

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**“ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO EN ESTUDIANTES
DE SEGUNDO AÑO EN LA PREPARATORIA EMILIANO
ZAPATA: PROPUESTA PARA PROMOVER LA CONCIENCIA
HISTÓRICA”**

Que presenta:

LIC. ROLANDO ISRAEL RODRÍGUEZ GARCÍA

Para obtener el grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Asesor: DOCTOR EDGAR GÓMEZ BONILLA

Puebla, Pue. 2014

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco al Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología, porque sin su apoyo, no se habría logrado este proyecto; al Dr. Edgar Gómez Bonilla, por su paciencia, guía y apoyo; a la Dr. Lilia Alarcón, por su respaldo y confianza; al Maestro Rodrigo García Díaz, por confirmarme su amistad y fe en mi persona, todos ellos parte del jurado. Quisiera hacer un reconocimiento especial a la Maestra. Norma Jorge, por brindarme su mano en los momentos que lo necesitaba.

A la institución donde laboro y donde se llevó a cabo el proyecto, la Preparatoria Emiliano Zapata, que ha sido mi sostén durante todos estos años, a las autoridades, que siempre me brindaron un voto de confianza, el director el Mtro. Pascual Vicente Muñoz, a los “Ultracostrumbristas”, que se han convertido para mí en una hermandad, Ricardo Cartas, Rodrigo Durana, Óscar Alarcón, Gilberto González, Eleazar Navarro, que muchas veces fueron el hombro en el que me sostuve cuando caía y el impulso para levantarme. A los compañeros de mi Academia, Juan Carlos Sánchez, Jorge Luis Morales Arciniega, Antonio Torres Rodríguez, con los que compartí experiencias, que desde luego fortalecieron mi vocación docente; a mis compañeros maestros que siempre me han recibido amablemente, a mis alumnos de las distintas generaciones, que son la inspiración para este trabajo, especialmente a aquellos en los que se aplicó el instrumento, a todos esos estudiantes que me inyectan energía para continuar mi labor.

A mis padres, Rolando Rodríguez López y Gloria García Espinosa, que nunca me han abandonado y de los que siempre recibí su cariño, a mi hermanita Luz del Carmen, que sé que siempre está ahí y especialmente a mis hijas, Alhelí y Ayuxi, por sobrellevar mis ausencias físicas y mentales, por brindarme su amor incondicional y de que sólo quiero que sean felices.

Dedicado a mis pequeños capullitos: ALHELÍ Y AYUXI, siempre están en todo lo que hago.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p. 8
PRESENTACIÓN	p. 9
ANTECEDENTES DEL TEMA: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	p. 9
Origen de los Modelos de la Enseñanza de la Historia	p. 9
Los Enfoques a partir de la década de los 60's	p. 10
Nuevos Enfoques sobre la Didáctica de la Historia	p. 11
Situación Actual de la Enseñanza de la Historia en México en el Nivel Medio Superior	p. 12
IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	p. 14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	p. 14
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	p. 15
Objetivos General	p. 15
Objetivos Específicos	p. 15
ALCANCES Y LÍMITES DEL ESTUDIO	p. 16
CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL	p. 18
1.1. CONTEXTO INTERNACIONAL	p. 18
1.1.1. La UNESCO: La Enseñanza de la Historia y la Cultura de Paz	p. 18
1.1.2. Chile: La Formación Ciudadana a través de la enseñanza de la Historia	p. 23
1.2. CONTEXTO NACIONAL	p. 23
1.2.1. La Reforma Integral de la Educación Media Superior	p. 23
1.2.2. Antecedentes	p. 24
1.2.3. Creación del Sistema Nacional de Bachillerato	p. 28
1.3. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	p. 31
1.3.1. La Evolución Histórica del Bachillerato en México	p. 31
1.3.2. Evolución Histórica de las Preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	p. 33
1.3.3. Historia de la Preparatoria "Emiliano Zapata"	p. 38
1.4. CONTEXTO CURRICULAR EN LA BUAP: DE LA REVISIÓN EN LOS PLANES EN LOS 80'S AL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA	p. 41
1.5. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO: LA MATERIA DE HISTORIA	p. 46

1.5.1. Evolución de la Enseñanza de la Historia en las Preparatorias de la UAP	p. 46
1.5.1.1. La Historia como Cultura del Pasado: El Predominio del Positivismo (1892-1973).....	p. 46
1.5.1.2. Materialismo Histórico como Crítica Social (1973-1991)	p. 49
1.5.1.3. La Historia Analítica como formación de la Conciencia Histórica (1991-1995).....	p. 50
1.5.2. Análisis del Área de Ciencias Sociales en el Mapa Curricular	p. 54
1.5.3. Análisis del Programa de Historia de México en el Plan 05.....	p. 55
1.5.4. Análisis de los Programas de Historia de la Sociedad Mexicana en el Plan 06	p. 61
CAPÍTULO II: LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA: UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL PARA PROMOVER LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA	p. 68
2.1. COMPETENCIAS	p. 68
2.1.1. Las Competencias en la RIEMS	p. 71
2.1.2. Las Competencias Genéricas en la RIEMS.....	p. 73
2.1.3. Las Competencias Disciplinarias en la RIEMS.....	p. 77
2.1.4. Las Competencias del Área de Ciencias Sociales.....	p. 81
2.2. EL CONSTRUCTIVISMO Y LA RIEMS.....	p. 82
2.2.1. Concepción Social del Constructivismo	p. 84
2.2.2. Aprendizaje Significativo.....	p. 87
2.2.3. Psicología Genética.....	p. 88
2.2.4. Aprendizaje por Descubrimiento.....	p. 90
2.3. CONCEPTO DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	p. 91
2.3.1. Modelo Tradicional y Tecnología Educativa en la Enseñanza de la Historia	p. 91
2.3.2. La Escuela Crítica, Epistemología Genética, el Constructivismo y la Historiografía	p. 92
2.2.3. Proyectos y autores recientes sobre la Didáctica de la Historia	p. 93
2.3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA.....	p. 96
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	p. 102
3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	p. 102
3.2. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	p. 103
3.3. DISEÑO DEL INSTRUMENTO	p. 107
3.3.1. Definición de Variables e Indicadores.....	p. 107
3.3.2. Cuestionario para evaluar el Aprendizaje Histórico	p. 110
3.4. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	p. 113
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	p. 115
4.1. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO, VARIABLES E INDICADORES	p. 115
4.2. ANALISIS DE LA VARIABLE DE TEMPORALIDAD	p. 117
4.2.1. Análisis del Indicador 1: Delimitación Temporal	p. 117

4.2.2. Análisis del Indicador 2: Secuencia Cronológica	p. 120
4.2.3. Análisis del Indicador 3: Sincronía	p. 123
4.2.4. Análisis del Indicador 4: Diacronía.....	p. 127
4.2.5. Análisis de los Resultados en la Variable de Temporalidad	p. 130
4.3. ANÁLISIS DE LA VARIABLE CAUSALIDAD	p. 131
4.3.1. Análisis del Indicador 5: Relación Causa-Efecto	p. 131
4.3.2. Análisis del Indicador 6: Explicación Multicausal y Contextualización	p. 134
4.3.3. Análisis del Indicador 7: Hipótesis Explicativas	p. 138
4.3.4. Análisis de los Resultados en la Variable de Causalidad	p. 141
4.4. ANÁLISIS DE LA VARIABLE DE PENSAMIENTO CRÍTICO.....	p. 142
4.4.1. Análisis del Indicador 8: Análisis del Argumento	p. 142
4.4.2. Análisis del Indicador 9: Síntesis del Argumento	p. 145
4.4.3. Análisis del Indicador 10: Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas	p. 148
4.4.4. Análisis de los Resultados en la Variable de Pensamiento Crítico	p. 151
4.5. ANÁLISIS GENERAL Y CONCLUSIÓN SOBRE LAS VARIABLES.....	p. 151
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	p. 154
CONCLUSIONES	p. 154
Conclusiones sobre el logro de Objetivos.....	p. 155
Conclusiones sobre los Resultados.....	p. 157
RECOMENDACIONES.....	p. 160
ALTERNATIVAS DE MEJORA.....	p. 161
BIBLIOGRAFÍA.....	p. 163
Libros.....	p. 163
Artículos.....	p. 167
Referencias en Internet	p. 170
Documentos Electrónicos y Multimedia	p. 173
Documentos Escritos No publicados	p. 174
Fondo Documental	p. 174
ANEXOS.....	p. 175
ANEXO A: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA UAP (1986)	
PLAN 01	p. 175
ANEXO B: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1992)	
PLAN 02	p. 176
ANEXO C: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1993)	
PLAN 03	p. 177
ANEXO D: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1994)	
PLAN 04	p. 178
ANEXO E: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1996)	
PLAN 05	p. 179
ANEXO F: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (2006)	
PLAN 06	p. 180

ANEXO G: CUADRO DE VARIABLES E INDICADORES	p. 181
ANEXO H: CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO.....	p. 183
ANEXO I: TABLAS DE INDICADORES DESGLOSADOS	p. 202

Índice de Gráficas

Gráfica 1: Distribución de la Población Evaluada por Turnos	p. 104
Gráfica 2: Distribución de la Población Evaluada por Grupos.....	p. 104
Gráfica 3: Distribución General de la Población Evaluada por Género.....	p. 105
Gráfica 4: Distribución General de la Población Evaluada por Edad	p. 106
Gráfica 5: Distribución General de la Población Evaluada por Semestres cursados en la PEZ.....	p. 106
Gráfica 6: Distribución General de la Población Evaluada por Materias cursadas de Ciencias Sociales	p. 107
Gráfica 7: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 1: DELIMITACIÓN TEMPORAL	p. 119
Gráfica 8: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 1: DELIMITACIÓN TEMPORAL.....	p. 120
Gráfica 9: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 2: SECUENCIA CRONOLÓGICA	p. 122
Gráfica 10: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 2: SECUENCIA CRONOLÓGICA	p. 123
Gráfica 11: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 3: SINCRONÍA	p. 126
Gráfica 12: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 3: SINCRONÍA.....	p. 127
Gráfica 13: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 4: DIACRONÍA	p. 129
Gráfica 14: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 4: DIACRONÍA.....	p. 130
Gráfica 15: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 5: RELACIÓN CAUSA-EFECTO	p. 133
Gráfica 16: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 5: RELACIÓN CAUSA-EFECTO	p. 134
Gráfica 17: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 6: EXPLICACIÓN MULTICAUSAL Y CONTEXTUALIZACIÓN	p. 137
Gráfica 18: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 6: EXPLICACIÓN MULTICAUSAL Y CONTEXTUALIZACIÓN	p. 137

Gráfica 19: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 7: HIPÓTESIS EXPLICATIVAS.....	p. 140
Gráfica 20: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 7: HIPÓTESIS EXPLICATIVAS	p. 141
Gráfica 21: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 8: ANÁLISIS DEL ARGUMENTO	p. 144
Gráfica 22: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 8: ANÁLISIS DEL ARGUMENTO	p. 145
Gráfica 23: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 9: SÍNTESIS DEL ARGUMENTO.....	p. 147
Gráfica 24: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 9: SÍNTESIS DEL ARGUMENTO	p. 148
Gráfica 25: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 10: IDENTIFICACIÓN DE PREJUICIOS Y FALACIAS HISTÓRICAS.....	p. 150
Gráfica 26: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas del Indicador 10: IDENTIFICACIÓN DE PREJUICIOS Y FALACIAS HISTÓRICAS	p. 151
Gráfica 27: COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES COMO HABILIDADES HISTÓRICAS.....	p. 153
Gráfica 28: VISIÓN GENERAL DE LAS HABILIDADES HISTÓRICAS	p. 153

Índice de Tablas

Tabla 1: INDICADOR 1: DELIMITACIÓN TEMPORAL (Concentrado por preguntas)	p. 119
Tabla 2: INDICADOR 2: SECUENCIA CRONOLÓGICA (Concentrado por preguntas).....	p. 122
Tabla 3: INDICADOR 3: SINCRONÍA (Concentrado por preguntas)	p. 126
Tabla 4: INDICADOR 4: DIACRONÍA (Concentrado por preguntas)	p. 129
Tabla 5: INDICADOR 5: RELACIÓN CAUSA-EFECTO (Concentrado por preguntas)	p. 133
Tabla 6: INDICADOR 6: EXPLICACIÓN MULTICAUSAL Y CONTEXTUALIZACIÓN (Concentrado por preguntas).....	p. 136
Tabla 7: INDICADOR 7: HIPÓTESIS EXPLICATIVAS (Concentrado por preguntas).....	p. 140
Tabla 8: INDICADOR 8: ANÁLISIS DEL ARGUMENTO (Concentrado por preguntas).....	p. 144
Tabla 9: INDICADOR 9: SÍNTESIS DEL ARGUMENTO (Concentrado por preguntas).....	p. 147
Tabla 10: INDICADOR 10: IDENTIFICACIÓN DE PREJUICIOS Y FALACIAS HISTÓRICAS (Concentrado por preguntas)	p. 150

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito principal analizar el *Aprendizaje Histórico*, para saber si se genera la *Conciencia Histórica*, en los alumnos de la Preparatoria “Emiliano Zapata” de la Universidad Autónoma de Puebla, en la generación 2006-2009, que cursaron la materia de *Historia de México*, a través de una prueba de Aptitud Histórica.

Se realizó el análisis Histórico del Origen y Evolución de las Preparatorias de la BUAP, en especial de la Preparatoria “Emiliano Zapata”; también se analizó la evolución histórica de los programas y planes de estudio que hacen referencia a la Enseñanza de la Historia en esta Institución, para ubicar curricularmente del curso de *Historia de México*, en el *Plan 05* de 1996 y describir a detalle el Programa, identificar sus objetivos didácticos y contrastarlos con lo que se puede observar del *Aprendizaje Histórico*.

Se tomaron referentes teóricos, a partir de la *Conceptualización de la Historia* y de *Enseñanza de la Historia*, desde la evolución de la Historiografía y las corrientes que influyeron en la Enseñanza Histórica, para que, tomando en cuenta los conceptos de los autores recientes se definan las *Habilidades* que conforman la *Conciencia Histórica*.

Con esta información se definieron las Variables y los Indicadores, que sirvieron para evaluar el Aprendizaje Histórico, se establecieron tres Variables, con sus respectivos Indicadores: Temporalidad (que contemplan: la Delimitación Temporal, la Secuencia Cronológica, la Sincronía y la Diacronía); Causalidad Histórica (a través de la Relación Causa-Efecto, la Explicación Multicausal y Contextualización la identificación de las Hipótesis Explicativas); y Pensamiento Crítico de carácter Histórico (que abarca habilidades como el Análisis y Síntesis de Argumentos e Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas).

Esto permitió diseñó un instrumento con 40 reactivos, 10 preguntas para cada habilidad, tomado como referencia los primeros cuatro temas del Programa de Historia de México, basándose en el modelo de examen de CENEVAL, a través del análisis de los resultados de esta evaluación se determinó si se había generado la Conciencia Histórica.

PRESENTACIÓN

ANTECEDENTES DEL TEMA: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Comenzaremos exponiendo los antecedentes históricos sobre la Enseñanza de la Historia, los distintos enfoques, didácticos y teóricos sobre la Historia que influyeron en la práctica pedagógica. Más adelante abordaremos la introducción metodológica, con la Justificación del tema, el planteamiento del problema y la exposición de objetivos.

ORIGEN DE LOS MODELOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La Historia aparece como materia aproximadamente desde el siglo XVIII, se presenta como un aspecto moralista, es a través de los personajes y hechos históricos de los que se aprende lo que es correcto (Turín, 1990: 300-301), durante el siglo XIX con el auge de los Estados Nacionales cobra importancia la Historia Nacional pero el objetivo de la materia no cambia, aunque se enfoca al carácter cívico: *“Formar un sentido moral y sentimiento patriótico”* (Turín, 1990: 302). Los planes de estudios en México durante este siglo, no se alejan de este objetivo, al impartir primero cursos de Historia Nacional y luego de Historia General se pretendía: *“lograr la personalidad nacional... [y posteriormente] despertar el amor a la humanidad entera”* (Sánchez, 2002: 145). Durante estos siglos hasta mediados del XX, el modelo predominante es el tradicional, cuyas principales características son: *“el verticalismo y el autoritarismo, el verbalismo y el intelectualismo”*, (Pansza, 1990: 399) la figura central entonces era el profesor y el método de enseñanza se basaba en la memorización de datos: fechas, personajes, lugares, hechos, etc., que influido por el positivismo que tomaba estos elementos como únicos válidos del aprendizaje para alcanzar la *“verdad demostrable”*. (Sánchez, 1990: 244) La misma situación se percibe en el Colegio del Estado de Puebla hacia 1868, donde las exposiciones orales de los profesores se convierten en monólogos y a lo mucho se utilizan ilustraciones como recursos didáctico, (Gómez; 2007, Noviembre 9: 7) situación que se mantendría en Puebla durante la transformación del Colegio del Estado en Universidad en 1937 y su primer Plan Curricular como UAP entre 1957 y 1963. (Gómez; 2007, Noviembre 16: 7)

A mediados del siglo XX, surgió en Estados Unidos una corriente pedagógica como alternativa a la enseñanza tradicionalista: la Tecnología Educativa, desarrollada por Burrhus Fredrik Skinner en 1954 en la Universidad de Harvard, se basaba en las

corrientes psicológicas del conductismo y funcionalismo, (Rojas & Corral, 1996: 27-28) que se caracteriza por la enseñanza programada, por lo que es vital en ella el desarrollo de la planeación y el establecimiento de objetivos, que tuvo una influencia en América Latina desde la década de los 60's, pero se convierte en modelo predominante en los 70's. En su aplicación en la enseñanza de la Historia se caracteriza por ser un modelo *"ahistórico, formalista y cientificista"*, (Pansza, 1990: 399) sin embargo por su aplicación conductual, fragmentaria y estática, deviene en la dificultad de la construcción espacio-tiempo. (Pansza, 1990: 399) Durante esta época, las corrientes historiográficas y sociológicas que enmarcaba la interpretación de los procesos históricos en las aulas eran el Marxismo y el Estructuralismo, que intentaban realizar una explicación general de los fenómenos sociales, discriminando los datos concretos, dando énfasis al contexto económico-social. (Sánchez, 1990: 244)

LOS ENFOQUES A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS 60'S

A raíz de las críticas hacia los modelos tradicionalista y tecnocrático, en la década de los 60's, surgió la llamada Escuela Crítica o Alternativa, emanada de la Escuela de Frankfurt, cuyo propósito fue fomentar la reflexión, el análisis y la crítica en el alumno, utilizando la investigación como instrumento para el proceso de aprendizaje; ubicando al alumno como protagonista y los procesos grupales de discusión, por lo tanto el maestro se visualizó como mediador. (Hernández, 1996: 132-136; Pansza, 1990: 400-401).

También se retomaron corrientes psicológicas para analizar el proceso de aprendizaje, como la Epistemología Genética de Jean Piaget, que estudió los procesos de construcción de conocimiento a partir de etapas hasta llegar a los niveles de abstracción, (Sanz & Corral, 1996: 118), postulados que son aplicados a su vez por el Constructivismo, que para la Didáctica de la Historia intentan explicar procesos epistemológicos concretos como la asimilación del Tiempo Histórico o la formación del Pensamiento Hipotético-Deductivo, a partir de la relación Causa-Consecuencia (Carretero, Pozo & Ascencio; 1989: 19-22).

Por otro lado, en esa etapa tuvo auge la Corriente Historiográfica de la Escuela Francesa de los Annales, desarrollada por Marc Bloch y Lucien Lefebvre, bajo la premisa de la Historia Total, que no se enfocaba solamente a los personajes importantes y los procesos político-militares, como el Positivismo o la explicación economicista del Marxismo, sino darle peso a todos los fenómenos que articulaban la sociedad: Políticos,

Económicos, Sociales y Culturales, éstos últimos comenzaron a estudiarse cada vez más desarrollando otras corrientes como la Historia de las Mentalidades.

NUEVOS ENFOQUES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Toda esta gama de Corrientes en función a la enseñanza de la historia, plantearon verdaderos debates en torno entre la década de los 70's y 90's, en los que se privilegiaron los procesos cognitivos a los contenidos históricos; por ejemplo, en Inglaterra se generó una propuesta en los programas de 1978 a 1988, en la denominada "Nueva Historia" financiada por la Universidad de Cambridge, dentro del British School Council, que aterrizó en el History Project 13-16 y 16-18, que se caracterizaba por romper con la secuencia cronológica de los temas y abordarlos desde ejes temáticos, (Lamoneda, 1998: 104) privilegiaba los procedimientos o métodos de la Historia, tales como: "*Naturaleza de la evidencia Histórica; Apreciación del cambio y la continuidad; Comprensión de la Causalidad; Empatía Histórica; Habilidad para plantear cuestiones históricas; Sentido y cronología del tiempo*" (Luis, 1997a: 3), sin embargo la propuesta generó una discusión académica con los historiadores profesionales que terminó mediando los programas entre la propuesta de ejes temáticos y la secuencia cronológica en 1995. (Luis, 1997b: 9)

Otro proyecto interesante es el desarrollado en España por autores como Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Ascencio en la década de los 80's (Lamoneda, 1998:105-106) —y que se basa precisamente en la Epistemología Genética de Piaget—, en los que proponen impulsar las habilidades intelectuales de los adolescentes, como: "*solución de problemas hipotético-deductivos con contenido social, comprensión de la causalidad histórica y relativismo cognitivo*", así como la construcción epistemológica de "*redes conceptuales sociales básicas y tiempo histórico*" (Carretero, Pozo & Ascencio, 1989: 19). Más recientemente están las propuestas de Joaquín Prats, acerca de la formación ciudadana, una concepción más cercana a la Escuela Crítica, que a la formación cívica tradicional, pues en vez de plantearse la Historia como la conciencia ideológica, debe generar la reflexión y análisis crítico para comprender mejor los fenómenos sociales. (Prats, 2000a: 2; 2000b:2-3)

En México han tenido especial influencia las propuestas españolas sobre todo a partir de las década de los 90's. Autores como Frida Díaz Barriga han recogido los postulados de la Teoría de Piaget, desde el Constructivismo propone el "*aprendizaje activo y reflexivo*", y el desarrollo de "*Habilidades específicas de dominio en el aprendizaje de la Historia: establecimiento de una Secuencia Cronológica Espacio-Temporal*;

Causalidad y Empatía Histórica; Razonamiento Relativista y Pensamiento Crítico” (1999: 13-18), enfatiza el rol que debe desempeñar el maestro como mediador, la utilización de material didáctico como: mapas, líneas del tiempo, etc. y la evaluación formativa, de tal manera que no se concentre todo el peso en un examen cuantitativo, sino promediarlo con una evaluación cualitativa. Partiendo de estas propuestas, Díaz Barriga llevó a cabo una investigación en 1999 con profesores y alumnos del CCH, en la que primero formó a los docentes con los criterios constructivistas para que llevaran a cabo los métodos didácticos en las aulas, y evaluar finalmente si se desarrollaba en ellos el pensamiento crítico, finalmente aunque este no se concretó del todo si se observó que mejoró notablemente su comprensión conceptual. (Díaz, 2001).

Otra autora importante es Andrea Sánchez Quintanar, que a través de varios artículos y su libro: *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, (2002) propone desarrollar una Teoría sobre la enseñanza de la Historia, para lo cual establece seis categorías a analizar: temporalidad, espacialidad, sujetos de la historia, individuos en la historia, interrelación de los aspectos de la vida social y relación con el presente; además de la conceptualización de la propia Historia, la Conciencia Histórica e Identidad y de la revisión histórica sobre la enseñanza de la Historia, para finalmente evaluar una encuesta llevada a cabo sobre la percepción de la Historia a una población variada en el Distrito Federal.

También se ha enfatizado la utilización de material didáctico atractivo para el estudiante, como: literatura, cine, música, arte, etc. a través de antologías que recogen diferentes propuestas para su uso (Lerner, 1998; Pérez & Radkau, 1998).

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

A partir de la década de los 90's se han realizado cambios significativos en los programas de historia, se deja de privilegiar el contexto político-militar y se contemplan los procesos socioeconómicos y culturales, teniendo como marco de referencia la Escuela de los Annales, además se incluyen propuestas sobre las actividades didácticas. Por ejemplo, el *Plan 05* de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) de 1996:

...opta por no priorizar la Historia Factual y memorística...Se le apuesta a la historia problema y total; que enseñen a los estudiantes cómo se construyen los saberes históricos,...analizar los procesos más sobresalientes para ubicarse en el presente, con el fin de contribuir a su formación de ciudadanos...a pensar históricamente, fomentar la habilidad para ejercer un pensamiento crítico... (Gómez, 2007, Noviembre 30: 7).

Sin embargo en la práctica, sigue rigiendo la didáctica tradicionalista, que en mucho se debe a que los docentes que imparten la materia de Historia no son historiadores de formación, en las preparatorias de la BUAP en 1991, tan sólo el 35% contaba con este perfil, (Gómez, 2007, Noviembre 30: 7) en su mayoría son abogados, economistas o hasta administradores, lo cual dificulta la comprensión de las problemáticas planteadas en los debates recientes, ya que como señala Sánchez Quintanar es fundamental que la materia sea impartida por profesionales de la Historia (1990: 241): “...*nada sustituye al historiador que puede explicar los problemas históricos...sólo el profesional puede conocer...el conocimiento histórico mismo, la teoría de la historia y el adecuado enfoque de ambos para la comprensión de los diversos niveles educativos.*”

Actualmente están vigentes dos Planes de Estudio el *Plan 05* (1996) para la generación 2006-2009 y el Plan nuevo emanado del Proyecto Minerva aplicado a partir de las generaciones posteriores a 2007. El *Plan 05*, contempla está organiza en seis semestres, cuyas materias se dividen en 8 Áreas: Ciencias de Lenguaje, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Exactas, Computación Aplicada y Educación Física y la Especialización; las materias de Historia están contempladas dentro del área de Ciencias Sociales, junto con Estructuras Socioeconómicas, los cursos de Historia Universal Contemporánea I y II se imparten en el primer y segundo semestre; a éstas le dan seguimiento las Materias de Historia de México e Historia Contemporánea de México, en el tercer y cuarto semestre (Ver Anexo E)

El Modelo Universitario Minerva (MUM), estableció un plan curricular para la Educación Media Superior, organizado en tres periodos anuales, los cuáles se dividen en cinco áreas: Humanidades, Lenguaje, Ciencias Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Propedéutica; Las materias de Historia se encuentran nuevamente en el área de Ciencias Sociales, en el primer año se impartirá Historia Universal Moderna — cuyos cambios estructurales repercuten porque rompen con la secuencia cronológica, abordando los temas a través de ejes transversales — e Historia de México, cambiará de nombre por Historia de la Sociedad Mexicana, aunque sin cambios drásticos en sus temáticas, dividido en ocho unidades en secuencia cronológica de la Sociedad Prehispánica al Modelo Neoliberal.

El proyecto de investigación se desarrollará en la Preparatoria “Emiliano Zapata” (PEZ) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), fundada en 1969, representa una de las más importantes Unidades Académicas del Sistema de Preparatorias de la Institución, porque surgió de las luchas populares que emprendería la

Universidad en las décadas de los 60's y 70's; actualmente es una de las más destacadas en el Sistema de Escuelas Educación Media Superior en el Estado de Puebla, ya que a esta preparatoria llegan promedios más altos del examen de admisión, y por otro lado, ha obtenido un puntaje superior a la media nacional en el examen PREXANI II, que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), para evaluar el razonamiento verbal y matemático, a nivel medio superior.

IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La Historia sigue siendo una materia árida, en cuanto a material y estrategias didácticas, por eso la mayor parte de los profesores continúa con las prácticas tradicionales, así como la evaluación cuantitativa de datos memorizables, esto es lo que la hace tediosa para los alumnos. El desarrollo del material, estrategias y evaluación permitirían avanzar sobre los objetivos fijados siempre en los programas y casi nunca logrados: el desarrollo del pensamiento crítico. Por eso es importante detectar aquellas dificultades para el desarrollo del aprendizaje histórico y crear un sistema de evaluación coherente a los objetivos de la materia, esto favorecería realmente la Conciencia Histórica y evitar que los maestros regresen a las prácticas tradicionales, finalmente esto motivaría el interés de los mismos alumnos por la materia y encontrarían la utilidad a la Historia, su formación para generar la Conciencia Histórica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para los alumnos de nivel medio superior, la Historia no debería ser una serie de datos para memorizar (personajes, fechas, lugares, etc.), sino una serie de procesos para reflexionar, aún más, la Historia nos presenta una serie de fenómenos que como parte de una sociedad nos sirven para evaluar los problemas actuales que afectan nuestra sociedad, al saber cuál es su origen podemos encontrar una posible solución a éstos, de tal manera que al aprender Historia los alumnos estarían preparados para tomar decisiones, a esto nos referimos con formar ciudadanos, personas conscientes de los problemas sociales y que están dispuestos a participar en la solución.

De acuerdo con los modelos educativos y las corrientes que hemos revisado, el alumno debería ser más participativo, recurriendo a sus propios recursos y construyendo su visión sobre el pasado, sin embargo, el sistema educativo en México en realidad entorpece gran parte de este proceso, aunado a la visión tradicionalista de la Historia como una serie de hechos inmutables y que se convierten en datos memorizables.

En primer lugar los sistemas de evaluación todavía se enfocan a parámetros cuantitativos, de acuerdo a la normativa institucional, de tal manera que esto obliga a los maestros a continuar enseñando datos: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, que son perfectamente medibles, porque así se evalúa, no corresponden con el desarrollo del pensamiento crítico, muchas veces lo que se enseña durante el curso contrasta enormemente con lo que se califica y esto repercute finalmente en las calificaciones de los alumnos. ¿Cómo podremos saber si realmente se genera el pensamiento crítico histórico que fomente la Conciencia Histórica? Para ello proponemos analizar el contexto que se genera el aprendizaje histórico, para detectar las dificultades que para alcanzar el Pensamiento Crítico y la Conciencia Histórica, a través de Las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el contexto en que se genera el aprendizaje histórico en las preparatorias de la BUAP que fomentan estas dificultades?
- ¿Es coherente el sistema de aprendizaje con la evaluación de la materia de Historia de México en las preparatorias de la BUAP?
- ¿Cómo se puede verificar que efectivamente se fomentó la Conciencia Histórica?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de estos cuestionamientos, no proponemos realizar el estudio sobre el Aprendizaje y Conciencia Histórica, tomando como base los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL:

Analizar el Aprendizaje Histórico en los estudiantes de segundo año en la Preparatoria Emiliano Zapata, para saber si se genera la Conciencia Histórica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analizar el contexto en que se genera el aprendizaje histórico en las preparatorias de la BUAP, para detectar los factores que fomentan las dificultades en el aprendizaje.

Analizar los sistemas de aprendizaje de la materia de Historia, para verificar la coherencia con los sistemas de evaluación en las preparatorias de la BUAP.

Evaluar el proceso de aprendizaje y la conciencia histórica, a través de una prueba de aptitud histórica.

