

La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010

SIDDHARTA CAMARGO ARTEAGA*

Este texto tiene el propósito de presentar un análisis de la evaluación del aprendizaje de la historia en la prueba ENLACE, en particular se analizó la evaluación del espacio histórico. Se trata de una investigación documental que pretende aportar elementos al análisis de la evaluación educativa estandarizada, así como a la discusión sobre la evaluación de los conocimientos disciplinarios en la educación básica. Para realizar este análisis se tomó como base una prueba en línea y se aplicó la metodología denominada “análisis de reactivos desde lo didáctico” (Padilla Magaña, 2009; 2010). Los resultados encontrados permiten cuestionar la efectividad de la prueba para evaluar el logro educativo de los estudiantes, puesto que presenta reactivos lejanos a los enfoques de los programas oficiales. Ello permite reflexionar sobre la necesidad de encontrar alternativas para evaluar conocimientos disciplinares complejos.

This article has as purpose to offer an analysis of the way in which historical learning is assessed in the ENLACE test, with a particular focus on the assessment of the historical space. This research tries to contribute to the analysis of the educational standardized assessment and to the discussion about the assessment of the disciplinary knowledge in basic education. To carry out the analysis the author took as base an online test and the author used a methodology called “analysis of reagents from the didactical point of view” (Padilla Magaña, 2009; 2010). The results that were obtained allow to question the effectiveness of the test in order to assess the students educational achievements, since it presents reagents that are far-off from the focuses of the oficial programs. This also allows to reflect on the need to find alternatives to assess complex disciplinary knowledge.

Palabras clave

Evaluación de la historia
Educación media
Exámenes
Evaluación de estudiantes

Keywords

Assessment of History
Secondary education
Exams
Assessment of students

Recepción: 18 de marzo de 2011 | Aceptación: 4 de julio de 2011

* Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN-Ajusco. Actualmente se desempeña como subdirector de Enfoques y Contenidos de la Educación Básica en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. Temas de interés: didáctica de la historia, la historia de la educación y la formación de docentes. Corresponsable del programa “La comunidad normalista para la educación histórica” y el programa para la fundación de los archivos históricos de las escuelas normales. Publicaciones recientes: (2012), “Estudio de cultura y conciencia histórica en las escuelas Normales”, en L. Somohano, P. Latapí y M. Miró (coords.), *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 67-77; (2005), *Historia y geografía de Zacatecas* (libro de texto para tercer grado de secundaria), México, Trillas. CE: dgespe.historia@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Tal como se ha señalado, en el presente artículo se presenta un análisis de la prueba ENLACE, en la sección que corresponde a la evaluación de la historia. Con la finalidad de realizar el estudio se utilizó la metodología de Padilla Magaña (2009; 2010) para analizar los reactivos que evalúan concretamente la noción de tiempo histórico, que es una de las más relevantes en el aprendizaje de la historia.

Como insumo se utilizó una prueba en línea de la página oficial de ENLACE que contiene un total de ocho secciones en las que se ubicaron 170 preguntas. A la evaluación de la historia en la prueba se dedicaron dos secciones, la 4 y la 8. Se presentaron 48 preguntas de las dos secciones de las cuales se recuperaron 10 para el análisis presentado aquí; esto representa 21 por ciento de las preguntas sobre la historia en la prueba. La elección se realizó aplicando el criterio de seleccionar las preguntas que incorporan mapas o referencias al espacio, como menciones de rutas marítimas o lugares concretos.

Tal como lo señala Padilla Magaña:

Durante las últimas décadas, la evaluación mediante exámenes a gran escala se ha convertido en una práctica común en México y Latinoamérica. Su rápida inserción en los sistemas educativos, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, los ha convertido en el instrumento idóneo para poner en tela de juicio el trabajo del docente (Padilla Magaña, 2009: 45).

Debemos agregar que la evaluación se ha convertido en uno de los factores definitorios de la práctica educativa en toda la región, y por lo visto también en los países vecinos del norte (Seixas y Peck, 2008); abundaremos en este punto más adelante, pues consideramos que es un elemento clave para entender la importancia radical de discutir a profundidad los instrumentos que se utilizan para evaluar.

Para efectos de claridad hemos decidido presentar este análisis en cuatro partes: en la primera se describen brevemente las características de la prueba ENLACE, tomando como referente el boletín informativo presentado en el sitio web oficial de ENLACE. En la segunda, a manera de referente sobre lo que la prueba ENLACE debería evaluar entre los estudiantes de segundo grado de secundaria, abordamos la definición de espacio histórico presente en el plan de estudios del segundo grado de educación secundaria, algunos propósitos de la asignatura, aprendizajes esperados, contenidos y sugerencias didácticas mediante las que se pretende que los alumnos de ese nivel desarrollen dicha noción.

En la tercera parte del texto presentaremos una comparación entre los aspectos abordados en el plan de estudios de secundaria y los reactivos de la prueba ENLACE 2010. Y en la última parte presentamos el análisis de los reactivos específicos que pretenden evaluar nociones espaciales; con esa finalidad hemos recuperado la metodología de Padilla Magaña (Padilla Magaña 2009; 2010), denominada por la autora como “análisis de reactivos desde lo didáctico”. Esta metodología nos permite precisamente situar el análisis en una serie de reactivos específicos, en el sentido de:

...una estructura metodológica, que ayude a identificar las experiencias de aprendizaje y tareas del aula en función del contenido y del contexto en el que éste se ubica... La estructura didáctica... del modelo que proponemos para el análisis de los reactivos, está compuesta por tres dimensiones, la social, la conceptual y la metodológica y siete ejes que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje... Estos son: tarea de evaluación, tipo de contexto, naturaleza del contenido, procesos cognitivos, nivel de conocimiento, grado de complejidad, tipo de aprendizaje, estrategias y tareas del aula que se derivan (Padilla Magaña, 2010: 4-5).

Desde nuestro punto de vista, la mayor ventaja de este modelo es que nos permite situarnos precisamente en “las implicaciones didácticas de los resultados obtenidos en las pruebas a gran escala” (Padilla Magaña, 2010).

Es a partir de estos supuestos que nos permitimos realizar el análisis de una serie concreta de reactivos, retomando la lógica de que éstos encierran una visión de los aprendizajes y que su diseño conlleva implicaciones tanto para los alumnos como para los docentes. ¿Qué implica esto en el caso concreto de una noción histórica básica que se pretende desarrollar en la secundaria? Esta es la pregunta que guía nuestras reflexiones.

Se debe precisar, con la finalidad de aportar algunos referentes al lector, que nos hemos permitido plasmar breves comentarios que explican o bien analizan ciertos planteamientos abordados en los planes de estudio de historia de segundo de secundaria; esperamos que ello contribuya a clarificar la lectura del presente texto.

