

En el caso de la docente 2, pudimos notar que conceptualiza a la Historia de manera más amplia, tomando en cuenta los cuatro ámbitos que se mencionan en el programa de estudios y, en sus actividades, se hace evidente que pone atención no solo a hechos políticos o económicos, sino también a los culturales y sociales, poniendo mayor énfasis a representaciones artísticas y la vida cotidiana.

Entre las actividades que la docente 2 realiza, se hallan esquemas (mapa conceptual, cuadro sinóptico, diagramas de árbol, diagrama espina de pez), ubicación en mapas, historietas, cuadros comparativos, dibujos o ilustraciones, cuestionarios, líneas del tiempo, biografías, textos explicativos, actividades que transcriben del libro de texto y resúmenes. Además, en el cuaderno se incluyen las “autoevaluaciones” y las evaluaciones diagnósticas, que se contabilizan como una actividad más. Todas las actividades, son revisadas, calificadas y registradas en la lista.

La docente 3, de la misma manera que la docente 2, basa sus actividades en los cuatro ámbitos o dimensiones para la enseñanza de la Historia (político, económico, social y cultural) y además intenta vincular algunas actividades con la vida de los estudiantes, por ejemplo, en una actividad, los alumnos tenían que escribir qué era la cosmovisión de los mexicas y, además, explicar e ilustrar su cosmovisión.

Otras actividades que se identificaron son el collage, mapas, cuestionarios, cuadros comparativos, líneas del tiempo, historietas, pirámides sociales, cuadros sinópticos, guías de estudio para examen, conceptos clave, biografías, cuestionarios que los alumnos tenían que contestar con base en el libro de texto, cuadro de causas y consecuencias, así como noticias basadas en sucesos históricos. Las actividades se califican cada clase en una escala del 6 al 10 a menos que el alumno no la haya realizado. Cada periodo se contabiliza dos veces las actividades del cuaderno y se promedian con otras evidencias.

Entre las actividades que el docente 4 les solicita realizar a los alumnos, se encuentran: esquemas, en su mayoría mapas conceptuales, pero también se encontraron mapas mentales; líneas del tiempo, cuadros comparativos, cuestionarios, guías de estudio para examen, mapas y resúmenes del libro ilustrados. Lo que se puede notar es que sus actividades, se orientan a recolectar información.

A diferencia de los docentes 1, 2 y 3, no todas las actividades de los alumnos del docente 4, están revisadas, en su caso el cuaderno tiene un valor porcentual del 20% y las tareas, que se contienen en el mismo, otros 20%.

Como pudimos notar, entre todos los docentes, las actividades más utilizadas son el cuestionario, los esquemas, mapas, líneas del tiempo y las guías de estudio.

Los docentes 1 y 4, tienen menos diversidad entre sus ejercicios y actividades, le dan prioridad a la información y se centran en hechos y conflictos políticos y económicos. A diferencia de las docentes 2 y 3, quienes incluyen los cuatro ámbitos (político, económico, cultural y social) e intentan, aunque de manera incipiente, interesar a sus alumnos en las actividades que realizan. En lo que respecta al cuaderno, estas docentes (2 y 3) se acercan más a la Historia Formativa y constructivista, que postula el programa de estudios.

4.8.3. Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento donde se indican, en forma de frases u oraciones, las actitudes o acciones precisas que se espera que el alumno realice, particularmente se organiza en una tabla, según la SEP (2013, p. 20), con este instrumento pueden evaluarse los aprendizajes cognitivos, las habilidades, las actitudes y valores.

Del total de docentes participantes, únicamente las docentes 2 y 3 usan este instrumento. Por un lado, la docente 2, utiliza las que vienen integradas en el libro de texto, las cuales indican los aprendizajes esperados en el bloque, del lado izquierdo y del derecho maneja tres opciones: sí, parcialmente y no (Ejemplo 7).

Ejemplo 7. Reactivos. Autoevaluación. Docente 2

Aprendizaje esperado	Sí	Parcialmente	No
Puedo describir la multicausalidad en los procesos de industrialización e imperialismo			
Analicé las causas de los movimientos obreros y de los cambios en el país y la vida cotidiana			

Investigué las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valoro su importancia			
--	--	--	--

Fuente: Libro de texto. *Historia I. Universal* (Pastor, 2013, p.163)

De igual forma, la docente 3 utiliza la lista de cotejo integrada en el libro de texto, ésta se presenta en una tabla dividida en cuatro columnas, en la primera se indica el aprendizaje esperado y en las tres restantes se observan las opciones: lo hago muy bien, lo hago bien y lo hago con dificultad (Ejemplo 8). La lista de cotejo debe ir pegada o copiada en el cuaderno.

Ejemplo 8. Reactivos. Autoevaluación. Docente 3

Autoevaluación	Lo hago muy bien	Lo hago bien	Lo hago con dificultad
Organizo por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México prehispánico de la conquista y del Virreinato			
Analizo las consecuencias de la conquista y la colonización española			
Investigo las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valoro su importancia			

Fuente: Cuaderno de los alumnos

Asimismo, pudimos notar que la docente 3 utiliza una lista de cotejo para evaluar los proyectos en equipo, del lado derecho de la tabla se indica la acción que se espera que el equipo haya realizado y del lado izquierdo se presentan las opciones “si y no”.

Ejemplo 9. Lista de cotejo. Proyecto. Docente 3

Aspectos a evaluar: Proyecto "Conflictos internacionales"	Sí	No
1. El equipo realizó búsqueda de información en biblioteca escolar y llevo a cabo la lectura del tema		
2. El equipo ubicó en tiempo: (elaboró línea del tiempo del tema).		
3. El equipo realizó manejo de información histórica con escritura y lectura del ámbito político		
4. El equipo realizó manejo de información histórica con escritura y lectura del ámbito económico		
5. El equipo realizó manejo de información histórica con escritura y lectura del ámbito social		
6. El equipo realizó manejo de información histórica con escritura y lectura del ámbito cultural/internacional		
7. El equipo realizó Formación de una Conciencia histórica para la Convivencia, utilizando un Discurso		
8. El equipo presentó su material didáctico con letra legible, con ortografía. Poniendo en práctica los valores: responsabilidad, puntualidad, colaboración, limpieza.		
9. El equipo trabajó Causas del tema		
10. El equipo trabajó consecuencias del tema		

Fuente: Cuaderno de los alumnos

En la siguiente tabla hacemos un recuento de los instrumentos identificados, al tipo de técnica que pertenecen y los aprendizajes que se evalúan, según el uso que los docentes les dan.

Tabla 16. Técnicas e instrumentos de evaluación que los docentes participantes utilizan

Técnica	Instrumento	Docente que las utiliza				Aprendizaje que se evalúa
		1	2	3	4	
Interrogatorio	Prueba escrita (Examen)	✓	✓	✓	✓	Cognitivo
Desempeño del alumno	Cuaderno de los estudiantes	✓	✓	✓	✓	Cognitivo y procedimental
Análisis del desempeño	Lista de cotejo		✓	✓		Cognitivo, procedimental y actitudinal

4.8.4. Proyecto o Trabajo final

El trabajo final, como tal, no se encuentra catalogado como un instrumento de evaluación, sin embargo, se incluye porque tres de los docentes participantes (1, 2 y 3), lo utilizan como elemento para la evaluación final y, por lo tanto, son objeto de calificación.

Los trabajos finales que utiliza el docente 1, eran trabajos escritos a mano que seguían la misma lógica, la primera parte consistía en un resumen, en la segunda parte el alumno tenía que escribir una opinión y finalmente, realizar un dibujo. La única diferencia que notamos fue que, en el primer periodo, el trabajo fue basado en unas páginas del libro de texto, el tema era “La Revolución Francesa”. Por otro lado, en el tercer periodo el trabajo se realizó a partir de la película “La vida es bella”.

En el caso de la docente 2, solamente realizó un trabajo de este tipo al final del tercer periodo, titulado “Décadas recientes”, en el inicio, los alumnos tenían que elegir un tema o subtemas del último bloque del libro de texto. En la etapa del desarrollo, se realizó una investigación sobre el tema, para difundir los impactos al medio ambiente y, además, esbozar una posible solución a la problemática. Finalmente, en el cierre los alumnos tenían que argumentar, por qué su propuesta de solución era la más viable a la problemática, mediante una exposición.

Respecto a la docente 3, el trabajo final del segundo periodo se llamó, “Conflictos internacionales”, basado en la intervención española, la primera y segunda intervención francesa, la separación de Texas y la guerra con Estados Unidos. En este trabajo se les indicó a los alumnos formar equipos, para realizar una búsqueda de información en la biblioteca y anotar la fuente de consulta. Posteriormente, tenían que realizar una línea del tiempo, con base en esa información, organizada en causas y consecuencias, a su vez, dividida en ámbitos: social, económico, político y cultural. En un tercer momento, tenían que reflexionar acerca de ¿cómo los conflictos internacionales impactaron a México? Finalmente, los alumnos expondrían, la información recabada en la biblioteca, la lectura de la línea del tiempo y, por último, darían lectura al discurso que escribieron acerca de cómo los conflictos afectaron a México.

Con los ejemplos anteriores, es claro que los proyectos de las docentes 2 y 3, ponen en práctica mayores habilidades, cognitivas, procedimentales y de valoración que las del docente 1.

En primer lugar, es destacable el hecho de que ambas usan un procedimiento de investigación, pues para ello los alumnos tienen que realizar una búsqueda y discernir entre toda la información, la más conveniente, lo que resulta valioso para desarrollar un pensamiento crítico, tan importante tanto para el aprendizaje de la Historia como para otros ámbitos de la vida cotidiana.

Sin embargo, sostengo que es necesario que las docentes les expliquen a los alumnos las diversas fuentes de información que pueden consultar, pues la mayoría de los alumnos, a la hora de presentar su exposición, basó su búsqueda en páginas de internet y en el libro de texto, en el caso de la docente 2. Por su lado la docente 3, los limitó a solo revisar la biblioteca escolar, pero es indispensable que los alumnos conozcan la diversidad de fuentes de información para, además de distinguirlas, discernir y jerarquizar las fuentes más confiables.

En un segundo momento, también se les incita a los alumnos a comprender, analizar y reflexionar acerca de, cómo es que afectan a su vida cotidiana, los temas acerca de los cuales investigaron.

Finalmente, al realizarse el trabajo en equipo, permite a los alumnos construir y reforzar sus habilidades sociales, tales como el respeto, la tolerancia, empatía y convivencia. Además, la exposición permite poner en práctica sus habilidades comunicativas.

Como se mencionó, los proyectos, son ideales como actividades de aprendizaje y a la vez para evaluar distintas habilidades, sin embargo, es preciso que haya un acompañamiento del o la docente, pues si no, el objetivo de aprendizaje se perderá y suscitará problemas; como en el caso de la docente 2, quien no orientó el hacer de los alumnos y en la fase final, es decir en la exposición, tres de los equipos no llevaron preparado su material o sus trabajos no cumplían con las características establecidas.

Por otro lado, se piensa que el trabajo que solicitó el docente 1, es bastante limitado y poco claro, pues los resúmenes basados en la extracción de ideas, además de causar desinterés en el alumno, restringen la comprensión de la Historia Formativa a una historiografía y, aunque el profesor les solicita escribir una opinión, los alumnos la reducen a un “si me gustó o no me gustó”, por lo que no reflexionan.