ALCANCES Y LÍMITES DEL ESTUDIO

La presente investigación tiene la intención de tener un primer acercamiento sobre el Aprendizaje Histórico, explorando a través de un examen de evaluación de Habilidades Históricas, para determinar si se adquirieron algunas de éstas o se sigue trabajando meramente con datos históricos, de esta manera se podrá saber en qué medida se ha logrado la Conciencia Histórica en los alumnos. Debido a que es un primer estudio es innovador en este sentido, ya que hasta el momento no se han hecho evaluaciones sobre este tipo de aprendizaje, mucho menos aplicadas directamente a los programas educativos, por lo tanto, de ella se podrán generar observaciones que servirán para hacer recomendaciones, en un primer momento, tanto didácticas como curriculares, pero sobre todo para servir de base a futuras investigaciones mucho más detalladas y profundas que verdaderamente generen cambios en la concepción de los cursos de Historia.

Debido a que es un primer estudio exploratorio, hay que hacer ciertas acotaciones sobre las limitaciones de esta investigación, en primer término, pretende averiguar si aprendizaje que se generó alcanza a generar Conciencia Histórica, evaluando ciertas Habilidades en este sentido, no se intenta clasificar el grado de desarrollo de las Destrezas Históricas, por el tipo de instrumento que se diseñó; otra característica de la investigación es que se indagará la información en una sola generación de una sola institución y de un curso de Historia únicamente, por lo tanto no será de tipo comparativo con otros grupos, pero a la larga producirá información que servirá para confrontarla con el Aprendizaje Histórico de otros grupos.

La estructura de la investigación será la siguiente: en el primer capítulo, respecto al Marco Contextual, se abordará la información que servirá de referente Espacial, al mencionar describir el surgimiento y evolución de las Preparatorias en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y en particular la de nuestro lugar de estudio: la Preparatoria “Emiliano Zapata”; también se detallarán las características del Plan de Estudios y ubicar curricularmente a la Materia de Historia de México, también se hará un acercamiento histórico a la forma en que se han diseñado los cursos y sus objetivos didácticos, para finalmente acercarse al Plan actual.

El segundo capítulo, referente al Marco Teórico, se realiza un estudio conceptual, tanto desde el punto de vista Historiográfico, como de la Enseñanza de la Historia, tomando en cuenta las principales corrientes teóricas, que en primer término influyeron en

el panorama histórico y que generaron una visión de la Historia que se retomó en la Educación; en segundo lugar, se describe la manera en que tanto las teorías historiográficas como didácticas originaron modelos de Enseñanza de la Historia para llegar posteriormente a las corrientes didácticas de Historia que se han generado en los últimos años y que presentan nuevas formas de abordar el Aprendizaje Histórico y que son de las que partimos para definir las habilidades históricas que utilizaremos en nuestro estudio.

En el tercer capítulo, sobre la Metodología del Estudio, determinamos cuáles son las características de la investigación y los sujetos de estudios, por una parte; también definimos claramente cada una de las habilidades históricas que nos sirvieron para delimitar las variables e indicadores de nuestro análisis y partir de éstos, logramos diseñar un instrumento para evaluar el Aprendizaje Histórico, finalmente mencionamos el procedimiento de aplicación de mismo.

En el capítulo cuarto, nos dedicamos al análisis de los resultados obtenidos durante la aplicación del examen para evaluar el Aprendizaje Histórico, presentando la información recabada a través de tablas y gráficas, de cada uno de los indicadores que miden habilidades históricas, para hacer la descripción y observaciones correspondientes. Finalmente, agregamos un apartado sobre las Conclusiones y Recomendaciones finales, donde hacemos un análisis global del estudio y los datos arrojados en el último capítulo, para posteriormente hacer una valoración sobre las aportaciones de la investigación.

CAPITULO I: MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo se analiza el contexto internacional en el que se argumenta la importancia de la enseñanza de la historia para promover la paz y la ciudadanía, a través de documentos emitidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en especial del Informe Delors; la Unión Europea (UE), y la formación ciudadana en Chile.

Posteriormente en el contexto nacional se presenta, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato; de éste su evolución histórica en México y en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y en particular la Preparatoria “Emiliano Zapata”, a través del Mapa Curricular que corresponde a la generación que se evaluó (*Plan 05*), así como la descripción de la Materia de Historia de México y aquellas que conforman el área de Ciencias Sociales.

1.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

1.1.1. LA UNESCO: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CULTURA DE PAZ

La enseñanza de la historia presenta rasgos fundamentales, valiosos y estratégicos, por tratarse de una disciplina que estudia el que hacer de los seres humanos y las motivaciones de las distintas generaciones para cimentar el desarrollo de los pueblos en un diálogo permanente entre pasado y presente que permita articular un andamiaje universal para preparar el futuro.

De acuerdo con la valoración de las raíces y de los propósitos comunes de los Estados se pueden agudizar los conflictos y distanciar esos propósitos. Por lo tanto, según se enfoque la enseñanza de la historia, se debe favorecer actividades que fortalezcan la promoción de la paz a un nivel cercano al individuo, en su vida familiar, en su trabajo, en su vecindad o en su comuna.

En su mayoría los manuales de historia y geografía contribuían a fortalecer y promover imágenes hostiles, estereotipos discriminatorios, conflictos políticos y militares, exaltando el carácter épico de las guerras y de sus héroes, contribuyendo a que la enseñanza de la historia generara una cultura de intolerancia que poco ha favorecido la

resolución pacífica de los desacuerdos, en lugar de avanzar en la necesidad de erradicar la violencia y "erigir los baluartes de la paz en la mente de los hombres".

En ese sentido los diseñadores de programas y ejecutores de las políticas educativas latinoamericanas advirtieron la conveniencia de superar el patrón de enseñanza de la historia, de tal manera que ésta constituyera un vehículo eficaz para afianzar el ideal democrático y también responder de modo concreto a la búsqueda de la paz.

A raíz de los planteamientos y preocupaciones que expresaban los historiadores y políticos de la época, la Primera Conferencia General de la UNESCO llevada a cabo en 1946, aprobó una resolución en favor de la revisión de textos escolares y materiales pedagógicos utilizados en la enseñanza de la historia para los distintos niveles de la educación primaria y secundaria.

Todo ello apunta a la educación para la integración y la paz mediante un ejercicio de construcción colectiva, al desarrollo pleno de la personalidad, al fortalecimiento del respeto por la libertad individual, a la comprensión, a la tolerancia y a la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos.

La UNESCO en 1956, planteaba que la historia puede proporcionar a los hombres del siglo XX las normas y los términos de comparación necesarios para apreciar los valores y las realizaciones de su época y puede contribuir a aclarar los problemas políticos, sociales y económicos de las colectividades modernas. También puede acostumbrar a la gente de nuestro siglo a abordar todas las cuestiones sujetas a controversia con un espíritu de investigación de la verdad, de comprensión de libre examen. Esta es una cosecha espléndida para cualquier disciplina escolar. Ningún profesor de historia pretenderá que puede hacer algo más que sembrar, la semilla y hacerla germinar en la mente de sus alumnos cuando aún concurren a la escuela; pero afirmará sin vacilar que vale la pena hacer semejante siembra.

No hay duda de que la mayoría de los profesores de historia, en el mundo entero, justifican su labor dándole como razón de ser la misión de preparar a los niños para su futuro papel de ciudadanos. El niño será un día un hombre y estará llamado a votar, a servir en el ejército, a pagar impuestos, a participar en la vida económica de su país, a ejercer sus deberes cívicos. La enseñanza de la historia en las escuelas tiene como función especial desarrollar en el niño el amor a la patria, la comprensión de sus tradiciones y su manera de vivir, explicándole cómo realizó su unidad o se liberó del yugo

extranjero, cómo nació su sistema de gobierno, cuáles son sus costumbres, cuáles las modificaciones de su vida económica y social, y otros aspectos del proceso evolutivo de la nación.

La lucha por la tolerancia y la paz. A lo largo de la historia, el progreso moral se ha retrasado en relación con el progreso material. Conviene ayudar a los alumnos a comprender la razón de este fenómeno y a darse cuenta de que no son responsables de ello únicamente el apetito de poder de los dirigentes, de los hombres políticos o de los partidos nacionales, sino también la ignorancia, la intolerancia, la desconfianza recíproca, los prejuicios y el egoísmo de los grupos y de los individuos. Además, la intolerancia ha contribuido a provocar las guerras tanto civiles como nacionales (UNESCO 1956:14).

En el documento “La Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de Paz” de la UNESCO (1999), se dice que es importante considerar a la educación no formal en la enseñanza de la historia y la generación de la cultura de paz, y en especial, abordar seriamente el influjo de los medios de comunicación en la generación de la cultura. El enemigo de la paz no es la guerra: es toda forma de violencia. La cultura de paz es un principio de realidad, una moral autónoma, que propende a que el hombre se resista a responder a la violencia con violencia.

Desde luego que surgen contradicciones entre los valores históricos que afianzan las identidades nacionales y aquellos que se requieren para la interpretación integradora de la historia supranacional., y más adelante nos dice que es necesario hacer una historia común, no sólo en función de la integración, sino también porque las historias nacionales son cada vez menos capaces de explicar la identidad latinoamericana, se propone una aproximación a la confección de la historia integradora parte de considerar a América Latina como un sujeto histórico, con procesos comunes, pero conformada por pueblos diversos.

El pasado se modifica en la medida en que el futuro pide reajustes del mismo, en la década de los sesenta, la literatura consiguió romper la mediocre imagen de Latinoamérica en el mundo. Fue a partir del lenguaje particular de América desde donde se construyó la identidad propia del continente, en este sentido es necesario cambiar los anteojos de los narradores, para comenzar a contar la historia con los ojos de quienes la viven y la perciben, de otra manera, la desinformación hace parte de lo que luego quedará como una gran ausencia en el testimonio histórico.

El lenguaje particular de América debe verse reflejado en la forma de contar su particular historia.

La ONU (Organización de las Naciones Unidas) determinó la Educación como uno de los derechos fundamentales, en la *Conferencia General de la Organización de las*

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de 1974, menciona que los Estados deben alcanzar los objetivos que enmarca la *Carta de las Naciones Unidas*, la *Constitución de la UNESCO* y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, a través de la educación, es decir, es uno de los medios principales para lograr la armonía humana. En ese documento se define a la educación como:

...el proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales, aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos... (ONU, 1974)

La posición de la ONU, es clara, no sólo concibe a la educación como un conjunto de conocimientos, sino de capacidades, actitudes y aptitudes, es decir, habla de habilidades a desarrollar y de valores, para la ONU, esto es importante, porque en este parámetro se crean personas conscientes de su mundo y dispuestos a promover la paz.

Menciona más adelante:

...la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 1974)

Para la ONU, el reconocimiento del “otro”, el respeto y la tolerancia hacia otros pueblos y culturas, la solidaridad y la cooperación mundial, son importantes y para su logro, la educación juega un papel importante, así mismo, defiende el aprendizaje cívico para detener la discriminación, y promover la participación en la vida cultural de la comunidad y asuntos públicos, así como en la resolución de problemas en los niveles local, nacional e internacional.

Para el cumplimiento de estas recomendaciones incita a los Estados miembros a apoyar la educación, la formación de los docentes y a la cooperación internacional de la educación.

En tal sentido, la UNESCO, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), como filial de la ONU, ha elaborado varias análisis sobre la educación, el más trascendente en lo que refiere a la visión actual, es el reporte elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors en 1995, publicado en 1996, como *La Educación encierra un tesoro*, pero antes se han elaborado otros informes, en 1968 se publicó *La crisis mundial de la educación, una análisis de sistemas*, dirigido por Phipip H. Coombs y en 1972, la comisión dirigida por Egdar Faure redactó *Aprender a ser*, a raíz de los movimientos estudiantiles

de 1968, que influyó en parte de lo recopilado por en *La Educación encierra un tesoro*, en cuanto que la educación también debía incidir en la formación ética. (Delors, 1996: 285).

La Comisión dirigida por Delors, comenzó a reunirse desde 1992, principalmente con ocho expertos internacionales, que además acudieron a otra cantidad de investigadores internacionales, Organizaciones No Gubernamentales, sindicatos de docentes y representaciones de estudiantes. Principalmente abordaba los cambios sociales generados por la violencia, las nuevas tecnologías y la globalización, entre otras cosas hacía énfasis en:

...el pluralismo cultural, presentándolo como fuente de riqueza humana: los prejuicios raciales, factores de violencia y exclusión deben combatirse mediante información mutua sobre la historia y los valores de las distintas culturas (Delors, 1996: 58).

La Comisión otorga una contribución importante a las disciplinas sociales y humanísticas para la adquisición del espíritu democrático:

La filosofía, porque forma el sentido crítico indispensable para el funcionamiento de la democracia; la historia, porque es irremplazable en su labor de ampliación de los horizontes del individuo y de sensibilización a las identidades colectivas... (Delors, 1996: 59).

La parte más trascendental de esta obra, es el capítulo dedicado a los cuatro pilares de la educación, organiza el aprendizaje en cuatro formas:

APRENDER A CONOCER: que se refiere más que al conjunto de datos, a la capacidad de comprender el mundo que los rodea, dado que el conocimiento científico avanza día, se debe dotar al alumnos al ejercicio del pensamiento, porque el conocimiento es múltiple, el alumno debe desarrollar el razonamiento científico con sentido crítico y eso le dará herramientas para poder profundizar.

APRENDER A HACER: para hacer aplicable el conocimiento, dado las necesidades del mundo laboral, nos sólo se debe "saber", sino utilizar de manera práctica ese conocimiento, relacionarlo con su vida cotidiana o profesional, hacer frente a situaciones y trabajar en equipo.

APRENDER A VIVIR JUNTOS: uno de los objetivos primarios ya señalados por la ONU, la comprensión del "otro", para evitar conflictos o aprender a resolverlos.

APRENDER A SER: se da importancia al desarrollo personal, la imaginación y creatividad, que dará armonía a la propia personalidad, capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal. (Delors, 1996: 91-103).

Estos cuatro conceptos, es lo que tomó como referente la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior), en México, para desarrollar el modelo de competencias, que es el vigente en todos los sectores educativos en nuestro país, con respectivas observaciones que haremos más adelante.

En el apartado que aborda los niveles educativos, la Comisión organiza tres: la enseñanza básica (equivalente en México a la primaria), la enseñanza secundaria (que en México aborda también el nivel Medio Superior o preuniversitario) y la enseñanza superior. El nivel que nos interesa entonces, por su equivalencia, es la enseñanza

secundaria, en el cual la Comisión hace varias observaciones, ésta debe abrirse a la preparación del mundo laboral y generar asignaturas que desarrollen la adquisición de actitudes y valores, fortalecer la preparación de los docentes en la actuación disciplinaria y de las nuevas tecnologías (Delors, 1996: 139-141).

1.1.2. CHILE: LA FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La formación ciudadana y, por ende, la enseñanza de la participación en Democracia, para el caso chileno, está previsto que se desarrolle de manera transversal a través de diversas disciplinas, pero poniendo especial atención al uso del sector correspondiente a la Historia, ya que, en el marco amplio y ambicioso de objetivos y contenidos de formación ciudadana...las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales constituyen la columna vertebral de la misma. Una de las posibilidades que tiene la Historia es su capacidad para que el alumno pueda comprender el presente, a través del estudio de los problemas sociales y políticos contemporáneos. (Aceituno, Muñoz & Vázquez; 2012)

Por eso hay un consenso entre los profesores del bachillerato chileno sobre el valor que tiene la historia y su enseñanza para formar ciudadanos.

1.2. CONTEXTO NACIONAL

1.2.1. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

A raíz de las propuestas internacionales de la UNESCO y la Comunidad Europea, en México se aplicaron una serie de reformas en 2008, que ingresaron el Modelo por Competencias en la Educación y en especial en el Sistema de Educación Media Superior en la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior), que tenía como finalidad homologar todos los subsistemas de este nivel, esta serie de reformas impactaron a todos los niveles educativos y en concreto en el Medio Superior, en el caso de la BUAP, a partir del 2012 se comenzaron a realizar las adaptaciones pertinentes para ingresar al SNB (Sistema Nacional de Bachillerato) —que más adelante describiremos a detalle—, en los programas, situaciones académicas e infraestructura, en mayo del 2014, las preparatorias de la BUAP realizaron el proceso de certificación para este fin.

En el Diario Oficial publicado en el año 2013, el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, aprobó que la Educación Media Superior también se incluyera en el

rubro de los niveles obligatorios, con la respectiva intervención correspondiente del Estado, permitiendo las reformas que establecería la RIEMS:

"EL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, D E C R E T A:
SE REFORMAN LOS ARTÍCULOS 3o., 4o., 9o., 37, 65 Y 66; Y SE ADICIONAN LOS ARTÍCULOS 12 Y 13 DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

Artículo Único.- Se reforman los artículos 3o.; 4o., segundo párrafo; 9o.; 37, segundo párrafo; 65, primer párrafo de la fracción I; y 66, fracción I; y se adicionan la fracción IX Bis al artículo 12; y la fracción VI Bis al artículo 13, de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley..

[...]

Artículo 9o.- Además de impartir la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación inicial, especial y superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

IX Bis.- Coordinar un sistema de educación media superior a nivel nacional que establezca un marco curricular común para este tipo educativo, con respeto al federalismo, la autonomía universitaria y la diversidad educativa;

Artículo 13.- Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

VI Bis.- Participar en la integración y operación de un sistema nacional de educación media superior que establezca un marco curricular común para este tipo educativo, con respeto a la autonomía universitaria y la diversidad educativa; (SEGOB, 2013).

Esta medida fue trascendente, porque a partir de entonces comenzaron las reformas que incluirían en gran medida la intervención en la mayoría de los subsistemas del nivel Medio Superior en sus distintas modalidades, incluyendo las preparatorias y bachilleratos adscritos a las Universidades Públicas, en este plano estaba circunscrita también la BUAP, encaminando a crear el Sistema Nacional del Bachillerato y el MCC (Marco Curricular Común).

1.2.2. ANTECEDENTES

En 1970 y en 1990, ya se habían realizado reformas educativas que habían intentado combatir las deficiencias en el sector educativo, en particular las del nivel Medio Superior, ya que hasta la fecha, es el que presenta el grado más alto de deserción en el país. A principios del Sexenio de Felipe Calderón, la secretaria de educación Pública, Josefina

Vázquez Mota, presentó el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, en el que se establecían seis objetivos básicos, aquí citaremos las acciones principales que atañen a la Educación Media Superior y que impulsaron el camino para la creación de la Reforma Integral de la educación Media Superior:

Objetivo 1: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. **Una mejor calidad de la educación.**

Estrategias y Líneas de Acción en la Educación Media Superior:

1.6 Alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior.

- Homologar elementos comunes a las diferentes modalidades y subsistemas, estableciendo un marco curricular común que garantice que los alumnos cuenten con las competencias básicas y capacidades requeridas en este nivel que les permita transitar de una modalidad a otra.
- Establecer procedimientos claramente definidos para facilitar que los estudiantes que ingresan a cualquier modalidad y subsistema puedan culminar sus estudios en otra modalidad o subsistema.
- Promover en todos los subsistemas, instituciones y planteles, públicos y privados, el establecimiento de redes y mecanismos de intercambio y cooperación académicos, dirigidos a profesores y estudiantes, con el propósito de conocer y adoptar prácticas exitosas e innovadoras, tanto del ámbito nacional como internacional.

1.7 Establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media superior.

- Definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener.
- Incorporar en los planes y programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo.
- Diseñar talleres y cursos de capacitación y actualización docente, con enfoques metodológicos de enseñanza centrados en el aprendizaje y contenidos acordes con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo de sus estudiantes.
- Establecer como actividad permanente la vinculación de los jóvenes y las instituciones educativas con sus comunidades o su ambiente laboral.

1.10 Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.

- Evaluar sistemáticamente el desempeño de los cuerpos docentes de los planteles sobre los estándares definidos en el esquema de certificación de competencias docentes.

1.11 Establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquéllos que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.

- Establecer un sistema nacional de tutorías que permita brindar atención grupal o individual a los estudiantes, con el fin de facilitar la integración de los alumnos al entorno escolar.
- Destinar, dentro de los planteles, aulas o espacios específicos y suficientes para el desarrollo de actividades de asesoría académica y de tutoría individual o en pequeños grupos. [SEP, 2007: 24-26]

Este objetivo pretende mejorar la calidad educativa con la implementación del modelo por competencias, en la estrategia 1.6 se plantea la homogenización del nivel de bachillerato, para lo cual en la RIEMS se establecería el Marco Curricular Común (MCC); en la estrategia 1.7 se abordan las competencias para la vida, inspirado seguramente en

el Informe de Delors de la UNESCO y que en la RIEMS se plasmarían en las Competencias Genéricas; en la estrategia 1.7 se menciona las competencias docentes, con la capacitación correspondiente de los profesores, éstas también se especificarían en la RIEMS; finalmente en la estrategia 1.11 se hace referencia a la orientación educativa y las tutorías, para atacar los problemas del fracaso escolar, para lo cual el Sistema Nacional de Bachillerato establecería el sistema de tutorías.

Objetivo 2: Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. **Una mayor igualdad de oportunidades educativas.**

2.11 Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior. [SEP, 2007: 34]

En la estrategia para el logro del objetivo 2, se menciona la tolerancia como valor fundamental, esta es una de las principales competencias genéricas que se desarrollarían en la RIEMS y que es importante para el desarrollo de la Conciencia Histórica, más adelante analizaremos su importancia en este sentido.

Objetivo 3: Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. **El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación.**

ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:

3.3 Capacitar al profesorado en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje.

3.4 Promover en las aulas la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y estudiantes a la tecnología de punta, así como desarrollar competencias para su uso.

- Desarrollar plataformas didácticas y utilizarlas de manera masiva a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Emplear de manera sistemática en los ambientes escolares dichas tecnologías, para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, incluyendo la educación y capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática.
- Modernizar las instalaciones, ampliar la dotación de equipos de cómputo y actualizar los sistemas operativos.
- Establecer convenios entre escuelas para compartir instalaciones y equipos.
- Extender el acceso a todos los planteles escolares a las redes electrónicas de información. [SEP, 2007: 40]

El uso de las nuevas tecnologías, es un asunto que había abordado ampliamente el Informe de Delors y en correspondencia, la RIEMS lo fincó tanto en las competencias docentes, como lo plasma aquí la estrategia 33, como para los alumnos en las competencias genéricas, respecto a la comunicación, por otro lado era importante crear la infraestructura adecuada para tal objetivo y se establecía como requisito para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.

Objetivo 4: Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica

docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. **Una política pública que, en estricto apego al Artículo Tercero Constitucional.**

4.4 Incorporar en los programas de estudios contenidos de aprendizaje y el ejercicio de prácticas orientados a que los estudiantes reflexionen y asuman actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura.

- Promover la realización sistemática de talleres de prevención de conductas de riesgo entre los alumnos (violencia, adicciones, sobrepeso y trastornos alimenticios, entre otros).
- Verificar que los planes y programas de estudios incluyan contenidos y prácticas sobre el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como el desarrollo de habilidades artísticas y comunicativas.
- Promover estudios sobre adolescentes y jóvenes para conocer mejor sus características y circunstancias, cuyos resultados enriquezcan planes y programas de estudios.
- Suscribir convenios con instituciones u organizaciones dedicadas al arte y a la cultura, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por estas actividades y participen de manera permanente en algunas de ellas.
- Promover que los planteles de educación media superior se incorporen al Programa Nacional de Centros Escolares, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por el deporte y el hábito de la práctica de alguna actividad física.
- Establecer un modelo nacional de desarrollo del deporte, a través de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), que fomente una estructura de planeación y participación masiva y organizada entre la población.

4.5 Promover que los planes de estudios incluyan experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el desarrollo de soluciones creativas ante problemas que se les presenten; la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos en forma asertiva.

- Incluir en los programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje orientados a la comprensión y aplicación de metodologías de investigación científica y tecnológica, así como a trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, con el fin de plantear y resolver adecuadamente los problemas de los diversos campos del conocimiento.
- Impartir talleres para impulsar la innovación y el desarrollo de habilidades creativas, aprovechando la influencia indirecta que para este fin brinda la educación artística, así como sobre temas de desarrollo personal, liderazgo y autogestión, entre otros.
- Instrumentar actividades y programas para que los alumnos fortalezcan su iniciativa personal, así como hábitos de estudio, lectura y disciplina, como condiciones necesarias para un eficaz aprovechamiento escolar y como medio de desarrollo personal.

4.6 Instrumentar programas de atención para los estudiantes en temas relacionados con la participación ciudadana y la cultura de la legalidad.

- Realizar actividades y talleres con el fin de que los estudiantes tengan una clara conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y de promover la participación ciudadana.
- Incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y prácticas de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los alumnos una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, la igualdad de género y la no discriminación. [SEP, 2007: 44-45]

Ya se ha mencionado el carácter nacionalista y cívico plasmado en el ideario del Artículo Tercero Constitucional y que aquí se retoma en el objetivo 4. Este valor es fundamental para la creación de la Conciencia Histórica, el desarrollo de la ciudadanía y la Conciencia Cívica, en términos de la RIEMS, se plasmarían tanto en las Competencias Genéricas, pero de manera más específica en las Competencias Disciplinarias de las Ciencias Sociales, lo cual se retomaría de manera puntual en los programas adaptados

para tal propósito en las materias de los distintos planes curriculares de la Educación Media Superior y en particular en las preparatoria de la BUAP.

El 9 de mayo de 2007, el entonces subsecretario de Educación Media Superior, el Dr. Miguel Székely Pardo, anunció la creación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en el contexto del Foro Nacional de Consulta para la Educación Media Superior, en que el subrayó que debido a “...*la diversidad y complejidad de programas que existen en el este nivel...las líneas de acción...* [se encaminarían a] *la creación de un certificado único de bachillerato a nivel nacional...*” (El Universal, 2007). Lo cual implicaría homologar los diferentes subsistemas en este nivel, este finalmente era el objetivo de dicha reforma y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

1.2.3. CREACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO

Al año siguiente la Subsecretaría de Educación Media Superior, publicó el documento: Reforma Integral de la Educación Media Superior: Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un macro de diversidad, que describe las problemáticas que presenta el nivel de Educación Media Superior, define los objetivos perseguidos por la RIEMS y las características del Sistema Nacional de Bachillerato.

El principal desafío que reconoce la RIEMS es que la “...*Educación Media Superior está compuesta de subsistemas que operan de manera independiente sin correspondencia a un panorama general articulado...*” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 4). Para lo cual establece cuatro principios:

1. La Construcción del Marco Curricular Común (MCC).
2. Definición de las características de las distintas opciones de operación de la Educación Media Superior...para ser integradas al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
3. [Establecer] Mecanismos de gestión de la... [para que se] alcancen ciertos estándares mínimos.
4. Reconocer los estudios realizados en el marco de un sistema... reflejado en una Certificación Nacional (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 4-5).

Se reconocen tres retos principales a atender con esta Reforma:

1. Ampliación de la Cobertura.
2. Mejoramiento de la Calidad.
3. Búsqueda de la equidad. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 7).

Estos retos emanan principalmente de las propuestas generadas a nivel internacional en documentos como el Informe de Delors, que ya aborda estos fenómenos, pero que en este documento se contextualizan en el plano nacional.

Los principios que guiarán a la RIEMS, tras el análisis de las distintas problemáticas que afectan a la Educación Media Superior son las siguientes:

- Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del Bachillerato.

- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.
- Tránsito entre subsistemas y escuelas. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 42).

Respecto al análisis que se hace en este documento, se reconoce la diversidad en la Educación Media Superior, tomando en cuenta las diferentes institucionales (federales, estatales, universitarias), opciones (bachilleratos generales de carácter propedéutico, bachilleratos generales con formación para el trabajo, bachilleratos tecnológicos, educación técnica) y modalidades (escolarizada o presencial, a distancia y mixta), lo cual genera un crecimiento fragmentado de todas estas formas de bachillerato e imposibilita el tránsito entre instituciones y modalidades, dificultando la revalidación, que considera es una de las principales causas del alto índice de deserción en este nivel. Por eso considera que es importante revisar los programas de estudio, que en teoría no se modificarían, pero que terminaron en la modificación, con el fin de establecer criterios comunes que pudieran estandarizarse, esto derivó en las competencias, a imitación del sistema europeo del *Proyecto Tuning*, con el principal objetivo de generar la *Portabilidad de la Educación*. Sin embargo, aún y con las respectivas adecuaciones de la RIEMS, no se ha podido establecer dicha estandarización y todavía sigue habiendo problemas para los alumnos que pasan de un subsistema a otro.

La Reforma está estructurada en cuatro Ejes:

1. La Construcción del Marco Curricular Común (MCC).
2. La definición y regulación de las modalidades en oferta.
3. Establecimiento de mecanismos de la gestión de la Reforma.
4. Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 73-99).

Es importante definir la organización del que establece para la Concreción del Marco Curricular Común, estructura en cinco niveles, desarrollados en el **Eje 1: El primer nivel (Interinstitucional) es el propio Marco Curricular Común**, que define como “Consenso entre instituciones de Educación Media Superior en torno al perfil del egresado y las competencias a desarrollar” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 77), según la RIEMS, “...no pretende eliminar o sustituir los conocimientos disciplinares por una categoría... sino reflexionar en el sentido de los conocimientos para lograr aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los estudiantes...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 77), pero ya hemos mencionado que finalmente si impactó en los contextos de las distintas instituciones educativas de nivel medio superior, sobre todo porque en muchos casos se hizo de manera obligatoria, para su ingreso al SNB, ya que representaba recursos extraordinarios a nivel federal.

El segundo nivel (institucional) se refiere al **Modelo Educativo de la Institución**, que representaría el “...aporte de cada institución para reflejar su filosofía e identidad...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 77), que “...tendrán el reto de enriquecer el perfil del egresado con aquellas cualidades que, no estando contempladas en las competencias, consideran valiosas de incorporar de acuerdo a su filosofía y proyecto educativo...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 78), en teoría no se modificaría los modelos educativos de las instituciones, su filosofía, visión y misión, sino complementarlas con el Marco Curricular Común, tendrían que ser compatibles, sin embargo, la tradición crítica de muchas instituciones, que era reflejada en su filosofía y currículum oculto, si se vio afectada, ya que el sistema de competencias nace de un contexto capitalista de inserción al plano laboral, que realmente no era compatible, pero a partir de estas reformas muchos modelos se vieron trastocados, en particular el *Modelo Minerva*, de la BUAP fue olvidado y las políticas institucionales se enfocaron a adaptar la filosofía de la universidad a las exigencias del Sistema Nacional de Bachillerato.

El tercer nivel estaba contenido en los **Planes y programas de Estudio**, es decir, “...la oferta educativa concreta de las instituciones para responder a la demanda de los estudiantes...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 77), estos deberían “...ser analizados a la luz del MCC para cerciorarse que sus estructuras curriculares, objetivos generales, contenidos educativos, enfoques y metodologías tengan correspondencia con las competencias establecidas.” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 78). Aquí se contradice con las indicaciones señaladas para el primer nivel, porque alienta la modificación de los modelos y métodos educativos, transformado la filosofía interna, en el caso concreto de la BUAP, se realizaron adecuaciones serias a los programas, para incorporar el modelo por competencias.