En la parte final de este trabajo se presentan las conclusiones y propuestas que, a nuestro juicio, podrían contribuir a mejorar la evaluación del aprendizaje de la historia en la secundaria.

La decisión de acotar el análisis a una de las nociones básicas para el aprendizaje de la historia, y la elección de las preguntas que se presentaron a los estudiantes de segundo grado de secundaria en relación con esta noción, tienen que ver con la mensurabilidad del objeto de estudio en este artículo; es decir, nos parece que el análisis de una serie corta de reactivos de la prueba ENLACE en función de la definición de una categoría de conocimiento específico que deben evaluar tales reactivos contribuye a realizar una reflexión crítica con mayor profundidad. Esta contribución pretende apuntar solamente algunos aspectos básicos del debate sobre la evaluación de conocimientos disciplinares específicos y su

evaluación en exámenes estandarizados en México; no pretende ser un análisis exhaustivo de las preguntas que evalúan la historia en la prueba ENLACE.

Por tal motivo hemos recuperado para el análisis diez reactivos de las dos secciones en las que se evaluó la historia en la prueba ENLACE aplicada a los estudiantes de segundo grado de secundaria, lo cual representa, como ya se dijo, 21 por ciento del total de las preguntas con las que se evaluó la historia en el año 2010.

UNO: LA PRUEBA ENLACE

La prueba ENLACE es definida en el boletín informativo publicado en su sitio web oficial como:

...el instrumento de diagnóstico más importante del país [México], que aporta información confiable para valorar el rendimiento académico de las asignaturas evaluadas —español, matemáticas y una materia rotativa— de todos los estudiantes, grupos y escuelas de 3° de primaria a 3° de secundaria (SEP, 2010).

Más adelante se aclara que se trata de una prueba “objetiva y estandarizada, de aplicación masiva y controlada” (SEP, 2010). En el año 2010 la asignatura “rotativa” que se evaluó en ENLACE fue historia.

ENLACE también ofrece emplear una metodología precisa y proporcionar referencias susceptibles de ser comparadas a nivel nacional. Por si fuera poco, aporta información individualizada por alumno y “es una prueba centrada en el conocimiento: *evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales*” (SEP, 2010).¹

Subrayamos esta última afirmación, pues en el análisis que pretendemos desarrollar de acuerdo a la metodología “análisis de reactivos desde lo didáctico” (Padilla Magaña, 2010)

1 A partir de aquí, todos los subrayados en citas textuales son nuestros, a menos que se indique lo contrario.

resulta fundamental la comparación entre los elementos que el programa de la asignatura de historia de secundaria plantea con la finalidad de lograr que los alumnos aprendan historia, y las preguntas que pretendían evaluar dichos conocimientos en la prueba ENLACE 2010.

DOS: CLÍO RECARGADA

A partir de la Reforma a la Educación Secundaria decretada por la Secretaría de Educación Pública en el año 2006, fue publicado el plan de estudios para este nivel educativo, así como los programas vigentes de las asignaturas que lo componen (SEP, 2010). Es el caso de los programas de estudio de la historia que en la actualidad se dividen en:

...los cursos de Historia I y II, en segundo y tercer grados, respectivamente, [los cuales] permiten al alumno avanzar en el desarrollo de las nociones de espacio y tiempo históricos, ejercitarse en la búsqueda de información con sentido crítico, y reflexionar sobre sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales (SEP, 2010).

Cabe agregar que los cursos abordan “uno [la] Historia Universal y otro [la] Historia de México” (SEP, 2010). Aquí no resulta excesivo preguntarse sobre el sentido del término “universal”, sobre todo siendo que la historia planteada en los programas es una historia que aborda de forma antropocéntrica las civilizaciones humanas (y no todas las matrices culturales, por cierto). La aparente confusión entre nuestro mundo (el humano) y nuestras relaciones sociales a lo largo del tiempo (también humano), con la historia del universo, es, sin duda, un desliz romántico y mítico, alejado de cualquier idea científica de la historia y la física modernas. Esto debe observarse con cuidado, pues remite a una visión cuando menos trasnochada y ya muy discutida de la historia escolar (Carretero, 2007).

En cuanto al segundo curso, el de historia de México, cabe observar que esta nación no existía como tal en el momento en el que el programa inicia su análisis (mediados del siglo XIV). De hecho existe una importante confusión en cuanto a los periodos, pues al hablarse de la Triple Alianza en el Valle de México (!), no se aclara a cuál de las cinco alianzas conocidas por el mismo nombre se refiere el programa. Más aún, estas alianzas son reconocidas por los especialistas como un *modus operandi*, una estrategia constante de la política de los señoríos indígenas de Mesoamérica. De esa forma podría estarse hablando de la alianza surgida a finales del siglo IX, o bien de la quinta y última “Triple Alianza”, surgida a la caída de la cuarta, comandada por Azcapotzalco, a manos de Nezahualcóyotl y su aliado azteca, Itzcoatl (Chimalpahin, 1998; De Alvarado Tezozomoc, 2002; De Alva Ixtlilxóchitl, 2002; López Austin y López Luján, 1996).

Ahora bien, como es sabido, México logra su independencia y surge como una nación, proceso que implica antes que nada una construcción cultural e imaginaria (Anderson, 1993; Brading, 1973), a principios del siglo XIX, a pesar de lo cual en el programa se insiste en hablar del “México prehispánico” 300 años antes de que México existiera como tal. Pero veamos la relación de los programas, aún con todos sus defectos, con los reactivos de la prueba ENLACE 2010.

En el programa encontramos que, en relación con la noción de *espacio histórico* la asignatura nos propone la siguiente definición: “Se concibe el *espacio histórico* como la *cambiante relación que existe entre los seres humanos, en sus formas de organización y con la naturaleza*” (SEP, 2010).

En relación con las competencias propias de la asignatura se presentan las siguientes:

Comprensión del tiempo y el *espacio históricos*: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el

ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia, y la multicausalidad (SEP, 2010).

En relación con los propósitos de la enseñanza de la historia, tanto en la educación básica como en la secundaria, destacamos la ausencia de propósitos relacionados con el espacio histórico. A pesar de lo anterior, en el enfoque de la asignatura se presentan cuatro elementos, el primero de los cuales comprende a su vez tres ejes: “Comprensión del tiempo y el *espacio históricos*, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia” (SEP, 2010).

En el desglose que se presenta de los ejes que estructuran el programa se abunda de la siguiente manera:

Espacio histórico: esta noción se ha trabajado en geografía; es necesario reforzar las *habilidades cartográficas* y de localización espacial en la asignatura de historia [cabe destacar que no se definen las habilidades mencionadas].