En el caso de la película, sucede algo similar, pues en realidad no es un análisis de un material audiovisual, como se sugiere en el programa de Historia 2011, por lo que ver la película se queda en una buena experiencia, que a juzgar por lo revisado en los trabajos, desencadena algunos sentimientos de empatía hacia los personajes, sin embargo, cabe resaltar que ni en las planeaciones, ni cuando les explicó el docente el trabajo, se les aclaró a los alumnos qué objetivo de aprendizaje había con esa actividad, por lo que no es claro, si se buscaba crear empatía o que los alumnos identificaran algún acontecimiento histórico o transformación social.

CONCLUSIONES

Se puede argumentar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a partir de diferentes perspectivas. Desde la literatura, para formar sujetos más empáticos, con identidad, comprometidos con la sociedad, conscientes, reflexivos, críticos y que se sientan capaces de transformar el futuro y la realidad. Desde el currículo, a lo largo de las diversas reformas, se menciona su utilidad para formar seres humanos integrales, a través de la construcción de habilidades como: la comprensión de los cinco ámbitos o dimensiones de la Historia: social, cultural, político y económico; la ubicación temporal y espacial de diversos procesos históricos de México y el mundo; la capacidad de valorar su entorno cultural y natural; que los alumnos se integren y reconozcan como parte de la Historia y la sociedad; y más recientemente se habla de la construcción de habilidades de investigación y análisis en diversas fuentes.

Como se hizo evidente, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia enfrentan problemas multifactoriales, tanto en la teoría como en el trabajo de campo; estos obstáculos van desde problemas curriculares, por la poca carga horaria que tiene, a pesar de la complejidad que representan los contenidos disciplinares, por ejemplo, la periodicidad y la comprensión del tiempo; los métodos de enseñanza y de aprendizaje, en esencia tradicionales; los alumnos, por el presentismo que los domina y que, a su vez, provoca desinterés en la asignatura, ya que no la consideran parte de su vida, pues los hechos que se estudian son “pasados”, por lo que también se les complica entender y relacionar la triada presente, pasado y futuro; finalmente, se encuentran los docentes, a quienes se les dificulta poner en práctica estrategias que les permitan comprender a los alumnos la importancia de la asignatura, ya que ellos mismos le dan una connotación reduccionista al aprendizaje de esta disciplina. Lo que se ejemplificó, cuando se les cuestionó a los docentes acerca de la importancia de enseñar y aprender Historia, pues dos de ellos opinaban que la importancia, únicamente residía en la información que proporciona, ya sea por conocer los hechos históricos, aumentar la cultura general o porque todos conceptualizan la enseñanza como una transmisión de conocimientos. Asimismo, a estos problemas agregaríamos la falta de recursos y condiciones estructurales en las escuelas.

Integrada a los problemas anteriores, se halla la evaluación, la cual es un elemento constitutivo de toda la acción educativa y está presente en el Sistema Educativo Nacional, desde diversos niveles; aplicable a reformas, centros educativos y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a esta última, se evidenció que, en la Historia, la evaluación es importante, porque las concepciones, estrategias y recursos de los docentes pueden ser tradicionales e incitar un aprendizaje sólo de elementos factuales y memorísticos en los alumnos.

Asimismo, comprendí que era necesario construir un planteamiento que hiciera referencia a otros aspectos educativos, como el currículo y la didáctica, ya que, si no los consideraba, era posible caer en el error de pensar en la evaluación como un fin y no como un medio, para la enseñanza y el aprendizaje.

La teoría acerca de la evaluación ha ido evolucionando y transformando el concepto, en un principio, desde una concepción empresarial basada en la medición, resultados y en la psicometría; hasta llegar a considerarse como un proceso continuo de recolección de información, investigada y conformada desde la didáctica, que retroalimenta, tanto a docentes como alumnos, con el fin de mejorar, no sólo los resultados, sino los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto curricular mexicano, pude notar que, en los planes y programas de estudio de 1993, no se hacían recomendaciones acerca de la evaluación, ni de otros aspectos didácticos (por ejemplo, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje), por lo que puedo decir que había más libertad para los maestros de elegir sus estrategias y recursos.

En el plan y programa de estudio 2006, aunque de una manera incipiente, ya se menciona la perspectiva de Evaluación Formativa (a pesar de que no se nombra de esta manera, si se hace referencia a sus características) que persiste en los planes y programas de estudio 2011 y 2017.

Esto responde, principalmente a que el discurso del currículo fue centrándose en aumentar la calidad educativa, por lo que la evaluación de los aprendizajes fue vista como una posibilidad para lograrlo; como consecuencia también fueron aumentando las páginas dedicadas a este elemento en los planes y programas

de estudio. Cabría preguntarnos, si en realidad, estas recomendaciones modificaron la práctica de los docentes para mejorarla. Desde el análisis realizado, puedo asegurar que estas recomendaciones han sido infructuosas y representan un intento de limitar la práctica didáctica de los docentes.

También percibí incongruencia, en el discurso de evaluación, ya que por un lado se destacan en los planes y programas de estudio una función pedagógica de la evaluación; pero dos acuerdos secretariales (*Acuerdo 648* y en el *Acuerdo 12/05/18*), presentaban a la evaluación con una función jerarquizadora, obstruyendo los planteamientos de la Evaluación Formativa. A pesar de que los acuerdos mencionados ya no están en vigencia, son destacables no sólo por la evidente confusión que existe, en cuanto a la evaluación, en las autoridades educativas, sino porque, en el contexto de la investigación aún estaban vigentes y causaban confusión en los docentes, además de que continuamente se quejaban porque representaba más trabajo.

Desde la investigación, constatamos que los planes y programas de estudios, si son utilizados para diseñar las planeaciones didácticas, por ejemplo, en todas ellas están integrados los aprendizajes esperados, que representan el mayor orientador para la evaluación, así como los contenidos. Sin embargo, pienso que los docentes lo incluyen solo como un requisito y no de una manera reflexionada y consciente, ya que, en las clases se perdía el sentido de lo planeado, lo alarmante de esta situación no es que los docentes no usen sus planeaciones didácticas (pues se tienen que adaptar a diferentes circunstancias y dinámicas que vaya tomando la clase) sino que lamentablemente, la mayoría de las veces (por lo menos en las que se pudo observar) lo que guiaba su práctica era el libro de texto y no las actividades que se mencionaban en sus planeaciones.

Lo anterior, da cuenta de la falta de complementariedad que existe entre el currículo y la didáctica, pero lo más grave, es que los aprendizajes esperados no se van a concretar o, en el mejor de los casos, solamente a medias, es decir, los alumnos no construirán los conocimientos, habilidades y actitudes básicas para una educación integral.

Asimismo, considero que los docentes deben de diversificar sus fuentes de información para recuperar su papel como auténticos educadores, pues sólo utilizar al libro de texto los esclaviza, como mencionaba Enrique Rébsamen y los hace dependientes de él. En ninguna circunstancia, este material didáctico debe sustituir el papel de las y los maestros, esperemos que no se siga sedimentando esta práctica y que se abran nuevos cuestionamientos que lo sometan a investigación.

En cuanto a las estrategias de evaluación, se hizo evidente que los docentes no tienen una noción clara acerca de su significado, ya que suelen confundirlo con actividades, la generalizan a todo el proceso de evaluación o a momentos específicos de la misma, sin lograr integrar todos estos elementos, pues como se evidenció a lo largo de la investigación, para establecer una estrategia de evaluación, deben ser congruentes, las conceptualizaciones, procedimientos, actividades y los instrumentos (productos) de la evaluación, con todo el proceso didáctico. Lamentablemente los docentes piensan que solamente con una actividad, trabajo o producto pueden evaluar.

Las cuestiones anteriormente citadas, dan cuenta de que los planteamientos teóricos, tanto desde la literatura como del currículo, se quedan ahí, en lo teórico y no pasan a ser parte de las prácticas educativas, pues si bien, la mayoría de los docentes reconocen los planteamientos de Evaluación Formativa de manera general; en realidad, la mayoría no identifican sus componentes, hago referencia a la Evaluación Formativa, porque es la citada en el currículo formal (por lo que de manera estricta debería constituir una guía para el saber-hacer didáctico) lo que provoca que en la práctica, los docentes, sólo centren su atención en la evaluación final.

Además, la responsabilidad de evaluar recae únicamente en el docente, es decir en la heteroevaluación, limitando la posibilidad de los alumnos para reconocer sus errores, aciertos y con ello reflexionar su aprendizaje. Por lo que esencialmente la evaluación sigue siendo tradicional, pues no se lleva a cabo a lo largo del proceso didáctico.

Por lo anterior, se reconoce la necesidad de replantear el sentido de las estrategias de evaluación, como un proceso planificado que involucre de manera eficaz los tipos de evaluación, tanto por el momento (inicial, procesual y final), como el agente evaluador (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).

Asimismo, se recomienda que se diversifiquen las técnicas de evaluación y los recursos o instrumentos, pues el examen sigue siendo el instrumento más utilizado, seguido del cuaderno y los trabajos finales. Además, se necesita una evaluación que no sólo juzgue o demuestre los errores, sino que también considere una retroalimentación, que ayude a mejorar las prácticas educativas.

Los docentes tienen gran responsabilidad para que las estrategias de evaluación se modifiquen, sin embargo, es preciso aclarar que no es una cuestión personal, sino que tiene que ver con varias problemáticas como cuestiones profesionales, sociales, institucionales y pedagógicas.

Respecto a las cuestiones profesionales, se podría suponer que los docentes presentan limitaciones respecto a su formación inicial, ya que están formados en diversas disciplinas, como se pudo notar en la investigación, donde sólo uno de los participantes, tenía un perfil profesional como docente en Educación Básica, en cuanto a los otros maestros, destaca la licenciatura en Derecho y Antropología.

Lo anterior, es un aspecto importante que considerar, por el enfoque que le den a la asignatura de Historia (disciplinar o pedagógico), sin embargo, no notamos grandes diferencias en cuanto a la práctica, ya que todos tenían actitudes comunes y, al contrario de lo que se podría esperar, el docente 4, licenciado en Educación Básica, era el docente con estrategias y acciones más tradicionales, respecto a los otros participantes.

Aunque no se develó una razón clara para la situación anterior, el docente 4 muchas veces mostró resistencia a que lo observara, pues argumentaba que la Historia no era su especialidad, ya que no le gustaba enseñarla, sino que se la habían impuesto, lo que también responde a una cuestión institucional y administrativa.

De igual forma, se piensa que a pesar de que el docente 4, tiene ya varios años de egreso, queda como una cuestión a resolver, lo siguiente: ¿Cómo es la formación de los docentes para Educación Básica? Ya que se supondría que, por su formación, deberían tener mayor capacidad para ayudar a construir un aprendizaje significativo en los alumnos con los que trabajan.

Por otro lado, las docentes 2 y 3 que son licenciadas en Derecho, presentaban una incipiente intención en modificar sus prácticas para crear un interés y motivación en los alumnos, lo que se hace evidente en las diversas actividades plasmadas en los cuadernos o en los trabajos finales que pedían a los alumnos, además, estas docentes, promediaban el examen como una actividad más lo cual resulta alentador.