El cuarto nivel (Escuela) se concreta en las **Adecuaciones por Centro Escolar**, que concretarían en los “...aportes de cada plantel en términos de adecuaciones curriculares, tutoría y actividades extraescolares...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008: 77), considera que en es en este nivel donde “...se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a demandas diversas de la realidad...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 78). Para lograr los objetivos planteados por el Marco curricular Común y establecer de manera eficiente las metas marcadas por el modelo en competencias, si no se cubrían de manera eficiente en los

programas, se llegaban a realizar actividades extraescolares, que distraen la atención de los profesores en su desempeño docentes.

Por último, **el quinto nivel (Aula)**, eran las “...decisiones del docentes sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 77), aquí se indica que: “Cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 78). En la práctica se llena a los docentes de un papeleo burocrático excesivo, que como ya mencionamos, desvía la labor docentes, que tiene que invertir tiempo en redactar formatos.

En este documento se establece que el Marco Curricular Común debe estar basado en Desempeños Terminales, es decir, las Competencias, que servirían de vehículo para homogeneizar los criterios de las distintas características de los subsistemas educativos, que son definidas en este documento como: “...unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, ería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos...” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008a: 50). Para tal propósito la RIEMS, clasifica tres tipos de competencias:

- Competencias Genéricas.
- Competencias y Conocimientos Disciplinarios.
- Competencias Profesionales.

Las características de las Competencias Genéricas y Disciplinarias, las abordamos en el siguiente capítulo con los documentos que la RIEMS elaboró al respecto.

1.3. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

1.3.1. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL BACHILLERATO EN MÉXICO

En esta parte abordaremos el desarrollo histórico de la Educación Media Superior. Desde sus inicios en la época colonial, la Educación Preparatoria estuvo ligada al nivel superior, servía como una fase intermedia entre el nivel de Educación Básica o Elemental y la formación Universitaria, ya que después aprender las primeras letras, los estudiantes tenían que atravesar por un proceso para estudiar latín si querían acceder al nivel Superior, (Yáñez, 2004: 5) esta formación se realizaba dentro de las propios Colegios Universitarios, entre los 12 y los 16 años aproximadamente, al final del cual se otorgaba el

título de Bachiller. (Alarcón, 2003: 9) Hay que aclarar en este nivel estarían fusionados lo que ahora conocemos como Educación Secundaria y Preparatoria hasta su separación en 1925. Este nivel se manejaba bajo la tradición medieval del *Facultas Artium*, dividido en *Trivium* (gramática, retórica, lógica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), que utilizaban los jesuitas. (Márquez, 1992: 59).

La primera legislación que establece de manera formal la Educación Preparatoria es el decreto que promulgó Valentín Gómez Farías el 19 de octubre de 1833, en el cual abolía la Real y Pontificia Universidad de México y fundaba la Dirección General de Instrucción Pública, organizando la educación a cargo del Estado en seis escuelas, entre las que se mencionaban: “*los estudios preparatorianos*”, sin embargo esta ley sería derogaba al año siguiente. (Martínez, 1983: 43-45; Robles, 2000: 54).

Durante la primera mitad del siglo XIX no cambió mucho el estado de la Educación Secundaria-Preparatoria, ya que muchos Colegios Superiores heredaron la estructura colonial. No es sino hasta el 2 de diciembre de 1867, cuando Gabino Barreda expidió la Ley de Instrucción Pública —que entonces estaba limitada al Distrito Federal— en la que ya establecía un plan de estudios para la Educación Preparatoria de cinco años, al año siguiente se fundó la Escuela Nacional Preparatoria —que seguía integrando a lo que hoy conocemos como Secundaria—, (Nieto López, 2001: 81; Alarcón, 2003: 14), el 15 de mayo de 1869 se promulgó una Ley General que sirvió de base a las disposiciones sobre educación en los Estados. (Cruz, 1995, t. I.: 237), dicha ley organizaba la educación “...según los principios del positivismo... [y] tendrá como objetivo proporcionar una base homogénea a la educación profesional...” (Martínez, 1983: 65-66), de esta manera se mantiene la Educación Media como antecedente de la Superior. Durante el Porfiriato, el Secretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, presentó un Proyecto de Educación que contemplaba desde la Educación Básica, hasta la Superior, establecía claramente las esferas de dirección de los niveles educativos, al Estado le correspondía la Escuela Primaria, Normal y Técnico; a la Universidad, la Enseñanza Media y Superior; plan que culminó con la fundación de la Universidad Nacional de México. (Guevara; 1983: 21).

No será finalmente, la separación entre la Educación Secundaria y Preparatoria se decretó en diciembre de 1925, cuando el Secretario de Educación pública, Moisés Sáenz, que creó el día 22 la Dirección de Educación Secundaria y el 30, se promulgó la división entre Secundaria, bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública, y el Bachillerato, a cargo de la Universidad; esta medida no se pudo aplicar de inmediato por

varias causas: las protestas por parte de los estudiantes, la Guerra Cristera, la oposición de la Iglesia y los gobiernos estatales. (Márquez, 1992: 60; Guevara, 1983: 39) Esta situación se regularía realmente hasta la creación del Proyecto de Educación Socialista en 1933, que determinó el rompimiento entre el Estado y la Universidad y con ellos la separación definitiva entre los Niveles Medios.

A raíz de la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), se formó una comisión para que analizar los planes de estudio del bachillerato, se redactó en Guadalajara, un documento en el que se señalaron los fines y las orientaciones de la Educación Media Superior, que fue presentado el 17 de julio de 1952. En 1956, el nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria, señalaba que: "...se destaca el énfasis en la formación científica; se aumenta su duración a tres años y se destaca que el bachillerato tiene finalidades esencialmente formativas..." (Alarcón, 2003: 31) En la época reciente, la ANUIES, ha redactado acuerdos en relación al Bachillerato, de los que a grandes rasgos mencionaremos los siguientes: (Ortiz, 1991)

- *Declaración de Villahermosa* (1971): Que recomienda la duración del ciclo de 3 años y la función propedéutica y terminal.
- *Acuerdos de Tepic* (1972): Establecía el sistema de créditos y los niveles básico o propedéutico y actividades selectivas.
- *Congreso Nacional del Bachillerato* (1982): Acordó la implantación del "Tronco Común" en los Planes de Estudio y su división curricular en cuatro áreas de conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Histórico-Sociales.
- La creación de la *Coordinación Nacional de la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS)*, el 14 de febrero de 1990, que de acuerdo al Programa de Modernización Educativa 1989-1994, se encargaría de impulsar el progreso en este nivel educativo.

1.3.2.EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS PREPARATORIAS DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Dentro del contexto local, la Universidad Autónoma de Puebla tiene su origen en el Colegio del Espíritu Santo, fundado en 1578, dentro de la que se incluía la educación media para los estudiantes entre los 10 y los 16 años, donde se les impartía Gramática, Retórica, Poética, Historia y Latín. (Cruz, 1995: 44) Tras la expulsión de los jesuitas en 1767, la institución fue administrada por la Corona y cambia su denominación a Real Colegio Carolino, en honor al rey Carlos III, pero sin grandes modificación estructurales en la enseñanza.

Durante la primera mitad del siglo XIX, el Colegio fue denominado bajo varios nombres, debido a los conflictos políticos, pero sobresale el de Colegio de Estado, asignado desde 1825 hasta 1937 —con algunos periodos breves que cambió de título—,

regido por la administración gubernamental, que le imprimió el sello laicista, por lo que se eliminaron cátedras de Teología. La concepción de la educación preparatoria seguía estando bajo la tutela del Colegio, cuestión confirmada en las Leyes de Instrucción Pública de 1878 y 1883, con un programa de 6 años, único e indispensable para acceder a todas las carreras profesionales, en los que se puede apreciar una influencia importante del proyecto de Gabino Barreda de 1869. (Cruz, 1995: 72)

Durante las primeras décadas del siglo XX, no se presentan cambios importantes, la concepción de Educación Secundaria-Preparatoria, preponderante a nivel nacional seguiría vigente hasta 1937, en ese año se otorgó el título de Universidad de Puebla el 14 de abril. Por otro lado, se introduce la separación entre la escuela preparatoria y la secundaria, a raíz del debate generado en torno a la Educación Socialista, en el Estado de Puebla, esto se cristaliza a partir del decreto del 23 de abril de 1937, que establece que la Escuela Secundaria “Venustiano Carranza” quede a cargo directamente del Estado y la Preparatoria seguirá siendo administrada por la Universidad. (Cruz, 1995: 200) A partir de entonces, se mantuvo vigente un programa de 2 años hasta 1980.

En 1952 se fundó la Escuela Preparatoria Nocturna, con los mismos planes de estudio de la Preparatoria Diurna, debido a la demanda de los estudiantes egresados de la Escuela Secundaria Vespertina “Flores Magón”, que se fundó en 1953. (Esparza, 2000, octubre 26: 3; Cruz, 1995: 227). En 1957, la Universidad obtuvo su autonomía y en los estatutos de la Ley Orgánica queda registrada la figura del Bachillerato Universitario: (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006):

ARTÍCULO 3º.- La Universidad Autónoma de Puebla tiene las atribuciones siguientes:

VI.- Conceder para fines universitarios, validez a los estudios que se hagan en otros centros de educación superior, ya sean del Estado, nacionales o extranjeros, así como incorporar enseñanzas de bachilleratos o profesionales, en forma y términos señalados por los reglamentos respectivos.

ARTÍCULO 6º.- Escuela Preparatoria, es la Institución en la que se imparten los conocimientos que dan derecho a obtener el Grado Universitario de Bachiller, indispensable para ingresar a una Facultad.

Actualmente la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), cuenta con 9 escuelas preparatorias, mencionaremos brevemente las circunstancias en que surgió cada una:

La **Preparatoria “Licenciado Benito Juárez García”** derivado del crecimiento de la matrícula en la Universidad se hizo notable en la década de los 50’s, tan sólo las escuelas Preparatorias registraban: 584, la diurna y 245 la nocturna en 1957. (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006), en 1960 ya eran 1502 contando las dos preparatorias, para 1963 los alumnos de bachillerato eran 2500, (Cruz, 1995: 268), el

espacio era insuficiente porque compartían el edificio Carolino con las facultades. Por esta razón se pensó en buscar un nuevo espacio para las Preparatorias, al año siguiente, el rector Manuel Lara y Parra tramitó la construcción de un edificio en la zona de San Baltazar Campeche, bajo el patrocinio de la Fundación Mary Street Jenkins, el traslado se realizó el 13 de agosto de 1965, llamándose desde entonces Escuela Preparatoria Diurna y Nocturna Benito Juárez, siendo entonces la más antigua de la Universidad. (Vallejo, 2003, abril 8)

La segunda escuela en fundarse fue la **Preparatoria Popular “Emiliano Zapata”**, que comenzó a funcionar en 1969, pero fue reconocida hasta 1970, este caso se abordará en un apartado especial. En la década de los 70's, en la UAP se llevó a cabo el proceso de Reforma Universitaria, que tenía como fin abrir espacios más democráticos dentro de la Universidad, impulsado principalmente por el Partido Comunista, que llegó a tener el control de la administración universitaria, bajo de lema de “Universidad democrática, crítica y popular”, ello generó una gran movilización social contra el Gobernador Gonzalo Bautista O’Farril, lo que atrajo estrechos vínculos con grupos populares. Otro factor importante fue la política de masas en la universidad, lo que hizo abanderar la consigna de dar cabida a todos los estudiantes, lo que provocó que las administraciones universitarias buscasen alternativas para albergar a la matrícula estudiantil que era cada vez más grande. En ese contexto se fundaron nuevas preparatorias de carácter popular y vinculado a problemáticas sociales.

La **Preparatoria Urbana “Profesor Enrique Cabrera”**; en 1973 se fundan las Preparatorias Enrique Cabrera Barroso Urbana y Regional, esta última en Tecamachalco. La preparatoria urbana tiene su origen en el Instituto Latinoamericano, fundado en 1969 y cuyo director defraudó a sus alumnos al no ser reconocidos sus estudios por la Secretaría d Educación Pública. Los estudiantes, encabezados por Genaro Piñeiro López, Alejandro Cruz Jiménez, Natalia Montserrat Sardá Cué y José Antonio Barroso, desconocieron al director y obtuvieron el apoyo de los Comités de Lucha de la UAP, el 12 de abril de 1973 el Consejo Universitario acordó la incorporación de esta Institución a la Universidad y finalmente en 1976 se integró como preparatoria de la Universidad, en honor al líder universitario asesinado en 1972. (Vallejo, 2002, octubre 24)

La **Preparatoria Popular Regional “Profesor Enrique Cabrera”**, ubicada en el municipio de Tecamachalco, surgió porque la Universidad sirvió como intermediario durante una disputa de tierras, lo que creó simpatías con la población y el presidente

municipal, el doctor Jorge Espinoza Moro, solicitó a las autoridades universitarias, el 19 de julio de 1973, la creación de una escuela preparatoria regional, una escuela de Biología y otra de Medicina Veterinaria. La Preparatoria comenzó a funcionar en agosto de ese año. (Vallejo & Méndez, 2002, junio 20)

La **Preparatoria Popular “Alfonso Calderón Moreno”**, aparece debido a la creciente demanda de la población estudiantil egresada de la secundaria durante la segunda mitad de los 70's y la década de los 80's, originó que se crearan nuevas escuelas de bachillerato en la Universidad, tomando en cuenta que en aquellos años absorbía casi todo el peso de la Educación Media Superior en el Estado. Para 1975 dicha demanda llegaba a 15 mil 489 estudiantes, por lo que se decide fundar otra preparatoria, que comenzó a funcionar de manera informal en septiembre, dentro del edificio “La Monja” de la Facultad de Arquitectura, el 28 de noviembre de 1975, se forma una Comisión Coordinadora que nombró a la nueva preparatoria: “Alfonso Calderón Moreno”, líder universitario caído el 1º de mayo de 1973. En febrero de 1982 la Preparatoria se trasladó a un predio ubicado en San José Maravillas y que había sido otorgado a la Universidad en 1961. (Labarreda, 2001, enero 25)

La **Preparatoria Regional “Simón Bolívar”**, en Atlixco surgió de la fusión de tres escuelas: *La Preparatoria Atlixco*, fundada en 1970; la *Preparatoria Nocturna para Trabajadores Simón Bolívar* y *Ricardo Flores Magón* en 1980, que habían tenido un acercamiento importante hacia la Universidad, además de que la planta docente era compartida por las tres escuelas; a raíz del conflicto con el director Martiniano Medrano en 1980, se solicitó la regionalización y la incorporación de las Preparatorias, uniéndose y tomando el nombre de *Preparatoria Simón Bolívar*, lo cual se hizo oficial el 27 de marzo de 1980. (Vallejo, abril 25)

La **Preparatoria “2 de Octubre de 1968”**, se crea en 1981, cuando la demanda de egresados de secundaria había crecido nuevamente, y habían quedado fuera 2 mil 760 jóvenes, debido a la política de ingreso libre a la Universidad, se buscó un lugar para aquellos estudiantes, se decidió rentar el edificio de la normal privada Justo Sierra, ubicada en el Boulevard Valsequillo # 70, (donde hoy está la Facultad de Contaduría Pública). La escuela inició sus actividades el 25 de septiembre de 1981, Se tuvieron dificultades con el dueño del edificio y se trasladó provisionalmente a la Secundaria Federal N° 2, *Tierra y Libertad*, en San Baltazar Campeche, finalmente se compró el primer edificio. En 1982, los ejidatarios de San Bernardino Tlaxcalancingo donaron un

terreno de la comunidad de Concepción Guadalupe (donde antes habían funcionado las secundarias *José de la Mora*, *Valentín Gómez Farías* y *Jorge Murad Macluf*), las actividades en este edificio iniciaron el 29 de marzo de 1983. La nueva Preparatoria originalmente se denominó *Ingeniero Luis Rivera Terrazas*, se hizo oficial el 2 de *Octubre*, a partir del 30 de junio de 1982. (Vallejo & Rosales, 2002, febrero 14)

La **Preparatoria “General Lázaro Cárdenas”**, nace en 1984, con el problema de la matrícula de ingreso a las preparatorias de la Universidad se presentó nuevamente, aunado a la situación de falta de recursos para las preparatorias administradas por las Universidades, el rector Alfonso Vélez Pliego presentó una propuesta ante el Consejo Universitario para abrir una nueva preparatoria urbana y con el objetivo de: “...*garantizar la calidad de los alumnos que acceden al nivel profesional, era necesario prepararlos en bachilleratos sujetos a planes y programas universitarios...*” (Vallejo, 2002, septiembre 26). La nueva escuela se instaló originalmente en el Edificio de la 8 oriente 214, que primero fue ocupado por la Escuela de Derecho, en 2002 se trasladó a los edificios de la 4 oriente 412 y 414, que antes fueron ocupadas por la Escuela de Lenguas. Inicialmente la escuela era denominada *Preparatoria Nueva* o *Preparatoria 7*, en 1988 se decidió tomar el nombre de *Lázaro Cárdenas*.

La **Preparatoria Regional de Libres** tiene su origen en la *Preparatoria Mártires del 73*, fundada en 1972 y originalmente llevaba el nombre del Gobernador Bautista O’Farril, en 1973 tramitó la incorporación a la Universidad Autónoma de Puebla y en julio de 2002 quedó adscrita como una extensión de la Preparatoria “*Lázaro Cárdenas*” y se creó la Unidad Regional de Libres, en diciembre de ese año pasó a la administración de la Preparatoria “*Benito Juárez*” (Vallejo, agosto 12)

A finales de los 80’s, tras la crisis generada durante el rectorado de Samuel Malpica, aunada a la propia situación financiera de la Universidad, debido a la depresión de 1982 y el crecimiento de la matrícula estudiantil en esa década, hizo que se replanteara el discurso de la ahora Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Durante la gestión de José Doger Corte (1990-1997), se impulsó el “*Proyecto Fénix*”, cuyo lema radicaba en la “*Excelencia Académica*”, se trataba de estar al tanto de la política salinista y entrar dentro de Programa de Modernización Educativa, tomando en cuenta las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, la Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Entre 1990 y 1991 se elaboró un “*Diagnóstico base de las Preparatorias*”, que sirvió de base para la revisión

curricular de 1992; se llevaron a cabo foros de autoevaluación entre 1991 y 1993, además de concretizar las observaciones hechas por el Informe presentado por el Conejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), presidido por el Dr. Phillips Coombs, que fue presentado en 1994, y que de hecho sirvió de base para la elaboración del “*Proyecto Fénix*” (BUAP, 2006: 21).

De estas políticas se aplicaron medidas específicas al Nivel Medio Superior en la Universidad, a partir de 1995 se aplicó un examen de Aptitud Académica —diseñado por el College Board— para reducir la matrícula de las Preparatorias, la aprobación del “*Reglamento de Ingreso, Permanencia y Egreso de los Estudiantes*”, se implementaron políticas de evaluación de calidad, se creó la Dirección de Educación Media Superior (DEMS), para coordinar el trabajo de las Preparatorias y se revisaron constantemente los planes curriculares del Bachillerato Universitario. (BUAP, 1996: 1-2; BUAP, 2007b: 22-23)

1.3.3. Historia de la Preparatoria “Emiliano Zapata”

El proyecto de investigación se desarrollará en la Preparatoria “Emiliano Zapata” (PEZ) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), fundada en 1969, representa una de las más importantes Unidades Académicas del Sistema de Educación Media Superior, ya que llegan a esta preparatoria llegan promedios más altos del examen de admisión. La ubicación de esta unidad académica se encuentra en la antigua Casa de las Diligencias (esquina de la Av. 2 oriente y calle 4 norte), cuenta actualmente cuenta con 841 alumnos, con dos turnos: Matutino y Vespertino, con cuatro grupos en cada grado por cada turno, en total 24 grupos.

En este momento están vigentes dos Planes de Estudio el Plan 05 (1996) para las generación 2006-2009 y el Plan nuevo emanado del Proyecto Minerva aplicado a las generaciones 2007-2010 y 2008-2011. El Plan 05, contempla seis semestres, cuyas materias se dividen en 8 Áreas: Ciencias de Lenguaje, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Exactas, Computación Aplicada y Educación Física y la Especialización; las materias de Historia están contempladas dentro del área de Ciencias Sociales, junto con Estructuras Socioeconómicas, los cursos de Historia Universal Contemporánea I y II se imparten en el primer y segundo semestre; a éstas le dan seguimiento las materias de Historia de México I e Historia Contemporánea de México, en el tercer y cuarto semestre respectivamente.

El Modelo Universitario Minerva (MUM), estableció un plan curricular para la Educación Media Superior, organizado en tres periodos anuales, los cuáles se dividen en

cinco áreas: Humanidades, Lenguaje, Ciencias Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Propedéutica; las materias de Historia se encuentran nuevamente en el área de Ciencias Sociales, en el primer año se impartirá Historia Universal Moderna e Historia de México, cambiará de nombre por Historia de la Sociedad Mexicana.

La Investigación se llevaría a cabo con los alumnos de la generación 2006-2009, durante el ciclo 2008-2009, posterior a que ellos hayan cursado la materia de “Historia de México”.

Dedicaremos un espacio especial a la escuela donde realizaremos el estudio: la Preparatoria “*Emiliano Zapata*”, que surge después de la agitación que generó el Movimiento Estudiantil de 1968, cuando se formaron Comités de Lucha, que se encargaban de organizar a los estudiantes por las demandas sociales. Desde 1967, tras la caída del rector José Garibay, se había establecido en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), una Junta Administrativa, que sustituía al rector y estaba formada por cuatro personas: el Lic. Amado Camarillo Sánchez, el maestro Joaquín Sánchez MacGregor, el Ing. Antonio Osorio García y el Dr. Rolando Revilla. Hacia 1969 la Junta determinó establecer un examen de admisión para el ingreso a la Universidad, hecho que afectó particularmente a la Escuela de Medicina y a los aspirantes a la Preparatoria “*Benito Juárez*”, que entonces era la única escuela pública a nivel Medio Superior, a pesar de tener dos turnos era insuficiente, por lo que se formó un gran grupo de rechazados. (Equipo GHEA, 2000).

Los Comités de Lucha canalizaron el descontento y se creó una Comisión Organizadora de la Preparatoria Popular, a iniciativa del estudiante de filosofía Alfredo Romero Palma —miembro del Partido Comunista—, que también estuvo formada por: Luis Ortega Morales, José Luis Meléndez Domínguez, Silvestre Angoa Amador, Jorge Sánchez Zacarías, Alberto Montero, Jorge Méndez Spínola, Marco Antonio Sánchez Daza, entre otros. La Preparatoria empezó a funcionar en al margen de las autoridades: (Vallejo & Ramírez; 2002, Junio 6)

...con una matrícula de 617 alumnos de primer ingreso, distribuidos en once grupos, atendidos por 88 profesores de hora clase, de los cuales 13 eran titulados, 13 pasantes y 61 estudiantes que impartían clase sin cobrar sueldo, bajo la coordinación provisional de Luis Ortega Morales.

Hubo una gran oposición a la creación de la Preparatoria, entre los sectores tradicionales dentro y fuera de la Universidad, realizando una campaña anticomunista en los medios de comunicación, pero también se generó un amplio movimiento de apoyo entre los estudiantes de Filosofía y Letras, Economía, Medicina, Leyes, pero sobre todo

en la Preparatoria “Benito Juárez”, lo que provocó enfrentamientos con grupos como el Frente Universitario Anticomunista (FUA), de acuerdo al video “*Semblanza Histórica de la Preparatoria Emiliano Zapata*”, en octubre de 1969 esto originó que los estudiantes tomaran el tercer patio del Edificio Carolino y ocuparan el entrepiso, mejor conocido como “*Las Catacumbas*”, ocupando los salones vacíos y acondicionándolos con ayuda del Comité de Padres de Familia, dirigido por Víctor Manuel Cuellar Fernández. (Equipo GHEA, 2000).

El 30 de Enero de 1970, el Dr. Rolando Revilla, expuso la situación de la falta de espacio para los estudiantes de la Preparatoria Popular, ante el Consejo Universitario, que determinó que se trasladaran al Segundo Patio o Jardín Covarrubias, se abrió una sesión en el Consejo para discutir dos opciones: Formalizar la situación de la Nueva Preparatoria Popular o incorporar a los estudiantes a la Preparatoria “Benito Juárez”, en dicha reunión del 12 de Febrero de 1970, el Consejo Universitario aprueba oficialmente la creación de la Preparatoria Popular “*Emiliano Zapata*”, nombrando como coordinador a Alfonso Vélez Pliego. Se acordó extender 99 nombramientos para los Profesores, que no cobraron sueldo hasta 1973, muchos de ellos eran pasantes o de grados avanzados, se abrieron 14 grupos, que tenían entre 62 y 83 alumnos, el plan de estudios entonces era de dos años con ocho materias en cada grado. La dirección fue sustituida por una Coordinación Mixta en 1974. (Equipo GHEA, 2000; Vallejo & Ramírez; 2002, Junio 6)

La relación de los Directivos entre 1970 y 2008 es la siguiente: (Vallejo & Ramírez; 2002, Junio 6)

1970-1971	Coordinador Provisional	Luis Ortega Morales
1971-1974	Coordinador General	Alfonso Vélez Pliego
1974-1977	Coordinación Mixta	Profesores: Lilia Alarcón Pérez, Pedro Hugo Hernández Tejeda y Sergio Ortega Rodríguez. Trabajador: Carlos Poblano Valencia. Dos representantes de los alumnos
1977-1980	Coordinador general	Sergio Ortega Rodríguez.
1980-1983	Coordinador general	Edmundo Perroni Rocha.
1983-1986	Coordinador general	Víctor Velázquez Coello.
1986-1990	Coordinadora general	Guillermina Pérez López.
1990-1993	Coordinadora general	Ruth Ayala Palacios.
1993-1997	Directora	Ruth Ayala Palacios.
1997-2001	Director	Enrique Mello Azcué.
2001-2005	Director	Enrique Mello Azcué.
2005-2008	Directora	Guillermina Pérez López.
2008-2013	Directora	Guillermina Pérez López.
2013-2017	Director	Pascual Vicente Muñoz.

En 1973, la Preparatoria se trasladó a la Escuela de Arquitectura, en Ciudad Universitaria, debido a las afectaciones que sufrió el Tercer Patio del Carolino por el

temblor de ese año, regresó en 1976, pero para la década de los 80's ya era insuficiente el espacio, llegando a contar con 3 600 alumnos, a mediados de esa década, por lo que se consiguió un nuevo edificio y la sede de la Preparatoria fue cambiada en 1986 a la ubicación actual: la *Casa de las Diligencias*, 4 norte # 6 (Vallejo & Ramírez; 2002, Junio 6)

Este edificio, mide 2 mil metros cuadrados y cuenta con tres niveles, en los que hay 20 salones de clases en la planta baja e intermedia, en el primer piso están las oficinas administrativas, en el tercer nivel se encuentran los cubículos de los profesores, en la planta baja hay un auditorio y un local para servicios médicos. Todos los salones cuentan con Cañón y computadora para proyecciones. (Pérez López, 2008)

La Preparatoria ha sido representativa por los resultados obtenidos en el examen de admisión, en el año 2000, de los 196 solicitantes, fueron aceptados 175 (89.2%), con un puntaje en total de 775 (Vallejo & Ramírez; 2002, Junio 6). En 2007, egresaron 252 alumnos con una eficiencia terminal del 82%, de los cuales el 83% logró ingresar satisfactoriamente a la carrera que deseaban en la Universidad, de ellos el 39% contaba con mérito académico. También destaca la evaluación que realizó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), en 2007, a través del PREXANI II —que es un examen diagnóstico de razonamiento y conocimientos aplicado a los estudiantes del tercer grado de bachillerato—, en donde la preparatoria, en promedio, obtuvo 1057 puntos, destacando entre los bachilleratos universitarios. En cuanto a la planta docente, está conformada por 72 profesores, de los cuáles: 34 son de tiempo completo (42.2%); 8 son de Medio Tiempo (11.11%); 22 están contratados por Hora-clase (30.55%); 5 son Técnicos Académicos (6.94%) y 3 son directivos (4.17%). Actualmente la Escuela se encuentra en un proceso de Certificación ISO 9001:2000. (Pérez López, 2008)

1.4. CONTEXTO CURRICULAR EN LA BUAP: DE LA REVISIÓN EN LOS PLANES EN LOS 80'S AL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA

El *Plan 05*, que entró en vigor a partir de 1996, —que es además en el cual se aplicó el instrumento de esta tesis— es resultado de las revisiones curriculares que se realizaron desde 1986, a partir de la participación de la Universidad Autónoma de Puebla en el Congreso Nacional del Bachillerato (1982) en Cocoyoc, Morelos, se tomó como base la concepción del bachillerato emanado de este congreso, como: *“ciclo con características y objetivos propios, su carácter formativo e integral, además de los propedéutico, y*

adopción de un tronco común” (BUAP, 1993a). El cambio del Plan de Estudios en 1986, fue resultado de las actividades de equipos de trabajo en 1985, la consecuencia más importante de esta revisión curricular fue la transformación del Bachillerato de dos a tres años, cuestión que puso al Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla en correspondencia con lo que ya sucedía a nivel nacional. En este plan denominado 01, se dividía en periodos anuales, con 15 materias en total, organizadas en cinco para cada periodo: Taller de Lectura y Redacción I, Historia Contemporánea, Psicología, Matemáticas y Química en el Primer Año; las consecutivas de Taller de Lectura y Redacción y Matemáticas, Historia de México, Filosofía, Biología para el Segundo Año; Inglés, Taller de Arte, Problemas Socio-económico de México y Física para cursar el Tercer Grado, además de una materia optativa a modo de terminal que se ubicaba de acuerdo a las áreas de conocimiento: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Ciencias Sociales y Humanidades (ver Anexo A). Este plan tuvo una vigencia de 6 años, hasta 1992.

En la práctica la aplicación del Plan de Estudios de 1986, representó problemas, ya que *“...coexistió con la indiferencia de la mayoría de las autoridades y de los docentes que debieron involucrarse...”* (BUAP, 1993a: 10), esto generó desvinculación entre las escuelas y aunque se tomaba como referencia el Plan 01, se llevaban programas distintos en las escuelas preparatorias. En la década de los 90's se llevó a cabo un cambio en el Modelo Educativo en la Universidad en general, tomando en cuenta el Diagnóstico de 1991, para entonces se hicieron tres modificaciones: Plan 2 (1992), Plan 3 (1993), Plan 4 (1994), lo cual habla de una constante revisión curricular para su actualización, uno de los principales objetivos era homogeneizar los programas de las materias en las distintas escuelas preparatorias de la Universidad y la innovación principal es la clasificación de las materias por Áreas de Conocimiento: Ciencias Naturales y Exactas (Física, Química, Biología, Ecología y Ciencias de la Tierra, Matemáticas y Computación en el Plan 02); Lenguaje (Taller de Lectura y Redacción, Literatura e Inglés); Ciencias Sociales (Historia Contemporánea, Historia de México y Estructuras Socio-económicas de México) y Humanidades (Psicología, Filosofía y Arte), como novedades aparecen las materias de Introducción a las Ciencias Sociales en el Primer Año y Ecología impartida en el Segundo. Estos planes presentan un modelo general: existe un área de tronco común, donde se insertan las Áreas de Conocimiento; un Área e Vinculación que pretende servir de propedéutico para el nivel profesional y que estaba organizada a su vez en 5 áreas: Ciencias Sociales y Administrativas (Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Económico

Administrativas, Teoría del Conocimiento y Economía); Ciencias Naturales y Exactas (Introducción al Cálculo, Física y Química); Ingeniería y Tecnología (Introducción al Cálculo, Física y Dibujo Técnico y Natural); Ciencias de la Salud y Agropecuarias (Anatomía, Bioquímica y Biología Celular) y Ciencias de la Educación y Humanidades (Lingüística, Teoría del Conocimiento y Economía), estas materias estaban distribuidas a lo largo de los tres años (Ver Anexo B). Finalmente existía un Área Extracurricular que en el Plan 02 sólo contemplaba Educación Física, esta parte es la que sufrirá cambios en las revisiones curriculares de 1993 y 1994.