Por *espacio* se entiende el lugar en donde se interrelacionan los elementos naturales y humanos. *Estudiar el espacio [histórico] no se limita a localizar sucesos históricos en un mapa, implica analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura a lo largo del tiempo* (SEP, 2010).

Resulta importante subrayar esta concepción del espacio histórico que se expone en el programa, puesto que evaluar si se ha desarrollado por parte de los alumnos debe implicar un proceso complejo que al menos tome en cuenta los elementos de ubicación de procesos y sucesos, así como su desarrollo a lo largo de toda su duración en una serie de mapas. Aunado a esto debería considerarse el análisis de la interacción a lo largo del tiempo entre las sociedades humanas y el espacio geográfico que habitan y que, por ende, transforman y llenan de significados culturales en

una dinámica de ida y vuelta. Esto, de por sí complejo, debe aunarse a la comprensión de que los cambios en el espacio histórico se dan en un tiempo de larga duración: lentamente, tan lentos son los cambios como son transformadas las montañas, los lagos y el paisaje en general por la acción de los grupos humanos. Así, para Fernand Braudel estos cambios son tan lentos que resultan casi imperceptibles para quienes los viven en el día a día. Esto fue llamado por Braudel, precisamente, como la larga duración (Braudel, y Colin, 1987).

Me permito poner un ejemplo: para quienes vivimos en el Valle de México, es difícil pensar que esta metrópolis que habitamos hoy antes fuera un lago rodeado de montañas y volcanes en lo que Carlos Fuentes, citando a Alfonso Reyes, llamó “La región más transparente del aire”. Hablamos de un proceso que ha durado a lo sumo un par de milenios, tiempo insignificante para la edad de la Tierra, por ejemplo, pero de mucho mayor impacto para generaciones de seres humanos. Cuando alguien circula por la avenida de Tlalpan o Tacuba es difícil imaginar que antes esas avenidas, ahora intransitables por el tráfico vehicular, eran vías pluviales mediante las cuales los campesinos de Xochimilco llevaban sus flores y verduras a vender a un costado de la Plaza Mayor, hoy llamada Zócalo. Los cambios que el paisaje sufre cotidianamente son casi imposibles de ubicar en un esquema mental mediante el cual entendemos y asimilamos el espacio en el que nos movemos como individuos que pertenecemos a una sociedad.

Pero sigamos con el programa. En el apartado de “sugerencias didácticas” se señala:

Mapas históricos y croquis. Son de apoyo para desarrollar la noción de espacio. A través de su lectura e interpretación se puede obtener y organizar información histórica, describir relaciones espaciales, hacer comparaciones y realizar inferencias para comprender por qué un suceso se produce en un lugar específico. También permiten

visualizar de manera sintética los cambios en el espacio (SEP, 2010).

Finalmente, en esta parte presentaremos los elementos contenidos en el bloque 1 de segundo grado, que lleva por título: “De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII” (SEP, 2010), puesto que se supone que la exposición de motivos anterior debería conducir a una serie de dispositivos pedagógicos para el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

En relación con el tiempo histórico se señala en los propósitos: “valorar las múltiples consecuencias culturales, políticas, sociales y económicas que tuvo el proceso de integración de distintas regiones a raíz de la expansión europea... analicen las causas y consecuencias de... los intercambios culturales de Asia, África y América” (SEP, 2010).

En términos de los contenidos podemos señalar que solamente en el apartado 1.1, “Panorama de la herencia del mundo antiguo”, se dice: “*Ubicación espacial* y temporal de las civilizaciones agrícolas y sus características comunes”. No obstante, en los “aprendizajes esperados” se señala:

- Ubicar en un mapamundi los principales viajes de exploración, las regiones que entraron en contacto con la expansión europea de los siglos XVI y XVII y las posesiones de España y Portugal.
- Señalar algunos cambios en el ambiente y el paisaje a partir del intercambio de especies animales y vegetales (SEP, 2010: 25).

En cuanto a los “Temas para analizar y reflexionar” se establece: “Los descubrimientos geográficos: de la navegación costera a la ultramarina”. No se señala ningún concepto clave relacionado con esta noción.

En la página 28, como parte de “Comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa”, en el apartado 1: “Comprensión del tiempo y espacio histórico”, se dice:

- Hacer hincapié, *para desarrollar la noción de espacio histórico*, en la importancia que adquirió el océano Atlántico en el intercambio comercial y cultural entre los continentes en los siglos XVI y XVII.
- Discutir cómo *el intercambio de especies y tecnología entre los continentes transformó el ambiente y paisaje*.

Para concluir la presente sección diremos que se sugiere también:

- [Usar] Mapas para analizar las expediciones marítimas y las relaciones comerciales entre distintos continentes en los siglos XVI y XVII; ubicar las monarquías nacionales y su expansión; y distinguir la diversidad cultural en América y África en el siglo XVI.

Como podemos ver, existen algunos temas que pueden discutirse en la construcción historiográfica del propio programa: por ejemplo, el tomar como válida la idea de que los europeos *descubrieron* al resto de las poblaciones del mundo, idea muy discutida por su contenido eurocéntrico y colonialista. Edmundo O’Gorman (2006) por ejemplo, en su ya clásico *La invención de América. Historia y crítica de la idea del descubrimiento de América*, discute esta hipótesis y demuestra, no sin ironía, que no se trató de ningún descubrimiento por parte de los europeos, sino en primer lugar de un error de navegación, y en segundo lugar de un proceso que incluyó la *invención* de un mundo nuevo para el cual los europeos no estaban preparados.

Otro ejemplo sorprendente es el de circunscribir la observación a los mapas del Océano Atlántico y pedir que se observe el desarrollo de rutas e imperios coloniales, cuando es sabido que por ejemplo las Filipinas se encontraban comprendidas entre otras posesiones de los imperios europeos, o que el

comercio con China² y Japón constituyó un objetivo importante desde el inicio de los intentos expansionistas europeos.

Aunque es posible señalar varias contradicciones y más errores en los elementos del programa citados hasta aquí, dicha crítica se aleja del propósito de este trabajo, por lo que se apunta para próximas aportaciones. A continuación abordaremos algunas de las nociones clave y de los contenidos temáticos del programa que encuadren con algunos reactivos de la prueba ENLACE para segundo grado de secundaria.

TRES: DE LA EVALUACIÓN DE PROPÓSITOS, APRENDIZAJES ESPERADOS, CONCEPTOS CLAVE Y CONTENIDOS

Para realizar este ejercicio analítico se utilizó una prueba disponible en línea de la página oficial de ENLACE (SEP, 2010). Dicha prueba contenía un total de ocho secciones en las que se ubicaron 170 preguntas. A la evaluación de historia se dedicaron dos secciones, la 4 y la 8. Entre ambas secciones se presentaron 48 preguntas. En la sección 4 había un total de 24 preguntas sobre historia, de las cuales se revisaron seis: 64, 67, 71, 82, 83, 84.