Los mayores obstáculos para los docentes, tienen que ver con la institución, entre estos se pueden mencionar que, en la escuela secundaria donde llevamos a cabo la investigación, tenían pocos docentes de Historia, sólo cinco, lo cual deriva en que los docentes tengan más horas frente a grupo y más alumnos, atendiendo entre 433 y 196 alumnos, dedicando entre 17 y 38 horas a la semana a estar frente a grupo, eso sin contar las horas que se dedican a planear, hacer material didáctico, evaluar y calificar. Este problema es de todo el Sistema Escolar Mexicano, ya que estos datos sólo representan una aproximación a toda la realidad educativa.

Considerando esta situación, es más comprensible pensar en porque es más fácil calificar que evaluar, ya que si a esto le sumamos la carga administrativa, con la que claramente los docentes descuidan su trabajo didáctico para cumplir con la institución, es lógico que además se les complique retroalimentar y comunicarse con cada alumno, por lo que escasamente interactúan con ellos respecto a la evaluación; si al caso, a lo más que llegan es a llamarlos uno por uno para decirles su calificación y “evaluación” resumida en un número. Situación que no se debe seguir perpetuando, si queremos que los niños, niñas y adolescentes aprendan y no sólo realicen trabajos por cumplir o para asentar una calificación.

Otro problema institucional, es la falta de recursos y materiales didácticos en la escuela, ya que estos no son para uso común de todos los alumnos ni docentes o

sólo hay números limitados, es destacable, porque en el programa de estudios se hace énfasis en utilizar diversas fuentes de información como: libros, páginas web o utilizar recursos como películas, audios o videos, hacer presentaciones utilizando programas como *PowerPoint*; etcétera; cuando claramente las escuelas no tienen la posibilidad de cumplir estos requerimientos, propiciando un desinterés mayor en los alumnos y limitando a los docentes. Si bien los recursos y materiales no son la solución, sí constituyen elementos de apoyo importantes para las clases.

También percibí que hay una presión social hacia los maestros, principalmente de las autoridades, pero también de los padres de familia, quienes los presionan para que los cuadernos de los alumnos tengan muchas actividades, porque si no para ellos no representa un trabajo que propicie un aprendizaje.

De forma similar, sucede con los exámenes, que además de ser una exigencia, siguen siendo el instrumento de evaluación más usado, a pesar de que no representan un auténtico aprendizaje y fomentan la memorización. Sin embargo, pude notar que importa más el significado que el docente le otorgué, pues no es lo mismo que las docentes 2 y 3 le den la importancia de cualquier otra actividad, a que los docentes 1 y 4, le den un porcentaje fijo en los criterios de evaluación y que, además, en el caso del docente 4 les pida respuestas puntuales, dándole una gran importancia a los contenidos factuales, que no son el fin de aprender Historia, sino la construcción de otras habilidades tanto procedimentales como sociales.

En síntesis, se observan las mismas estrategias de evaluación tradicionales, principalmente porque los docentes se dejan llevar por la praxis y la resistencia al cambio, ya que si alguna vez, no les funcionó algo, por ejemplo, la coevaluación (que ninguno de los docentes practica) ya no vuelven a intentar utilizarla, a pesar de que los grupos son diferentes.

Además, no reconocen sus errores por lo que pienso que sería de gran ayuda un trabajo colegiado entre los docentes de Historia, no para juzgar sino para que reconozcan sus aciertos y errores con los otros, pues a pesar de que los docentes reconocieron que, si existen las juntas de consejo y es ahí donde se

lleva a cabo esta práctica, en teoría, creemos que no se realiza de una manera adecuada, pues múltiples veces, entre ellos, mencionaban que había errores en la práctica de los demás y que su forma de enseñar por alguna u otra razón era mejor. Pienso que mejorar la relación entre los docentes, les permitiría, además de compartir experiencias, a complementar sus acciones educativas y mejorarlas.

También, se pueden llevar a cabo otro tipo de acciones para que los docentes tomen conciencia acerca de sus prácticas, por ejemplo: la observación como técnica de evaluación resulta útil, al igual que el diario de trabajo (SEP, 2013), ya que a partir de registrar narraciones breves (Serrano, 2010) pueden reconstruir sus experiencias, para analizarlas, reflexionarlas y mejorarlas o quizá hasta innovar.

Asimismo, se evidenció que hace falta mayor capacitación y actualización, no sólo en las estrategias de evaluación, sino en didáctica (general y de la Historia) y currículo en general, no sólo porque los docentes mismos lo reconocen, sino porque de esta manera, podrían comprender por qué la didáctica y el currículo se relacionan, pensar a la evaluación como un medio e integrar diversos elementos que se ven fragmentados. Por ejemplo, para una auténtica educación integral, como tanto se promulga en los planes y programas de estudio, se necesita una evaluación que se adapte y sea capaz de evaluar, no sólo contenidos cognitivos, sino que permita construir habilidades procedimentales y actitudinales, que como se pudo ver, es el contenido al que se le toma menos importancia en la evaluación, sin embargo es igual de importante que los otros contenidos para la formación de los alumnos, pues permite, además de valorar el patrimonio cultural, valorar las diferencias, a los demás y crear un sentido de identidad que cohesione a la sociedad.

Como cualquier trabajo de investigación, se enfrentaron algunas limitaciones, vinculadas a la realización del trabajo de campo; primero, fue sumamente difícil que una escuela secundaria me permitiera ingresar a observar y entrevistar a los docentes, ya que antes de la Escuela Secundaria Técnica N. 46 "Ing. Estanislao Ramírez Ruiz", visitamos otras dos escuelas secundarias públicas, donde nos dieron negativas, ya fuese por la poca accesibilidad de las autoridades, la

seguridad de los estudiantes, la alteración que mi presencia pudiera causar en la dinámica de las clases o porque los maestros no se sentían cómodos.

Posteriormente, una vez dentro de la escuela, se me había permitido observar en ambos turnos, sin embargo, cada que asistía, por alguna u otra razón los docentes no estaban disponibles, e incluso una vez un docente se escondió para que no lo entrevistara. Además, que el subdirector de ese turno daba la indicación de que no me dejaran entrar, por lo que finalmente opte por sólo hacer la investigación en el turno matutino.

Las autoridades del turno matutino, me dieron todas las facilidades, además que se mostraron comprometidos a proporcionarme la información que requería, sin embargo, algunos de los docentes mostraron resistencia a que los observara y entrevistara, a tal grado que un docente interrumpió la entrevista y me dijo que quizá ya no podría ayudarme, pues en sus palabras, sentía que lo estaba vigilando, finalmente no desertó de la investigación, pero no permitió que lo grabara ni en la entrevista, ni en las observaciones, ni siquiera por audio.

Asimismo, dos docentes, querían que diera por lo menos una o dos clases acerca de un tema del tercer bloque, a lo que me mostré renuente y a partir de ese momento, empezaron a evitarme y a ponerme pretextos para no prestarme evidencias como el cuaderno de los alumnos.

Por otro lado, es destacable que el ciclo escolar, culminó tres semanas antes de lo que indicaba el calendario escolar, por lo que tuve que disminuir el número de observaciones que se tenían planeadas.

Finalmente, me gustaría mencionar que esta investigación abre nuevas posibilidades, por ejemplo, realizar una investigación donde se trabaje más de cerca con los alumnos acerca de la evaluación, sus opiniones, cómo notan el trabajo de los docentes, qué piensan que hace falta para mejorar, ya que ellos son el centro de la educación y el aprendizaje. Además, considero que la investigación pudo quedar más completa si hubiera tomado en cuenta, las opiniones de los alumnos y otras autoridades educativas.

Como se recordará, la investigación educativa dentro de la pedagogía y la innovación educativa, es un primer momento de reflexión y análisis sobre una

situación contextualizada, con el fin de mejorar la calidad de los procesos y prácticas educativas, por lo que también existe la posibilidad, a partir del análisis presentado, de realizar una propuesta ya sea de una estrategia de evaluación, la implementación de un nuevo recurso de evaluación, quizá un taller o curso de capacitación y actualización docente en la evaluación de los aprendizajes, para los docentes de Historia en Educación Secundaria o en otro nivel educativo, esperamos especialmente sea en Educación Básica, ya que en este nivel, es donde se encuentran menos investigaciones y propuestas sobre evaluación, enseñanza y aprendizaje de la Historia, por lo menos en México, lo que se pudo develar a partir del estado de la cuestión.

REFERENCIAS

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Diario Oficial de la Federación. México. 19 de mayo de 1992.

Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. Diario Oficial de la Federación. México. 19 de septiembre de 1994.

Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. México. 19 de agosto del 2011.

Acuerdo número 648 por el que se establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. México. 14 de agosto del 2012.

Acuerdo número 696 por el que se establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. México. 11 de septiembre del 2013.

Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la Evaluación de los Aprendizajes Esperados, Acreditación, Regularización, Promoción, Certificación de los educandos en Educación Básica. México. 31 de mayo del 2018.

Acuerdo número 29/03/19 por el que se establecen las normas generales para la Evaluación del Aprendizaje, Acreditación, Regularización, Promoción, Certificación de los educandos en Educación Básica. México. 26 de marzo del 2019.

Alcaldía de Tláhuac (2018). Consultado en: <http://www.tlahuac.cdmx.gob.mx/>

Álvarez, A. (2003). Requerimientos metodológicos para el desarrollo de la investigación en el campo de la integración educativa. En: Revista *Entre M@estros*. México: UPN. 2 (7), pp. 134-141.

- Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en secundaria. Un estudio de caso* (tesis de doctorado). Universidad de Málaga. Málaga. España.
- Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Andrade, P. (s/f). El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo. En: *Revista Científica Umbral*. Consultado en: <http://www.reduc.cl/wpcontent/uploads/2014/08/sujecurri.pdf>
- Ardila, E. y Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. En: *Revista colombiana de sociología*. Colombia: Universidad Industrial de Santander. 36 (2). Pp. 93-114. Consultado en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41641/43310>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial Muralla.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso. En: *Revista Española de Pedagogía*. España (218). Pp. 25-48
- Cárdenas, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente? En: Reimers, F. y Chung (eds.), C. *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campo- Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador

del docente. En: Revista *Opción*. Venezuela: Universidad de Zulia. 25 (60). Pp. 41-54. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531004>

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En: Revista *Cultura y Educación*. 20 (2). Pp. 133-142

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. España: Editorial Muralla.

Casarini, M. (2002). *Teoría y diseño curricular*. México: Editorial Trillas.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación educativa. En: Revista *Theoria*. Chile: Universidad de Bio Bio. 14 (1). Pp. 61-71. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Colas, M. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.

Delors, Jaques (coord.) (1997). Cap. 4. Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO. pp. 91-103.

Díaz-Barriga, A. (1999). *Didáctica y currículo*. México: Editorial Paidós.

Díaz-Barriga, A. (2011). *El docente y los programas escolares*. México: UNAM/IISUE.

Díaz Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Argentina: Amorrortu editores S.A.

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw-Hill.

- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y Varela M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. En: Revista *Investigación Educación Médica*. México: UNAM. 2 (7). Pp. 162-167.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de evaluación en la educación. En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. España.9 (1). Pp. 11-43
- Florescano, E. (2000). *Para qué enseñar y estudiar la historia*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Freire, P. (2017). *Política y Educación*. México: Siglo XXI editores.
- Fromm, E. (2016). *Marx y su concepto de Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J. (2010) ¿Qué significa el currículum? (Adelanto). En: Revista *Sinéctica*. España. Universidad de Valencia. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-109X2010000100009
- Gimeno, J. (2013). La evaluación de la enseñanza. En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (p. 334-397)
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata.
- Gobierno de la República (s/f). *Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo*. México
- Gómez, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada editora.
- Gómez, M. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario. La percepción del alumnado de primer curso. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. España: Universidad de Cádiz. 10 (2). Pp. 9-30.

- Gutiérrez, M. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 22 (13). Pp. 1-13. Consultado en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2260>
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en el aprendizaje de Educación Superior. En: *Revista Perfiles Educativos*. México: IISUE. XXXVII (147). Pp. 146-161.
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. En: *Revista Bordón*. España. 61 (4) Pp. 39-48.
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana editores, S. A de C.V.
- INEGI (2017) Anuario estadístico y geográfico de la ciudad de México. México: INEGI. Consultado en https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/CDMX_ANUARIO_PDF.pdf
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lemus, V. (2016). *Las concepciones de los docentes de educación primaria y secundaria sobre la evaluación del aprendizaje escolar* (tesis licenciatura). Universidad Autónoma de México. México.
- Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.) (2012). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto periodos y modelos. En: *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 4 (2).
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). Panorama de la Educación 2015. México. OCDE. Consultado en: <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- Osses, S. Sánchez, I e Ibáñez, I. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. En: *Revista Estudios Pedagógico*. Chile. XXXII (1). Pp. 119-133. Consultado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007
- Pardo, R. et al (2013). *La evaluación en la escuela*. México: SEP.
- Pasillas, M. (2008). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. En: Fernández, H., Ubaldo, S. y García, O. (Coords.) *Pedagogía y prácticas educativas*. México: UPN.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. En: *Revista Perfiles educativos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 33 (134), pp. 138-154.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill. Interamericana.
- Pozo, J. (2013). Educar en tiempos revueltos ¿qué personas queremos formar y para qué? Consultado en: https://libroblanco.fuhem.es/wp-content/uploads/sites/237/2013/05/Nacho_Pozo_Educar_en_tiempos_revueltos.pdf
- Presidencia de la República EPN (2017). Cinco pilares del Nuevo Modelo Educativo. México. Consultado en: <https://www.gob.mx/epn/articulos/cinco-elementos-del-nuevo-modelo-educativo>
- Quíroz, R. (1998). La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. En *Revista Investigación en la escuela*. (36). Consultado en: <http://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60001>

- Salazar, J. (2018). *¿Por qué enseñar Historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México Globalizado*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salmerón, A., Trujillo, B., Rodríguez, A. y De la Torre, M. (coords.) (2016). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE/UNAM. Disponible en: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>
- Sánchez, A. (2002). *Recuento con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Sánchez, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos* (tesis de Maestría). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Secretaría de Educación Pública (2010). ENLACE. Básica y media superior. Resultados 2010. México. Consultado en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACEhistoricoBasicayMediapresentacion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Educación Básica Secundaria. Programas de estudio 2006. Historia*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Historia*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2006-2011*. México. SEP
- Secretaría de Educación Pública (2017a). Nuevo Modelo Educativo. Resumen Ejecutivo. México. Consultado en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Secretaría de Educación Pública (2017b). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Historia. Educación Secundaria. México: SEP.
- Sequeira, A. (1986). Didáctica y currículum. En: *Revista educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 10 (2), pp. 67-72.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Ediciones Marov
- Taba, H. (1979). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tarango, E. (2012). *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia* (tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco. México.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Torres, R. (2003). Procesos y prácticas curriculares. En: Díaz Barriga, Á. (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y simulación educativa. En: *Revista Tejuelo*. (9). Pp. 83-98
- Vasilachis de Gialdino, I (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. España: Gedisa Editorial.

Yúren, M. (2011). Educar en el presente para la eticidad del futuro. En: Espinosa (Coord.) *Educación y eticidad reflexiones en la distancia*. México: Juan Pablos Editor. Pp. 13-31.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Trabajo de investigación

Estrategias de evaluación que utilizan los docentes en la asignatura de Historia en educación secundaria

GUION DE ENTREVISTA

I. Perfil profesional del entrevistado

Edad: _____ Turno: _____ Género: F () M (...)

¿Cuál es su formación académica?

¿En qué instituciones educativas se formó?

¿En qué año ingresó a la docencia?

¿Cuánto tiempo tiene impartiendo la materia de Historia?

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta secundaria?

¿En qué grados imparte la materia de Historia?

¿Imparte otra materia además de Historia?

¿Cuántas horas está frente a grupo?

Los docentes que imparten la materia de Historia ¿realizan trabajo colegiado?

II. Referente a la didáctica de la Historia

¿Qué entiende por enseñanza?

¿Qué por aprendizaje?

¿Cuál es la importancia, desde su punto de vista, de aprender Historia en la educación secundaria?

¿Cuáles son los contenidos fundamentales que los alumnos deben de aprender en la asignatura de Historia?

III. Referente a las estrategias de evaluación

Para usted ¿Qué es la evaluación?

¿Por qué es importante evaluar?

¿Realiza evaluaciones de tipo diagnóstica o inicial, formativa o procesual, sumativa o final?

¿Desde su experiencia como docente, cómo definiría las estrategias de evaluación?

¿Qué estrategias de evaluación utiliza para cada uno de los momentos de la evaluación?

¿Cree que la responsabilidad de evaluar es únicamente del docente?

¿Qué tipo de contenidos evalúa cognitivos, actitudinales o procesuales?

¿Considera que todos son evaluables? ¿Cree que algunos tengan más importancia en la materia de Historia?

¿Cuál cree que sea la mejor estrategia para evaluar los contenidos de Historia?

¿Qué instrumentos y técnicas de evaluación utiliza? ¿Por qué?

¿Con base en qué selecciona la estrategia de evaluación que utiliza?

¿Piensa que existen dificultades para la elección de estrategias de evaluación?

¿Qué importancia tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de Historia?

Considera que las reformas y cambios que han ocurrido en el currículo tanto en evaluación, como en otros aspectos ¿han afectado o cambiado la forma en que realiza sus evaluaciones o siguen siendo de la misma manera?

¿Cuál su opinión acerca del examen como instrumento para evaluar el contenido de Historia? ¿Qué importancia le da en su clase?

¿Considera que su forma de evaluar afecta en el aprendizaje de los alumnos?

¿Cuál es su opinión sobre autoevaluación y coevaluación? ¿Usted utiliza estas estrategias?

Anexo 2. Transcripción de entrevistas



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Trabajo de investigación

Estrategias de evaluación que utilizan los docentes en la asignatura de Historia en educación secundaria

DOCENTE 1

I. Perfil profesional del entrevistado

Edad: 45 años Turno: Matutino y Vespertino Género: F () M (X)

¿Cuál es su formación académica?

“Antropólogo social.”

¿En qué instituciones educativas se formó?

“En la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.”

¿En qué año ingresó a la docencia?

“En el noventa y ocho (1998).”

¿Cuánto tiempo tiene impartiendo la materia de Historia?

“Diecinueve años [en la secundaria] porque antes, este trabajé en otras instituciones de diferente grado [¿De qué grado?] De licenciatura.”

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta secundaria?

“19 años.”

¿En qué grados imparte la materia de Historia?

“Empecé en segundos, pero ahora imparto los tres grados.”

¿Imparte otra materia además de Historia?

“Sí, bueno impartí, hasta el año pasado Formación Cívica y Ética y Geografía.”

¿Cuántas horas está frente a grupo?

“Treinta y... Treinta.”

Los docentes que imparten la materia de Historia ¿realizan trabajo colegiado?

“Sí, eh... en una cosa que se llaman academias. La mía es la academia de Ciencias Sociales y nos reunimos para... eh...nos reunimos una vez al mes para ver hacia dónde vamos, qué necesitamos y cuáles son las condiciones de trabajo o algún problema que tengamos.”

II. Referente a la didáctica de la Historia

¿Qué entiende por enseñanza?

“Eh... lograr transmitir lo que yo sé a los demás.”

¿Qué por aprendizaje?

“Lo que eh... lo que el alumno entiende y le es significativo.”

¿Cuál es la importancia, desde su punto de vista, de aprender Historia en la educación secundaria?

“Que logramos saber lo que ha sucedido en el pasado [silencio] y a partir de ello poder transformar el presente.”

¿Cuáles son los contenidos fundamentales que los alumnos deben de aprender en la asignatura de Historia?

“El tiempo, cómo transcurre el tiempo y cuáles son los procesos históricos que han sucedido en el tiempo.”

¿Cuáles son los principales problemas o retos que identifica para enseñar y aprender Historia?

“El primero es la concepción de tiempo, eso, o sea cuesta trabajo. La otra es el pasado. Una es de tiempo y la otra es pasado, pero puede haber otras. ¿Quieres otra? La periodicidad de la Historia, esa es la otra... el que los mismos procesos se repitan, eso quiere decir la periodicidad. Es cuando el alumno dice ¿cómo, eso ya paso, volvió a pasar? Sí, ya con diferentes elementos, pero sí se repiten.”

III. Referente a las estrategias de evaluación

Para usted ¿Qué es la evaluación?

“Eh poder captar, por parte del docente, qué es lo que ha sido significativo en el alumno.”

¿Por qué es importante evaluar?

“Porque constantemente tenemos que saber qué se ha aprendido el alumno.”

¿Realiza evaluaciones de tipo diagnóstica o inicial, formativa o procesual, sumativa o final?

“Sí, las tres: la primera la hacemos para conocer a los alumnos cuando inicia el ciclo escolar y las otras pues las vamos haciendo a lo largo de las clases y en cada clase, en su interior se hacen las mismas, diagnóstica, para saber qué saben, luego vamos formando y luego sumamos para poder sacar una evaluación.”

¿Desde su experiencia como docente, cómo definiría las estrategias de evaluación?

“Como formas lúdicas para hacer llegar a los alumnos el conocimiento.”

¿Qué estrategias de evaluación utiliza para cada uno de los momentos de la evaluación?

“Eh, pues cada una con relación a su objetivo, es decir en la diagnóstica pues no realizó ninguna evaluación, pero en la formativa qué es lo que están aprendiendo y en la sumativa con que conocimientos terminaron al terminar la clase.”

¿Cree que la responsabilidad de evaluar es únicamente del docente?

“No, es del docente, pero es también de los padres y también de los alumnos.”

¿Qué tipo de contenidos evalúa cognitivos, actitudinales o procesuales?

“Los tres, los que conocen, los que llevan a, [caya a los alumnos] eh son qué cognitivos, procesuales y cuál es el otro [actitudinales] y cómo se comporta el alumno.”

¿Considera que todos son evaluables?

“Sí, de los cuales obtenemos mucha información.”