La estructura curricular en los Planes 03 y 04, no se modifica, los cambios principalmente vendrían a partir de ampliar las materias de Computación, Inglés y Educación Física. En el Plan de 1993, se traslada la Materia de Computación del Área de Ciencias Exactas al plano Extracurricular, en dos cursos que se impartieron en el Segundo y Tercer Año, sustituyendo a Educación Física que se elimina en este Plan de Estudios. En el Plan de 1994, se abren las dos áreas (Computación y Educación Física en el Nivel Extracurricular, con tres cursos cada materia distribuidas en los tres años, además se amplía un curso más de Inglés en el Primer Año, ya que en los Planes 02 y 03, sólo se llevaba en el Segundo y Tercer Año. Sin embargo, el resto de las materias, su secuencia y orden, no se modifica, ni la estructura del Área de Vinculación en ninguno de sus cursos. (Ver Anexos C y D)

A raíz de las recomendaciones del *Informe Coombs*, realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE) en 1994, la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) organizó que las Academias Generales por asignatura comenzarán a evaluar los programas desde noviembre de 1995, dicha revisión culminaría con el "*Plan General de Re-Diseño Curricular del Bachillerato Universitario*" en 1996, que se concretaría con la elaboración del *Plan 05* (BUAP, 1996: 2).

A diferencia de las dos últimas revisiones, en esta si se presentarían modificaciones en la secuencia y orden de varias materias, además el Área Extracurricular se incorpora al Tronco Común con las otras Áreas de Conocimiento y por otra parte desaparece el Área de Vinculación, siendo sustituida por las Áreas Curriculares Complementarias, otra modificación importante es la organización por Semestres, en vez de periodos anuales.

El *Plan 05*, contempla las cuatro áreas de conocimiento anteriores: Ciencias del Lenguaje (Taller de Lenguaje I, II y III; Literatura en el cuarto semestre y la materia electiva de acuerdo los interés de los alumnos, en el quinto semestre se abren: Literatura

Latinoamericana, Literatura Multicultural y Teatro I; para el sexto semestre se ofertan: Técnicas de Comunicación, Escritura académica y de Investigación y Teatro II; además de cursos de inglés en los seis semestres); Humanidades (Filosofía I y II, para el primer y segundo semestre; Arte I y II para el Tercer y Quinto Semestre y la materia de Psicología y Orientación Educativa se imparte en el primer, tercero y quinto semestre, porque alterna con el proyecto interdisciplinario); Ciencias Sociales (Historia Contemporánea I y II en primer y segundo semestre; Historia de México I e Historia Contemporánea de México, en tercer y cuarto semestre; Estructuras Socioeconómicas de México, en el quinto semestre y finalmente, Economía y Relaciones Internacionales en el sexto semestre); Ciencias Naturales y Exactas (cursos de Matemáticas en los seis semestres; Química I y II, primer y segundo semestre; Biología I y II en tercer y cuarto semestre y Física en quinto y sexto semestre, con sus respectivos laboratorios); Computación Aplicada y Educación Física, como áreas y cursos en todos los semestres. El Nivel de Áreas Curriculares Complementarias se dividen en: Cursos de Apoyo Académico e Interdisciplinario de Profundización durante el segundo, cuarto y sexto semestres; Cursos de Especialización, que sirven de propedéutico al nivel profesional, se toman en el quinto y sexto semestre, entre las siguientes optativas: Contabilidad Computacional, Diseño Gráfico Computacional, Salud y Medio Ambiente y Técnico en Computación. (Ver Anexo E).

Durante la administración del rector Enrique Agüera en la BUAP, se estableció el cambio del modelo educativo, que culminarían en el *Modelo Universitario Minerva*, se crearon comisiones, con la participación de varios docentes, de los distintos niveles: preparatorias, licenciaturas y posgrados, en 2005, entrando en vigor al siguiente año.

El modelo instauraba los lineamientos generales y bases conceptuales que guiarán el trabajo educativo en la institución, contando con un instrumento de mediación entre el Ideario y el proceso de aprendizaje-enseñanza, actuando como elemento guía en la concreción de los objetivos educativos deseados para la formación integral y pertinente de los estudiantes, así como para acceder a los procesos de acreditación exigidos en el contexto inmediato globalizado y matizado por el neoliberalismo y por la llamada sociedad del conocimiento. (BUAP, 2007b).

De acuerdo con los principios filosóficos de la BUAP, consideran que la persona humana es un *ser histórico-social* que, con una cosmovisión propia da sentido a su existencia, transforma su entorno y se transforma así misma de manera libre, solidaria y responsable; es fin y nunca medio. En esa cosmovisión, además de principios y valores

que orientan la vida social, es fundamental la generación, apropiación, aplicación y difusión del conocimiento natural y social. Se considera a la persona humana como defensora de la dignidad con actitud crítica ante condiciones limitantes impuestas frente a las racionalidades dominantes en la modernidad; y se asume que ésta necesita participar en el reconocimiento de prácticas y saberes con una orientación de emancipación. (BUAP, 2007b)

La filosofía del MUM (Modelo Universitario Minerva), estaba guiada por el humanismo crítico como eje rector en que descansaría en el quehacer universitario, promoviendo la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades pero en condiciones socio-económico-políticas que la hicieran posible. (BUAP, 2007b).

El MUM, sirvió como base para un nuevo cambio curricular en las preparatorias, dando lugar al *Plan 06*, en 2006, el cual regresaba a los ciclos anuales y estaba dividida en dos niveles: el tronco común (aplicado en los tres grados) y Área Propedéutica (dedicada sólo al tercer grado). Este es el diseño curricular que está vigente en las preparatorias de la BUAP.

El *Plan 06*, contempla las cuatro áreas de conocimiento para el Tronco Común: Humanidades (Psicología y Desarrollo Humano, Filosofía y Cultura Física I, en el primer grado; Orientación educativa, vocacional y profesiográfica, Arte y Cultura Física II, para el segundo grado; y Cultura Física III, en el tercer año); Área de Lenguaje (Lenguaje y Lengua Extranjera I, para el primer grado; Lengua, literatura e Investigación, junto con Lengua Extranjera II, que se imparte en el segundo año; Literatura y Lengua Extranjera III, para el tercer grado); Ciencias Naturales (en las que se aplica Química, en el primer año; Biología, en el segundo; y Física, para los alumnos de tercer año); Ciencias Matemáticas (en las que se imparte Matemáticas I y II, para el primer y segundo grado respectivamente; en el tercer año los alumnos toman Cálculo o Estadística, según el Área Propedéutica; además en los tres grados se imparte la materia de Informática); Ciencias Sociales (en las que se imparte Historia Universal Moderna, en primer año; Historia de la Sociedad Mexicana, en segundo y Economía y Sociedad, en tercer año).

En el Tercer Grado los alumnos se dividen en cuatro Áreas Propedéuticas, de acuerdo a sus expectativas profesionales: Humanidades (con las materias de Epistemología, Psicología y Competencias Exitosas, Arte y Diseño); Ciencias Naturales y de la Salud (en la que se imparten Educación ambiental y para la salud, Bioquímica y

Temas selectos de biología); Ingenierías (para la que se ofertan Física para ingenierías, Química para ingenierías y Temas selectos de física); y Ciencias Sociales (para los que se abren las materias de Introducción al derecho y ciencias políticas, Introducción a las ciencias económico administrativas e Introducción a las ciencias sociales). (Ver Anexo F).

1.5. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO: LA MATERIA DE HISTORIA

En seguida analizaremos la evolución de la Enseñanza de la Historia en la Universidad Autónoma de Puebla; posteriormente el contexto de la Ubicación Curricular dentro del Área de las Ciencias Históricas-Sociales y finalmente el Programa propiamente de la materia.

1.5.1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS PREPARATORIAS DE LA UAP

1.5.1.1. La Historia como Cultura del Pasado: El Predominio del Positivismo (1892-1973)

Durante los primeros años del Colegio del Estado, la Historia como materia no existía como tal, se había heredado del Colegio Jesuita la visión teológica de la Historia y por lo tanto lo que se impartía era Historia Sagrada. Sin embargo, a lo largo del siglo XIX surge la necesidad de construir la Identidad Nacional, sobre todo en el bando liberal, que se opone a que la visión religiosa domine la sociedad, que se hace evidente en la Ley de Instrucción Pública del 15 de Abril de 1861, en la que se observa la necesidad de introducir la Historia Nacional: (Martínez, 1983: 55)

...se introducen las cátedras de instrucción cívica e historia patria...debido a la necesidad evidenciada por la guerra de formar ciudadanos más leales a la patria.

Al triunfo de la República en 1867, ante el Imperio de Maximiliano, el presidente Juárez comienza una serie de reformas administrativas para garantizar la consolidación del Estado frente a la Iglesia, una de ellas fue la Reforma Educativa, la cual estuvo dirigida por Gabino Barreda, discípulo en Francia de Augusto Comte, por lo que su principal aportación fue la introducción del Positivismo, corriente que se materializó en los Programas Educativos, intentando difundir el Método Científico como medio para llegar a la verdad y el conocimiento, con el fin de desplazar a la retórica eclesiástica, que todavía predominaba en el ámbito educativo.

Cómo Método Historiográfico el Positivismo defendía la cientificidad de la Historia basada en la comprobación de hechos, a partir de la crítica de las fuentes escritas, la objetividad basada únicamente en dichos documentos y enfatizaba los acontecimientos políticos, militares y diplomáticos. Por lo tanto, lo que la Materia de Historia exigía era la objetividad, basada simplemente en el recuento de los hechos, el Método de enseñanza entonces era la recapitulación y memorización de datos históricos (personajes, fechas, eventos) esta práctica didáctica tradicional que imperaba en las Escuelas desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX.

En el Colegio del Estado de Puebla, el Programa de Instrucción Preparatoria (de seis años) de 1892 ya aparece la materia de Historia como tal, durante el sexto año se impartía la Materia de Historia General —usando el texto de Seignobos—; y la Historia de México, que tenía como base el libro: “*Compendio de Historia de México*” de Luis Pérez Verdía y que especifica cómo método de enseñanza las siguientes indicaciones: (Cruz: 1995, vol. 2: 37)

Aplicaciones orales del Profesor, que tendrán por objeto estudiar el medio en que se ha desarrollado la civilización nacional, y las razas, usos, costumbres e instituciones en cuanto sea necesario para que los alumnos tengan una idea completa de nuestra evolución social. Se estudiará más extensa y profundamente el periodo colonial que el antiguo; y con más interés que éstos, el corrido desde la Independencia hasta nuestros días. Se consagrará particular atención al periodo de Reforma...

Al establecer el método oral como práctica docente, habla de una concepción expositiva y erudita que se concentra en el Profesor, característica del sistema tradicional de enseñanza; por otro lado se aborda el concepto de *evolución social*, elemental dentro de la Teoría Positivista y por último, se enfatiza el énfasis en el último periodo: la Reforma, que fue parte del discurso oficial del Porfiriato para mantener legitimidad histórica.

Para 1896, se modifica el Plan de Estudios observando que en el quinto y el sexto año se imparte Historia Patria e Historia Americana, respectivamente; la primera abarca primero una parte Teórica y después de Mesoamérica hasta el triunfo de la República en 1867, el segundo curso de la prehistoria hasta el proceso de Independencia (Gómez, 2007, Noviembre 9: 7). El Método de enseñanza como mencionamos antes, era tradicional, la exposición del docente y la memorización de los datos por parte de los alumnos, aunque se trata de interactuar con ellos, a través de preguntas, usando el Método Filosófico Pragmático y de introducir el apoyo gráfico para ilustrar los temas, tal como lo señalan las recomendaciones hechas en el Programa de Historia de 1896: (Cruz: 1995, vol. 2: 24)

El Profesor, para su exposición de Historia, seguirá el método filosófico o pragmático, estudiando las causas y las consecuencias de los principales acontecimientos históricos...Dará poco lugar en sus explicaciones a la narración...así como a la enumeración de...listas cronológicas.

La forma de sus lecciones será la dogmática catequética, de preferencia, exponiendo la materia en lecciones orales, e interrogando a los alumnos para cerciorarse de sus adelantos.

El Profesor ilustrará sus lecciones presentando a los alumnos visitas, estampas y grabados de monumentos, lugares notables, batallas, escenas históricas, trajes, etc., y los retratos de los personajes célebres de la historia.

Se observa también, la tendencia hacia la historia político-militar y sobre personajes representativos de la Historia, que también es particular en la historiografía positivista.

Durante las primeras décadas del siglo XX, los métodos pedagógicos y la visión positivista en la educación no cambia, a pesar de las críticas a nivel político que hicieron los revolucionarios, de hecho la estructuras de las Instituciones Educativas no se modificarían sino hasta el debate planteado por Vicente Lombardo Toledano en la década de los 30's para incluir la Educación Socialista como programa en las Instituciones Superiores, pero esto creó una oposición por parte de la UNAM, a través de Alfonso Caso, que defendía la libertad de cátedra, a nivel Medio Superior, lo que dio como resultado la separación de la Educación Secundaria (Alarcón, 2003: 21). En 1937, cuando el Colegio del Estado se transforma en Universidad de Puebla, la organización interna seguía funcionando como en los tiempos anteriores, las modificaciones que se hicieron en los Planes de Estudio no tuvieron grandes repercusiones, en 1941 se propuso un Plan de cinco años para la Instrucción Preparatoria, dentro, de la cual se incluye: Historia Universal I, en el primer año (que abarca de Oriente a la Edad Media); en el segundo año Historia Universal II (que incluía Historia Moderna, de América y Contemporánea); Historia de México aparecía en el tercer año (abordando Historia Antigua y la Conquista) y finalmente en el cuarto año Historia de México (desde la Colonia hasta la fecha, incluyendo Historia Regional) (Archivo Histórico Universitario, AHU, Caja III, Expediente 31, Foja: 1). Para 1949, la Instrucción Preparatoria se reduce a dos años, dentro de los cuales: Historia Universal (de la Antigüedad a los tiempos modernos) e Historia de México se imparten en el primer año; y sólo Historia Universal II (de la Revolución Francesa a nuestros días) se distribuye en el segundo año. La duración del Bachillerato de dos años en la UAP se mantendrá hasta 1980.

A raíz del Movimiento de Autonomía en 1956, se modifican en parte los programas de Estudio, para entonces la propuesta con respecto a Historia se reduce a impartir las dos historias: Universal y de México durante el primer año y se abrirían cursos iguales en el segundo, pero como seminarios optativos, aunque en general la dinámica de la

didáctica en las clases sigue siendo la misma, el seminario de Historia impartido por el Prof. Carlos Ibarra, incluye una novedad didáctica: la Metodología de la Investigación Histórica, en los que se propone enseñar a los alumnos a aprender por medio de la investigación: “...*propone que a más que una ampliación de determinados temas sobre la materia de Historia Universal, se consagre el tiempo disponible de preferencia a iniciar a los alumnos en la investigación histórica, haciéndoles comprender la naturaleza de su método*” (AHU; Caja III, Expediente 3, foja: 1). Aunque en didáctica representa una innovación metodológica, ya que pretender que los mismos alumnos construyan su conocimiento, por medio de la investigación, historiográficamente sigue teniendo la tendencia positivista, ya que enfatiza la importancia de las fuentes escritas como base de la Historia. Este programa estará vigente hasta 1973, cuando se presente la Reforma Universitaria.

1.5.1.2. El Materialismo Histórico como Crítica Social (1973-1991)

Durante la década de los 60's, el Marxismo como tendencia ideológica comenzó a tener peso en el medio intelectual y universitario, situación que se acentúa tras el Movimiento Estudiantil de 1968. En la misma década de los 60's, la Universidad Autónoma de Puebla había participado en movimientos sociales, lo cual dio impulso a las fuerzas políticas de izquierda, que tomaron el control de la Universidad a principios de los 70's, durante el Movimiento de Reforma Universitaria, que planteaba una visión más crítica ante la Universidad, representadas por los rectores Sergio Flores y Luis Rivera Terrazas, que impulsaron la tendencia del Marxismo como ideología dominante en la Universidad. Los programas de Historia se rigen bajo la perspectiva del Materialismo Histórico, que determina como objetivos: (AHU, Caja I, Expediente: 52)

- 1) Determinar la importancia del factor económico como condicionante de una cierta superestructura.
- 2) ... Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia, es la producción y reproducción de la vida material.
- 3) Establecer que una formación social determinada representa la síntesis de las acciones y reacciones tanto de los elementos estructurales como superestructurales.
- 4) Establecer el carácter científico de la historia.

En este programa de Historia Universal de 1980, se observa claramente el discurso marxista, enfatizando el factor económico como el determinante del desarrollo histórico, estableciendo que bajo esta concepción se otorgaba el carácter *científico* a la historia.

En el Plan de Estudios de 1973, tanto los dos cursos de Historia Universal, como los de Historia de México se trasladan al tercer y cuarto semestre, desapareciendo los seminarios optativos de 1964. El Curso de Historia Universal I (impartida en el tercer

semestre), comienza con una unidad introductoria al Materialismo Histórico y después se abordan la Transición del Feudalismo al Capitalismo, Las Revoluciones Burguesas y el desarrollo Capitalista y los Movimientos Obreros, en el siglo XIX. El siguiente curso de Historia Universal II (durante el cuarto semestre), se abordan las siguientes unidades: El Imperialismo, El Mundo entre guerras y la Segunda Guerra Mundial. Paralelamente se imparten los cursos de Historia de México, en el primero (desarrollado en el tercer semestre), se ha eliminado el periodo prehispánico, se comienza con la época Colonial, luego la Independencia, México Independiente (1821-1854), la Reforma y el Porfiriato. Finalmente en el segundo curso de Historia de México (cuarto semestre) se aborda desde la revolución Mexicana hasta el gobierno de Luis Echeverría (AHU, Caja I, Expedientes: 9 y 52). Esta concepción predominó todavía en el programa de 1980.

Como ya describimos anteriormente, en el Plan 01, los cursos de Historia Universal y de México ya no se dieron paralelamente, entendiéndose que se debía partir de una visión general de la Historia para abordar después el plano nacional. En este plan se da plena libertad a las escuelas preparatorias para desarrollar sus propios programas, por lo que se presenta una gran variedad en los programas, tanto en las periodizaciones, como en la visión historiográfica desde donde se aborda —continúa prevaleciendo el marxismo, como interpretación de la Historia, pero es matizada en algunos casos con otras propuestas historiográficas—, lo que dará lugar a un panorama eclético en el currículo de las preparatorias de la Universidad. Un aspecto general que si se puede observar es el cambio de denominación de la materia de Historia Universal a Historia Contemporánea, ya que se propone abordarla desde la Revolución Francesa y por otro la recuperación del periodo mesoamericano en algunos programas de Historia de México. (Gómez, 2007, Noviembre 23: 7)

1.5.1.3. La Historia Analítica como formación de la Conciencia Histórica (1991-1995)

Para la década de los 80's, la situación socio-económica de México había cambiado, la crisis de 1982, provocó la reducción del presupuesto y la Política Económica giró hacia el Neoliberalismo. Por otro lado, el mismo sistema socialista en la URSS también estaba en crisis, lo que provocó cierta debacle ideológica del Marxismo, Historiográficamente comenzó a tener mayor peso la Corriente Francesa de la Escuela de los Annales, que proponía el análisis de la Historia Total, propuesta de Marc Bloch y Lucien Febvre. En didáctica se realizaron propuestas por Frida Díaz Barriga, a partir del Constructivismo, todo

esto hizo replantear los Planes de Estudio y orientarlos bajo una perspectiva más moderna.

Durante la década de los 90's, tras el desarrollo del *Proyecto Fénix*, las revisiones curriculares de 1991 a 1996, terminaron por realizar una crítica a la percepción marxista de los programas, a los que tacharon de dogmáticos y no correspondientes con la realidad (BUAP, 1993a: 10). En la descripción de objetivos del Área de Ciencias Sociales del *Plan 02*, desaparecen las pretensiones marxistas y se observa una visión más abierta: *“Comprenderá, analizará e interpretará procesos históricos y socioculturales que le permitan ubicarse y actuar en su entorno social”* (BUAP, 1993a: 15), lo cual determina que el alumno primero analice y reflexione antes de tomar una postura política, respecto a los problemas sociales, en este plan se establece ya una línea de seguimiento vertical de la Historia Contemporánea e Introducción a las Ciencias Sociales con Historia de México, en el segundo año, para culminar con Estructuras Socioeconómicas de México, en el último año escolar. Para unificar los programas de las Preparatorias se tomaron como base las propuestas de los maestros Facundo Arias y Nora Gatica.

El programa de Historia Contemporánea de 1992, se marcan como objetivos para el alumno (BUAP, 1993a:65):

- 1.Comprenderá la importancia del estudio de la Historia en tanto ésta es un elemento condicionante de la sociedad actual, por lo tanto, el alumno deberá reconocerse como sujeto histórico.
- 2.Comprenderá que la sociedad en sus diferentes procesos históricos es diversa, compleja y dinámica.

Se enfatizaba más el análisis de su papel en la sociedad, con una idea totalizadora, más cercana a lo que plantea la Escuela de los Annales. La materia estaba organizada en seis unidades: La Ciencia Histórica y sus problemas, a manera de introducción, donde se hacía una conceptualización de la Historia y se presentaban las diferentes corrientes historiográficas; La transición de la Sociedad Feudal a la Capitalista (s. XIV-XVIII); Revoluciones Burguesas (1640-1848); Los Nacionalismos y el Imperialismo (1850-1918); Consecuencias de la Primera Guerra Mundial (1918-1938); De la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días (BUAP, 1993a: 65).

En el caso de Historia de México, el se marcan como objetivos (BUAP, 1993a: 122):

1. Que el alumno comprenda en el marco histórico los procesos sociales, económicos y políticos que intervienen en la conformación de la sociedad mexicana.
2. Que rescate el conjunto de valores que los identifican como mexicano fortaleciendo su identidad nacional.

Nuevamente se observa una idea total de la sociedad al desde las perspectivas sociales, políticas y económicas; además se enfatiza el fortalecimiento de la identidad

nacional. Los contenidos temáticos se dividen en nueve unidades: México Antiguo; Descubrimiento de América; México bajo la dominación española; Revolución de Independencia (1810-1821); México Independiente (1821-1854); México Liberal (1854-1880) Porfiriato; Revolución Mexicana (1910-1920) y Construcción del México Contemporáneo (1920-1940, el programa se detiene hasta el Gobierno Cardenista).

En este programa se propone ya una diversidad de recursos didácticos, tanto para Historia Contemporánea como en Historia de México, que van desde las lecturas, elementos gráficos y audiovisuales, como visitas guiadas, pretende que el alumno sea más activo y participativo del proceso de aprendizaje. En el programa de Historia de México inclusive se distingue entre Evaluación y Acreditación, el primer concepto se refiere al balance del profesor para “...revisar hasta donde se han logrado los objetivos de los aprendizajes planteados...” (BUAP, 1993a), la acreditación está directamente relacionada a la calificación y aquí se plantea no concentrar todo el peso en un examen, sino que hacen propuestas como la investigación documental, presentación de material didáctico elaborado por los alumnos y exposiciones por parte de ellos. Podemos observar no sólo un cambio en cuanto a la perspectiva historiográfica del contenido, sino también una transformación en cuanto a los métodos pedagógicos.

A finales de la década de los 80's en México se introduce el Constructivismo como Teoría Didáctica y se comienzan a introducir sus métodos en todos los niveles educativos, por lo tanto esto influye en la enseñanza de la Historia partir de las propuestas que hace Frida Díaz Barriga, tomando como referencia los trabajos de teóricos españoles como César Coll, Juan Ignacio Pozo, Mario Carretero, entre otros. Parte de la modernización que se lleva cabo en el *Proyecto Fénix* en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se basa la aplicación de métodos didácticos, tomando como referencia los diagnósticos que se hacen a principios de los 90's, en la revisión curricular de 1992, se detectaron dos problemas, específicamente en la Academia de Historia de México:

- 1.El referente a la profesionalización de los docentes de Historia y que obviamente se refleja en el aula. Hasta 1991 se contaba dentro de nuestra academia con 14 historiadores, 16 economistas, 1 antropólogo, 8 abogados, 3 licenciados en Administración de Empresas y otros.
- 2.El referente a las corrientes historiográficas, pues como se sabe son varias las versiones que existen... no se considera muy acertado encajonar a los alumnos en una sola de estas versiones ya que deliberadamente lo estaríamos privando de conocer las demás, por lo que únicamente se pretende orientarlo para que después él elija la versión que más se adecue a sus intereses.

Posterior a la aprobación del *Plan 05*, los profesores se dedicaron a compilar Antologías o Digestos, con fragmentos de lecturas: artículos y capítulos de obras representativas de autores especializados en los temas abordados en el programa,

también se abrieron cursos de actualización para maestros tanto en el área historiográfica, como didáctica. En cuanto a la Historia de México, destaca el Diplomado: *“La Enseñanza de la Historia de México”*, coordinado por el Dr. Javier Pérez Siller, dirigido a los maestros de las Preparatorias de la Universidad Autónoma de Puebla de octubre de 1999 a abril de 2000, que estaba conformado por un Curso de: *“Actualización en Historia”*, un Seminario de *“Didáctica de la Historia”* y el Taller de *“Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Historia”*, de esta manera se pretendía formar a los profesores tanto en el área Historiográfica, como en la parte didáctica-pedagógica, el programa de actualización continuó con los cursos: *“La situación problema en la enseñanza de la Historia de México”* (abril-mayo de 2000); *“De la Historia Problema a la Situación Problema”* (junio-julio de 2000) y el taller sobre *“Proyecciones de tiempo: un recurso didáctico para enseñar historia”* (junio-agosto de 2000). Como resultado de este Diplomado se editaron *Guías para el Alumno de Historia de México e Historia Contemporánea de México*.

Desde la perspectiva histórica se pretendía formar a un estudiante analítico y que pudiera reflexionar sobre su entorno social, desarrollar habilidades de pensamiento histórico, como la ubicación espacio-temporal, la empatía y reflexión histórica, etc., esto bajo el desarrollo de autores españoles. El contenido programático Historia de México ya no retomó el Materialismo Histórico como base, sino que amplió su panorama hacia las nuevas tendencias historiográficas como: la Historia Cultural, las Mentalidades, la Historia Social y de Género, a partir de construir la Historia Total de la Escuela de los Annales; como método didáctico se proponía la utilización de materiales didácticos novedosos: la caricatura política, fotografías, música, mapas, videos, etc.

Finalmente, durante el 2005 y 2006, se realizó una nueva revisión curricular en la Universidad para su actualización que concluyó con el establecimiento del Modelo Universitario Minerva (MUM), que entró en vigor a partir de las generaciones del 2007, con el Plan 6. Dentro de los programas de Historia, aunque no hubo grandes cambios en el curso de Historia de México, que mantuvo las mismas temáticas, cambió su denominación por Historia de la Sociedad Mexicana, que se impartirá en los grupos de Segundo Año. Sin embargo, si tuvo repercusiones importantes en Historia Universal Contemporánea, que se imparte ya en los grupos de primer año, ya que transforma totalmente la perspectiva, rompiendo con la secuencia cronológica y parte del análisis de ejes temáticos vistos desde el Renacimiento hasta la actualidad, esto aparentemente

representa un avance metodológico, pero habría que tomar en cuenta las observaciones, respecto a la construcción de la Temporalidad, como un concepto abstracto que se va adquiriendo con la madurez mental, de acuerdo a la perspectiva piagetiana, que hizo Juan Ignacio Pozo en su libro *El niño y la Historia* (1985), por lo tanto habría que considerar si los jóvenes de primer año de preparatoria realmente tienen comprensión de los temas en este tipo de presentación.

1.5.2. Análisis del Área de Ciencias Sociales en el Mapa Curricular

El Área de Ciencias Sociales en el *Plan 05* está conformada por las materias correspondientes a Historia Universal Contemporánea, Historia de México y Economía (Estructuras Socio-económicas de México, junto con Economía y Relaciones Internacionales), cada una cuenta con 4 horas a la semana, con un valor de 8 créditos. La finalidad es llevar una secuencia en estas materias que permitan al alumno comprender el contexto social en el que se desenvuelve, ya que el conjunto de estas materias proyecta una clara vinculación horizontal en el Plan Curricular, partiendo del conocimiento general de los procesos históricos mundiales y contemporáneos, posteriormente de la Historia Nacional y finalmente el análisis de los problemas de la sociedad actual, tanto en México como de la dinámica internacional que creó la Globalización.

Los cursos de Historia Universal Contemporánea I y II, pretende el “...*estudio del pasado en su totalidad...que comprende todos los aspectos de nuestra realidad: el político, el social, el cultural y el mental... [que] se relacionan en un tiempo y espacio...*”, es decir desarrolla la *historicidad o conciencia histórica* (BUAP, 2002a: 9), lo que le permitirá al alumno comprender en su contexto más amplio los problemas de la sociedad mundial. El primer curso se divide en tres unidades: El Desarrollo de la Historia como Ciencia (a manera de introducción y conceptualización, así como de la presentación de las diferentes corrientes historiográficas); Las raíces del mundo contemporáneo: el Mundo Moderno (que abarca del surgimiento de la Modernidad y la Burguesías, hasta las Revoluciones Burguesas tanto políticas, como científico-tecnológicas); La Consolidación del Mundo Contemporáneo: Movimiento Obrero, Nacionalismo e Imperialismo (desarrollo de la sociedad capitalista en el siglo XIX). El segundo curso se divide también en cuatro Unidades: El Mundo entre el Auge y la Crisis (1914-1945); el Mundo Bipolar (1945-1991) y El Mundo actual. Globalización *versus* Regionalización. La Materia de Historia de México, se divide en Historia de México I para el tercer semestre e Historia de México

Contemporáneo para cuarto semestre, cuyas características hablaremos de manera especial.