En la sección 8 también se presentaron 24 preguntas, de las que se revisaron cuatro: 151, 152, 162, 163.

Esta revisión implicó una selección de 10 preguntas, lo que representó 21 por ciento de las preguntas de historia. La selección se realizó aplicando el criterio de elegir las preguntas que incorporaron mapas o referencias al espacio, como menciones de rutas marítimas o lugares concretos.

La primera pregunta que reunía las características mencionadas fue la número 64, misma que se presenta a continuación.

Observa con atención el mapa siguiente que muestra la distribución de las tierras descubiertas en América con el periodo de la expansión española y europea y contesta la siguiente pregunta



64. ¿Qué número identifica en el mapa anterior la posesión más grande de Portugal en América durante los siglos XVI y XVII?

En primer lugar cabe destacar que este reactivo comparte con el programa de secundaria la visión colonialista de la historia, pues se refiere a los territorios representados en el mapa como: “las tierras *descubiertas* en América”. Como se ha señalado más arriba, desde la historiografía se ha discutido ampliamente esta visión eurocéntrica de la historia.

En segundo término diremos que el mapa presentado a los estudiantes contiene una serie de líneas que marcan las fronteras de la América contemporánea, mismas que no existían entre los siglos XVI y XVII.

Resulta interesante constatar, por ejemplo, que el territorio ocupado en la actualidad por Brasil era muy diferente hace 500 años y que los cambios que fue presentando la colonia portuguesa a lo largo de 300 años no pudieran verse reflejados en este mapa. De hecho, la conquista de los territorios lusitanos en el continente americano también se desarrolló con el tiempo, dando como

2 La Nao de la China que llegaba al puerto de Acapulco es considerada como un factor fundamental del desarrollo económico de la región y como potenciador del surgimiento de una élite conformada por comerciantes.

resultado un *corrimiento* de los límites (de las fronteras de dicho territorio), a lo largo de varios siglos. En la *Revista Digital de Historia y Ciencias Sociales* podemos encontrar este mapa de los diversos territorios conquistados en América por reinos europeos entre los siglos XVI y XVIII, es decir, a lo largo de 300 años.



Fuente: *Revista Digital de Historia y Ciencias Sociales*, en: <http://www.claseshistoria.com/america/colonial-colonizacion.html>.

Destaca el tamaño del territorio conquistado por Portugal el cual, como es evidente, era muy diferente del territorio actual de Brasil. Obsérvese que este mapa también incluye las líneas que marcan las fronteras actuales y, sobre éstas, los colores de los territorios conquistados.

A partir de la comparación de ambos mapas, ¿es posible decir que alguna de las opciones (aún la 3) es correcta? Recordemos que el programa de historia de 2º grado estipula que:

...por *espacio* se entiende el lugar en donde se interrelacionan los elementos naturales y humanos. *Estudiar el espacio [histórico] no se limita a localizar sucesos históricos en un mapa, implica analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura a lo largo del tiempo* (SEP, 2010).

Resulta aceptable pensar que el hecho de que un estudiante ubique en el mapa el territorio que actualmente ocupa Brasil, *no* demuestra que pueda ubicar en dicho mapa el territorio que Portugal había logrado conquistar hacia el final del periodo colonial (debe recordarse que tras un proceso lleno de singularidades, incluyendo el traslado de un príncipe de la corona portuguesa y una declaración como imperio, Brasil fue proclamado independiente en 1822). También es posible afirmar que la pregunta planteada no asegura que un alumno pueda entender la dinámica de transformaciones que este territorio sufrió por la interacción de los humanos: conquista, esclavismo, explotación ganadera, minera, agrícola; con la consecuente deforestación y daño ambiental, desaparición de culturas indígenas, lenguas y formas de vida, además de la construcción de ciudades y puertos, por sólo mencionar algunas.

De hecho, toda la complejidad del proceso histórico queda subsumida a una mecánica que apela, ni más ni menos, a la memoria.

El siguiente reactivo es el número 67:

67. Elige la opción que menciona dos de las causas que favorecieron los viajes y la hegemonía europea en el mundo entre los siglos XVI y XVIII.

- A) El incremento y modernización de la producción artesanal de los gremios.
- B) El desarrollo de la imprenta y la formación de los bancos en Florencia y Venecia.
- C) La apertura económica y la formación de un bloque político de España y Portugal.
- D) La consolidación de las burguesías en los Estados europeos y los avances científicos.

Este reactivo presenta un grado de dificultad medio; en él se pide al alumno que establezca relaciones conceptuales entre factores diversos de la historia, fundamentalmente

entre el desarrollo económico y el científico. A pesar de ello, la pregunta no puede responderse puesto que ni España y Portugal, o Florencia y Venecia son Europa. Es decir, en la base de la pregunta se habla del continente europeo en su totalidad y en las opciones se presentan Estados o reinos. La ruptura es conceptual, no anecdótica. La confusión propicia el error, aún si se responde lo que los autores de la prueba consideraron correcto, puesto que la redacción es confusa.

El siguiente reactivo que veremos es el número 69. En éste no se presenta ningún mapa, pero se alude a un lugar:

69. ¿En dónde se inventó la brújula, uno de los aportes culturales más importantes para la humanidad que contribuyó al desarrollo de los viajes y la pluralidad de los mundos?

- A) Portugal
- B) Arabia
- C) Italia
- D) China

Este reactivo sin duda es un buen ejemplo del tipo de pregunta que apela a la memoria de los alumnos. En él no se pide establecer relaciones entre el espacio y el desarrollo científico y tecnológico; tampoco precisa que el alumno haya comprendido la forma, bastante compleja, en la que los “inventos” y “descubrimientos” científicos y tecnológicos circularon en el mundo antiguo y el impacto que tanto el desarrollo como el intercambio tuvieron precisamente en la mejora de los instrumentos de navegación, lo que se considera como uno de los factores a tomar en cuenta en la llegada de los europeos a territorio americano.

Cabe recordar que el programa indica que son precisamente estas relaciones causales las que los estudiantes deben comprender: el programa señala marcadamente que no se debe abusar de la memorización, ya que lo que se pretende es generar comprensión y, en todo caso, competencias que hagan posible que los

estudiantes comprendan el desarrollo histórico de las sociedades humanas. Es poco probable que esta pregunta, similar a las que se encuentran en los juegos de mesa que retan la memoria enciclopédica de los concursantes, contribuya a medir el logro de los aprendizajes esperados señalados en el programa.

Nuestra siguiente pregunta es la número 71. Antes de ella también se presenta un mapa que el alumno debe observar para responderla.