¿Cree que algunos tengan más importancia en la materia de Historia?

“Eh [se queda pensando] no, los tres, de los tres podemos sacar información muy importante.”

¿Cuál cree que sea la mejor estrategia para evaluar los contenidos de Historia?

“El que el alumno pueda elaborar con algún trabajo todo lo que ha aprendido, y ahí podemos, saber su... lo actitudinal lo procesual, las tres y con un trabajo en el que él pueda vincular esas tres capacidades.”

¿Qué instrumentos y técnicas de evaluación utiliza? ¿Por qué?

“Ah técnicas e instrumentos eh resúmenes, como instrumentos, resúmenes, historietas, líneas del tiempo, y luego instrumentos, exámenes, participación, eh exposiciones.”

¿Con base en qué selecciona la estrategia de evaluación que utiliza?

“Eh por la experiencia de los años, las que me han resultado y hay otras que he aplicado y no me resultan, entonces ya no las vuelvo a aplicar.”

¿Piensa que existen dificultades para la elección de estrategias de evaluación?

“Sí muchas porque los alumnos son muy diferentes y se necesitaría una estrategia para cada uno, pero con los cincuenta que tenemos eso es imposible.”

¿Qué importancia tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de Historia?

“Qué importancia, tiene mucha importancia y a mí me parece que un cincuenta por ciento, si nos lo llevamos a porcentaje, porque es en esa medida en la que podemos, podemos saber qué tanto estamos logrando nuestro cometido

Considera que las reformas y cambios que han ocurrido en el currículo tanto en evaluación, como en otros aspectos ¿han afectado o cambiado la forma en que realiza sus evaluaciones o siguen siendo de la misma manera?

No sí han afectado, algunas, bueno han cambiado más que afectado, algunas para bien, algunas para mal [puede ejemplificarle, lo que menciona]. En esta Reforma vamos a evaluar, evaluamos tres veces y se decía que no había recuperación y ahora nos salieron con que siempre sí hay recuperación.”

¿Qué componente o componentes curriculares son su mayor referente para establecer las estrategias de evaluación?

“Pero ¿componentes curriculares de los alumnos? [No, del programa de estudio] Eh sí [¿Cuáles?] Déjame pensar, la ubicación tiempo-espacio, en los procesos históricos, es decir que entiendan el contexto en el que sucede el evento.”

¿Cuál su opinión acerca del examen como instrumento para evaluar el contenido de Historia?

“Representa como un ochenta por ciento lo adquirido por parte del alumno.”

¿Qué importancia le da en su clase?

“El cincuenta por ciento, eh no, el treinta por ciento.”

¿Considera que su forma de evaluar afecta en el aprendizaje de los alumnos?

“Sí, siempre va a afectar porque va a haber unos alumnos que son buenos para una forma de evaluación y hay otros alumnos que son buenos para la otra y entonces unos se ven afectados por la que les es más, este... digamos desfavorable y entonces ya ahí el alumno tiene una desventaja.”

¿Cuál es su opinión sobre autoevaluación y coevaluación?

“La autoevaluación es una práctica muy enriquecedora pero que debe de ser muy... eh... muy bien entendida por los alumnos porque si no se piensan poner una calificación que quieren y la autoevaluación, es la calificación que se merecen de acuerdo a lo que han trabajado.”

¿Usted utiliza estas estrategias?

“La coevaluación no, nunca la he podido trabajar, porque pongo a los dos alumnos y como que entran en un periodo de cuates y le ponen la calificación que, para que no se vaya a enojar. Eso nunca lo he podido hacer. La probé una vez y mejor la suspendí, porque decían que saque ocho, porque les da temor decir se merece 7, en esta edad yo creo que no, yo nunca he podido, la verdad.”

¿Piensa, como docente, que necesita mayor capacitación y actualización respecto a las estrategias de evaluación?

“Siempre, sí. Siempre hay un método, principalmente, las herramientas digitales o nuevos materiales, siempre vamos a necesitar lo que en esa época sea novedoso. Las nuevas propuestas que nos dan las casas editoriales, así de mire maestro aquí puede acceder a esta página, aquí tiene este mapa.

Siempre el maestro debe de estar abierto a esas cosas y aparte las que siempre le han funcionado, que hagan un mapa, que hagan una historieta, que hagan una línea del tiempo, que hagan una pequeña lectura de ese momento histórico, que vean una pintura.”

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Trabajo de investigación

Estrategias de evaluación que utilizan los docentes en la asignatura de Historia en educación secundaria

DOCENTE 2

I. Perfil profesional del entrevistado

Edad: 34 años

Turno: Matutino

Género: F (X) M ()

¿Cuál es su formación académica?

“Licenciatura en Derecho.”

¿En qué instituciones educativas se formó?

“Institución privada.”

¿En qué año ingresó a la docencia?

“En el 2009.”

¿Cuánto tiempo tiene impartiendo la materia de Historia?

“Desde que ingresé al sistema, me asignaron Historia.”

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta secundaria?

“Siete años.”

¿En qué grados imparte la materia de Historia?

“A partir de este ciclo escolar los tres grados.”

¿Imparte otra materia además de Historia?

“Pues la que se implementó ahora que anteriormente era tutoría y ahora es educación socioemocional.”

¿Cuántas horas está frente a grupo?

“Alrededor de 20 o 21 horas.”

Los docentes que imparten la materia de Historia ¿realizan trabajo colegiado?

“A partir del ciclo pasado, sino es que ya tres ciclos escolares, no sé, si fue indicación de autoridades superiores, pero ya no se lleva a cabo lo que nosotros conocemos como reuniones de academia que precisamente era donde todos los profesores de Historia compartíamos, este pues, triunfos y fracasos; y qué nos funcionaba, qué no nos funcionaba y de qué manera podríamos modificar esas estrategias, para poder, este, sacar adelante el trabajo.”

II. Referente a la didáctica de la Historia

¿Qué entiende por enseñanza?

“Pues es transmitir el conocimiento que tiene el docente hacia los educandos y dirigirlos, sobre todo. Sobre todo, en Historia, crearles ese amor a la Historia, porque vienen con esa idea de que es la materia más fea, más aburrida y más como que de menor importancia también.”

¿Qué por aprendizaje?

“El conocimiento, la adopción precisamente de ese conocimiento que les queda a los alumnos.”

¿Cuál es la importancia, desde su punto de vista, de aprender Historia en la educación secundaria?

“Pues desde mi punto de vista, yo creo más que nada que el adoptar conocimientos, sería más bien tener cultura general que cada día es más nula.”

¿Cuáles son los contenidos fundamentales que los alumnos deben de aprender en la asignatura de Historia?

“Pues para el caso de Historia de México, yo creo que si deberían de darle como que mayor peso, a todo lo que es este, culturas prehispánicas y darle como que otro enfoque.”

[¿Y por qué cree que a esos contenidos deberían darle mayor importancia?]

“Porque lo que es en el caso de Historia de México cada día viene más reducido, así como que solo menciónalas y ya y anteriormente, bueno yo recuerdo, que en

mi época de secundaria prácticamente abarcaban dos periodos, todo lo que eran culturas prehispánicas, inclusive se reforzaba en la materia de Geografía, cosa que ya no sucede.”

[Y qué contenidos se han ampliado, si se redujeron las prehispánicas, que contenidos se han ampliado] “Pues no realmente no se han ampliado, siguen igual, inclusive los textos de los libros vienen muy escuetos, como que solo menciona y ya. Inclusive anteriormente los libros eran más gruesos y venía muy bien delimitado en los cuatro ámbitos, económico, político, social y cultural y ahora nada más así lo abarcan de manera sumamente general y hasta ahí se queda.”

¿Cuáles son los principales problemas o retos que identifica para enseñar y aprender Historia?

“Precisamente esa apatía por parte de los alumnos, que no haya el interés debido y a la mayoría argumenta como para que les sirve aprender Historia, si no sirve para nada.”

III. Referente a las estrategias de evaluación

Para usted ¿Qué es la evaluación?

“Pues más que nada considero que como tal no existe, no puedes evaluar realmente el conocimiento adquirido por parte de los alumnos con algún instrumento de medición.”

¿Por qué es importante evaluar?

“Pues sí, es necesario para saber, más que nada sería para saber, el avance o el retroceso de los muchachos.”

¿Realiza evaluaciones de tipo diagnóstica o inicial, formativa o procesual, sumativa o final?

“Diagnostica, sumativa y final.”

¿Desde su experiencia como docente, cómo definiría las estrategias de evaluación?

“¿Las del nuevo programa o en general? [En general y las del nuevo programa]

Pues las del nuevo programa están como que muy [se queda pensando] muy dispersas, las siento muy dispersas como que sí, no, sin valor

Y de manera general, pues de acuerdo al grupo, al estilo de aprendizaje de los muchachos, hay que encontrar, precisamente, qué tipo de evaluación sería la conveniente.”

¿Qué estrategias de evaluación utiliza para cada uno de los momentos de la evaluación?

“Mmm, pues de acuerdo al, este, por ejemplo, para el inicio de cada bloque, de cada tema, siempre hago una evaluación diagnóstica, durante el proceso del periodo, del trimestre, en este caso, es una evaluación continua y para cerrar la evaluación del trimestre es una evaluación final, en este caso sería un examen, un proyecto.”

¿Cree que la responsabilidad de evaluar es únicamente del docente?

“No, yo considero, que aparte del docente, sería precisamente, responsabilidad de nuestro subdirector académico.”

¿Qué tipo de contenidos evalúa cognitivos, actitudinales o procesuales?

“Procesuales”

¿Considera que todos son evaluables?

“Pues yo digo que nada más el, qué me dijiste proce... [Cognitivos, actitudinales y procesuales] Actitudinales, no consideró que sean evaluables.”

¿Cree que algunos tengan más importancia en la materia de Historia?

“Pues yo consideró que el procesual, porque va a ser su proyecto y se supone que en la Historia deben aprender a delimitar, este, entender el pasado, para poder construir un buen presente y mejorar su futuro.”

¿Cuál cree que sea la mejor estrategia para evaluar los contenidos de Historia?

“Pues lo que me ha funcionado últimamente, es el trabajo colaborativo, en equipo y por proyectos y que obviamente sean del interés de los alumnos.”

¿Qué instrumentos y técnicas de evaluación utiliza? ¿Por qué?

“Para los proyectos, una lista de cotejo, un cuestionario diagnóstico y la evaluación final.”

[¿Y cómo realiza la evaluación final?] “Este ya sea, dependiendo del sistema de trabajo del proyecto.

Hace como, que será, quince días, evaluamos un periódico, yo les di el tema y el tema tenía que ser desarrollado como una noticia y esa noticia tenía que ser plasmada en un periódico, como tal, y esa fue su evaluación final. La intermedia, fue la exposición y la inicial el diagnóstico, para saber que tanto sabían o desconocían del tema.”

¿Con base en qué selecciona la estrategia de evaluación que utiliza?

“La dinámica del grupo, hay grupos sumamente apáticos y que no les gusta trabajar en equipo, hay mucha división interna en el grupo y es muy difícil lograr que se trabaje en equipo.”

¿Piensa que existen dificultades para la elección de estrategias de evaluación?