Completándose la perspectiva histórica, se realiza el análisis de la sociedad actual bajo la visión de la economía, se divide en dos cursos, Estructuras Socio-económicas para el quinto semestre y Economía y Relaciones Internacionales para el sexto semestre. En el caso de Estructuras Socioeconómicas tiene como objetivo que “...el alumno desarrolle propuestas y sugerencias de la evolución de la problemática actual del país...” (BUAP, 2003c: 9). Se organiza en tres unidades temáticas: Conceptos fundamentales y funcionamiento del Sistema Económico (Estructura Geo-económica de México, Estructura Económica, Características del Estado y sus sustentación jurídica; Cultura e Ideología y Aspectos Sociales); la Sociedad Mexicana periodo 1940-1982: Economía, Política, Cultura e Ideología; El Neoliberalismo en México. El siguiente curso se denomina: Economía y Relaciones Internacionales, que tiene como objetivo que el alumno logre: “...comprender su entorno económico, político y social de acuerdo con las orientaciones de algunas corrientes de la ciencia Económica” (BUAP, 2004). Se organiza en tres unidades: Corriente de pensamiento económico; Principales conceptos de Economía y Globalización y las relaciones económicas internacionales.

De esta manera observamos que la Materia de Historia Universal Contemporánea sirve como antecedente a Historia de México, en el sentido de que se pueden retomar como referencia procesos históricos mundiales o internacionales para contextualizar el papel de México en su desarrollo histórico. A su vez, Historia de México sirve como referente histórico a los temas que se verán en Estructuras Socioeconómicas.

1.5.3. Análisis del Programa de Historia de México en el *Plan 05*

La Materia de Historia de México, ubicada en el segundo año del *Plan 05* —como ya hemos mencionado— se divide en los cursos de *Historia de México I*, para el tercer semestre e *Historia Contemporánea de México*, impartida en cuarto semestre. Como ya mencionamos, fruto del Diplomado y cursos a los maestros de Historia de México, se elaboraron dos guías para los alumnos, que han funcionado como Material de texto para las clases. En estos textos se especifican claramente los objetivos y metodología que se usará en el programa, así que utilizaremos estos textos como base para el análisis de los Programas de *Historia de México I* e *Historia Contemporánea de México* en el *Plan 05*.

En la Introducción, hecha por el Dr. Pérez Siller, se enfatiza que el propósito es ayudar al alumno a “...aprender a pensar históricamente, a fomentar la habilidad para ejercer un pensamiento crítico que les permita enfrentar los desafíos del tiempo que viven y contribuir a orientar la ‘historia futura’ de su país” (BUAP, 2003b: 5), aquí se apela al papel activo que ejercerá el alumno y no sólo como contenido cultural, se mencionan las categorías: Pensar Históricamente y Pensamiento Crítico, que están estrechamente relacionados, es decir reflexionar sobre el pasado y la sociedad para realizar una crítica y contribuir a la resolución de los problemas del país; la finalidad es desarrollar en el alumno el papel de *ciudadano*, “...alguien con derechos y responsabilidades para orientar la vida política de nuestro país...” (BUAP, 2003a: 5), en otras palabras, promover el papel activo del sujeto social, pero esto no se haría de manera arbitraria, impuesta desde la perspectiva del profesor, es el alumno quien tendrá que construir sus representaciones del pasado. El método que se propone es la *Situación-Problema*, es decir, hacer la presentación de los temas como preguntas a resolver, así, a partir de la investigación que haga el alumno para responder a esas preguntas, el alumno construirá su representación histórica, se intenta desarrollar el papel activo del alumno, en el que el profesor tan sólo sería la guía para orientar su construcción cognitiva. Los textos tienen lecturas recopiladas de fragmentos de obras de autores reconocidos y ensayos hechos por los propios profesores, además de propuestas de actividades didácticas para el desarrollo de los contenidos, se presentan mapas conceptuales y líneas del tiempo —que fueron eliminadas en las ediciones del 2006—, cada unidad y tema contiene objetivos generales y específicos, con conceptos y habilidades a promover.

A continuación describiremos los contenidos del Programa de Historia de México I:

UNIDAD I: ¿RAÍCES DE MÉXICO U ORÍGENES DE LOS PUEBLOS AUTÓCTONOS? Que aborda el periodo Mesoamericano y cuyo objetivo principal es: “*el alumno explicará el surgimiento de México como Nación y el de la identidad Nacional, a partir del surgimiento, características y evolución de las culturas precolombinas*” (BUAP, 2003^a: 21) Se retoman las culturas indígenas como elemento fundamental para el desarrollo de la Identidad Nacional. Se desglosa en las siguientes temáticas:

1. Del por qué estudiar a los pueblos originarios o “indios”, del cómo se han ido construyendo las identidades en México.
2. ¿Existieron sociedades autóctonas en América? De los orígenes del hombre a la creación de áreas culturales.
3. ¿Cómo se construyeron las sociedades originarias? Del nomadismo a la revolución agrícola y la creación de mitos unificadores.
4. La diversidad cultural de Mesoamérica

5. El poderío y la originalidad de los Mexicas en Mesoamérica.
6. Sociedad, Cultura y Civilización: ¿Han muerto las civilizaciones autóctonas?

La unidad intenta rescatar el pasado indígena y analizar el tránsito de las sociedades comunales a las civilizaciones, para explicar el origen del Estado-Nación. Finalmente hacer una reflexión sobre las comunidades indígenas actuales, como portadoras de la cultura milenaria.

UNIDAD II: LA NUEVA ESPAÑA (1521—1760), en esta unidad se pretende que el alumno: *“reflexiones acerca de los elementos de la sociedad virreinal que perduran hasta el presente”* (BUAP, 2003a: 73), de la misma manera se concibe a la sociedad mexicana como producto de la cultura indígena como española y por lo tanto identificar los elementos de origen novohispano en la cultura nacional. En la unidad se desarrollan los siguientes puntos:

1. ¿La Nueva España fue una España nueva o una sociedad diferente?
2. El inicio de la mundialización a escala planetaria.
3. Del Poblamiento de América a su conquista.
4. La Conquista de Mesoamérica (1519-1550).
5. Las diferentes caras de la Colonización.
6. Funcionamiento de la Sociedad ¿Sociedad Europea o Americana?
7. Integración al Sistema Mundo.

Una de las aportaciones al programa es la inclusión del Sistema-Mundo de Wallerstein, que se presenta aquí como la manera en que nuestra sociedad se incursiona en el sistema capitalista, a través de la dinámica que llevó a los españoles hasta el Nuevo Mundo y su explotación con las instituciones coloniales.

UNIDAD III: DE LA PATRIA CRIOLLA A LA NACIÓN MEXICANA (1765—1867): Se plantea como objetivo: *“que el estudiante identifique los cambios geopolíticos mundiales del siglo XVIII y XIX... [y que] reconozca los diferentes proyectos de Nación animados por los liberales y conservadores... se capaz de comprender las múltiples causas y ritmos del proceso de creación del Estado y Nación mexicana”* (BUAP, 2003a: 145), se pretende abordar el tema de la Construcción del Estado Nación, a partir del análisis de las diferentes concepciones del Proyecto de Estado-Nación que proponen los grupos políticos:

1. Problemas que plantea la construcción de la una Nación.
2. Quiebra del Imperio Español y Nuevo Mapa Mundial.
3. Las Reformas Borbónicas y el Nacimiento del Patriotismo Criollo (1765-1808)
4. De la Desintegración del Imperio Español a la Independencia ¿Guerra Civil o Revolución?
5. La Construcción de la Nación y la Formación del Estado Mexicano: lo antiguo y lo nuevo (1821-1861)
6. La inserción del país al Sistema-Mundo: Construcción de la Soberanía Nacional.
7. La Consolidación de una Nación.

A diferencia de la mayoría de los programas de Historia de México, la construcción de la Identidad Nacional, no se proyecta a partir del siglo XIX, sino desde el surgimiento de la Identidad Criolla en el siglo XVIII, como producto de las Reformas Borbónicas.

UNIDAD IV: DE LA SEGUNDA INDEPENDENCIA A UNA CIERTA MODERNIDAD (1867—1910) Finalmente se abordan los periodos de la República Restaurada y el Porfiriato como proyectos modernizadores que intentan introducir a México en el sistema capitalista mundial, se pretende que el alumno: “...evalúe las transformaciones sociales de su proceso de modernización, así como su impacto...” BUAP, 2003a: 241), a través de la revisión de los siguientes puntos:

- 1.El Porfiriato: ¿Dictadura, Caudillismo o Democracia Ficticia?
- 2.La Expansión de los nuevos imperios: ¿qué actitud tomar?
- 3.La Segunda Independencia y el patriotismo mestizo: ¿Una nueva identidad?
- 4.Del fracaso de la vía democrática a la dictadura: ¿Cómo se consolidó el régimen Porfirista?
- 5.La Modernidad Porfirista: Modelo del Progreso con Privilegios de exclusión
- 6.El esplendor del Porfirismo o los efectos de la Belle Époque (1896-1908)
- 7.Contradicciones del Régimen.
- 8.¿Los Caminos llevan a la Revolución?

En esta unidad se intenta que el alumno reflexione sobre las consecuencias de los proyectos de modernización, para evaluar si finalmente ayudaron o no al desarrollo del país y de esa manera pueda explicar el origen del malestar social que provocó la Revolución Mexicana.

El curso de Historia Contemporánea de México, se concentra en los procesos del siglo XX, a partir de la Revolución Mexicana hasta el año 2000, cuestión novedosa, porque todos los programas habían llegado a la década de los 70's. De esta manera se reconoce al periodo posterior a 1968 como Histórico.

UNIDAD I: LA REVOLUCIÓN MEXICANA: ¿INVOLUCIÓN HACIA LA MODERNIDAD? (1910—1920). Este apartado tiene como objetivo: “que el alumno identifique las principales rupturas y cambios que en el desarrollo de la sociedad significó la Revolución Mexicana” (BUAP, 2003b:12). No se privilegia la narración cronológica de los acontecimientos, sino el análisis de las diferentes perspectivas de la Revolución.

- 1.Problemas que plantea la Revolución Mexicana (1910—1920).
- 2.El Maderismo: La Guerra que buscó Reformas sin Cambios (1910-1913).
- 3.Intervención de las Potencias en la Revolución Mexicana (1910-1917).
- 4.¿Revolución Campesina, Minera, Popular o Burguesa? (1913-1920): Los Movimientos de la Revolución.
- 5.La Mujer en la Revolución Mexicana: ¿Participación o cambio de status?
- 6.Balance de la Revolución Mexicana ¿Mito o Realidad?

En esta unidad se introducen lecturas de reconocidos historiadores como: Alan Knight y Friedrich Katz, lo que resultó una actualización en la perspectiva historiográfica de

la Revolución Mexicana y se abordaron no solamente temas político-militares, sino también la Revolución vista desde la Historia Social, de Género y diplomática. Sin embargo, como las lecturas no llevan una secuencia cronológica resultan algunas veces confusas.

UNIDAD II: DE LA REVOLUCIÓN A LA NUEVA ESTRUCTURA DE LA SOCIEDAD (1920—1940). En esta unidad se analiza: “... *la transición en donde se conforma un nuevo Estado, se reorganiza la economía, cada uno de los actores sociales adquieren un nuevo papel y emerge una nueva cultura nacionalista y popular*” (BUAP, 2003b: 48), es decir el análisis las instituciones y discurso que surge con el nuevo Estado Revolucionario.

1. ¿Y después de la Revolución continuidad o cambio?
2. Reorganización Económica y Actores Sociales: Gobiernos de Obregón y Calles
3. El Asesinato de Obregón y la Reestructuración del Régimen.
4. La Cristiada: Lucha por Cristo o por el Estado.
5. Nacionalismo y Soberanía: el Gobierno de Cárdenas y la Expropiación.
6. El Nuevo Estado y la Rearticulación de la Sociedad.
7. Los rumbos de la Revolución.

Nuevamente en esta unidad se introducen lecturas que pretenden actualizar los temas, se observa el periodo como una continuación del proceso revolucionario, pero de acuerdo a la visión que se pretende, como Historia Social, faltarían lecturas apropiadas para retomar este aspecto.

UNIDAD III: ESTABILIDAD POLÍTICA Y CRECIMIENTO ECONÓMICO EN UN RÉGIMEN AUTORITARIO (1940—1970). En esta parte se realiza una revisión de “... *la mecánica de intervención del Estado, [para que el alumno] comprenda su funcionamiento y evalúe los alcances y límites de un sistema político presidencialista, corporativo y autoritario, confortado por un modelo económico exitoso*” (BUAP, 2003b: 86), es decir, se pretende confrontar la realidad social con el discurso político y económico, abordando el periodo desde las perspectivas: políticas, económicas, sociales y culturales, culminando con la crisis del sistema que representó el Movimiento Estudiantil de 1968.

1. Continuidad y Cambio.
2. De una Revolución Armada a su Institucionalización.
3. Crecimiento Económico, Actores Sociales y Reivindicaciones.
4. El Sistema Social del periodo (1940-1970).
5. ¿Un parte aguas para el país?
6. Límites del Sistema.

En esta unidad hay una buena iniciativa, al mostrar la contradicción entre el discurso y la realidad social, pero se podrían incluir más lecturas sobre los movimientos sociales y sobre todo incluir las investigaciones recientes que se han hecho al respecto.

UNIDAD IV: DEL FIN DEL PROYECTO NACIONALISTA ¿AL NEOLIBERALISMO?
Crisis del Estado Mexicano (1970—2000). Finalmente, las diferencias se intenta que el alumno identifique las diferencias entre el modelo nacionalista y neoliberal, así como sus aplicaciones a consecuencia de la Crisis que sufrió el Estado Mexicano.

1. Las últimas décadas del Milenio.
2. ¿Democracia o Crisis de un Sistema Autoritario?
3. Del Proyecto Nacional al Modelo Neoliberal.
4. Movimientos Sociales: De las Guerrillas de los 70's al EZLN.
5. La Quiebra del Régimen Político.
6. De la Cultura de Masas a la Cultura del Individuo.
7. México ante el nuevo Milenio ¿Cambios o Continuidad?
8. Mi Historia de Familia: Eventos y periodos del Siglo XX.

La unidad en sí es un novedad porque no se había abordado este periodo en los programas anteriores, culmina con la perspectiva familiar lo que haría más significativo el aprendizaje histórico al incluir narraciones familiares, además presenta un panorama amplio que va de lo político a lo económico-social y cultural, pero si se pretende actualizar el contenido faltarían temas; pero por otro lado ya los temas son demasiado exhaustivo al término del curso y cabe aclarar que casi nunca se cubre en su totalidad, la mayor parte de las veces no se alcanza a ver esta última unidad.

A lo largo del curso se pretende que el alumno vaya formando su propio criterio, respecto a los fenómenos que se le presentan en las temáticas, para lo cual se plantean actividades que coadyuvarán al logro del objetivo planteado, es novedosos en cuanto a la presentación de textos seleccionados, actividades y recursos didácticos, pero en algunas ocasiones las lecturas no presentan un orden evidente, por lo que se hace confuso el abordaje del tema o la manera en que se va a realizar la actividad, si se habla de la utilización de recursos didácticos es necesario conservar las líneas del tiempo —que son vitales para la comprensión y ubicación cronológica—, aunque se propondría un formato más lineal para que sea más claro para el alumno, además es muy importante incluir elementos gráficos como mapas, caricaturas, fotos, etc., eso haría mucho más atractivo el texto y se pueden realizar actividades tomando en cuenta el análisis visual; también observamos que algunos temas tiene que ser actualizados, como es el caso de Mesoamérica —sobre todo en la parte de los primeros pobladores, ya que el término Prehistoria ya no es utilizado por los arqueólogos actualmente—, Revolución Mexicana (1910-1920), Gobiernos Revolucionarios (1920-1940) y México Contemporáneo (1940-2000), en los que se ha hecho una reinterpretación desde la Historia Social y de la Vida Cotidiana.

Como podemos apreciar, el programa actual es producto de los ambos mismos que se han generado en el campo historiográfico y didáctico, la finalidad de la materia por lo tanto ha evolucionado, para entender mejor estas transformaciones abordaremos en el siguiente capítulo la visión de la historia y su enseñanza, desde el punto de vista conceptual.

1.5.4. Análisis de los Programas de Historia de la Sociedad Mexicana en el Plan 06

En 2009, se trabajó en el programa adecuado al MUM y al *Plan 06*, diseñado para el ciclo anual, que en realidad, no llegó a diferir del programa anterior, por lo cual no hay comentarios que agregar, sólo se cambiaron los nombres de las unidades, en función que el marco historiográfico en el que estaba supuestamente sostenido la Corriente de los *Annales*, que comprendía la Historia Social.

En síntesis, en este capítulo se analiza el contexto internacional, a través de documentos emitidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en especial del Informe Delors; la Unión Europea (UE), y la formación ciudadana en Chile.

UNIDAD I: LA SOCIEDAD PREHISPÁNICA. Dedicado al periodo Mesoamericano y cuyo objetivo principal es: “Valorar las transformaciones que ha tenido la sociedad mexicana en su etapa de nómada a sedentaria.” (BUAP, 2009: 9). Con los siguientes contenidos temáticos:

1. Los pueblos originarios o “indios”, o cómo se han ido construyendo las identidades en México.
2. De los orígenes del hombre americano a la formación de áreas culturales
3. Del nomadismo a la revolución agrícola y la creación de mitos unificadores
4. Principales culturas de Mesoamérica
5. La sociedad azteca.
6. Sociedad, cultura y civilización: ¿Qué persiste de la riqueza cultural de las sociedades mesoamericanas?
 - a. La formación ético-moral en la sociedad azteca.

Como se puede observar no cambian los temas respecto al plan anterior, solamente se modificaron los nombres un poco, pero no cambia la perspectiva anterior.

UNIDAD II: SOCIEDAD COLONIAL (1521—1760), ahora el objetivo proponía: “*Reflexionar acerca de los elementos de la sociedad virreinal que perduran hasta el presente, y que han pasado a formar parte de la cultura nacional.*” (BUAP, 2009: 9). En la unidad se desarrollan los siguientes puntos:

1. Inicio de la mundialización.
2. Del poblamiento de América a su conquista.
3. La Conquista de Mesoamérica.

4. Los diferentes aspectos de la Colonización.
5. Funcionamiento de la Sociedad Novohispana.
6. La integración de la Nueva España al Sistema-Mundo.
7. La herencia de la cultura colonial.
 - a. Educación y marginación de las mujeres.
 - b. Expresiones estéticas y culturales.

En este programa se continúa con la Teoría del Sistema-Mundo de Wallerstein y al final se agregan temas culturales y de género, pero sin grandes cambios.

UNIDAD III: DE LA SOCIEDAD COLONIAL A LA SOCIEDAD NACIONAL (1765—1867): Se plantean los siguientes objetivos:

- Valorar el significado histórico de los proyectos liberal y conservador en la construcción de la nación y en la formación del Estado Mexicano.
- Valorar el significado histórico de la sociedad colonial a la sociedad nacional.
- Valorar la transformación de la sociedad mexicana de colonial a nacional. (BUAP, 2009: 13).

Se continúa con la misma división periódica (1760-1867), por lo tanto con la misma percepción de la construcción de la nacionalidad, en la cual se agregaron algunos temas y subtemas:

1. Problemas que plantea la construcción de una Nación.
2. Las Reformas Borbónicas y el nacimiento del Patriotismo Criollo.
3. Desintegración del Imperio Español y Guerra de Independencia.
4. Movimientos Sociales: Indígenas, Guerra de Castas, Conspiraciones Criollas.
5. Lucha de Proyectos Liberal y Conservador (1821-1867) y sus contradicciones entre lo viejo y lo nuevo:
 - a) Proyecto Liberal: propuestas económicas, propuestas políticas, grupos sociales participantes y personalidades representativas.
 - b) Proyecto Conservador: propuestas económicas, propuestas políticas, grupos sociales participantes y personalidades representativas.
6. Las Intervenciones Extranjeras.
7. La Intervención Francesa y el rescate de la Soberanía Nacional.
8. La Consolidación del Estado Nacional.

Se da mayor énfasis a los proyectos liberal y conservador, pero sigue en general la misma línea temática.

UNIDAD IV: DE LA REPÚBLICA RESTAURADA A UNA SOCIEDAD MODERNA CON PRIVILEGIOS Y EXCLUSIONES (1867-1910). La concepción de este periodo sigue siendo el paso a la modernidad desde la República Restaurada al Porfiriato, para esta unidad se desglosaron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la Política Económica y Social.
- Comprender la instauración consolidación del Régimen Porfirista.
- Evaluar transformaciones sociales su proceso de modernización y su impacto en la historia y la cultura del país.
- Caracterizar el impacto de las inversiones extranjeras en la vida económica y social del país.
- Explicar las causas de la caída del Régimen de Díaz. (BUAP, 2009: 16).

Ahora los puntos temáticos se plantean de la siguiente manera:

1. República Restaurada.

2. Del fracaso de la vía democrática a la Dictadura del Régimen de Díaz.
3. La expansión de los nuevos imperios.
4. La modernidad, progreso y privilegios
5. Contradicciones del régimen y los grupos sociales.

Plantea una perspectiva más concreta al plantear ejes en el sentido político, económico, social y cultural, pero en el fondo tampoco plantea un gran cambio respecto al programa del *Plan 05*.

Dado que el programa es anual, se sigue la numeración de las unidades, al contrario de la anterior que iniciaba en este punto para el segundo semestre.

UNIDAD V: LA REVOLUCIÓN MEXICANA: MOVIMIENTOS POLÍTICOS, PROCESOS Y TRANSFORMACIONES (1910-1920). Cuyo objetivo es: *“Valorar los movimientos políticos, procesos y transformaciones que se desarrollaron durante la Revolución Mexicana”* (BUAP, 2009:19). Dividida en los siguientes temas:

1. El Maderismo. El primer gobierno democrático y legítimo.
2. La Intervención de las Potencias Extranjeras en la Revolución.
3. El Golpe de Estado contra Madero.
4. Los Movimientos Populares en la Revolución.
 - a. Magonismo.
 - b. Zapatismo.
 - c. Villismo.
 - d. La Convención de Aguascalientes.
5. El Constitucionalismo y la defensa de la legalidad.
6. La Constitución de 1917.
7. El significado histórico de la Revolución Mexicana.

Se acentúa más el análisis de los diferentes movimientos sociales, como en el programa anterior, para abordar al final una reflexión sobre la trascendencia de la Revolución.

UNIDAD V: LA REVOLUCIÓN MEXICANA: MOVIMIENTOS POLÍTICOS, PROCESOS Y TRANSFORMACIONES (1910-1920). Cuyo objetivo es: *“Analizar la reorganización de la sociedad posrevolucionaria como un proceso de transición, en donde se conforma un nuevo Estado, se reorganiza la economía y emerge una cultura popular y nacionalista”* (BUAP, 2009: 22), tampoco cambia la visión del programa anterior, al examinar las instituciones emanadas de la Revolución en la fase de reestructuración.

1. ¿Y después de la Revolución, continuidad o cambio?
2. La reorganización económica y los actores sociales del periodo.
3. El asesinato de Obregón y la reestructuración del régimen.
4. La Cristiada: Lucha por Cristo o por el Estado.
5. Nacionalismo y Soberanía: el Gobierno de Cárdenas y la Expropiación.
6. El nuevo Estado y la rearticulación de la sociedad.

De hecho no cambian mucho los nombres de los temas, sólo se les da un enfoque nacionalista.

UNIDAD VII: CRECIMIENTO ECONÓMICO Y ¿ESTABILIDAD POLÍTICA? (1940-1970). En esta unidad se pretende que *“Que el estudiante conozca los mecanismos de intervención del Estado, comprenda su funcionamiento, evalúe los alcances y límites de un sistema político presidencialista, corporativo y autoritario confortado por un modelo económico exitoso”* (BUAP, 2009: 25), analizando la estructura corporativista del Estado Mexicano.

- 1.La institucionalización de la Revolución Mexicana.
- 2.El Milagro Mexicano y el Crecimiento Económico.
- 3.La Estabilidad Política.
- 4.Las Luchas Sociales del período.
- 5.El Partido de Estado y su clientelismo político.
- 6.La Crisis del Sistema Político en 1968.
- 7.Los Límites del Sistema.

Aquí resulta interesante que ya no se ve a este periodo como un producto de la Revolución, sino como un parte aguas hacia otro proyecto de Estado, también se incluyen los movimientos sociales en este periodo que culminarían con el Movimiento Estudiantil de 1968.

UNIDAD VIII: DE LA CRISIS DEL PROYECTO NACIONALISTA AL MODELO NEOLIBERAL (1970-2000). No se modifica la visión que se tenía el en programa anterior, respecto a la fase de los proyectos nacionalistas y neoliberal, se propone al alumno: *“Analizar los procesos y los desafíos que se generan con el fin de aplicar el proyecto nacionalista, la implantación del modelo neoliberal”*. (BUAP, 2009: 28).

- 1.Crisis de un Sistema Autoritario.
- 2.Del Proyecto Nacionalista al Modelo Neoliberal.
- 3.Movimientos Sociales.
- 4.La Quiebra del Régimen Político.
- 5.De la Cultura de Masas a la Cultura del Individuo.
- 6.La Crisis del Fin de Milenio.

Dado que este era el último periodo, se intentaron hacer más concretos los temas, dándole un enfoque más socioeconómico.

Se puede apreciar, que la visión general no se modificó, así que no repercutió mucho el cambio curricular, ni el Modelo Universitario Minerva, de hecho en muchas unidades académicas se siguieron utilizando las guías y materiales del programa anterior.

Como ya se mencionó, en 2012, a raíz de la inclusión de la BUAP a la RIEMS, se establecieron modificaciones en los programas, para que coincidieran con el Modelo por

Competencias, pero no cambió ni el Modelo Universitario Minerva, ni el Plan Curricular, por lo que los programas seguían insertos en el *Plan 06*. En realidad, tampoco se realizaron modificaciones en los contenidos, sólo se incluyeron las competencias respectivas.

La visión del programa fue más pedagógica, que disciplinar, se incluyeron los términos que proponían la RIEMS, como Bloques en lugar de unidades, saberes declarativos, procedimentales, actitudinal/valorales, unidad de competencia, sustituyendo a los objetivos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, por supuesto las competencias respectivas.

Dado que este proceso no ha concluido, ya que con el proceso de certificación de 2014, se han hecho observaciones a los programas de 2012, así como sólo mencionaremos el nombre de los Bloques en dicho programa, ya que aún se sigue trabajando en ellos.

PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA: Que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, plantearse el por qué de los acontecimientos y procesos, del cómo se dan los hechos y a qué se debió que no se dieron de otra manera, por qué ciertos eventos del pasado están relacionados con el presente.

BLOQUE I: DESCRIBE EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA Y LA FORMACIÓN DE ÁREAS CULTURALES.

- Unidad de Competencia: Identifica la importancia que tienen las teorías del poblamiento de América para comprender como se pobló el continente americano e identificar el área cultural donde vive.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 2.

BLOQUE II: EXPLICA EL PROCESO DE DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

- Unidad de Competencia: Compara los elementos que contribuyeron al desarrollo de las sociedades mesoamericanas, para identificar los vestigios que perviven hasta nuestros días.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 2.

BLOQUE III: DESCRIBE EL PROCESO DE LA CONQUISTA DE MÉXICO

- Unidad de Competencia: Identifica el proceso que se dio para la conquista de las culturas prehispánicas en Mesoamérica y compara los tipos de sociedad para comprender su contexto en el mundo.
- Competencias a Desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 5.

BLOQUE IV: DESCRIBE LA ESTRUCTURA DE LA SOCIEDAD COLONIAL.

- Unidad de Competencia: Analiza las características principales del desarrollo de la vida social, política y económica durante el virreinato de la nueva España y distingue la formación de nuevas estructuras sociales para comprender los hechos y acontecimientos históricos.
- Competencias a Desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 5.

BLOQUE V: DESCRIBE LA GUERRA DE INDEPENDENCIA.

- Unidad de Competencia: Caracteriza el proceso de desarrollo de la guerra de independencia y compara cada una de sus etapas, con la finalidad de identificar algún hecho histórico ocurrido en esta etapa en la localidad donde vive.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 7.

BLOQUE VI: DESCRIBE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD NACIONAL.

- Unidad de Competencia: Explica el proceso de construcción de la nación mexicana, contrastando los diferentes proyectos de nación, los conflictos internos y las intervenciones extranjeras, con el propósito de ubicar la manera de cómo se vivió este proceso en la comunidad donde vive.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 7.

BLOQUE VII: DESCRIBE EL PORFIRIATO; SOCIEDAD MODERNA CON PRIVILEGIOS Y EXCLUSIONES.

- Unidad de Competencia: Identifica las condiciones sociales, políticas y económicas del Porfiriato y las compara con las existentes en la actualidad en nuestro país, con la finalidad de comprender sus consecuencias.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 8.

BLOQUE VIII: DESCRIBE EL PROCESO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.

- Unidad de Competencia: Describe los movimientos políticos, procesos y transformaciones que se presentaron durante la Revolución Mexicana, comparándolos con la situación actual del país, y ubica los rastros que perviven de esos acontecimientos en la comunidad donde vive.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 4.

BLOQUE IX: IDENTIFICA COMO SE REORGANIZA LA SOCIEDAD REVOLUCIONARIA (1920-1940)

- Unidad de Competencia: Distingue el proceso de transición en donde se conforma un nuevo estado, para visualizar como surge la cultura nacionalista que determina la identidad actual.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 3.

BLOQUE X: Identifica como se da el crecimiento económico y la estabilidad política (1940-1970)

- Unidad de Competencia: Determina las características de los regímenes presidenciales del periodo, y su influencia en los aspectos económicos, políticos y sociales, analizando las causas que provocan la crisis del sistema hasta nuestros días.
- Competencias a desarrollar: Genérica 9 y 10. Disciplinar 10. (BUAP, 2012).

La lista de las competencias, se puede cotejar con la que presentamos en el capítulo 3, de acuerdo a RIEMS, sólo haremos algunas breves observaciones que saltan a la vista al compararlas con los programas anteriores. Se amplió el número de Bloques, respecto a las unidades del anterior programa de 8, ascendieron a 10, ya que algunos periodos se dividieron, por ejemplo Mesoamérica en lo correspondiente al Horizonte Lítico y el análisis espacio-temporal de Mesoamérica, por un lado y la descripción de las Culturas por el otro; la Época Colonial, se aborda primero la Conquista Militar y Espiritual, en un bloque y posteriormente el análisis estructural del periodo en otro; se diseñó un bloque en específico para la Guerra de Independencia, entonces el siguiente parte desde 1821; el resto quedaron con la misma delimitación temporal. La estructura del nuevo programa no deja en claro los temas específicos de cada bloque, por lo que es muy ambiguo la manera en cómo se aborda cada periodo, lo cual ha provocado que se sigan utilizando materiales como la guía de 2003, aunque ya no coincidan con el programa, a la fecha no se ha elaborado un nuevo texto para la materia.