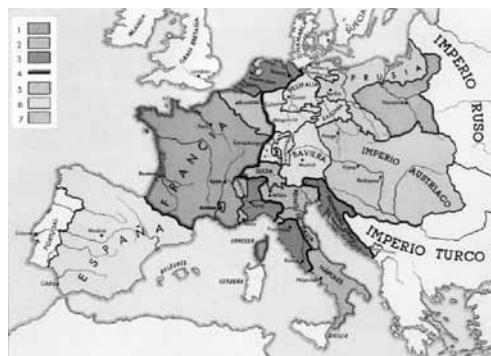


71. ¿Qué número identifica una de las posesiones de Francia en la primera década del siglo XIX?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

Tal como se ha señalado arriba, el primer problema que aparece aquí es el anacronismo con el que es tratado el espacio histórico, pues el mapa presentado en el reactivo corresponde a la división política *actual* de Europa. Como puede observarse en el mapa que presentamos más abajo, y que sí responde a una visión en la que el espacio se transforma por la interacción de las sociedades humanas, la división política de Europa desde el siglo XIX ha cambiado, sobre todo si tomamos en cuenta que de 1810 a la fecha han caído imperios, han surgido naciones y se han librado dos guerras mundiales, y eso sin contar el proceso de industrialización, la postindustrialización y el aumento de la población, así como la transformación de la organización del modo de producción, el abandono del campo y el

desarrollo exponencial de las urbes, entre algunos otros procesos relevantes para la transformación del espacio histórico europeo.



Fuente: Página de mapas históricos en Internet: *Pais global*, 2010, en: <http://www.pais-global.com.ar/mapas/mapa00.htm>

Notas: 1) Francia antes de la Revolución; 2) conquistas durante la Convención; 3) anexiones de la época de Napoleón; 4) límites del imperio; 5) reinos y países vasallos de Francia; 6) Estados amigos u ocupados; 7) Estados aliados.

Otro elemento que a nuestro juicio resulta erróneo en este reactivo es el término “posesiones”, puesto que da por hecho una cuestión muy debatida en la época: la legitimidad del Imperio Napoleónico: no es superfluo recordar que precisamente el Congreso de Viena de 1815 restauró el mapa de Europa, esgrimiendo como argumento la legitimidad de los gobernantes que habían sido despojados por Bonaparte. Tampoco es irrelevante que recordemos que cuando Miguel Hidalgo inició la guerra de independencia en 1810 esgrimió como argumento la necesidad de crear una administración temporal del virreinato ante la invasión napoleónica de España, cuestionando así la legitimidad del gobierno bonapartista en España.

Así pues, de nueva cuenta, el espacio, en toda su complejidad, es sustituido por una apelación no sólo a la memoria, sino a la confusión histórica.

El siguiente reactivo que presentaremos es el número 82. En él se pide una vez más observar un mapa de Europa para luego responder la pregunta.



¿Qué número en el mapa anterior señala la región de Alsacia y Lorena, de gran importancia económica para Francia en la víspera de la Primera Guerra Mundial?

- A) 1 B) 2
C) 3 D) 4

Como podemos observar, de nueva cuenta se incurre en un anacronismo al presentar un mapa con la división política actual de Europa. Ya no insistiremos en este elemento. Lo segundo que podemos decir es que los distractores apelan a un conocimiento geográfico dissociado de la noción de espacio histórico: como es notorio, los tres distractores se ubican en regiones que se ubican en territorios alejados de Francia. ¿Funcionan como distractores? ¿Qué nivel de complejidad implica este reactivo? ¿Qué evalúa realmente?

El último reactivo que veremos es el 83:



83. Observa con atención el siguiente mapa de Europa y contesta la siguiente pregunta.

¿Qué número señala en el mapa anterior la ubicación de uno de los países clave para Alemania antes de la Primera Guerra Mundial y que representó una pérdida política y económica para Rusia?

Como ya se ha señalado con anterioridad, el mapa presenta el estado actual del territorio europeo. Se menciona, por ejemplo, a Austria-Hungría, que no aparece en el mapa actual de Europa, pues desapareció. Al mismo tiempo es interesante que se presente a Polonia como un país clave para Alemania y como relevante para Rusia, pero no para el propio Estado polaco, ni para los polacos. La ideología colonialista del reactivo no podría ser más clara. Esto es toda una paradoja, sobre todo si se toma en cuenta que nuestro país nunca ha sido considerado como un país central, sino como un país satélite o colonial.

Toca el turno de la pregunta 84. Se trata de una pregunta típica, aunque no de los exámenes, sino de los juegos de mesa de memorización de datos curiosos:

84. El transporte de mercancías y personas se redujo enormemente en costos y tiempo gracias a la construcción del Canal de Suez, cuya obra encabezó

- A) Louis Pasteur, científico francés.
- B) Ferdinand de Lesseps, ingeniero francés.
- C) Whilhelm, científico e inventor norteamericano.
- D) Wilbur Wright, inventor norteamericano.

Cabe destacar que en este caso la redacción incorrecta de la base de la pregunta puede inducir al alumno al error: ¿la disminución fue de los costos, o de las personas y mercancías? ¿No se podía encontrar una forma clara de redactar la pregunta? ¿De verdad el dato más relevante sobre la construcción del Canal de Suez es quién encabezó la obra?

La pregunta marcada con el número 151 presenta nuevamente un mapa que, por decir lo menos, resulta confuso:

151. Observa con atención el siguiente mapa de Europa



¿Qué número señala en el mapa el área de los territorios anexados por la URSS al finalizar la Segunda Guerra Mundial?

- A) 1 B) 2
- C) 3 D) 4

Como podemos observar, también en este caso la “división política de Europa” resulta imprecisa en términos temporales, y por tanto históricos. Además de ello la pregunta de nueva cuenta alude de forma exclusiva a una memorización que obvia procesos histórico-sociales y remite al estudiante a una visión inmovilista de la transformación del espacio histórico.

El caso de la pregunta numero 152 es todavía más interesante: se trata de un reactivo en el que se pide observar “mapas” y se presenta sólo uno de éstos:

152. Observa los siguientes *mapas* y responde la pregunta (el mapa viene abajo).



¿Cuál de los siguientes números señala, en el MAPA # 5, el país que formó la organización militar de la OTAN en el periodo de la Guerra Fría?

- A) 1 B) 2
- C) 3 D) 4

Hasta este punto, ninguno de los mapas presentados se había numerado, por lo tanto este dato resulta prescindible; constituye un error de diseño brindar información que no resulta útil para que el sustentante responda las preguntas, pues induce a confusión. Puede pensarse que esto es irrelevante, sin embargo debe contextualizarse en la aplicación de un examen mediante el cual se asignan calificaciones que servirán, entre otras cosas, para justificar suplementos salariales a los docentes. Ello nos lleva a pensar que ningún error de forma o técnica debe tolerarse en este caso. Por otro lado, como se puede ver en la instrucción, se pide observar los “mapas”, en plural, cuando en realidad en esta parte del examen se presenta uno solo.