“Sí, porque no todos los grupos son iguales y en el caso de esta secundaria, y yo creo que ya de la mayoría, son grupos sumamente numerosos. No tenemos los recursos suficientes, no hay disponibilidad de los alumnos.”

¿Qué importancia tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de Historia?

“Pues para que el alumno se dé cuenta de en qué está acertando y en qué está fallando, no como un fracaso sino en que proceso, en qué etapa está fallando y mejorar.”

Considera que las reformas y cambios que han ocurrido en el currículo tanto en evaluación, como en otros aspectos ¿han afectado o cambiado la forma en que realiza sus evaluaciones o siguen siendo de la misma manera?

“Pues yo considero que siguen siendo de la misma forma”

¿Qué componente o componentes curriculares son su mayor referente para establecer las estrategias de evaluación?

“Pues procuro, así como adaptarme al medio.”

¿Cuál su opinión acerca del examen como instrumento para evaluar el contenido de Historia?

“Pues alguna vez un subdirector me decía que no era como una herramienta de evaluación un examen que si el niño venia como que ese día desvelado o sin ganas pues obviamente no iba a rendir igual que el resto de la semana o ya a la última hora no rendirán igual que a la primera hora; y más bien era como para, él me decía que era llamarlo como un cuestionario final y obviamente al momento de hacer la revisión o la evaluación como tal, este, rescatar precisamente en qué apartados o en qué temas les causo mayor dificultad y precisamente ahí la estrategia era intercambiar los exámenes que ellos hicieran de primera parte, como una autoevaluación, y ya posteriormente, emitirles una evaluación final.”

¿Qué importancia le da en su clase?

“Oscila entre un quince o veinte por ciento de su calificación.”

¿Considera que su forma de evaluar afecta en el aprendizaje de los alumnos?

“Pues yo consideró que no.”

¿Cuál es su opinión sobre autoevaluación y coevaluación?

“Pues en la autoevaluación, que a veces, este pues hay chicos, que no son lo suficientemente honestos y hay unos que son en exceso honestos y emiten una buena autoevaluación y yo creo que la parte primordial, precisamente, es que reconozcan la parte donde están fallando o la parte donde les causa mayor conflicto y mejorarlo durante el proceso.

Y la coevaluación, como todo buen grupo en la etapa de adolescencia, influye mucho, el hecho de que me cae mal y porque me cae mal, entonces, pues a la mejor si merecía el diez, pero como me cae mal me pongo un seis y es donde hay que tratar como de equilibrar esa situación.”

¿Usted utiliza estas estrategias?

“La coevaluación casi no me gusta utilizarla, prefiero utilizar más la autoevaluación.”

¿Piensa, como docente, que necesita mayor capacitación y actualización respecto a las estrategias de evaluación?

“Pues yo considero que sí, más que nada como que darnos distintas herramientas a las que ya existen y modificar, porque se supone que el Nuevo Modelo Educativo de Peña Nieto, el método tradicionalista, pero tal pareciera que al final del día, seguimos trabajando con los métodos tradicionalistas.”

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Trabajo de investigación

Estrategias de evaluación que utilizan los docentes en la asignatura de Historia en educación secundaria

DOCENTE 3

I. Perfil profesional del entrevistado

Edad: 56 años Turno: Matutino Género: F (X) M ()

¿Cuál es su formación académica?

“Licenciada en Derecho [posteriormente la maestra agrega] Quiero mencionar, que, al ingresar a este plantel, tome tres años de nivelación pedagógica, en la Dirección de actualización de la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas, esos tres años, era acudir todos los sábados.”

¿En qué instituciones educativas se formó?

“UNAM”

¿En qué año ingresó a la docencia?

“En 1997.”

¿Cuánto tiempo tiene impartiendo la materia de Historia?

“Aproximadamente 22 años.”

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta secundaria?

“22 años.”

¿En qué grados imparte la materia de Historia?

“En tercer grado, en este momento.”

¿Imparte otra materia además de Historia?

“En años anteriores sí, actualmente solo Historia de México.”

¿Cuántas horas está frente a grupo?

“17 horas.”

Los docentes que imparten la materia de Historia ¿realizan trabajo colegiado?

“Si claro, en las reuniones de consejo técnico. De ahí se desprenden las demás actividades.”

II. Referente a la didáctica de la Historia

¿Qué entiende por enseñanza?

“Es compartir conocimientos, personajes, fechas del pasado, del presente, con una reflexión hacia el futuro. En ese caso entre alumnos y docente, porque, por supuesto que yo aprendo de ellos.”

¿Qué por aprendizaje?

“Es obtener experiencias, conocimientos, reflexiones de nuestro entorno.”

¿Cuál es la importancia, desde su punto de vista, de aprender Historia en la educación secundaria?

“Para que como seres humanos tengamos una respuesta de quienes somos, a partir de una retrospectiva, propiciando siempre un cuestionamiento.”

¿Cuáles son los contenidos fundamentales que los alumnos deben de aprender en la asignatura de Historia?

“Bueno específicamente en Historia de México, serían los acontecimientos que más repercuten en su presente.

Como es la Revolución Mexicana, precisamente. Es larga la respuesta, porque también son importantes acontecimientos, como lo dije hace un rato, que han repercutido, como lo puede ser la globalización. La globalización es un fenómeno, tanto cultural como socialmente, que está influyendo muchísimos en su presente, en su aspecto económico y social y cultural también.”

¿Cuáles son los principales problemas o retos que identifica para enseñar y aprender Historia?

“Son de diversa índole, por ejemplo, en el aspecto cultural, tengo limitaciones, en cuanto autorización para poder compartir con ellos visitas extraescolares que serían muy enriquecedoras. Estoy hablando de visitas a museos o visitas a lugares arqueológicos.

A también, estoy hablando desde el punto de vista de la formación adolescente, que ahorita ellos [señala a los alumnos] no le encuentran mucho sentido a estudiar acontecimientos, que ocurrieron para ellos hace mucho tiempo.

Yo diría que, en esta etapa, ellos [señala a los alumnos] viven su presente, no les interesa tanto un pasado histórico y tristemente, algunos tampoco se proyectan hacia un futuro.

Sí tu les preguntas qué te gustaría estudiar, muchos no saben qué quieren estudiar, a la mejor se quieren ir a una prepa, un poli, quizá porque son famosas ¿no?, porque la mayoría de la gente dice, de los compañeros de ellos, prepa cinco, prepa seis, CECYT, pero ni siquiera conocen la curricular de esas instituciones.”

III. Referente a las estrategias de evaluación

Para usted ¿Qué es la evaluación?

“A mí me permite identificar, tanto los niveles de aprendizaje, sus procesos, sus resultados.

Para que en mi rol de docente vea que les está funcionando para ellos, que les está resultando interesante y que les resulta aburrido, para modificar.”

¿Por qué es importante evaluar?

“Porque me permite detectar los procesos de enseñanza-aprendizaje, está muy relacionada con la anterior. Bueno al menos en mi respuesta, como la estoy encausando.”

¿Realiza evaluaciones de tipo diagnóstica o inicial, formativa o procesual, sumativa o final?

“Sí, la diagnóstica la realizó al inicio del ciclo escolar, con un examen de conocimientos e igual al inicio de cada secuencia didáctica.

La formativa la realizó, es más continua, más presente, más permanente, para saber este, qué están aprendiendo, cómo lo están aprendiendo.

[En este momento hubo una pausa, ya que la maestra lea dio a los alumnos la salida para la ceremonia]

Y continuaríamos con la evaluación sumativa, en donde para evaluar el periodo, pues ya llevamos a cabo la suma de las actividades, como son las actividades en clase, el resultado del examen, los proyectos. Como te toco ahorita en la mañana, que les estoy encargando, una actividad.”

¿Desde su experiencia como docente, cómo definiría las estrategias de evaluación?

“A ver déjame reflexionar, de manera general las estrategias de evaluación son todas aquellas actividades, procurando diseñarlas de manera interesante, propiciando en los alumnos el interés por aprenderlas.

Haciendo uso de herramientas auditivas, por ejemplo, ahorita que estamos trabajando Revolución, eh, la clase anterior escuchábamos la canción de *El barzón*, ¿no sé si la has escuchado?, que se refiere a la tienda de raya, de un cantante llamado Luis Pérez Meza, donde es una melodía muy rítmica, contagiosa y a la vez el cantante hace uso de una buena dicción, porque hasta a ellos les recordó el rap que escuchan, donde el cantante tiene la habilidad para que mencione aspectos de su vida cotidiana, pero de una manera secuencial, sin perder la concentración al expresarse.

Te invito a que la escuches, bueno no sé, si tu especialidad sea Historia de México y donde narra específicamente la tienda de raya.

Aspectos visuales o audiovisuales como lo que les estoy encargando, que indaguen dentro de su familia y graven lo que saben acerca de la Revolución Mexicana, es un recurso donde ellos involucran a su familia también y no se pierdan los relatos históricos que van de boca en boca.

Y por supuesto también vamos a la biblioteca, vamos a la sala audiovisual, les encargo que vayan a museos. Yo no puedo ir a museos con ellos, no sé si te toco

esa etapa de la escuela. Por norma la dirección general no nos permite llevarlos, dicen que por seguridad de ellos.

Cuando les encargo museos, por ejemplo, en el periodo pasado, fueron al Museo Nacional de Historia, en el Casillo de Chapultepec, pero son los papás los que los llevan y ellos me tienen que entregar una actividad relacionada. Entonces hay que hacer uso de diversos recursos.”

¿Qué estrategias de evaluación utiliza para cada uno de los momentos de la evaluación?

[La maestra, realizo la relación de esta pregunta con la pregunta de los momentos de evaluación.]

¿Cree que la responsabilidad de evaluar es únicamente del docente?

“Probablemente la mayor “carga”, por llamarlo de alguna manera, sí es del docente, sin embargo, en los resultados pues sí participamos, más allá del docente.

Por qué digo que participamos más allá del docente, porque por supuesto participan los alumnos porque es un proceso de enseñanza-aprendizaje. Participan los papás, porque a la edad que tienen los adolescentes de secundaria, sí se requiere también el apoyo en casa, que los papás estén enterados y pues, nosotros aquí cuando tenemos conflictos con un alumno, en cuanto tenga bajo aprovechamiento y estamos en contacto con los papás, los papás vienen saben cómo estamos trabajando y cuáles han sido los resultados y de esa manera los papás apoyan en cuanto a los chicos, nada más se les llama a los de bajo aprovechamiento, antes de la firma de boleta. Incluso usamos, bueno en lo personal uso diversos recursos, porque el recurso más usado es el citatorio de trabajo social, pero a veces no solo es suficiente el citatorio, sino ahora que los papás hacen su grupo de *whats*, pues uno se las ingenia para integrarse en ese grupo de *whats*, con los papás, para que se enteren de manera directa o una llamada telefónica, también, incluso tengo los teléfonos de algunos papás, que me dicen aquí le dejo mi número, los tengo en el grupo de *whats*, porque la relación es más directa. También estamos utilizando la tecnología en beneficio de ellos, porque la mayoría todavía requiere de mamá y papá.

Pocos son los alumnos que autorregulan su aprendizaje y que saben para que están acá.”

¿Qué tipo de contenidos evalúa cognitivos, actitudinales o procesuales?