En nuestra opinión el programa tiene una carga hacia las estrategias pedagógicas, como ya mencionamos, dejando de lado los contenidos disciplinares, que creemos son muy importantes para la materia, para tener claridad en el objetivo que se persigue con el alumno, a pesar de que se incluyen términos en las competencias, respecto a los valores cívicos y la formación de ciudadanos, pero no están muy claros en los métodos a seguir y sobre todo en los temas a abordar, pensamos que el docentes tiene que tener claro qué

temas va a desarrollar para poder definir las competencias y los valores que pretende con el alumno.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta el concepto de competencias en general y en particular en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, así como el enfoque constructivista a través de Vygotsky, Ausubel, Piaget y Bruner. La Enseñanza de la Historia, abordamos las Corrientes Historiográficas, a partir de los conceptos que se tomaron para la Didáctica de la Historia, los Modelos que se han establecido para la Enseñanza de la Historia, a partir de diferentes posturas pedagógicas e históricas. Finalmente, llegamos a una definición conceptual sobre Conciencia Histórica y Aprendizaje Histórico

2.1. COMPETENCIAS

En el marco de discusión académico, se reconoce que existen diferentes significados de la palabra competencia, con base en los nuevos paradigmas educativos, la perspectiva sociocultural o socio-constructivista de las competencias, se sustentan en una concepción de competencia como procedimiento abierto, a la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta a una situación o problemática inmediata, para que la persona requiera demostrar su capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el mismo lugar, construya el conocimiento, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que queda sustento a su forma de actuar en ella.

En la Pedagogía Conceptual el concepto de competencia se utiliza para analizar el desarrollo del pensamiento, mismo que está íntimamente relacionado con la formación y la forma en la que se van modificando las estructuras mentales a fin de captar una visión más clara de la realidad. En este ámbito la competencia puede entenderse de diversas formas. Cuando hace referencia a la capacidad, significa que el estudiante sabe cómo hacer una determinada cosa de acuerdo a los aprendizajes adquiridos. Significa que el estudiante no sólo aprende conceptos sino que además asimila la forma en la que puede aplicarlos.

Cuando se utiliza el concepto en el contexto de la competitividad hace referencia a la capacidad de la persona para demostrar que su forma de resolver un determinado conflicto o de hacer algo puntual es la mejor que existe. Cuando se hace referencia a la

competencia desde la incumbencia, se habla de la capacidad del estudiante para relacionar sus conceptos aprendidos con la realidad que le rodea. Las competencias le permiten al individuo involucrarse en su entorno de forma responsable y ética. (De Zubiría 2004).

En este sentido, debemos entender que la educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información. El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

Como podemos ver aquí, no se trata de memorizar, sino de interrelacionar una amplia gama de conocimientos e informaciones, de hacer diversos procesamientos mentales – identificar, reconocer, diferenciar, clasificar, comparar, entender.

En resumen, la Pedagogía Conceptual define a la Competencia – es decir, es su esencialidad – el Querer -Saber-Hacer con los afectos – valores, sentimientos, juicios de valor, opciones de vida –, los saberes – conocimientos, informaciones, pero sobre todo Instrumentos de Conocimiento y Operaciones Mentales – y los haceres – las expresiones, los lenguajes, las praxias de un ser humano –, siendo esto un tipo de Enseñanza único y privilegiado de los seres humanos. Por ser propio de los humanos diferirá de los aprendizajes conductuales por condicionamiento clásico u operante, pero, por implicar la tridimensionalidad de la mente, diferirá también de la Enseñanza de informaciones, normas y destrezas – modelo de enseñanza industrial, mejor conocido como Método Tradicional. (De Zubiría 2002)

Por otro lado, para Tobón (2006), existe una construcción histórica del concepto de competencias en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas, que es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica las competencias, que es donde reside la mayor virtud de este enfoque, en tanto su naturaleza tiene una visión multidisciplinar alimentado de diferentes contribuciones. Así mismo, esta naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas como en las organizaciones

sociales y las organizaciones empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico; las define como: “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”.

En relación a los términos que utiliza para tal definición, el autor clarifica cada uno de ellos, para la mejor comprensión del significado de competencias, de la siguiente manera:

1. Procesos: como acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, teniendo un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.
2. Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden- desorden-reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
3. Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).
5. Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.
6. Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social. (Tobón, 2006:5-6)

Para Argudín (2001), las competencias detentan una nueva dimensión, que va más allá de las habilidades o destrezas, por ejemplo, dos personas pueden haber desarrollado sus habilidades al mismo nivel, pero no por eso pueden construir un producto con la misma calidad y excelencia. Competencia implica algo más, que se expresa en el desempeño.

El desempeño en la educación está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno. El resultado del desempeño es un fin planificado que también requiere se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, que se habrán elegido de acuerdo con el objetivo deseado. La intención que se da a la competencia es desempeñar o producir algo para sí y para los demás, esta intención se vincula con la estructura cognoscitiva de quien lo desempeña o produce y con las normas o criterios de quienes lo evalúan y lo interpretan. (Argudín 2001: 4)

De acuerdo con Argudín (2013: 3), Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

Para esta autora, es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Perrenoud (2006:7-51) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. El autor explica que las competencias movilizan diferentes conocimientos que, por lo general, son interdisciplinarios: *“La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias y destrezas que son necesarios o suficientes para alcanzar un objetivo específico”* (OCDE, 2001:24).

Como hemos visto, el concepto de competencias es retomada por varios autores y corrientes de pensamiento, plantean diferentes perspectivas sobre el tema.

2.1.1. LAS COMPETENCIAS EN LA RIEMS

En la Reforma Integral de la educación Media Superior, específicamente en el acuerdo 442, se citan las siguientes definiciones de competencias:

En un documento de la ANUIES se definen las competencias como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio). (Acuerdo 442).

Otra definición que vale la pena traer a colación es la de la OCDE:

Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular (Acuerdo 442).

En seguida se argumenta que las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño. Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica. Se incluyen las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos. Sería de gran estrechez concebir la educación orientada a competencias como una sólo de corte tecnológico.

Se cita a Perrenoud, para quien la competencia es una "capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones", a lo que agrega que:

...las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos", además de que: "el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación".

En este sentido, aunque en la formulación de planes de estudio, los conocimientos, habilidades y actitudes se enuncian por separado, el aprendizaje significativo por parte de los alumnos demanda su integración en la solución de situaciones problemáticas. A su vez, el desempeño en situaciones específicas, reales o hipotéticas, exige la movilización integrada de lo que se aprende en la escuela. Podría decirse que el uso del concepto competencias, proveniente de la educación tecnológica, se encontró con un medio educativo fértil como resultado de la creciente influencia del constructivismo en la educación general.

El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.

Para construir este perfil básico nos valemos, fundamentalmente, del término competencias. Este concepto permite superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas,

ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros. Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas. (Acuerdo 442: 29)

En síntesis, las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que se deben reunir para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas.

Podemos decir que una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.

2.1.1.1. Las Competencias Genéricas en la RIEMS

Entendemos las competencias genéricas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

Las Competencias Genéricas, son definidas por la RIEMS como:

...aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008b: 54).

Otra de las características de las competencias genéricas es que son transversales: no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.

Además, las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.

De acuerdo al Marco Curricular Común, en primer término se establecen desempeños generales, que sirvan para la vida, de acuerdo al Informe Delors y al perfil que marca el Artículo Tercero Constitucional, se intenta desarrollar un ciudadano consciente, participativo en la sociedad, autosuficiente y solidario con las problemáticas locales, nacionales e internacionales. Su objetivo es describir: "...conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde distintos valores; su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008b: 11).

La RIEMS como agrupa a las *Competencias Genéricas* en **Categorías** globales, de acuerdo a las características del perfil que persigue, a su vez, cada competencia contiene atributos con las particularidades que intenta desarrollar. Presentaremos un esquema con esta estructura:

ATRIBUTOS	COMPETENCIAS	ATRIBUTOS
<p>Se autodetermina y cuida de sí</p>	<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. • Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. • Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. • Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
	<p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. • Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Participa en prácticas relacionadas con el arte.
	<p>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. • Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos

		<p>de consumo y conductas de riesgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Se expresa y se comunica	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. • Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
Piensa crítica y reflexivamente	<p>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. • Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. • Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. • Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. • Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. • Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

<p>Aprende de forma autónoma</p>	<p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. • Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. • Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
<p>Trabaja en forma colaborativa</p>	<p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. • Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. • Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
<p>Participa con responsabilidad en la sociedad</p>	<p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. • Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. • Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. • Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. • Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. • Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
	<p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. • Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. • Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

	<p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. • Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. • Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.
--	---	--

De éstas, pensamos que las que sirven específicamente para el propósito que perseguimos en Historia para la *formación del ciudadano*, son:

Genérica 9: Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. [Con su atributo]:

- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.

Genérica 10: Mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. [Con sus atributos]:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

Las cuales catalogamos en el *nivel de Valores*, ya que en primer lugar creemos que coinciden con el perfil que marca la ONU y el sentido de ciudadanía, en cuanto a la formación cívica, consiente de su entorno social y fomentan la tolerancia, sobre todo en los temas que se refieren a los bloques de México Prehispánico, ya que intentamos crear reflexión sobre la situación indígena, pero también la problemática en torno a la democracia en nuestro país.

2.1.1.2. Las Competencias Disciplinarias de la RIEMS

La RIEMS, además concibe competencias disciplinarias, que se hacen específica a ciertas áreas de conocimiento, las divide en dos tipos: *Competencias Disciplinarias Básicas* y *Competencias Disciplinarias Extendidas*. Las Disciplinarias Básicas fueron resultado del trabajo de una comisión de docentes y expertos que trabajaron entre febrero y marzo de 2008, talleres regionales y nacionales en abril del 2008 y la propuesta final fue presentada a grupos de trabajo por la ANUIES en mayo y junio de ese año (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008c: 2). La RIEMS define a las *Competencias Disciplinarias Básicas* como:

... nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008c: 3).

Además, la RIEMS distingue tres rasgos esenciales en este nivel básico de las competencias disciplinares:

- a) Son de carácter **básico**, lo cual significa que se podrán desarrollar a partir de distintos contenidos, enfoques educativos, estructuras curriculares y estrategias de enseñanza y aprendizaje [...]
- b) **No pretenden ser exhaustivas**, no cubren todos los aspectos en los que se forma o podría formar a los estudiantes del nivel medio superior; procuran expresar las capacidades que se considera que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del programa académico que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato [...]
- c) **Interdisciplinariedad** [que] permite a los estudiantes entender la educación como un proceso integral, en el que existen articulaciones diversas entre las disciplinas. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008c: 3-4).

Por otro lado, distingue tres características fundamentales:

- 1. Se organizan en cuatro campos disciplinares amplios.
- 2. Pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos Y estructuras curriculares.
- 3. Dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el Perfil de Egreso del SNB. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008c: 3).

La RIEMS divide a las *Competencias Disciplinares*, en cuatro ramas o áreas de conocimiento, aquí reproducimos un cuadro, que indica que disciplinas específicas puede abordar cada área de conocimiento. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008c: 4).

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas.	Matemáticas
Ciencias Experimentales.	Química, física, biología, ecología
Ciencias Sociales.	Historia, ciencias sociales, economía, filosofía
Comunicación.	Literatura, lengua adicional al español TIC'S

Por supuesto, la parte que nos interesa es la relacionada con las *Ciencias Sociales*, donde está inserta la *Historia*, el documento elaborado para la RIEMS señala el propósito de éstas competencias:

... están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio...

... enfatizan la formación de los estudiantes en espacios ajenos al dogmatismo y el autoritarismo. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008c: 10).

A diferencia de las genéricas, no están estructuradas en categorías ni atributos, sólo indican las siguientes competencias:

- 1. Identifica a las ciencias sociales y humanidades como construcciones en constante evolución.
- 2. Se valora como ser humano responsable, con derechos y obligaciones socialmente contextualizados.

3. Toma decisiones fundamentadas de manera crítica, creativa y responsable en los distintos ámbitos de la vida social.
4. Relaciona las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dan identidad a su comunidad con los entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.
5. Relaciona sus prácticas sociales, culturales, económicas y políticas como parte de las interpretaciones de los hechos históricos que han tenido lugar en distintas épocas y contextos. Fundamenta su intervención en las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas de su entorno como resultado de procesos históricos.
6. Selecciona entre las distintas fuentes del conocimiento aquellas que le resultan pertinentes para intervenir en el entorno social.
7. Analiza el dinamismo de los procesos de cambio y continuidad a partir de la interpretación de hechos históricos.
8. Participa como agente social de cambio a través de la valoración de las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género.
9. Discute la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
10. Evalúa las relaciones de los procesos de migración, desarrollo económico, científico y tecnológico como factores de transformación social y cultural.
11. Analiza con una visión emprendedora, el funcionamiento de una empresa y las estrategias que la hacen productiva y competitiva.
12. Evalúa las funciones de las leyes en la vida comunitaria y con ello asume su compromiso social.
13. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
14. Identifica las funciones de distintas instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
15. Valora distintas prácticas mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.
16. Interviene en el cuidado y preservación del patrimonio natural y cultural.
17. Fundamenta su decisión personal ante un dilema ético. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008c: 10-11).

De éstas, consideramos que las que se relacionan directamente con la Historia son la 7 y la 8, en un nivel de Valores, en cuanto que fomentan la tolerancia —sobre todo de la diversidad cultural y los grupos étnicos— y la participación social, como agente social, perfil que perseguimos con la *formación ciudadana*. Además de las competencias 4, 5, 9 y 14, en los niveles de Conocimiento y Habilidad, ya que abordan cinco dimensiones sociales: político, económico, social, cultural y geográfico, en la competencia 14, se insiste en el análisis de las Instituciones del Estado Mexicano, lo cual tiene una trayectoria histórica.

Las *Competencias Disciplinarias Extendidas*, surgieron del acuerdo de la XIII reunión de trabajo del CONAEDU (Consejo Nacional de Autoridades Educativas) y revisado por un Comité Nacional de Expertos, en octubre de 2008. Éstas plantean un nivel mayor de complejidad:

... las competencias extendidas implicarán los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica al ingresar en la educación superior.

... se definen en un marco de rigor metodológico. La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico y debe ser aprovechada para seguir construyendo sobre éste y otros tipos de aprendizajes...

... en el caso del componente de formación propedéutica, su finalidad es preparar al estudiante para continuar sus estudios superiores, ya que incluye asignaturas que le permitirán profundizar en aspectos particulares de diversas disciplinas básicas que ya cursó en los semestres anteriores; por otra parte, este componente proporciona a los estudiantes algunos referentes disciplinarios que orienten y definan sus intereses vocacionales. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008d: 2-4).

En el documento presentado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, se enfatizan diferencias y coincidencias entre las Competencias Disciplinarias Básicas y Extendidas, en primer lugar, aunque se toman las mismas áreas de conocimiento, las disciplinas específicas que agrupan aquellas tienen pequeñas variantes, ya que en algunos casos se hacen más especializadas en el nivel profesional, aquí reproducimos el cuadro que distingue las disciplinas de las competencias en los dos niveles, básico y extendido: (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008d: 5).

CAMPOS DEL CONOCIMIENTO	DISCIPLINAS DE LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARIAS BÁSICAS	DISCIPLINAS DE LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARIAS EXTENDIDAS
MATEMÁTICAS	Matemáticas	Matemáticas
CIENCIAS EXPERIMENTALES	Química, física, biología, ecología	Química, física, biología, ciencias de la salud
CIENCIAS SOCIALES	Historia, ciencias sociales, economía, filosofía	Economía, administración, historia, filosofía, antropología
COMUNICACIÓN	Literatura, lengua adicional al español TIC'S	Etimologías, ciencias de la comunicación, literatura

En el siguiente cuadro compara las diferencias y similitudes en la orientación de los dos niveles, en los que se observa que se intenta obtener un grado mayor de profundización del conocimiento: (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008d: 6).

Competencias disciplinares básicas	Competencias disciplinares extendidas
Se construyen a partir de la lógica de las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber	Se construyen a partir de la lógica de las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber
Se organizan en campos disciplinares amplios	Se organizan en campos disciplinares amplios
Dan cabida a distintos enfoques educativos, métodos de enseñanza, contenidos y estructuras curriculares	Son específicas de los modelos educativos de los distintos subsistemas de la EMS
Se refieren al requerimiento mínimo común que deben adquirir todos los egresados del SNB	Amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas
Dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el Perfil de Egreso del SNB	Dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el Perfil de Egreso del SNB

Las características principales que señala el documento, respecto a las *Competencias Disciplinarias Extendidas*, son las siguientes:

1. Las competencias disciplinares extendidas se construyen a partir de la lógica de las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber.
2. Las competencias disciplinares extendidas se organizan en campos disciplinares amplios.

3. Las competencias disciplinares extendidas son específicas de distintos modelos educativos y subsistemas de la EMS.
4. Las competencias disciplinares extendidas amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas.
5. Las competencias disciplinares extendidas dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil de Egreso del SNB. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008d: 6-7).

2.1.1.3. Competencias del Área de Ciencias Sociales

La RIEMS señala 8 competencias para el área de las Ciencias Sociales:

1. Asume un comportamiento ético a través del ejercicio de sus derechos y obligaciones en diferentes escenarios sociales.
2. Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual.
3. Propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva, creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación ser humano-naturaleza.
4. Argumenta sus ideas respecto a diversos fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos.
5. Participa en la construcción de su comunidad, propiciando la interacción entre los individuos que la conforman, en el marco de la interculturalidad.
6. Valora y promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad a partir del conocimiento de su contribución para fundamentar la identidad del México de hoy.
7. Aplica principios y estrategias de administración y economía, de acuerdo a los objetivos y metas de su proyecto de vida.
8. Propone alternativas de solución a problemas de convivencia de acuerdo a la naturaleza propia del ser humano y su contexto ideológico, político y jurídico.

Aquí las que consideramos pueden servir para desarrollar el *Conocimiento Histórico* y el la *Formación Ciudadana*, son la 2 y, 4 en un nivel de habilidad, en cuanto hay un análisis de las dimensiones política, económica y social, planteando un *procedimiento teórico-metodológico de los fenómenos histórico-sociales*; por otro lado, la 3 y la 6 en un nivel de Valores a partir de *un análisis crítico y reflexivo del patrimonio histórico-cultural*, que promueven el perfil que intentamos desarrollar para la Historia.

En general, creemos que las Competencias, tanto genéricas como disciplinares son muy ambiguas, no plantean habilidades específicas para la Historia, aunque se aborda el análisis de las cinco dimensiones: política, económica, social, cultural y geográfica, no plantean desarrollar un nivel cognitivo concreto para la disciplina que equivaldría a la ubicación del tiempo-espacio, causalidad y pensamiento crítico, por esa razón más adelante presentamos nuestra propuesta, que tal vez complementaría lo planteado por el Modelo de Competencias, si bien, estamos de acuerdo en el principio inicial de desarrollar una materia que no sea meramente un banco de datos memorizables, sino aplicables a habilidades cognitivas y en su vida cotidiana, con respecto a los valores, como ciudadanos conscientes de su entorno y en el futuro agentes participativos que puedan plantear cambios a su entorno, las Competencias presentadas por la RIEMS, no llegan a

concretizar este objetivo, pensamos que se debe hacer más específico el panorama sobre lo que se pretende desarrollar en el alumno para realmente formar la *Conciencia Ciudadana*.

2.2. EL CONSTRUCTIVISMO Y LA RIEMS

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), tiene como modelo central el constructivista, basado en el aprendizaje por proyectos, enfocado en la solución de problemas del mundo real, utilizando la investigación como herramienta para la construcción del conocimiento y bajo un esquema de colaboración. El constructivismo es la educación centrada en el aprendizaje, donde se reconoce la capacidad del ser humano para ser consciente de sus procesos cognitivos, de la búsqueda de información pertinente, del aprovechamiento de los saberes adquiridos y de la construcción de estructuras internas para el nuevo aprendizaje, el cual debe ser significativo, es decir, que tenga sentido en su contexto inmediato, tanto familiar, escolar, social y laboral, como personal.

...una perspectiva constructivista de la enseñanza, que favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo (SEP, 2008: 52).

Una condición necesaria para que el proceso enseñanza-aprendizaje se dé en forma adecuada es que el alumno se encuentre motivado por lo que aprende. Sin embargo, en los últimos años se ha detectado una falta de esta, y los estudiosos de la educación lo han atribuido a la monotonía y falta de retos que presenta el enfoque tradicional de enseñanza, en el que el profesor es el centro del proceso, pues se pasa la mayor parte de tiempo hablando, y el alumno simplemente es un receptor que poco alcanza a comprender de lo que se le es expuesto.

Hoy en día es preciso permitir la formulación de una nueva didáctica, tanto las formas como los accesos de información han revolucionado la manera en que el profesor imparte su clase y desde luego la forma en la que el alumno adquiere el conocimiento. Un enfoque educativo que logra adaptarse fácilmente a este nuevo contexto en nuestra experiencia, es el constructivismo

El constructivismo que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo; propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso

dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el "sujeto cognoscente"). Desde esta perspectiva, podemos decir que el constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la Enseñanza orientada a la acción.

Este enfoque, considera al alumno poseedor de conocimientos, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes, es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje. Un sistema educativo que adopta el constructivismo como línea psicopedagógica se orienta a llevar a cabo un cambio educativo en todos los niveles, de acuerdo con lo anterior, desde el constructivismo puede crearse un contexto favorable al aprendizaje, con un clima motivacional de cooperación, donde cada alumno reconstruye su aprendizaje con el resto del grupo.

De acuerdo con César Coll (2007), la concepción constructivista se debe de entender como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación escolar e integra todo un conjunto de aportaciones de diversas teorías que tienen como denominador común los principios del constructivismo. Esta concepción de la educación, no hay que tomarla como un conjunto de recetas, sino más bien como un conjunto de postulados que permitan, dentro de lo posible, diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza. Dentro de esta tarea, los principales responsables son los profesores, los cuales necesitan para el desempeño de sus funciones asistirse de determinados referentes que justifiquen y fundamenten su actuación, puesto que en su trabajo manejan situaciones de enseñanza/aprendizaje cuya valoración es dificultosa debido al gran número de variables y situaciones con las que se debe de contar. Es por eso que los profesores deben de contar con marcos explicativos que les permitan interpretar, analizar e intervenir en la realidad.

Necesita estas teorías para poder contar con los referentes adecuados a la hora de poder contextualizar y priorizar metas y finalidades, planificar sus actuaciones, analizar sus desarrollos y, si hace falta, modificarlos para que se adecue a los resultados que se esperan. por todo esto, es de esperar, que dichas teorías serán adecuadas o bien en función de que puedan o no ofrecernos alguna explicación acerca de los interrogantes que se nos plantearan a lo largo de nuestra acción educativa, o bien en la medida en que dicha explicación nos permita articular diversas respuestas dentro de un marco coherente.

La concepción constructivista ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma para planificar y encauzar el proceso de enseñanza y además le proporciona algunos criterios o indicadores que le permiten llegar a comprender lo que ocurre en el aula y le permitan corregir o cambiar el rumbo de los acontecimientos. (Coll, 2007)

Básicamente el constructivismo se centra en el alumno, en sus experiencias previas de las que realiza nuevos conocimientos mentales, pues concibe al aprendizaje como una experiencia completa, dicho de otra manera, un proceso mental del individuo y resultado de un proceso de construcción de la realidad que se origina con la interacción entre los individuos y el mundo, en donde el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es él mismo quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional. Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

2.2.1. CONCEPCIÓN SOCIAL DEL CONSTRUCTIVISMO

Lev Vygotsky es considerado el precursor del constructivismo social, lo fundamental de este enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial, en donde el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. También rechaza los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas.

La contribución de Vygotsky ha significado que ya el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa, y es así que la reconstrucción se origina cuando esto lo realiza en interacción con otros, puesto que percibe al alumno como aprendiz, ya que adquiere conocimientos y habilidades de la cultura a través de la colaboración graduada con aquellos que ya lo poseen.

Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener muy claro los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo

El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon & Brooks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Así "el constructivismo" percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

Sin duda son varias las aportaciones de Vygotsky (1978) al enfoque constructivista, nos vamos a centrar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es uno de los conceptos principales, y se define como: La distancia entre el nivel real de desarrollo - determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros, en este sentido la ZDP, está determinada socialmente. Se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. (Frawley, 1997).

Se trata del espacio entre la zona de desarrollo real, determinado por la capacidad de un estudiante de resolver independientemente un problema; y la zona de desarrollo potencial, determinada por la resolución del problema bajo la guía de un adulto o de un compañero más aventajado. Este tramo, entre lo que el alumno puede aprender por sí

mismo y lo que puede aprender con ayuda de otro, es la ZDP, es decir se favorece con la ayuda de los demás, en el ámbito de la interacción social, donde el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con otros.

La clave es construir un andamiaje que mantenga al estudiante en la ZDP; que se modifica cuando él desarrolla capacidad, en tendiendo, de que un adulto significativo (o un par, como un compañero de clase) medie entre la tarea y el estudiante. (Es lo que se llama andamiaje)

La consideración de la enseñanza como ayuda al proceso de aprendizaje tiene, por encima de cualquier otra, una consecuencia fundamental que resulta clave para poder profundizar en su caracterización: la delimitación del ajuste de dicha ayuda al proceso constructivo que realiza el alumno como rasgo distintivo de la enseñanza eficaz. En efecto, si la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, la característica básica que debe cumplir para poder llevar a cabo realmente su función es la de estar de alguna manera vinculada, sincronizada, a ese proceso de construcción. Si la ayuda ofrecida no «conecta» de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido. La condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar como tal es, por tanto, la de que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno (Coll, 1990,1991).

Para esta investigación, es en la ZDP donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción., la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar. Igualmente, desde esta caracterización, se entiende que lo que la persona es capaz de hacer con ayuda en la ZDP en un momento dado, podrá realizarlo independientemente más adelante: aquello que primero puede realizarse en el plano de lo social o de lo interpersonal, podrá más tarde ser dominado y realizado de manera autónoma por el participante inicialmente menos competente. (Onrubia 1999)

De ahí también que hablar de la ZDP como de un lugar o un espacio no suponga definirla o conceptualizarla en términos fijos y estáticos, sino como un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción. Es muy específica respecto a cómo se deben estudiar las perspectivas del crecimiento individual a través de la introducción de material auténtico en L2, que surge como el contexto para el crecimiento a través de la ayuda.

2.2.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El concepto de aprendizaje significativo fue propuesto por Ausubel (1983), como el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende, plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente (Ausubel 1983: 15)

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel 1983:18).

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante, pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, la nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias. Es decir, cuando:

... el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel; 1983: 37).

Para que el aprendizaje sea significativo son necesarias al menos dos condiciones. En primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar que el material resulte potencialmente significativo para el alumno, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el material.

De acuerdo con este autor los requisitos para el aprendizaje significativo son que el alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel;1983: 48).

2.2.3. PSICOLOGÍA GENÉTICA

Piaget postula que la lógica es la base del pensamiento, por ende, la inteligencia es el conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano. Existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto dependiendo de las diferentes etapas del desarrollo evolutivo del ser humano; es en la etapa de la infancia donde más cambios se presentan y tienen mayor injerencia en el pensamiento, lo que no significa que este tipo de cambios se dé en todos los seres humanos de la misma forma y en la misma etapa, y esto se explica, también a través de la investigación de Piaget, por encontrarse estas etapas estrechamente relacionadas al medio social y físico, sostiene que la capacidad lógica se comienza a desarrollar en el ser humano antes que el lenguaje, a través de la acción directa con el objeto y con el medio, es de esta manera considerado también el factor sociocultural; postulando que el pensar se efectúa desde una base genética.

La inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas. Cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevos. Para este autor los

esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes, los cuales van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación (Piaget, 1972)

En el modelo piagetiano, una de las ideas nucleares es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica. Para él el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica, que afecta a la inteligencia. Por una parte, las estructuras biológicas limitan aquello que podemos percibir, y por otra hacen posible el progreso intelectual.

Piaget, cree que los organismos humanos comparten dos "funciones invariantes": organización y adaptación. La mente humana, también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y estos sistemas están preparados para adaptarse a los estímulos cambiantes del entorno. La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la Asimilación y la acomodación.

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

Asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo, interactúan mutuamente en un proceso de equilibración, en donde el equilibrio puede considerarse cómo un proceso regulador, a un nivel más alto, éste se establece en tres niveles sucesivamente más complejos:

1. El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos.
2. El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto
3. El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados. (Piaget, 1955: 43)

Para García (2001), las implicaciones del pensamiento piagetiano que inciden en la concepción constructivista del aprendizaje son:

1. Los objetivos pedagógicos deben, además de estar centrados en el alumno, partir de sus actividades.
2. Los contenidos, no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural.
3. El principio básico de la metodología piagetiana es la primacía del método de descubrimiento.
4. El aprendizaje es un proceso constructivo interno.
5. El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto.
6. El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva.
7. En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas.

8. La interacción social favorece el aprendizaje.
9. La experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.
10. Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

Piaget, estudió los procesos de construcción de conocimiento a partir de etapas hasta llegar a los niveles de abstracción, (Sanz & Corral; 1996: 118), postulados que son aplicados a su vez por el Constructivismo, que para la Didáctica de la Historia intentan explicar procesos epistemológicos concretos como la asimilación del Tiempo Histórico o la formación del Pensamiento Hipotético-Deductivo, a partir de la relación Causa-Consecuencia (Carretero, Pozo & Asensio; 1989: 19-22).

...la teoría del desarrollo cognitivo (de Piaget) define el pensamiento en términos de su estructura más que de su contenido. Se centra en las reglas mediante las cuales un individuo procesa la información, en la calidad de sus operaciones mentales y en la forma más que en el contenido de los juicios. El pensamiento histórico debe ser analizado de la misma manera...Para aplicar la teoría del desarrollo cognitivo al proceso de aprendizaje de la historia, el educador debe considerar los aspectos centrales de su asignatura dentro de un marco evolutivo. Primero, debe identificar los elementos conceptuales más destacados, y después especificar la manera en que los estudiantes de diferentes niveles entienden los contenidos de la asignatura (Sleeper, 1975: 96)

2.2.4. APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Dentro de la propuesta elaborada por Bruner (1972), éste expone que el aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducir al a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad. Las implicaciones de ésta deben llevar al maestro a considerar elementos como la actitud del estudiante, compatibilidad, la motivación, la práctica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de problemas.

Para Bruner (1995), la educación es el resultado global de las influencias familiares, comunitarias, culturales y de formación académica que un determinado grupo humano ofrece a sus miembros. Por su parte la instrucción consiste en conducir al aprendiz por medio de una secuencia de definiciones y redefiniciones acerca de un problema o cuerpo de conocimientos que aumenta su habilidad para captar, transformar y transferir lo que ha aprendido.

Esta teoría es prescriptiva, es decir define reglas y procedimientos para adquirir conocimientos y habilidades. Además, proporciona los criterios para evaluar la enseñanza o el aprendizaje. Dentro de esta parte, pretende que la instrucción sea flexible y dinámica.