Fuera de ello la pregunta pide a los alumnos indicar el país que formó parte de la OTAN durante la “Guerra Fría”. Más allá de la memorización del dato, cabe destacar que tanto el lugar marcado con el número 2, como el marcado con el número 1, son respuestas correctas, puesto que el número 1 indica la ubicación del estado de Alaska, que pertenece al país marcado con el “número”: los Estados Unidos de América. Este tipo de error es grave y más frecuente de lo admisible. Tal como se explicó arriba, cabe preguntarse si realmente es posible evaluar el desempeño de los alumnos con un examen que contiene tal cantidad de errores y de tal calado.

La pregunta número 162 evalúa la comprensión lectora de los alumnos, no su conocimiento de la historia, del espacio histórico o de la geografía:

Observa con atención el MAPA # 6 y contesta la siguiente pregunta (el mapa viene abajo).



162. El Acuerdo de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) es uno de los principales bloques económicos del mundo contemporáneo. ¿Cuál opción señala en el mapa # 6, el símbolo que identifica a uno de los países que forman parte de ese Acuerdo?

- A) ▲
- B) ●
- C) ●
- D) ■

Como es evidente, la respuesta de la pregunta está en la propia pregunta, lo que implica otro error técnico de diseño e incluso induce a pensar en cierto descuido en la elaboración de la prueba.

La última pregunta que examinaremos es la marcada con el número 163:

163. Observa con atención el siguiente mappamundi que presenta marcados los países productores de petróleo.



¿Qué número señala en el mapa anterior una de las zonas petroleras que ha sufrido conflictos por la disputa del petróleo a fines del siglo XX?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

Como se puede observar, este mapa sí coincide con el momento histórico del que habla la pregunta: el actual. Sin embargo, cabe preguntarse realmente qué trata de evaluar este reactivo: ¿la capacidad de de los alumnos de memorizar una zona determinada? ¿Para qué? ¿Qué relación guarda esto con los

contenidos y el enfoque de historia de segundo grado de secundaria? Es decir, ¿este tipo de pregunta realmente evalúa el nivel de logro de los alumnos de segundo grado de secundaria en la asignatura de historia?

LA BALADA ROMÁNTICA DE ENLACE

En siete de los ocho ejemplos de reactivos revisados líneas arriba en los que se hace uso de mapas, éstos *no* ilustran los periodos por los que se pregunta a los alumnos. En todos los reactivos revisados se apela a la memoria para que los alumnos respondan; es bastante claro que se alejan de las intenciones del programa de estudios, pero además apelan a una visión romántica de la historia, una visión que parece implicar que los Estados nacionales, más allá de lo que se pueda argumentar, siempre han aparecido en el mapa con sus fronteras y potestades actuales, lo que implica una visión anti histórica del espacio.

Como señala Carretero (2007), se trata de una visión de la historia que renuncia a la explicación y la comprensión para pasarse a la ideología y la memorización poco reflexiva.

En este sentido Carretero (2007), al hablar de la historia escolar, distingue entre la historia “romántica” y la historia “ilustrada”. La primera es la que se dedica a generar vínculos identitarios, utiliza como su principal recurso el error en términos históricos, y una de sus principales características sería precisamente el anacronismo, que consiste en crear la imagen de una nación ahistórica, atemporal: sin un origen, la nación tampoco llegará a un fin.

La historia “ilustrada” es aquella que se compromete con la formación de ciudadanos racionales, por lo cual se apega más a una historia académica, que debe seguir una serie de mecanismos para ser validada por la comunidad de expertos (historiadores).

Cabe aclarar aquí que no pretendemos obviar que en México y en todo el mundo, en el campo profesional de la historia y en muchos otros, existen desniveles y profesionistas que

actúan de forma cuestionable desde el punto de vista ético; nos referimos al tipo de comunidad de investigación experta planteada por Peter Seixas (1993) que valida el trabajo de sus miembros y regula la integración de nuevos miembros por medio de mecanismos institucionales y tácitos.

Estos mecanismos no solamente incluyen y excluyen a ciertos sujetos de las comunidades de expertos, sino que también regulan las aportaciones a los campos de conocimiento. Desde luego estamos concientes de que lo expuesto aquí al respecto es un esquema en el que los matices y la enriquecedora discusión sobre la sociología y la historia social del conocimiento científico queda relegada. Como explicación debe considerarse que solamente pretendemos aportar un referente con fines de comparación debido a que, de nuevo, la discusión sobre la historia *sabia* o de expertos, y su construcción, escapan al objeto de estudio del presente texto. En todo caso remitimos al lector interesado a los planteamientos que Carretero (2007) ha hecho en torno a una historia que ha sido sancionada y validada por la comunidad de los historiadores profesionales, pero que también ha sido “traducida-traicionada” al haber pasado por un proceso de transposición didáctica.

La argumentación de Carretero gira en torno al conflicto que suscita la necesidad del Estado ilustrado de educar, al tiempo que le resulta imposible aislarse de la nación romántica y la necesidad de legitimarse mediante la historia enseñada en las aulas. De esta suerte podemos entender que en el programa de historia para secundaria se mezclen una serie de propósitos y enunciados que intenten al menos conducir a la generación de procesos intelectuales complejos en los estudiantes, al tiempo de pretender generar una identificación con la historia de la nación y, por ende, conducir el proceso de desarrollo de la conciencia histórica. Sin embargo, esta dinámica puede verse en riesgo si

lo que se evalúa en ENLACE tiene más que ver con procesos memorísticos que con categorías analíticas.

En este último sentido es necesario reflexionar sobre la importancia que ha cobrado en nuestros días la evaluación mediante exámenes masivos y su efecto en los procesos áulicos, ya que estos exámenes conducen a la legitimación o valoración de ciertos conocimientos, en detrimento de otros, tal como plantea Peter Seixas (2008: 1018-1019):

La evaluación envía mensajes poderosos acerca de qué aprendizaje es valorado. Con el movimiento de las últimas dos décadas hacia el establecimiento de estándares académicos y mediciones del progreso de los estudiantes para alcanzar esos estándares, la evaluación educativa está jugando un papel más importante que nunca (NRC, 2001, p.1; véase también Wiggings & McTighe, 2005). La evaluación es, por tanto, un componente clave, que dirige lo que es enseñado y aprendido en los salones de clase.³

Así pues, la idea de que la evaluación masiva envía señales a los docentes, alumnos y padres de familia sobre lo que es importante aprender y lo que no, ha estado presente en el debate internacional sobre la evaluación educativa. En este sentido es relevante el análisis sobre la forma en la que se evalúan los conocimientos en nuestro país. No es banal señalar la importancia que implica que en la prueba ENLACE se haya incluido la evaluación de la historia, aunque el mensaje podría ser confuso: ¿la historia es importante solamente en el año de los festejos por el Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución? ¿O su aprendizaje es relevante de forma constante?