“Por supuesto que son cognitivos y procedimentales, el saber hacer, el ejecutar, el llevarlo a la práctica.

En actitudinales, este, no los evaluó con sus actitudes, lo que hago son correcciones disciplinarias, si son muy graves, pues es hablar con el papá, y si son leves hablar con ellos directamente y hacerles la reflexión de que se pueden dañar ellos o pueden dañar a los demás con esas actitudes.”

¿Considera que todos son evaluables?

“Pues, eh, repito, para mí no son evaluables, validos, los actitudinales.”

¿Cree que algunos tengan más importancia en la materia de Historia?

“Para mí los dos cognitivos y procesuales, porque probablemente por cognitivos, necesitamos la teoría, el fundamento teórico, sin embargo, necesitamos llevarlo a la práctica, de que lo sabemos hacer y con esa manera nos damos cuenta que entendimos.

Porque también recordemos que en el proceso enseñanza-aprendizaje, entran en función nuestros cinco sentidos y también que las pruebas que se aplican a ellos al inicio del ciclo escolar nos arrojan que unos aprenden más haciendo, otros aprenden más escuchando, otros visualizando, esto es que, tomamos en cuenta también las habilidades que ellos traen.”

¿Cuál cree que sea la mejor estrategia para evaluar los contenidos de Historia?

“A la edad de ellos, yo los veo más interesados a través de las actividades lúdicas. Por ello yo entiendo una obra de teatro, una representación de un noticiero histórico, tanto de televisión o de radio. Puede ser, por ejemplo, incluso, un juego de memorama, para ellos relacionar tanto fechas como personajes y esto lo aplicamos cuando hacemos una línea del tiempo, en Historia, por ejemplo, el programa nos indica que tenemos trabajemos la Historia, en base a tres temáticas:

La primera es ubicación en el tiempo y en el espacio, es muy difícil aprenderse fechas y son muchísimas, pero hay fechas que sí necesitamos conocer, como ciudadanos mexicanos, como si fuera nuestro nombre y apellido, por ejemplo, aniversario de la Expropiación Petrolera, las Leyes de Reforma. Entonces nuestro primer eje es ubicación en el tiempo y en el espacio.

En Historia de México no le encuentro mucha dificultad, en cuanto ubicación espacial, porque es Historia de México, es nuestra República Mexicana y si al caso los estados que integran nuestra república. Por ejemplo, en Revolución Mexicana, que la influencia de Villa fue en el Norte del país, en Durango, en Chihuahua, que la influencia de Zapata fue Morelos, por ejemplo. Habría más complejidad, en Historia Universal.

Ah perdón que te acabé de decir, te hablaba de los tres ejes, el primero es ubicación en el tiempo y en el espacio; el segundo es mapeo de información histórica.

En el manejo de información histórica, los chicos consultan su libro de texto o libros de texto, porque, el quehacer de búsqueda de información, no la podemos encontrar solamente en un libro, sino tenemos que consultar diversos, manejo de información histórica y qué estoy buscando, porque si no me hundo en ese mar de información. Vamos a depurar y vamos a obtener solamente, lo que en ese momento necesito y ya que lo obtengo, entonces yo lo leo, resuelvo lo que yo tengo que realizar con esa información, pero me voy más allá, qué hago con esa información para mí, cómo la aplico a mi vida cotidiana, para qué me va a servir y es cuando ellos hacen un proceso de reflexión, de análisis.

Por ejemplo, este, invasiones extranjeras en México y ellos se cuestionan de qué manera afectaron esas invasiones extranjeras a nuestro país, en mi presente están repercutiendo esos acontecimientos y es cuando por ejemplo ellos dicen, aterrizan en la invasión de Estados Unidos a México, donde México pierde más de la mitad de su territorio, entonces sí nos está afectando en nuestro presente.

Es la relación que deben de tener ellos, de que la Historia no son únicamente acontecimientos que se quedad en el pasado, sino acontecimientos que permean en nuestro presente.”

¿Qué instrumentos y técnicas de evaluación utiliza? ¿Por qué?

“Bueno, en cuanto a instrumentos de evaluación, la que más aplico, porque me funciona es la lista de cotejo y cuando necesito información más específica uso la rúbrica.

También utilizo la observación, que me permite darme cuenta, de que es lo funcional para ellos en cuanto a lo que les estoy dando como actividades de aprendizaje... y por supuesto también la prueba objetiva como instrumento, la llevo a cabo precisamente para su examen de COMIPEMS.”

¿Con base en qué selecciona la estrategia de evaluación que utiliza?

“Pues de acuerdo a los temas a los contenidos que trabajo, al espacio que utilizó y los recursos que tengo a mi alcance.”

¿Piensa que existen dificultades para la elección de estrategias de evaluación?

“Pues ¿cómo qué dificultades podrían ser? [Bueno algo que los limite, como los recursos o...] En los que aplicó no, pues siempre tengo fija en mente la idea de que tengo alumnos que son de bajos recursos, entonces tratamos de que ellos no eroguen, si al caso trabajamos con mapas, cuaderno, colores, eh... ellos hacen por ejemplo, que están próximos a realizar, retomar, también como actividad de aprendizaje, retomar el canto de corridos revolucionarios, en donde igual ellos están aprendiendo, porque en la letra tiene la narración de algunos acontecimientos y ellos lo hacen con vestuario, con música, con letra, pero el vestuario es reciclado también, de la clase de danza o lo consiguen.

Así es que por el momento no, no creo. Ahora en cuanto a la visita a museos podría ser la más costosa, pero pues ahí es voluntario, yo no los puedo obligar a ir a un museo, es complementario.”

[Al final la respuesta, tuvimos que cambiar de salón, ya que su hora de clase había concluido en ese grupo, por lo que hubo una pausa en la entrevista]

Retomamos la entrevista en el grupo 3° D.

¿Qué importancia tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de Historia?

“Sí, es muy importante porque nos va a permitir detectar cuales son los resultados... hasta el momento de dicho proceso y de acuerdo a los resultados que obtengamos pues ya nos va a permitir, si vamos continuando en la enseñanza-aprendizaje de esa manera o hay que quitar, hay que poner, hay que modificar, hay que implementar, porque no siempre funciona lo mismo con todos.”

Considera que las reformas y cambios que han ocurrido en el currículo tanto en evaluación, como en otros aspectos ¿han afectado o cambiado la forma en que realiza sus evaluaciones o siguen siendo de la misma manera?

“Sí, se han modificado. En el ciclo anterior evaluábamos bimestralmente y eran cinco etapas. A partir del segundo bimestre, les podíamos dar la oportunidad a los chicos de recuperarse, con exámenes de recuperación, para que, en ese bimestre, pues ya estuvieran en una situación normal.

En este ciclo escolar, ya no es por norma, ya no estamos evaluando con cinco bimestres, con cinco evaluaciones. Estamos evaluando con periodos y solamente hay tres periodos.

Apenas en este tercer periodo, nos notificaron de una etapa de recuperación, sin embargo, en esta etapa de recuperación, los conocimientos que ellos tendrán que regularizar, van a ser más amplios, porque ya no será por bimestre, sino ya será por periodo y un periodo abarca aproximadamente casi tres meses.

Y te voy a decir algo que no me gusta, que siempre se ha implementado desde que soy docente, que la autoridad nos diga que la calificación reprobatoria, es de cinco, porque realmente debería de ser lo que ellos han trabajado. En mi lista, por ejemplo, cuando tengo una conversación con un papá de un alumno de bajo aprovechamiento, le digo, en mi lista, su hijo, el alumno, lleva dos de promedio y claro yo ya en la boleta le tengo que poner cinco, no le puedo poner el dos, o que, este, de repente nos digan no puede haber tanto reprobado, mínimo a la mejor cuatro por grupo y realmente el número de reprobados es mayor. A mí sí me gustaría que me permitieran poner el dos de calificación, porque hay alumnos que tristemente vienen a jugar.

Tengo alumnos (inaudible) y eso me provoca disturbios en clase y aun sabiéndolo la mamá, no encuentro respuesta y no solo es Historia de México, son

las diversas asignaturas, en donde, precisamente, en esas reuniones, en donde me hacías un cuestionamiento, si tenemos interrelación entre los demás docentes, tanto de asignatura, como de otras asignaturas o de grado, decimos, por ejemplo: Fulanito de tal cómo va contigo, conmigo no está trabajando, ¿y contigo? Conmigo tampoco.

Entonces no solamente es Historia, mínimo en tres asignaturas no está trabajando y el alumno sigue viniendo a la escuela. Entonces siento que de esa manera los alumnos nos toman muy bien la medida. Al fin no me va a reprobar, eso me lo han dicho, pero porque maestra, si tengo cinco por norma, les digo sí y te voy a poner el cinco en tu boleta, pero aquí lo que tú has trabajado (inaudible) o me dicen pues con el seis ya paso y les digo pues sí, pero procura aumentar tus conocimientos.

Ah, otra cosa, que ellos le dan más valor a un número que a unos conocimientos y yo les digo [Hay una pausa porque un alumno se le acerca a preguntarle algo a la maestra] y yo les digo, que lo más importante es que nosotros obtengamos conocimientos y experiencias de aprendizaje y ya como consecuencia viene una calificación.

Porque también sabemos que hay diversas maneras de aprender, por ejemplo cuando les aplico un examen, ellos ven la manera, no todos, pero algunos ven la manera de obtener una máxima calificación copiando a la mejor sacan su celular, a la mejor ves a los compañeros, eso me ha obligado a ser mínimo tres tipos diferentes de exámenes y entonces ellos copian al de enfrente y cuando les doy su resultado me dicen, maestra por qué me puso mal si él está bien, lee y vas a encontrar la respuesta y leen y ya se dan cuenta de que era otro tipo de pregunta.

Entonces son estrategias que tenemos que llevar a cabo, para que ellos se autorregulen su aprendizaje y no busquen la manera más fácil de obtener un aprendizaje, del que ni quiera se van a apropiarse de él.”

¿Qué componente o componentes curriculares son su mayor referente para establecer las estrategias de evaluación?

“Por supuesto [el currículo] es nuestro parámetro y nos debemos apegar a ello, a la normatividad... Por ejemplo, nos marca los momentos de la evaluación, la inicial, a través del diagnóstico, la formativa y la sumativa.

Nos marca los instrumentos de evaluación, en cuanto a decir este es tu abanico de instrumentos y ya tú eliges el que se adecue a tu actividad de aprendizaje que estas llevando a cabo.

Igual nos marca fechas, cuando debemos de tener preparadas ya nuestras evaluaciones y asignando una calificación, un número, para entregar. Es toda una complejidad.

Es la normatividad que emite la Secretaria de Educación Pública, a través, en este caso, de Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas y mis autoridades, el director del plantel, que delega funciones, en este caso el subdirector académico hacia nosotros y debemos trabajarlo en coordinación con los alumnos, dando aviso a los padres de familia.

Yo tengo una estrategia, para dar el aviso a los padres de familia, ellos en su cuaderno hacen siempre una caratula, por ejemplo, si evaluamos las actividades que desarrollamos en salón, tenemos una caratula que dice:

“Datos informativos”

Tercer periodo

Actividades en el aula

Actividades realizadas por el alumno

Calificación

Nombre y firma de enterado del padre o tutor

El examen, hicimos examen y lo calificamos, te doy tu resultado y va pegado en el cuaderno, toda evidencia, va posteriormente, pegada en el cuaderno.