En este sentido, los aspectos que deben considerarse son: la activación: El primer paso para un aprendizaje significativo es lograr que el alumno esté motivado. Según Bruner esta depende en gran medida de la activación que el educador logre despertar en sus estudiantes, mediante una planificación cuidadosa, con originalidad, imaginación, con integración de la información nueva con la ya conocida, partiendo del conocimiento previo del estudiante y la capacidad de modificar la estrategia cuando se requiera; el mantenimiento: No basta con activar al alumno al inicio de la lección debe mantenerse su interés, a lo largo de toda la sesión de estudio y la dirección; el aprendizaje debe seguir cierta secuencia en función de la complejidad de los conceptos implicados. Para ello el educador debe estar familiarizado con la teoría subyacente y poder relacionarla con las situaciones prácticas. (Méndez, 2003)

Como todas las teorías constructivistas, Bruner también toma en cuenta que la instrucción debe realizarse mediante la interacción de todos los participantes en el proceso, dejando de lado la enseñanza memorística que sólo son una simple memorización y reproducción de recetas que, luego de un examen, son desechadas por la mente, y utilizadas en muy pocas ocasiones en situaciones similares.

Dentro del ámbito de la psicopedagogía, es fundamental analizar la forma en cómo se están dando los procesos de instrucción, de manera que pueda darse un giro a esas formas tradicionales y poco significativas para los estudiantes, y de esta manera, poder brindar nuevas estrategias que cumplan con los requerimientos actuales de la población que se atiende.

2.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

2.3.1. MODELO TRADICIONAL Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La Historia aparece como materia aproximadamente desde el siglo XVIII, se presenta como un aspecto moralista, es a través de los personajes y hechos históricos de los que se aprende lo que es correcto (Turín; 1990: 300-301), durante el siglo XIX con el auge de los Estados Nacionales cobra importancia la Historia Nacional pero el objetivo de la

materia no cambia, aunque se enfoca al carácter cívico: *“Formar un sentido moral y sentimiento patriótico”* (Turín: 302). Los planes de estudios en México durante este siglo, no se alejan de este objetivo, al impartir primero cursos de Historia Nacional y luego de Historia General se pretendía: *“lograr la personalidad nacional... [y posteriormente] despertar el amor a la humanidad entera”* (Sánchez; 2002: 145). Durante estos siglos hasta mediados del XX, el modelo predominante es el tradicional, cuyas principales características son: *“el verticalismo y el autoritarismo, el verbalismo y el intelectualismo”*, (Pansza; 1990: 399) la figura central entonces era el profesor y el método de enseñanza se basaba en la memorización de datos: fechas, personajes, lugares, hechos, etc., que influido por el positivismo que tomaba estos elementos como únicos válidos del aprendizaje para alcanzar la *“verdad demostrable”*. (Sánchez; 1990: 244)

A mediados del siglo XX, surgió en Estados Unidos una corriente pedagógica como alternativa a la enseñanza tradicionalista: la Tecnología Educativa, desarrollada por Burhus Fredrik Skinner en 1954 en la Universidad de Harvard, se basaba en las corrientes psicológicas del conductismo y funcionalismo, (Rojas & Corral; 1996: 27-28) se caracteriza por la enseñanza programada, por lo que es vital en ella desarrollo de la planeación y el establecimiento de objetivos, tuvo una influencia en América Latina desde la década de los 60's, pero se convierte en modelo predominante en los 70's. En su aplicación en la enseñanza de la Historia se caracteriza por ser un modelo *“ahistórico, formalista y cientificista”*, (Pansza: 399) sin embargo por su aplicación conductual, fragmentaria y estática, deviene en la dificultad de la construcción espacio-tiempo. (Pansza, 1990: 399) Durante esta época, las corrientes historiográficas y sociológicas que enmarcaba la interpretación de los procesos históricos en las aulas eran el Marxismo y el Estructuralismo, que intentaban realizar una explicación general de los fenómenos sociales, discriminando los datos concretos, dando énfasis al contexto económico-social. (Sánchez; 1990: 244)

2.5.2. LA ESCUELA CRÍTICA, EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA, EL CONSTRUCTIVISMO Y LA HISTORIOGRAFÍA

A raíz de las críticas hacia los modelos tradicionalista y tecnocrático, en la década de los 60's, surgió la llamada Escuela Crítica o Alternativa, emanada de la Escuela de Frankfurt, cuyo propósito es fomentar la reflexión, el análisis y la crítica en el alumno, utiliza la investigación como instrumento para el proceso de aprendizaje; se concentra el propio alumno como protagonista y los procesos grupales de discusión, por lo tanto el maestro

se plantea solamente como mediador. (Hernández: 1996: 132-136; Pansza, 1990: 400-401).

Por otro lado, en esa etapa tuvo auge la Corriente Historiográfica de la Escuela Francesa de los Annales, desarrollada por Marc Bloch y Lucien Lefebvre, bajo de la premisa de la Historia Total, no se enfocaba solamente a los personajes importantes y los procesos político-militares, como el Positivismo o a la explicación economicista del Marxismo, sino darle peso a todos los fenómenos que articulaban la sociedad: Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, éstos últimos comenzaron a estudiarse cada vez más desarrollando otras corrientes como la Historia de las Mentalidades.

2.5.3. PROYECTOS Y AUTORES RECIENTES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Toda esta gama de Corrientes Didácticas, Psicológicas, Epistemológicas e Historiográficas, plantearon verdaderos debates en torno a la enseñanza de la Historia entre la década de los 70's y 90's, en los que se privilegiaron los procesos cognitivos sobre los contenidos históricos; por ejemplo, en Inglaterra se generó una propuesta en los programas de 1978 a 1988, en la denominada "Nueva Historia" financiada por la Universidad de Cambridge, dentro del British School Council, que aterrizó en el History Project 13-16 y 16-18, que se caracterizaba por romper con la secuencia cronológica de los temas y abordarlos desde ejes temáticos, (Lamoneda; 1998: 104) privilegiaba los procedimientos o métodos de la Historia, tales como: *"Naturaleza de la evidencia Histórica; Apreciación del cambio y la continuidad; Comprensión de la Causalidad; Empatía Histórica; Habilidad para plantear cuestiones históricas; Sentido y cronología del tiempo"* (Luis; 1997a: 3), sin embargo la propuesta generó una discusión académica con los historiadores profesionales que terminó mediando los programas entre la propuesta de ejes temáticos y la secuencia cronológica en 1995. (Luis; 1997b: 9)

Otro proyecto interesante es el desarrollado en España por autores como Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Ascencio en la década de los 80's (Lamoneda:105-106) —y que se basa precisamente en la Epistemología Genética de Piaget—, en los que proponen impulsar las habilidades intelectuales de los adolescentes, como: *"solución de problemas hipotético-deductivos con contenido social, comprensión de la causalidad histórica y relativismo cognitivo"*, así como la construcción epistemológica de *"redes conceptuales sociales básicas y tiempo histórico"* (Carretero, Pozo & Ascencio: 1997). Más recientemente están las propuestas de Joaquín Prats, acerca de la formación

ciudadana, una concepción más cercana a la Escuela Crítica, que a la formación cívica tradicional, pues en vez de plantearse la Historia como la conciencia ideológica, debe generar la reflexión y análisis crítico para comprender mejor los fenómenos sociales. (Prats; 2000a: 2; 2000b:2-3)

En México han tenido especial influencia las propuestas españolas sobre todo a partir de las década de los 90's. Autores como Frida Díaz Barriga han recogido los postulados de la Teoría de Piaget, desde el Constructivismo propone el "aprendizaje activo y reflexivo", y el desarrollo de "Habilidades específicas de dominio en el aprendizaje de la Historia: establecimiento de una *Secuencia Cronológica Espacio-Temporal; Causalidad y Empatía Histórica; Razonamiento Relativista y Pensamiento Crítico*" (1999: 13-18), enfatiza el rol que debe desempeñar el maestro como mediador, la utilización de materia didáctico como: mapas, líneas del tiempo, etc. y la evaluación formativa, de tal manera que no se concentre todo el peso en un examen cuantitativo, sino promediario con una evaluación cualitativa. Partiendo de estas propuestas, Díaz Barriga llevó a cabo una investigación en 1999 con profesores y alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en la que primero formó a los docentes con los criterios constructivistas para que llevaran a cabo los métodos didácticos en las aulas, para evaluar finalmente si se desarrollaba en ellos el pensamiento crítico, finalmente aunque este no se concretó del todo si observó que mejoró notablemente su comprensión conceptual. (Díaz Barriga; 2001).

Otra autora importante es Andrea Sánchez Quintanar, que a través de varios artículos y su libro: *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, (2002) propone desarrollar una Teoría sobre la enseñanza de la Historia, para lo cual establece seis categorías a analizar: temporalidad, espacialidad, sujetos de la historia, individuos en la historia, interrelación de los aspectos de la vida social y relación con el presente; además de la conceptualización de la propia Historia, la Conciencia Histórica e Identidad y de la revisión histórica sobre la enseñanza de la Historia, para finalmente evaluar una encuesta llevada a cabo sobre la percepción de la Historia a una población variada en el Distrito Federal.

También se ha enfatizado la utilización de material didáctico atractivo para el estudiante, como: literatura, cine, música, arte, etc. a través de antologías que recogen diferentes propuestas para su uso (Lerner, 1998; Pérez Siller & Radkau García, 1998).

A nivel internacional no hay muchos organismos que aborden el tema de la Enseñanza de la Historia en el Bachillerato o nivel Medio Superior, en primer lugar porque en muchos países no se aplica la división entre los niveles Secundaria y Bachillerato o Preparatoria, sino que se engloban en el Nivel Medio. La Organización para la Educación la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) no considera esta división, tampoco se han hallado documentos relativos a la Enseñanza de la Historia específicamente. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una de las pocas organizaciones internacionales que reconoce el nivel Medio Superior, en 2006 llevó aplicó en México la prueba PISA: cuyo objetivo es la “...*Evaluación Internacional de los Alumnos, examina qué tan bien funcionan los sistemas educativos nacionales...*” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2006: 7), dicho examen —aplicado en las Escuelas del Nivel Medio Superior— analizó tres tipos de competencias: matemáticas, lectoras y científicas (consideradas las naturales o experimentales), no estaban contempladas las Ciencias Sociales o Humanidades en forma directa, sino que se tomaron preguntas de ese carácter en la parte del Lenguaje.

De estos seminarios, el colectivo Alfa ha hecho ciertas observaciones respecto a la problemática en general que se encuentra en la enseñanza y difusión de la Historia, como las formas de representación colectiva de hechos pasados, manipulada por los grupos de poder, funcionando como discurso legitimador, como se puede observar en los cambios tan drásticos en la presentación de temas históricos en el ámbito escolar, sobre todo en la década de los 90's, como la reconstrucción del pasado histórico de Rusia o la reforma a los programas en Estados Unidos, España o Iberoamérica, que suscitaron protestas tanto en el ámbito académico como por parte de los profesores (Carretero, Rosa & González, 2006:13-14), este fenómeno se es explicado con la alusión a la Memoria Colectiva, que como fenómeno psicológico —en este caso de tipo social— tiende al recuerdo: (Carretero, Rosa & González, 2006:21)

...El recuerdo está hecho de lo que cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de memoria, del recuerdo futuro. Por eso la memoria colectiva está hecha también de olvidos; de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado; de olvido de lo que resulta memorable, por irrelevante, por doloroso o por incómodo...

De aquí que destaque la función crítica de la Historia: (Carretero, Rosa & González, 2006:25-26)

... La Historia Crítica se niega a olvidar lo dolorosos, no debe ocultarnos cosas... Pero además la Historia no son sólo relatos. Es también, y sobre todo, un conjunto de recursos para ayudarnos a comprender. Son destrezas de pensamiento que si se adquieren pueden ayudarnos no sólo a armonizarnos con los demás,

sino a discernir de ellos, a ejercer, dentro de nuestros modestos límites, la libertad de pensamiento, de planificación y de acción...

Es decir, no sólo apela a la función cognitiva en la enseñanza de la historia, sino también a la formación de competencias que ayuden a la formación integral del individuo y se cumpla una función social. Estas propuestas han sido recogidas por varios autores, sobre todo españoles y que revisaremos más adelante.

2.3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

En la tendencia actual sobre la enseñanza de la Historia, se considera que el objetivo entonces es formar el pensamiento crítico y reflexivo, en tal sentido, hay organizaciones que mencionan esta habilidad como parte importante de las competencias generadas en el Bachillerato y la Educación Superior, la UNESCO, por ejemplo, establece en la Conferencia de París de 1998, en el artículo 9 de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*, que es su función crear *Métodos educativos innovadores* que promuevan el *pensamiento crítico* en los alumnos, caracterizado por: (UNESCO, 1998: 13.-14)

b)... estudiantes para que se conviertan en *ciudadanos* bien informados y profundamente motivados, provistos de un *sentido crítico* y ser capaces de *analizar los problemas* de la sociedad, *buscar soluciones* para los que se plantean a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

La formación del pensamiento crítico está vinculada con la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la creatividad. Genera mentes activas y científicas, habituando a los alumnos en el ejercicio del razonamiento, el pensamiento lógico, la detección de falacias, la curiosidad intelectual y por el saber y la solución de problemas. Forma capacidades para la duda y el cuestionamiento permanente con base en argumentos y razones fundamentadas científicamente (Patiño, 2010: 89). Como señala Ana María Patiño: “se trata de promover el hábito de cuestionarse y de proponer alternativas diferentes, de construir, y no tanto de destruir, de tal modo que al pensamiento crítico se le asocia indisolublemente con la capacidad creativa... pues para ser creativo se debe hacer uso de la intuición, la imaginación y el pensamiento divergente” (Patiño, 2010: 91-92).

Estas actitudes y capacidades se encuentran en la base de cualquier discurso científico, en las ciencias sociales y humanas, así como en las ciencias naturales. Si se buscan alternativas para solucionar los problemas contemporáneos, éstas pasan necesariamente por hacer diagnósticos científicos sobre dónde nos ubicamos en el presente. Asimismo, la formación del pensamiento crítico apunta hacia la formación de

ciudadanos autónomos capaces de actuar y tomar decisiones con criterio propio, aspectos necesarios para la vida profesional y ciudadana en nuestras sociedades.

En términos de creación de competencias cívicas y éticas, la formación del pensamiento crítico es un asunto central en la educación de ciudadanos activos y con criterio propio, indispensable para una toma de decisiones autónoma y responsable de los ciudadanos en relación con sus propias vidas y sobre las de otras personas en contextos democráticos. En este sentido, por un lado, es un ingrediente imprescindible de la autoconstrucción de la persona, ya que le brinda capacidades para la independencia, tomar distancia de las injusticias, formar el propio criterio, conocerse y auto examinarse a sí mismo y contribuir a la formación de su autonomía (Patiño, 2010: 85).

A nivel nacional la Secretaría de Educación Pública considera el pensamiento crítico y reflexivo como competencia que debe ser generada en la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2008: 15):

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

El mismo *Plan Sectorial de Educación*, pretende en el objetivo 4, la *formación de valores ciudadanos*, desglosado en el punto 4.6, en la creación de programas para la formación de la *participación ciudadana*, en las siguientes acciones (SEP, 2007: 44-45):

- Realizar actividades y talleres con el fin de que los estudiantes tengan una clara *conciencia de sus derechos y obligaciones* como *ciudadanos*, y de promover la *participación ciudadana*.
- Incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y prácticas de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los alumnos una *sensibilidad ciudadana* y una *conciencia cívica responsable*, inspirada en los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, la no discriminación.

La formación de la Conciencia Histórica es vital para el desarrollo integral del alumno de Bachillerato, que tiene que ir más allá de memorizar conocimientos, la promoción del Pensamiento Crítico es importante para la actitud que debe de tomar el ciudadano ante su contexto social: valoración de la esencia de la comunidad, reflexión ante las circunstancias del medio en que vive, emisión de juicios ante los problemas sociales, en suma, generar una participación activa en la misma sociedad. Esta serie de objetivos se ven con mucha mayor claridad en el área de Ciencias Sociales, como se observa en el *Plan de Estudios 2006*, en el Estado de Puebla (SEP Puebla, 2006a: 44-45)

- Asumir una *postura* personal, *crítica* y responsable sobre el patrimonio sociohistórico y cultural de su región, estado y país para contribuir a su desarrollo, en el marco de la diversidad cultural, adoptando un papel activo y ético en la interculturalidad prevaleciente en la época actual
- *Valorar críticamente* las creencias, actitudes y valores básicos de nuestro patrimonio cultural para poder actuar de forma autónoma, desarrollando actitudes solidarias y tolerantes para abatir la discriminación existente y promover la igualdad en la diversidad, asumiendo una actitud dialogante y constructiva fundamentada en la aceptación crítica de puntos de vista divergentes.
- Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales para comprender su contexto social, valorarlo y *formarse un juicio personal crítico y razonado* que le permita *actuar con responsabilidad social* en el contexto regional, nacional e internacional.
- Conocer, comprender y valorar el pasado para asumirse como un ser histórico condicionado pero no determinado, reconociéndose como persona capaz de trascender esos condicionamientos y *construir el futuro* que le tocará vivir a partir de los elementos con que cuenta en el presente.

Nuevamente se apela al sentido crítico en la formación ciudadana y finalmente a su participación activa en la construcción del presente, el sentido que se le otorga a las Ciencias Sociales se convierte en un conocimiento útil para la sociedad, al adquirir esta serie de competencias que le permitan participar en la construcción de un futuro colectivo, esto se reafirma específicamente dentro del *Programa de Historia de México*, vigente para el Bachillerato General del Estado de Puebla, al plantear los objetivos mismos de la materia: (SEP Puebla, 2006b: 3)

El estudiante construirá el conocimiento sobre la historia de México integrando aspectos teóricos y experienciales, para *desarrollar habilidades* que le permitan integrarse plenamente a la sociedad de manera activa, *con actitud reflexiva y crítica*, desarrollando también, un sentido de identidad y *compromiso social* para contribuir a mejorar la calidad de vida de él mismo y de las personas con quienes interactúa.

Por esta razón, cuando en los objetivos de los cursos de Historia de México en las Preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Dr. Pérez Siller que para llegar a la formación de la Conciencia Histórica es necesario crear el Pensamiento Crítico en el alumno (BUAP, 2003a: 5; BUAP, 2003b: 5), el investigador español Joaquín Prats, por ejemplo, sostiene que este proceso es fundamental para la formación del alumno, pero es lento y complicado:

En ocasiones el pensar con un espíritu crítico se entiende sólo en transmitir al alumnado un clima de crítica social y política...Formar un espíritu crítico es una labor mucho más lenta y compleja. Supone que, poco a poco, mediante el estudio de situaciones del pasado, el alumnado descubra la diferencia entre hecho e interpretación, entre causa y motivo. Esto, con el fin de de que a la hora de valorar cualquier hecho pueda situarse mentalmente y afectivamente en todas las posturas y, al tiempo, elija la suya desde una posición de comprensión y tolerancia. (Carretero, Pozo & Ascencio, 1997: 207)

Esto nos remite a que el estudiante tenga conciencia de su papel como sujeto histórico y que eso es lo que precisamente hay que desarrollara en el estudiante, este concepto varía de acuerdo a los autores, pero siempre se remite a la formación del pensamiento crítico para crear la conciencia histórica en el tiempo, Andrea Sánchez Quintanar, en el artículo: *"Identidad y Conciencia de la Enseñanza de historia"*, por

ejemplo, nos dice que la *Conciencia Histórica* está conformada por seis elementos: (Pérez Siller & Radkau García, 1998: 297)

1. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
2. La idea de que las sociedades no son estáticas...
3. La noción de que en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
4. La certeza de que yo cada quien, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por lo tanto, el pasado me constituye,...
5. La percepción de que el presente es el pasado del futuro,...
- 6...la certeza de que participo del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar en la transformación de la sociedad de manera más consciente.

Esta percepción se remite a formación de una sociedad dinámica en el tiempo y la participación de los sujetos sociales en la historia, aterrizada en la participación ciudadana. Victoria Lerner también hace alusión a esta conciencia histórica en el tiempo, en lo que ella llama "*Pensar Históricamente*": (Lerner, 1990: 212-215)

- 1) Que se ubique de otra manera en el momento que le ha tocado vivir a él y al resto de la humanidad... puede comprender de otra forma, a la luz de las situaciones similares del pasado...
- 2) ...se puede entender que la conciencia del tiempo implica captar dos elementos esenciales del conocimiento histórico: lo permanente, frente a lo transitorio o cambiante...
- 3) Ante esta paradoja el historiador acaba por sentirse parte del tiempo, es un eslabón más que la cadena. En este sentido el posee una perspectiva privilegiada para juzgar los tiempos; reflexiona sobre el futuro...
- 4) El hecho de ubicar los sucesos en el tiempo tiene consecuencias lógicas importantes para el método histórico. Implica la búsqueda de causas en el "antes" y de consecuencias en los "sucesos después"...

En este sentido la *Conciencia Histórica*, nos remite a la ubicación del sujeto histórico y su papel en la sociedad, el Pensamiento Crítico es útil al razonar nuestro papel histórico y reflexionar sobre la sociedad actual, esto implicaría todo un conjunto de competencias (competencias, habilidades y valores) desarrollados por la propia *Conciencia Histórica*. De acuerdo a los autores españoles Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Ascencio, el *Pensamiento Histórico* nos remite al *Pensamiento Hipotético-Deductivo* propio de las ciencias y de esta manera, aplicado a la Historia, el *Pensamiento Histórico*, implicaría ir más allá del Juicio Crítico, es decir, desarrollar todo un sistema lógico que permita aterrizar en la *Conciencia Histórica*, para estos autores el *Pensamiento Histórico* estaría conformado de dos elementos fundamentales (Carretero, Pozo & Ascencio, 1997: 213):

- a) Un conjunto de habilidades metódicas, constituido en el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión. [p. 213]
- b) Un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la que uno se sitúe, ordenar y explicar los hechos de la Historia de forma que resulten comprensibles. [p. 213]

Es decir, una combinación tanto de destrezas y estrategias, utilizando el Pensamiento Crítico y Modelos Teórico-Conceptuales, que permitan generara una *Conciencia Histórica*. Coincidiendo con esta conceptualización se encuentra el estudio

hecho por Frida Díaz Barriga, que ya mencionamos en el apartado 2.2.3., en dicho estudio realizado en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Díaz Barriga; 2001), en la capacitación se enfatizaron cinco habilidades a desarrollar en los alumnos: (Díaz Barriga, 1999: 13-18)

1. *Establecimiento de una Secuencia Cronológica Espacio-Temporal*: Que implicaría la comprensión de las nociones de cambio, continuidad y duración de los hechos. Frida Díaz Barriga menciona que este es un proceso complejo para los adolescentes, para eso se requieren estrategias como mapas históricos, líneas del tiempo y mapas conceptuales.
2. *Causalidad Histórica*: Establece la relación causa-efecto para reconstruir y explicar fenómenos históricos y prever situaciones futuras. Para lo cual se pretendió trabajar con aspectos como interpretaciones multicausales, contextualización, elementos estructurales, agentes históricos, posturas historiográficas e hipótesis explicativas.
3. *Empatía Histórica*: Se refiere a la habilidad cognitiva y afectiva de entender el contexto del "otro", es decir, el agente histórico, para ello se recurrió a estrategias como dramatizaciones y análisis de documentos (literarios, textos, películas, etc.) y trabajar con nociones como. Analogías: empatía, instrucción conceptual.
4. *Razonamiento Relativista*: Se refiere a la capacidad de comprender que no hay una verdad absoluta y única, para lo que se recurrió al análisis de textos y debates.
5. *Pensamiento Crítico*: Para analizar y comprender argumentos, en los que se utilizó el análisis de textos, debate y la composición escrita.

En este caso se utilizó tanto el desarrollo del *Pensamiento Crítico*, como de otras habilidades cognitivas, así como de elementos metodológicos, conceptuales y axiológicos. En resumen, definimos al *Pensamiento Crítico* como la capacidad de analizar y reflexionar sobre las situaciones (en este caso problemáticas sociales) para poder emitir juicios y tomar posturas; el *Pensamiento Crítico* es parte de los elementos que conforman el *Pensamiento Histórico*, que estaría conformado por Competencias Cognitivas, Metodológicas y Actitudinales para establecer la *Conciencia Histórica*.

Retomando las diferentes posturas de éstos autores, podemos llegar a la conclusión de la *Conciencia Histórica*, es la capacidad de reflexionar sobre el papel del sujeto histórico y la posibilidad del cambio en la sociedad, que finalmente ayuda a la *Formación Ciudadana*, que es la actitud para participar activamente en la sociedad, para poder llegar a esta concreción la *Conciencia Histórica*, contempla varias aptitudes como la *Temporalidad*, en relación con la comprensión del tiempo histórico; la *Causalidad Histórica*, es decir, la capacidad de poder determinar las causas de los fenómenos históricos y el desarrollo del *Pensamiento Crítico* en relación con los fenómenos históricos; y la *Empatía Histórica*, aunque esta última tiene que ver más con nociones de tipo actitudinal, al modificar una postura para juzgar los fenómenos históricos de una manera distinta a como se podrían evaluar los eventos actuales. Esta serie de aptitudes contemplan a su vez habilidades concretas de tipo histórico, en el caso de la *Temporalidad*, nociones como la permanencia y cambio, la delimitación temporal,

sincronía y diacronía, la organización de la secuencia cronológica, relacionadas con el manejo del tiempo histórico; para desarrollar la *Causalidad Histórica*, hay que analizar explicaciones en relación a las causas y consecuencias, el contexto, contemplar las diferentes hipótesis generadas desde las diversas posturas historiográficas, para poder entender y explicar de una manera más completa los fenómenos históricos; en cuanto al *Pensamiento Crítico* de tipo Histórico, se deben ejecutar varias habilidades relacionadas con razonamiento lógico, para poder evaluar y comprender los argumentos de los historiadores, tales como el análisis, la síntesis, la solución de problemas, la identificación de falacias o nociones incorrectas respecto al contexto histórico.

El desarrollo de habilidades dentro de la Educación, a través de los cursos de Historia, contempla el *Aprendizaje Histórico*, para que el alumno finalmente pueda interpretar su realidad y de esta manera genere la *Conciencia Histórica*. De estas nociones teóricas, partiremos para delimitar las habilidades históricas que utilizaremos en la definición de las variables e indicadores de nuestro estudio, en el siguiente capítulo.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

Una vez analizado el contexto en que se genera la enseñanza de la Historia en las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, los métodos y posturas predominantes y analizadas las propuestas de los autores, que han estudiado la enseñanza de la Historia, dilucidamos cuáles son las habilidades que se tendrían que generar en el aprendizaje histórico. Posteriormente, se verificó si algunas de estas facultades se producen a lo largo de los cursos de Historia, en la Preparatoria Emiliano Zapata, para lo cual se elaboró un cuestionario que pretende explorar cuáles de estas destrezas fueron adquiridas realmente por los alumnos.

En este capítulo describiremos la metodología utilizada en la investigación, para el diseño del cuestionario y su aplicación: en el primer apartado definiremos las características metodológicas del estudio y el diseño de la investigación, posteriormente analizaremos las características de los sujetos de estudio, en el tercer apartado describiremos el diseño del instrumento y por último, relataremos el proceso que se utilizó para la aplicación del mismo.

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a las características que menciona Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006), el tipo de estudio que estamos realizando es en primer término cuantitativo, porque como ya hemos mencionado se pretende medir cuáles son las habilidades de la conciencia histórica que se obtuvieron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los datos obtenidos en la investigación se presentarán gráficamente, lo que permitirá comparar ciertos criterios.

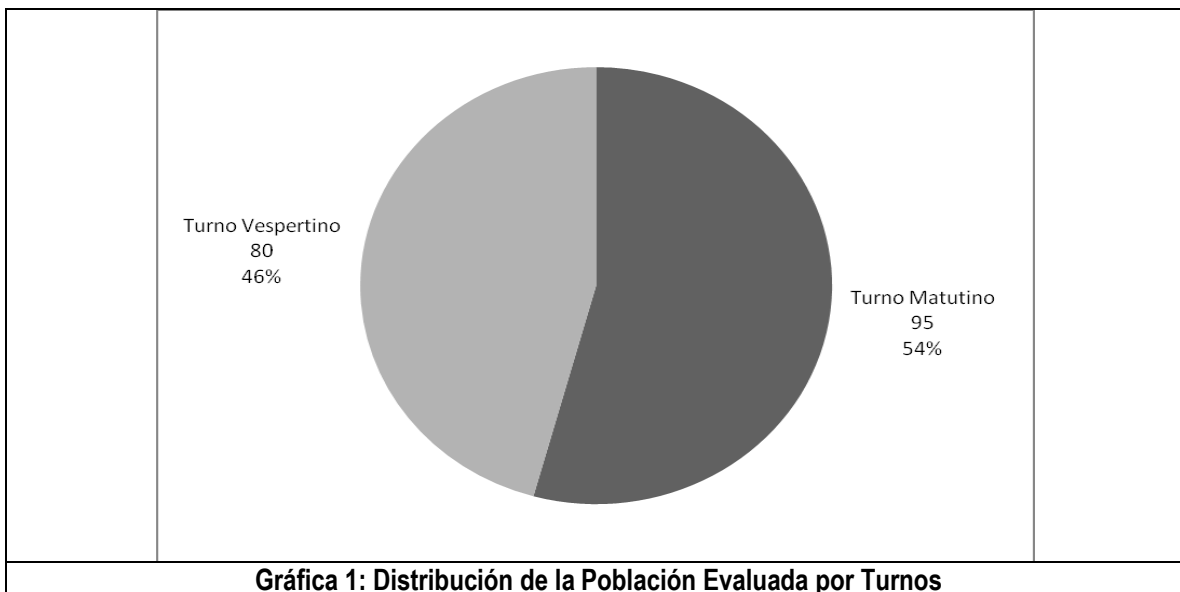
Dentro de esta misma clasificación, (Hernández Sampieri, 2006: 205-206) el trabajo realizado lo ubicamos como no experimental, ya que no se ha modificado el ambiente en que se generó la investigación, el cuestionario se aplicó a partir de las mismas condiciones en que se produjo el aprendizaje en el aula. Se tomaron los alumnos de quinto semestre, que ya habían cursado la materia de Historia de México, por lo tanto no se influyó de manera consciente y deliberada para que se establecieran las variables, es decir las habilidades del aprendizaje histórico, se retomó el contexto en el cual se desarrolló la clase de Historia de México de manera natural.

El diseño de la investigación de acuerdo a los autores es transversal o transeccional, (Hernández Sampieri, 2006: 208-209) porque la aplicación del instrumento se aplicó cuando los alumnos ya cursaron la materia de Historia de México, no hay un seguimiento de la evolución de su aprendizaje sino se intenta saber qué aprendieron durante el curso. En este sentido también se cataloga el estudio como exploratorio, ya que se intenta indagar en un primer acercamiento al problema de la conciencia histórica, si se adquieren habilidades o solamente conocimientos de datos, más adelante tomando en cuenta los datos obtenidos en esta tesis se podrá realizar una investigación de carácter descriptivo, detallando los tipos de destrezas de carácter histórico que adquieren los alumnos de Historia de México en la Preparatoria Emiliano Zapata.