Por ello nos parece pertinente la reflexión de Seixas (2008: 1019):

La evaluación de los conocimientos en historia está muy rezagada con respecto al desarrollo de la investigación reciente sobre la educación histórica (por ejemplo, Bain, 2005; Barton & Levstik, 2004; Lee, 2005; Schewer, 2004; Stearns, Seixas & Wineburg, 2000; VanSledright, 2002; Wineburg, 2001). La mayor parte de la práctica de evaluación actual, se mueve alrededor de *memorización de hechos en exámenes de opción múltiple*, habilidades de redacción en ensayos y en lo referente a la presentación y la apariencia de los proyectos. Nada de esto es irrelevante, pero *si la memorización de acontecimientos es el modo predominante en la evaluación de la historia, entonces la memorización se convierte en el núcleo del programa de historia enseñada*. Si las habilidades en la redacción o en el manejo de la lengua escrita tienen demasiada importancia en los exámenes de historia, entonces las habilidades de redacción —no las herramientas de pensamiento histórico— se vuelven el centro del currículum. Si la presentación y la apariencia son un componente sustancial de las evaluaciones del proyecto de historia, entonces es ahí en donde recaerá la atención de los alumnos. Los estudiantes de historia necesitan el conocimiento de los hechos y las habilidades compositivas, y la presentación y la apariencia merecen atención, pero éstos no son los conceptos clave y las formas distintivas de la investigación histórica (NRC, 2000).

Resulta posible afirmar, a la luz del análisis de los reactivos de la prueba ENLACE que evalúan cuestiones relacionadas con el espacio histórico, que el modo en el que dichos reactivos han sido planteados impide la evaluación del desarrollo de dicha noción y que éstos apuestan sin más por un proceso memorístico y, de hecho, se inclinan por una historia romántica, en detrimento del desarrollo de competencias y habilidades complejas de

3 Traducción propia con ayuda de Susana Santana.

pensamiento inherentes al pensamiento histórico, y en concreto a la comprensión del espacio histórico. Estos indicios, en el marco de las reflexiones sobre la relevancia que ha cobrado la evaluación de los conocimientos de los alumnos en nuestro entorno, resultan preocupantes.

Sería recomendable y posible que los reactivos y la evaluación de la historia en la prueba ENLACE, y en general en los exámenes en nuestro país, consideraran otro tipo de elementos a evaluar. En este sentido recuperamos las ideas de Seixas (2008: 1020): la evaluación de la historia debería considerar

...un núcleo conceptual de cognición histórica como centro del proyecto, éste debería ser sólido y basado en la investigación e incluir, como se establece en los reportes del NRC, los conceptos organizativos y las maneras de investigación propias de la disciplina. Esta idea tendría que ser clara y comunicable, al tiempo de mantener abiertos los caminos hacia la complejidad que podría aparecer más allá de cualquier algoritmo simplista.

Por ejemplo, la evaluación de la historia debería considerar los niveles de desarrollo en los alumnos en el uso de fuentes primarias (cuestión que ni siquiera se considera en los planes de estudio en México, y que desde los años setenta del siglo XX ha resultado en un amplio consenso a nivel internacional), el manejo de conceptos secundarios de la historia, tales como, precisamente, el espacio histórico, el tiempo histórico, cambio y permanencia, relevancia histórica, entre otros.

Desde el punto de vista de las competencias y su evaluación, recuperando a Monereo podemos argumentar que evaluar por competencias implica:

...para ayudarnos a la hora de tomar decisiones respecto de propuestas concretas y de actividades específicas de evaluación puede

ser útil disponer de un sistema que nos permita valorar su grado de autenticidad y su pertinencia en relación con nuestros objetivos y las competencias que pretendemos que nuestros estudiantes adquieran (Monereo, 2009: 38).

Monereo propone lo siguiente:

1. Actividades-academicismo. ...este eje nos remite a la dimensión realismo y nos permite analizar si la actividad o la propuesta de evaluación respeta y mantiene las condiciones específicas de esa tarea en las situaciones extraescolares en las que se produce, lo que situaría a esta actividad en el extremo del continuo. Por el contrario, si se trata de una actividad que responde sólo a requerimientos académicos, es decir, que sólo tiene sentido en la situación escolar y como actividad de evaluación, deberíamos situarla en el otro extremo de este continuo.
2. Disciplinario-interdisciplinario. Este segundo eje alude a la dimensión de la relevancia. Asimismo, se entiende que aquellas actividades que implican mayor nivel de interdisciplinaria probablemente serían también más relevantes y funcionales para el alumno... cuanto más problemáticas sean las actividades, mayor es la probabilidad de que involucren contenidos de más de una disciplina [¿como el desarrollo de una noción compleja como el espacio histórico, por ejemplo?]. Por el contrario cuando las actividades son muy cerradas —tipo ejercicios— acostumbran referirse a una única disciplina [y al traicionarla-traducirla didácticamente, también acostumbran desvirtuarla y alejarse de su eje epistemológico].
3. Individual-social. En este eje... referido a la socialización se plantea la posibilidad de que la evaluación contribuya y tenga en cuenta los procesos de la identidad social de los estudiantes como ciudadanos

o como miembros de una determinada comunidad. Se trata de tener presente en la evaluación la dimensión social... (Monereo, 2009: 38).

Si consideramos estos elementos al poner en juego el análisis que hemos trazado, reactivo por reactivo, en líneas más arriba, resulta sumamente preocupante la lógica que subyace en la construcción de los mismos. Cabría preguntarse si éstos evalúan realmente competencias, o si por el contrario caen en la clasificación de academicistas, que es lo que realmente ocurre, desde nuestra perspectiva.

¿Qué está evaluando ENLACE y cómo lo está haciendo? ¿Qué promueve desde el punto de vista didáctico y pedagógico este examen? ¿Podemos evaluar de otra forma competencias para el conocimiento histórico y para el desarrollo de nociones históricas complejas? Pensamos que a esta última pregunta es posible responder afirmativamente. No hay panaceas, pero siempre cabe mejorar los procesos. Por ejemplo, si se trabajara con series de mapas en los que se pudiera ver el desarrollo temporal de procesos históricos que en su devenir (flujo, movimiento) transformaran el paisaje, los alumnos de secundaria podrían comparar unas representaciones gráficas del espacio con otras; podrían, por ejemplo, “barajar” los mapas de tal suerte que construyeran series históricamente correctas: ¿qué pasó primero (¿cómo se veía el Valle de México, por ejemplo, con un gran lago y rodeado de bosques y montañas, y la forma en la que los hombres transformaron ese paisaje hasta convertirlo en una de las urbes más grandes del planeta, en la que el lago prácticamente ha desaparecido?). Usar mapas en los que es posible ubicar precisamente los cambios, al menos políticos, del paisaje, como los mostrados por nosotros en este texto, podría ser útil.