Que hicimos un juego didáctico, con la línea del tiempo, los alumnos se toman la foto en el momento que están jugando y le ponen la información, título de la actividad, el número de actividad y su foto y evaluado por mí, lo que llevaron a cabo.”

¿Cuál su opinión acerca del examen como instrumento para evaluar el contenido de Historia? ¿Qué importancia le da en su clase?

“Para mí es importante, incluso es el aspecto a evaluar de menor calificación que obtiene el alumno.

En la evaluación sumativa, es parte integrante de ella, no los evaluó solamente con un examen y a la vez lo hago porque ellos al salir de la secundaria, los miden con un examen para darles un lugar en nivel medio superior, ellos deben de estar habilitados para saber desarrolla un examen.

En este punto, por ejemplo, de acuerdo a lo años de experiencia que llevo dando clases y mi interrelación con mis ex alumnos, estoy familiarizada con el tipo de preguntas que les hacen, generalmente a ellos les preguntaran sobre acontecimientos importantes como la invasión francesa, tanto la primera como la segunda. Aspectos tan importantes como Lázaro Cárdenas, los movimientos revolucionarios, entonces es donde pongo más énfasis en ellos para que estén más familiarizados con sus preguntas, como con sus respuestas.”

¿Considera que su forma de evaluar afecta en el aprendizaje de los alumnos?

“Pues yo considero que no, porque si no la modificaría. Porque no pierdo de vista que mi rol es un facilitador del aprendizaje, no un obstaculizador.

Pero ahí estaría bien preguntarles a ellos, que se les dificulta en la evaluación, qué no les gusta, qué les parece injusta, qué se les hace difícil para ellos en la evaluación.

Porque también esa es otra visión, de mi visión, yo lo veo con un espejo, pero ellos cómo lo están viendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. También sería bueno que les preguntaras a ellos.”

¿Cuál es su opinión sobre autoevaluación y coevaluación? ¿Usted utiliza estas estrategias?

“Ah pues sí también las llevamos a cabo y también son interesantes.

En la autoevaluación ellos están regulando sus propios procesos y ellos identifican sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.

En la coevaluación ellos están observando e identificando, los procesos de sus compañeros y también lo aplicamos, es algo que no habíamos hablado en la evaluación, pero que también llevamos a cabo. Tanto mi heteroevaluación, su autoevaluación y la coevaluación.”

¿Piensa, como docente, que necesita mayor capacitación y actualización respecto a las estrategias de evaluación?

[Hay una breve pausa, dado que la maestra le da unas indicaciones al jefe de grupo, acerca de unas preguntas que los alumnos debían de realizar]

“Siempre hay por aprender, siempre hay necesidad de capacitación. Digamos que en cuanto a la evaluación, considero que tengo apropiado instrumentos, los momentos de la evaluación, la diferencia entre asignar una calificación y llevar a cabo un proceso de evaluación, tomando en cuenta como individuos sus fortalezas y sus debilidades, porque para algunos chicos, como lo mencionábamos hace rato, en cuanto a que si son kinestésicos, auditivos, entonces, no podemos evaluar de manera tan generalizada, tenemos que tomaren consideración a cada alumno en lo individual. Pero bueno eso no significa, que hasta aquí ya aprendí, no, siempre hay algo.”

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Trabajo de investigación

Estrategias de evaluación que utilizan los docentes en la asignatura de Historia en educación secundaria

DOCENTE 4

I. Perfil profesional del entrevistado

Edad: 45 años Turno: Matutino y Vespertino Género: F () M (X)

¿Cuál es su formación académica?

“Soy Licenciado en Educación Básica.”

¿En qué instituciones educativas se formó?

“En la Escuela Normal Superior de México.”

¿En qué año ingresó a la docencia?

“En el 98”

¿Cuánto tiempo tiene impartiendo la materia de Historia?

“8 años.”

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta secundaria?

“12 años.”

¿En qué grados imparte la materia de Historia?

“En primer año y en la tarde llevo otro grado... primero y segundo nada más.”

¿Imparte otra materia además de Historia?

“Geografía, esa es mi oficial.”

¿Cuántas horas está frente a grupo?

“Estoy 38 horas.”

Los docentes que imparten la materia de Historia ¿realizan trabajo colegiado?

“En las juntas de consejo lo realizamos y tareas asignadas, digamos durante el trimestre, compromisos más que nada del consejo técnico.”

II. Referente a la didáctica de la Historia

¿Qué entiende por enseñanza?

“Es un proceso en el cual se dan los contenidos, conocimientos en la enseñanza-aprendizaje.”

¿Qué por aprendizaje?

“Ese es... cuando adquirimos los conocimientos necesarios para que el alumno adquiera habilidades, destrezas y valores.”

¿Cuál es la importancia, desde su punto de vista, de aprender Historia en la educación secundaria?

“Una de las importancias es de conocer los hechos históricos de la humanidad y saber entender sus causas y consecuencias.”

¿Cuáles son los contenidos fundamentales que los alumnos deben de aprender en la asignatura de Historia?

“Todos, desde los (hace una pausa) desde los testimonios orales tanto los testimonios escritos”

¿Cuáles cree que son los principales problemas para enseñar y aprender Historia?

“Primero para los alumnos es la falta de interés, por parte de los alumnos. Por el profesor, algo importante, demasiado importante es quien sepa dar la Historia, porque muchos alumnos se aburren... La mayoría de nosotros dictamos, hacemos resúmenes, que me hagas esto, me haces lo otro... En mi caso siempre se las doy expositivamente, yo no soy afecto a resúmenes, ni dictado, ni nada, sino explicar, explicar expositivamente, pero hay que saber dar la Historia porque si no a los alumnos se les aburre.”

III. Referente a las estrategias de evaluación

Para usted ¿Qué es la evaluación?

“Muy buena pregunta, la evaluación es un... espérame tantito deja me ubico (hace una pausa). La evaluación es un factor importante para conocer gradualmente el avance de conocimientos en el alumno y puede ser cualitativo y cuantitativamente.”

¿Por qué es importante evaluar?

“Como te había dicho... saber qué habilidades, destrezas, análisis y reflexión han adquirido los alumnos durante la enseñanza-aprendizaje.”

¿Realiza evaluaciones de tipo diagnóstica o inicial, formativa o procesual, sumativa o final?

“Sí.”

¿Desde su experiencia como docente, cómo definiría las estrategias de evaluación?

(Se tarda en contestar)

“¿Ahí cómo, las estrategias? Te puedo decir las tres la inicial, la formativa y la final... y conocer el avance de los alumnos, cómo su formación y llegar hasta a sus objetivos.”

¿Qué estrategias de evaluación utiliza para cada uno de los momentos de la evaluación?

“Primero la evaluación inicial, donde el alumno se le conoce su avance académico y se realiza antes de iniciar el curso para conocer el nivel académico...y en la evaluación formativa, se tiene una evaluación continua y así poder tener sus evidencias...y la final es cumplir con sus objetivos y aprendizajes esperados, ahorita se está utilizando mucho lo de los aprendizajes esperados.”

¿Cree que la responsabilidad de evaluar es únicamente del docente?

“No, es tripartita, es maestros, familia y ellos [los alumnos], debe ser una formación integral, de papás, académica en la escuela y desempeño del alumno.”

¿Qué tipo de contenidos evalúa cognitivos, actitudinales o procesuales?

“Los tres.”

¿Considera que todos son evaluables?

“Sí.”

¿Cree que algunos tengan más importancia en la materia de Historia?

“Para mí, los tres, entra la memoria, las actitudes, los valores y el trabajo de los alumnos.”

¿Cuál cree que sea la mejor estrategia para evaluar los contenidos de Historia?

(Se tarda en responder)

“Eh, te puedo mencionar los materiales que utilizo para las estrategias, utilizo el libro de texto del grado, donde analizamos, reflexionamos, participamos, eh ¿Cuál era la pregunta? (repito la pregunta) Ah sí, donde se lleva a cabo una coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.”

¿Qué instrumentos y técnicas de evaluación utiliza? ¿Por qué?

“Eh técnicas en cuestión ¿de qué? ¿De aprendizaje? Trabajo en equipo en pares... Me repites la pregunta (Repito la pregunta) Participación, materiales didácticos, entre otros.”

¿Con base en qué selecciona la estrategia de evaluación que utiliza?

(Se tarda en responder)

“Deja voy por mi grupo, nada más le aviso a la prefecta” (El profesor se levanta y sale del aula donde se estaba llevando a cabo la entrevista)

(Al regresar al salón el profesor me pide que le repita la pregunta).

“Pues las utilizo basándome en lo que me ha funcionado, por ejemplo, manejo técnicas de observación, de desempeño y de interrogatorio, donde utilizo instrumentos como cuadernos y participaciones.”

¿Piensa que existen dificultades para la elección de estrategias de evaluación?

“Sí, las hay [dificultades], a veces los trabajos administrativos dentro de la escuela.”

¿Qué importancia tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de Historia?

“Es muy importante, porque a partir de ahí partimos de las nociones que tiene el alumno, en su contexto inmediato y pueda saber los hechos y procesos, en el país y el mundo”

Considera que las reformas y cambios que han ocurrido en el currículo tanto en evaluación, como en otros aspectos ¿han afectado o cambiado la forma en que realiza sus evaluaciones o siguen siendo de la misma manera?

“Sí, por los contenidos que se manejan, pienso que antes eran más reflexivos, además de que uno de los cambios más importantes ha sido que el alumno aprenda a aprender.”

¿Qué componente o componentes curriculares son su mayor referente para establecer las estrategias de evaluación?

(Se queda callado y pensando) “Los aprendizajes esperados, es que tus preguntas son repetitivas.”

¿Cuál su opinión acerca del examen como instrumento para evaluar el contenido de Historia? ¿Qué importancia le da en su clase?

“Es de gran importancia ya que el alumno, puede reflexionar sus conocimientos y puedan tener sus aprendizajes esperados, de forma concreta y visible. (Se queda pensando y un administrativo nos interrumpe) Es de suma importancia para los conocimientos que va adquiriendo el alumno.”

¿Considera que su forma de evaluar afecta en el aprendizaje de los alumnos?

“No.”

¿Cuál es su opinión sobre autoevaluación y coevaluación? ¿Usted utiliza estas estrategias?

“Como su nombre lo dice, [autoevaluación] es hacerlo por sí mismo, este por conocer individual y gradualmente su aprendizaje de cada uno de los alumnos y saber eh... colectivamente la asimilación de conocimientos del grupo o de los

alumnos o de los educandos (¿y la coevaluación?) esa es parte conocer colectivamente la asimilación de los educandos.

Si las utilizo, sin querer queriendo, pero muchos no tenemos la certeza del nombre.”

¿Piensa, como docente, que necesita mayor capacitación y actualización respecto a las estrategias de evaluación?

“Sí, necesitamos demasiado y sobre todo capacitación presencial, no digital, porque yo ya realicé los dos y para mí es mejor la capacitación presencial.”