También podría ser útil mostrar la forma en que las ciudades y el campo se han

transformado: en nuestra investigación para la obtención del grado de Maestría en Desarrollo Educativo reseñamos una experiencia con alumnos de tercer grado de secundaria en la que les presentamos una serie de fotografías aéreas de la Ciudad de México en la época actual; posteriormente trabajamos con un plano levantado en el siglo XVIII con los alumnos y les pedimos que ubicaran los cambios y las cosas que se habían mantenido constantes en el paisaje urbano. La idea que los alumnos pueden hacerse sobre las transformaciones del espacio histórico resultaron sumamente alentadoras en términos de la comprensión del espacio histórico (Camargo, 2008).

El análisis de fuentes históricas primarias para la evaluación se practica en los exámenes estandarizados en Canadá e Inglaterra con éxito relativo desde la década de los noventa del siglo XX.⁴ En este tipo de trabajo evaluativo es posible decodificar tanto imaginarios poderosos de los protagonistas, como el propio desarrollo de la tecnología y la transformación del paisaje. Desde luego esto implica una apuesta totalmente diferente, no sólo de los propósitos de la evaluación, sino de los mensajes que ésta envía a los docentes, alumnos y padres de familia, e incluso de los fines didácticos de la misma.

Al revisar en el presente trabajo una serie de reactivos de la prueba ENLACE que evaluó el logro educativo en el aprendizaje de la historia, concretamente de la comprensión del espacio histórico entre los estudiantes de segundo grado de secundaria en el año 2010, fue posible, mediante la aplicación de la metodología planteada por Padilla Magaña, equiparar la forma en la que estos reactivos se construyeron con los planteamientos de los programas de estudio y determinar que al menos en los reactivos revisados no se puede medir el aprendizaje de los estudiantes, pues no se apegan al diseño de los programas.

4 Comunicación verbal de la Dra. Amy von Heyken, corresponsable de The History Education Network, en: <http://www.thenhier.ca/>

Los reactivos de la prueba ENLACE presentan una lógica memorística, se encuentran plagados de confusiones y errores históricos, y apelan, en todos los casos, al anacronismo. Esta lógica se opone radicalmente a lo que los programas promueven, pues en éstos se reitera que el aprendizaje de la historia requiere del desarrollo de nociones complejas, como el espacio histórico; que no se debe abusar de la memoria, que es necesario que los alumnos sean capaces de ubicar las transformaciones del paisaje a lo largo del tiempo, etc.

Por otro lado, al revisar someramente la propuesta de Monereo para la evaluación por competencias fue posible vislumbrar posibilidades de diseño de procesos evaluativos que permitirían realizar una evaluación por competencias y al mismo tiempo contribuirían a desarrollar exámenes que, desde el punto

de vista didáctico, desarrollen aprendizajes significativos.

También hemos revisado algunas ideas de investigadores expertos en didáctica de la historia como Carretero (desde la psicología educativa) y Seixas (desde la propia historia y la investigación educativa); a partir de estas ideas es posible sugerir una mejora en la forma en la que se evalúa el aprendizaje de la historia en la educación secundaria en México, tomando en cuenta las aportaciones a nivel internacional sobre la investigación en didáctica de la historia y su evaluación.

Finalmente diremos que la evaluación de las nociones complejas que requiere el aprendizaje significativo de la historia en secundaria, debería basarse en la problematización de la historia aprendida, en lugar de recurrir a la memorización y a la falacia del anacronismo.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, en: <http://www.scribd.com/doc/32023904/LIBRO-Comunidades-Imaginadas-Benedict-Anderson> (consulta: septiembre de 2010).
- BRADING, David A. (1973), *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Secretaría de Educación Pública, SepSetentas núm. 82.
- BRAUDEL, Fernand y Armand Colin (1987), "Histoire et Sciences Sociales: La longue durée", *Réseaux*, vol. 5, núm. 27, pp. 7-37, en: <http://persee.fr> (consulta: septiembre de 2010).
- CAMARGO Arteaga, Siddharta (2008), *El desarrollo de nociones históricas en el aula, mediante el empleo de las fuentes primarias y las tecnologías de la información y la comunicación*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- CARRETERO, Mario (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- CHIMALPAHIN Cuauhtlehuantzin, Domingo (1998), *Las ocho relaciones y el memorial de Colhuacan*, México, CONACULTA.
- DE ALVA Ixtlilxóchitl, Fernando (2002), *Historia de la Nación Mexicana*, Madrid, Dastin.
- DE ALVARADO Tezozomoc, Hernando (2002), *Crónica mexicana*, Madrid, Dastin, col. Crónicas de América.
- LÓPEZ Austin, Alfredo y Leonardo López Luján (1996), *El pasado indígena*, México, FCE.
- MONEREO, Carles (coord.) (2009), *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*, Barcelona, Graó.
- O'GORMAN, Edmundo (2006), *La invención de América. Historia y crítica de la idea del descubrimiento de América*, México, Fondo de Cultura Económica, en: <http://www.scribd.com/doc/6083398/OGorman-La-Invencion-de-America> (consulta: septiembre de 2010).
- PADILLA Magaña, Rosa Aurora (2009), "Exámenes masivos internacionales y nacionales: ¿Encuentros o desencuentros?", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 123, pp. 44-59.
- PADILLA Magaña, Rosa Aurora (2010), "La prueba ENLACE desde un análisis didáctico. Más allá de una política de calidad para la educación básica", X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, memoria electrónica, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1235-F.pdf (consulta: septiembre de 2010).

- País global*, página web de historia universal, en: <http://www.pais-global.com.ar/mapas/mapa00.htm> (consulta: septiembre de 2010).
- Revista Digital de Historia y Ciencias Sociales*, en: <http://www.claseshistoria.com/america/colonial-colonizacion.html> (consulta: septiembre de 2010).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Programa de estudio de historia. Educación Secundaria*, en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=secundaria> (consulta: septiembre de 2010).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), *Boletín informativo de ENLACE*, en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/> (consulta: septiembre de 2010).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), *Prueba en línea del 2º grado de secundaria*, en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/> (consulta: septiembre de 2010).
- SEIXAS, Peter (1993), "The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History", *American Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 2, pp. 305-324.
- SEIXAS, Peter (2008), "Benchmarks of Historical Thinking: First steps", *Canadian Journal of Education*, vol. 4, núm. 31, pp. 1015-1038.