3.2. SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

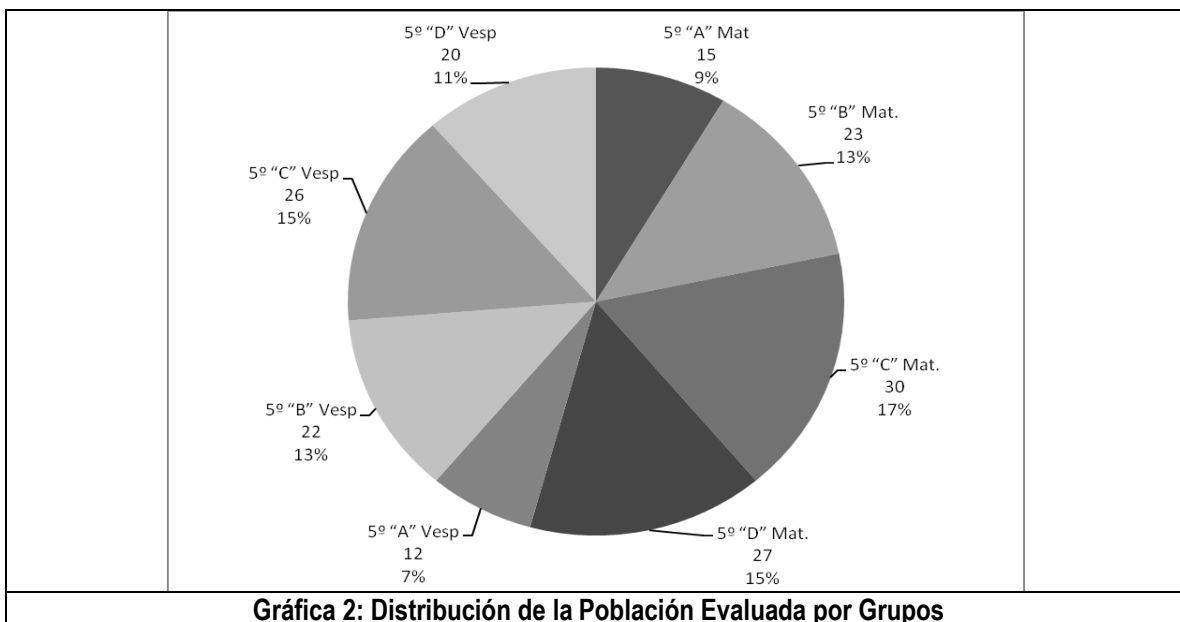
La población de Total de la Preparatoria “Emiliano Zapata” es de 841 alumnos, de los cuales 267 son de quinto semestre, se excluyó a los alumnos de primer y segundo año, en primer lugar porque pertenecen a otro plan de estudios y por la ubicación curricular respecto a la materia de Historia de México, en el caso del primer año, aún no toman el curso de “*Historia de la Sociedad Mexicana*”, que es equivalente en el *Plan 06* o *Modelo Universitario Minerva*, de “*Historia de México*” en el *Plan 05*; en el caso de los estudiantes de segundo grado, es en este ciclo cuando cursan la materia, por lo tanto todavía están en el proceso de aprendizaje histórico. Los alumnos de tercer año ya tomaron la materia y por lo tanto pueden ser sujetos a la evaluación que planeamos.

Aunque originalmente se planeaba aplicar sobre una población total del Tercer Año, por varias circunstancias sólo fue posible evaluar a una muestra de 175 alumnos, el 65.5% de la matrícula total de los quintos semestres, 95 estudiantes eran del turno matutino (54.3% de la muestra) y 80 del turno vespertino (45.7%).



Gráfica 1: Distribución de la Población Evaluada por Turnos

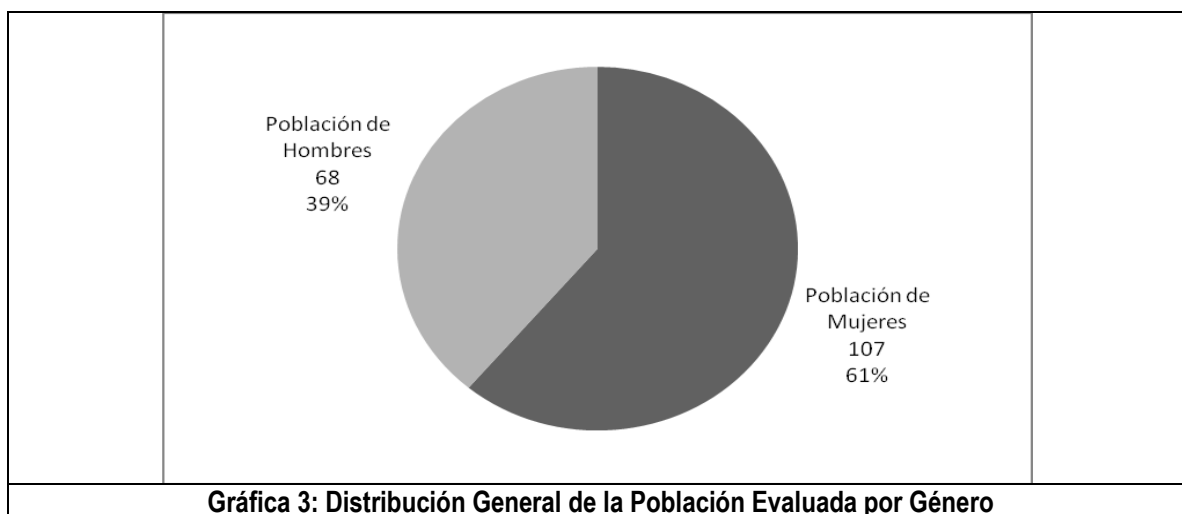
Se evaluaron a todos los grupos, aunque no de manera equitativa, en el grupo donde se lograron consultar a más estudiantes fue en el 5° “C” Matutino con 30 personas (17% de la población evaluada); después el 5° “D” Matutino con 27 alumnos y el 5° “C” Vespertino con 26 (15%), en tercer lugar están el 5° “B” Matutino y Vespertino con 23 y 22 estudiantes respectivamente (13%), le sigue el 5° “D” Vespertino con 20 personas (11%), el 5° “A” Matutino con 15 alumnos (9%) y finalmente el 5° “A” Vespertino con 12 estudiantes, que constituyen el 7% de la población evaluada.



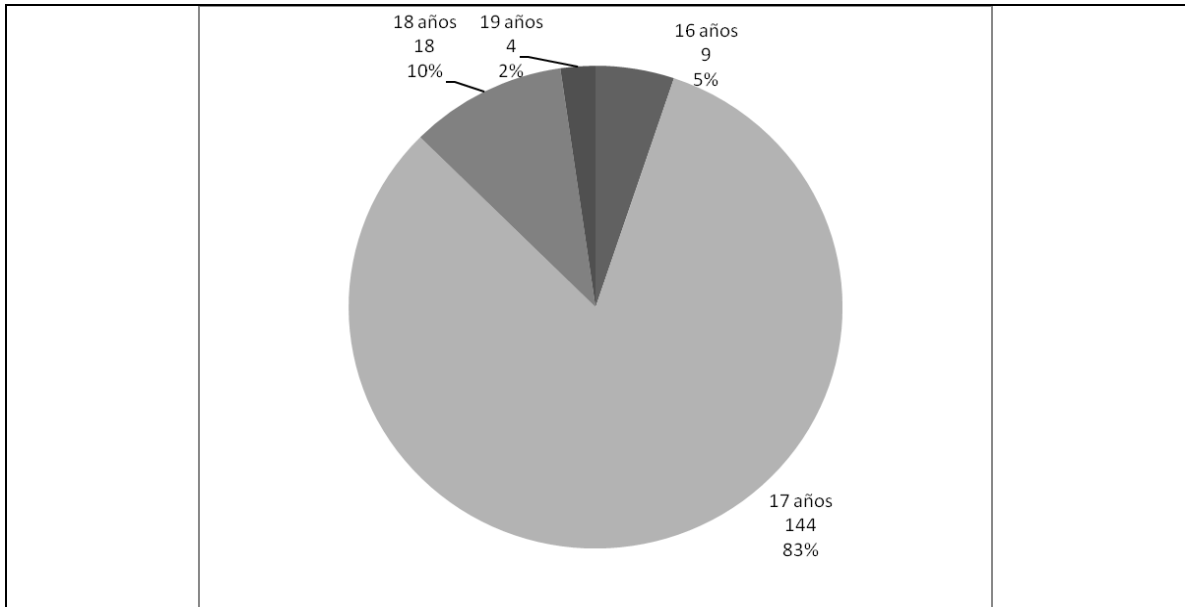
Gráfica 2: Distribución de la Población Evaluada por Grupos

Respecto al género, 107 son mujeres (61%) y 68 del sexo masculino (39%), distribuidos de la siguiente manera: en el 5° “A” Matutino, había 12 mujeres (80%) y 3 hombres (20%); en el 5° “B” matutino, se consultaron a 16 mujeres (70%) y 7 hombres

(30%); en el 5° “C” Matutino se evaluaron a 22 mujeres (73%) y 8 varones (27%), en el 5° “D” Matutino la muestra fue de 17 mujeres y (63%) y 10 hombres (37%). En cuanto al turno vespertino, la distribución por género fue la siguiente: en el 5° “A”, 5 mujeres (42%) y 7 hombres (58%), en el 5° “B” se encontraron 13 alumnas (59%) y 9 alumnos (41%), en el 5° “C” se evaluaron 15 mujeres (58%) y 11 hombres (42%), finalmente en el 5° “D” se consultaron a 7 mujeres (35%) y 13 varones (65%). En la mayoría de los grupos se logró consultar a más mujeres que hombres, excepto en el 5° “A” y 5° “D” vespertinos, donde se consultaron a más varones. Aunque en general, en la muestra predomina la población femenina.

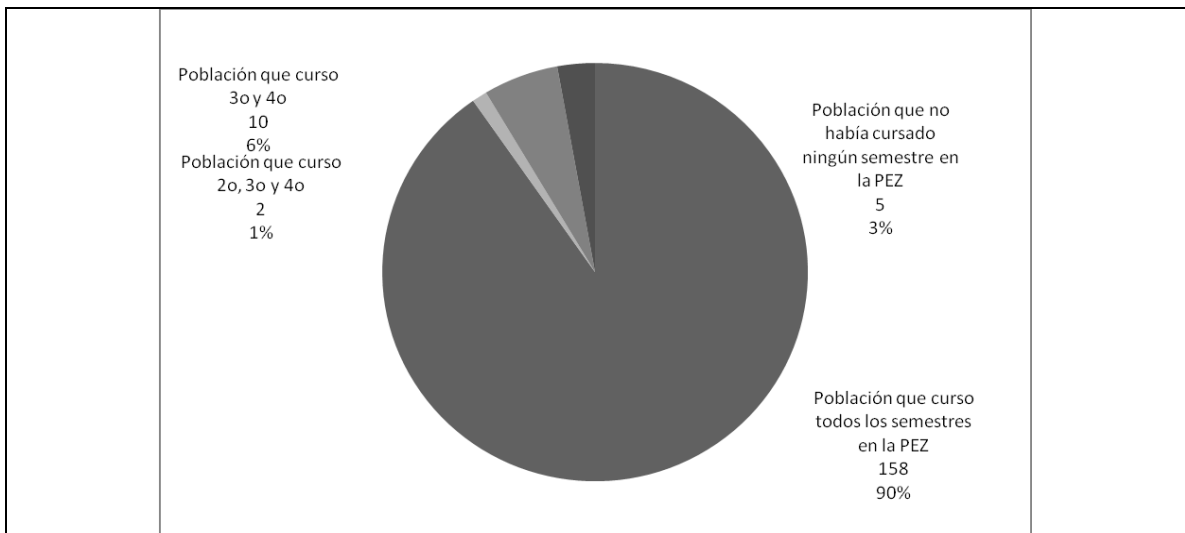


En cuanto al rango de edad, se encontró que la población consultada fluctúa entre los 16 y 19 años, sin embargo la mayoría contaba con 17 años, al momento de la evaluación: dentro del turno matutino había 14 sujetos en el 5° “A” (93%), 18 en el 5° “B” (78%), 25 en el 5° “C” (83%) y 2 en el 5° “D” (92%); para el turno vespertino se consultaron 7 en el 5° “A” (59%), 19 en el 5° “B” (86%), 20 en el 5° “C” (77%) y 16 en el 5° “D” (80%), en total 144 sujetos (83% del total de la muestra). El segundo grupo de edad tenía 18 años, en el turno matutino había 4 en el 5° “B” (18%), 2 en el 5° “C” (7%), un sujeto en el 5° “D” (4%); en cuanto al turno vespertino, se consultaron a 4 en el 5° “A” (33%), 3 en el 5° “B” (14%), 2 en el 5° “C” (8%) y 2 en el 5° “D” (10%), sumando 18 personas (10% del total de la población evaluada). El tercer grupo de edad era de 16 años, 1 sujeto localizado en los grupos 5° “A” (7%), 5° “B” (4%), 5° “D” (4%) Matutinos; 5° “A” (8%) y 5° “C” (4%) Vespertinos; 2 sujetos en el 5° “C” Matutino (7%) y 5° “D” Vespertino (10%); en total 9 estudiantes (el 5% de la población consultada). Por último, se encontraron a 4 sujetos con 19 años (2% de la muestra total), 1 de ellos en el 5° “C” Matutino (3%) y 3 en el 5° “C” Vespertino (11%).



Gráfica 4: Distribución General de la Población Evaluada por Edad

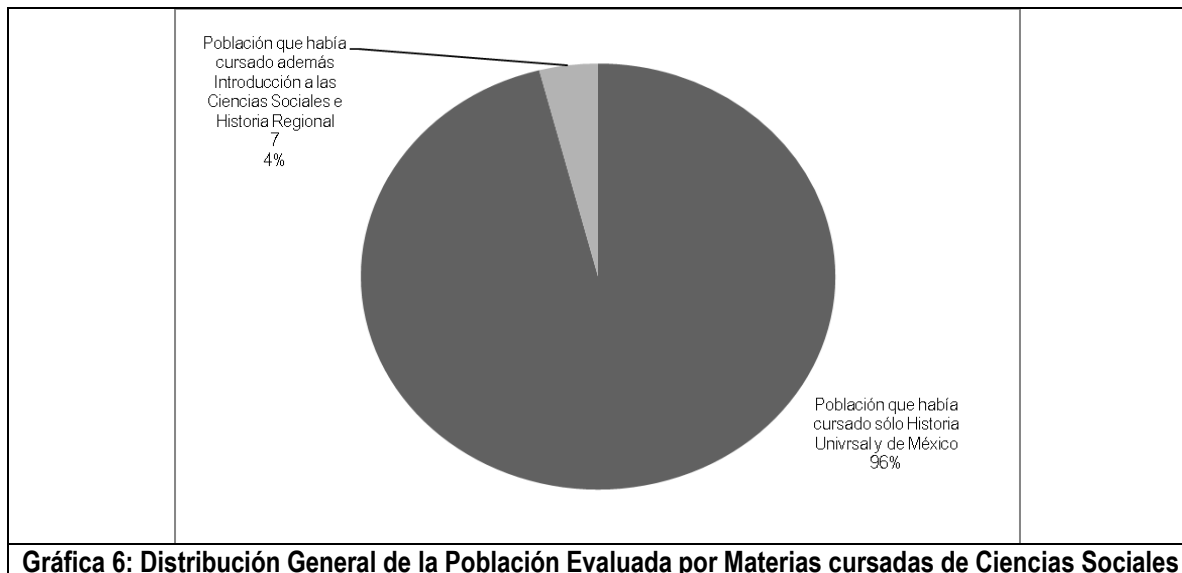
Otro dato que obtuvimos es que el 90% de los alumnos evaluados (158), habían cursado todos los semestres de Bachillerato en la Preparatoria “Emiliano Zapata”, el 3% (5 estudiantes) eran de nuevo ingreso y el 1% (2 alumnos) habían ingresado en esta institución en el segundo grado y el 6% (10 sujetos) cursaron el 3º y 4º Semestre en esta Preparatoria.



Gráfica 5: Distribución General de la Población Evaluada por Semestres cursados en la PEZ

También se les preguntó acerca de las materias cursadas, relacionadas con las Ciencias Sociales, el 96% de la población (168 sujetos), cursaron Historia Universal Contemporánea e Historia de México, correspondiendo al Plan de Estudios de las Preparatorias de la BUAP, ya que mencionamos antes que la mayoría había cursado todos los semestres anteriores en esta unidad académica, pero adicionalmente 6% más

de la población también estudió en programas similares, proviniendo de escuelas incorporadas a la BUAP. Sólo 7 estudiantes (4%) habían cursado Introducción a las Ciencias Sociales e Historia Regional, correspondientes al Plan de Estudios de las Preparatorias incorporadas a la SEP.



Gráfica 6: Distribución General de la Población Evaluada por Materias cursadas de Ciencias Sociales

En resumen, podemos mencionar que en la muestra consultada para la evaluación, predominó el género femenino y la mayor parte de los alumnos tenía 17 años al momento de aplicarse el instrumento y que habían estado en la preparatoria desde el primer año.

3.3. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

La Elaboración del Instrumento se llevó a cabo en dos etapas, primero definir las variables e indicadores a medir y posteriormente la redacción de un cuestionario tipo examen para evaluarlos. Para el primer caso se tomó como referencia a los autores que abordan el aprendizaje histórico y para la redacción del examen se eligió como modelo la prueba de CENEVAL, que pretende calificar tipos de habilidades cognitivas.

3.3.1. DEFINICIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

En base a los autores consultados en el marco teórico identificamos trece habilidades que se podrían medir en el examen:

1. **Delimitación Temporal:** Análisis del desarrollo de un hecho histórico para establecer su inicio y fin, de acuerdo a criterios de Periodización. (Sánchez Quintanar, 2002: 74)
2. **Secuencia Cronológica:** Establecer el orden de aparición de un evento histórico en el tiempo. (Díaz Barriga, 1999: 13)

3. **Sincronía:** Relación de eventos que sucedieron en el mismo tiempo histórico o fueron contemporáneos. (Sánchez Quintanar, 2002: 77)
4. **Diacronía:** Análisis de la evolución de un fenómeno histórico. (Sánchez Quintanar, 2002: 78)
5. **Permanencia y Cambio:** Análisis de los elementos que se mantiene constantes en una sociedad o se han modificado, a partir de un fenómeno histórico. (Domínguez, 1997: 48; Sánchez Quintanar, 2002: 79)
6. **Relación Causa-Efecto:** Identificar los eventos que provocaron un determinado fenómeno histórico y las consecuencias que implicó. (Domínguez, 1997: 46)
7. **Explicación Multicausal y Contextualización:** Capacidad de relacionar la mayor parte de fenómenos implicados en el surgimiento de un fenómeno histórico. (Díaz Barriga, 1999: 14, Domínguez, 1997: 48)
8. **Hipótesis Explicativas:** Capacidad de utilizar el método hipotético deductivo para explicar un fenómeno histórico. (Díaz Barriga, 1999: 14; Domínguez, 1997: 47-48)
9. **Identificación de Posturas Historiográficas:** Capacidad de relacionar en las explicaciones históricas los argumentos utilizados por alguna corriente historiográfica. (Díaz Barriga, 1999: 14; Domínguez, 1997: 48)
10. **Análisis del Argumento:** Capacidad de dividir los puntos esenciales del argumento y localizar la tesis principal. (Díaz Barriga, 1999: 17)
11. **Síntesis del Argumento:** Capacidad de localizar la tesis principal. (Díaz Barriga, 1999: 17)
12. **Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas:** Capacidad de discriminar aquellos argumentos que carecen de un sustento histórico o que no muestran evidencias veraces, a partir de su análisis del contexto. (Aguilar, 2008: 23; Díaz Barriga, 1999: 12)
13. **Solución de Problemas con Contenido Histórico:** Resolver una problemática, a través de la formulación de hipótesis de explicación, basado en el conocimiento histórico que influye en la selección y utilización de evidencias. (Carretero, 1999: 122-123; Díaz Barriga, 1999: 12)

Estas destrezas generadas en el conocimiento histórico, sirvieron para determinar los indicadores, los cuáles se clasificaron en tres grupos de habilidades que se tomaron como las variables, explicadas desde la perspectiva de los autores y relacionándolas con los indicadores quedaron con las siguientes **definiciones conceptuales:**

- A. **Temporalidad:** La comprensión del tiempo histórico involucra nociones como: duración de los hechos o acciones; secuencia cronológica; diacronía y sincronía, así como el cambio y continuidad. (Sánchez Quintanar, 2002: 68-70)
- B. **Causalidad:** El establecimiento de relaciones causa-efecto de un fenómeno histórico, como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro, a partir de la contextualización, explicaciones multicausales e hipotéticas y su identificación historiográfica. (Díaz Barriga, 1999: 14; Domínguez, 1997: 47 Domínguez, 1997: 48)
- C. **Pensamiento Crítico:** La capacidad de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios, a partir de su razonamiento y análisis. (Díaz Barriga, 1999: 17; Carretero, 1999: 122-123)

Para fines prácticos en la aplicación del instrumento, adaptamos de las definiciones conceptuales de las tres variables transformándolas en las siguientes **definiciones operativas:**

- A. **Temporalidad:** La capacidad de asimilar el tiempo histórico y poder realizar operaciones como: establecer la delimitación temporal de los hechos, es decir, su duración; establecer la secuencia cronológica de los eventos históricos; identificar la correlación sincrónica-diacrónica de los hechos y percibir los elementos de cambio y permanencia de los mismos.
- B. **Causalidad:** La capacidad de explicar un fenómeno histórico, a partir de ciertas condiciones: relación causa-efecto; contextualización del fenómeno; explicación multicausal, elaboración de hipótesis explicativas e identificación de posturas historiográficas.
- C. **Pensamiento Crítico:** La capacidad de comprender y evaluar los argumentos presentados por los historiadores, para llegar a su propio criterio, a partir de operaciones como: análisis y síntesis del argumento; identificación de prejuicios y falacias en los hechos históricos y solución de problemas con contenido histórico.

Debido a la forma en que se estructuró el instrumento —con una lectura de comprensión por cada unidad temática— se eliminaron tres de las variables: Permanencia y Cambio, Identificación de Posturas Historiográficas y Solución de Problemas con Contenido Histórico. En el primer caso, se debió a que era necesario presentar una lectura que abarcara las cuatro unidades temáticas o tipos de preguntas que abordaran todos los contenidos de las unidades. En la situación de Identificación de Posturas

Historiográficas se necesitaba más de una lectura por unidad para poder contrastar la metodología y premisas que correspondieran a las diferentes corrientes teóricas y en el caso de la Solución de Problemas era más complicado, se requería en sí un instrumento que midiera tan sólo esta habilidad, en los ejemplos que se presentan Margarita Limón y Mario Carretero para evaluar esta competencia (consúltese “Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico” en Carretero, 1999: 117-155) se presentan varias lecturas y se examina la manera que se modifica las hipótesis empleadas por el sujeto examinado, en este caso se llevaría mucho más tiempo y espacio.

De esta manera los indicadores se redujeron a 10, el esquema de variables e indicadores quedó de la siguiente manera: (véase Anexo F)

A. TEMPORALIDAD:

1. Delimitación Temporal.
2. Secuencia Cronológica.
3. Sincronía.
4. Diacronía.

B. CAUSALIDAD:

5. Permanencia y Cambio.
6. Relación Causa-Efecto.
7. Explicación Multicausal y Contextualización.
8. Hipótesis Explicativas.

C. PENSAMIENTO CRÍTICO:

9. Análisis del Argumento.
10. Síntesis del Argumento.
11. Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas.

El siguiente paso fue diseñar preguntas que pudieran evaluar estas habilidades, para completar el instrumento.

3.3.2. CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE HISTÓRICO

Para la creación del instrumento se tomó como referencia el *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior: EXANI II*, elaborado por Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que encontramos compatible con lo que pretendemos verificar, este se aplica a estudiantes, egresados del nivel Medio Superior y que desean ingresar a la Educación Superior, dicha prueba está estructurada por 150 reactivos,

divididos en dos áreas: Habilidades Intelectuales (Razonamiento Verbal y Matemático) y Conocimientos Disciplinarios (Mundo Contemporáneo, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Español) (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL, 2007). Nos interesa en particular la parte del Razonamiento verbal:

El examen contiene preguntas que exploran la capacidad de razonamiento a partir de mensajes verbales, numéricos y gráficos...El proceso de razonamiento implica reconocer distintas situaciones o alternativas: identificarlas o diferenciarlas unas de otras, transferir lo conocido a otras circunstancias, descubrir todos y partes, comparar, seleccionar, juzgar, evaluar... La habilidad de razonamiento se revisa como condición básica para la comprensión y resolución de casos, problemas o situaciones;... exploran habilidades para identificar, clasificar, comparar, inferir, deducir... (CENEVAL, 2007: 9-11)

La prueba *EXANI II*, considera diez tipos de habilidades a evaluar: *Algoritmos y propiedades, Completamiento, Analogías y Relaciones, Construcción y Reconstrucción de Textos, Clasificación y Manejos de Datos, Comprensión de Textos, Inferencias Lógicas y Silogísticas, Solución de Problemas, Operaciones y Reactivos de Conocimiento*. Las modalidades respecto a: *Algoritmos y propiedades, Clasificación y Manejos de Datos, Solución de Problemas y Operaciones*, nos parece que son más afines al Razonamiento Matemático, por lo que no los tomaremos en cuenta, tampoco la parte de los *Reactivos de Conocimiento* —en el plano de las Ciencias Sociales—, que verifican simplemente memorización de datos. Retomaremos entonces cinco tipos de preguntas, que adaptaremos al *Pensamiento Histórico* y que definiremos, de acuerdo al mismo *EXANI II*, como los siguientes reactivos: (CENEVAL, 2007: 22-36)

1. **Clasificación y Selección de Datos:** Habilidad para seleccionar, ordenar y clasificar datos, a partir de la observación e semejanzas y diferencias, regularidades e irregularidades, todo y partes, enlaces o relaciones obvias. (CENEVAL, 2007: 30).
2. **Construcción y Reconstrucción de Textos:** Capacidad de razonamiento verbal para reordenar un texto en forma secuencial —que en nuestro caso puede ser cronológicamente—, presentado desorganizadamente. (CENEVAL, 2007: 29).
3. **Completar Oraciones:** Habilidad para completar una oración de manera que: “...forme un todo armónico, coherente y lógico,... ayudan a medir la capacidad para identificar las relaciones” (CENEVAL, 2007: 22)
4. **Comprensión de Textos:** Implica un conjunto de procesos de pensamiento: “...la comprensión, el análisis y la síntesis, la interpretación de opiniones, principios o dichos; la generalización y la discriminación verbal...” (CENEVAL, 2007: 33)
5. **Inferencias Lógicas y Silogísticas:** Capacidad de razonamiento que en los que se permite identificar las oraciones que coinciden para estructurarlas lógicamente, a partir de premisas. (CENEVAL, 2007: 35)

Se agrega un tipo de reactivo relacionado con el Pensamiento Crítico, competencia desarrollada a partir del razonamiento lógico:

6. **Identificación de Falacias:** Capacidad de discriminar aquellos argumentos que carecen de un sustento objetivo o que no muestran evidencias veraces, a partir de su análisis. (Aguilar, 2008: 23)

Partiendo de estos tipos de pregunta, se adaptó el examen, identificando los tipos de reactivos con alguna de las habilidades del aprendizaje histórico y quedo establecida la siguiente relación: (véase Anexo F)

- La **Clasificación y Selección de Datos** se utilizó para evaluar la **Delimitación Temporal**, porque permite realizar una clasificación de hechos que pertenecieron al mismo periodo o época.
- La **Construcción y reconstrucción de textos** se usó para medir la **Secuencia Cronológica** y la **Diacronía**, debido a que se pueden manejar hechos históricos en desorden y organizarlos cronológicamente, en el caso de la diacronía además se tendrá que hacer una selección de hechos y ordenarlos.
- **Completar Oraciones** en los casos de **Sincronía** y **Relación Causa-Efecto**, en ambos casos permite establecer una relación lógica, para el caso de la sincronía el tipo de relación es de hechos que fueron contemporáneos y en el segundo como su nombre lo indica de causa-consecuencia.
- La **Comprensión de Textos** se tomó para la **Explicación Multicausal y Contextualización**, el **Análisis y Síntesis de Textos**, se presenta un breve artículo que deberá ser analizado e identificar adecuadamente las hipótesis del autor, a partir de habilidades cognitivas como la contextualización, el análisis y síntesis.
- La **Inferencia Lógica** para identificar las **Hipótesis Explicativas**, la identificación de este elemento se realizará a partir de una relación lógica.
- La **Identificación de Falacias** en los casos donde se puedan ubicar estos mismos elementos, pero en carácter histórico.

Se preparó un examen de 40 reactivos (10 por cada unidad temática del tercer semestre: *Mesoamérica, Colonia, Formación del Estado Nacional y Porfiriato*) con contenidos históricos, la estructura del examen en cada unidad fue la siguiente: se iniciaba con los reactivos para evaluar Delimitación Temporal (Clasificación y selección de datos), la Secuencia Cronológica (Construcción y reconstrucción de textos) y Sincronía (Completar oraciones); se presentó después un breve texto relacionado con los

contenidos de la unidad temática, el cual serviría como referencia para evaluar las siguientes habilidades: Diacronía (Construcción y reconstrucción de textos), Relación Causa-Efecto (Completar oraciones), Explicación Multicausal y Contextualización (Comprensión de Textos), Hipótesis Explicativas (Inferencias Lógicas), Análisis y Síntesis de Argumentos (Comprensión de Textos) y por último la identificación de Falacias Históricas. (Para ver el examen completo, revise el Anexo H)

Se agregó al principio una Hoja de Datos de Identificación del Estudiante, para obtener la información que se maneja como características de los sujetos (Nombre, edad, género, grupo, Turno, promedio acumulado de Bachillerato, grados cursados en la Preparatoria “Emiliano Zapata”, materias de Historia o Ciencias Sociales cursadas en este nivel) y otros que podrían utilizarse para poder localizar al sujeto en caso de iniciar una investigación de seguimiento o de tipo longitudinal (dirección, teléfono y correo electrónico).

3.4. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Una vez terminado el diseño del Instrumento que sirvió para evaluar el tipo de aprendizaje histórico en la Preparatoria “Emiliano Zapata”, se sometió al proceso de validación con profesionales, en tres ámbitos: un experto en didáctica, un profesional historiador y un profesor que impartiera la materia de Historia de México a nivel Bachillerato. Para el primer caso se le presentó el instrumento a la Dra. Lilia Alarcón de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras; también el cuestionario fue evaluado por la Mtra. Pilar Paleta del Colegio de Historia en la misma facultad y por último el examen fue analizado por el Mtro. Juan Carlos Sánchez Vázquez, catedrático de la Preparatoria “Emiliano Zapata”, las observaciones giraron en torno a sugerencias de lecturas y algunas correcciones de redacción.

Posteriormente se realizó un pilotaje con 6 alumnos del turno vespertino que cursaban el quinto semestre, para poder identificar si las preguntas eran lo suficientemente comprensibles para los alumnos y no tuvieran dudas al contestar, además de medir el tiempo de aplicación, en este caso se volvió a corregir la redacción de algunas preguntas, con el fin de que tuvieran el sentido que se pretendía.

Finalmente se aplicó el instrumento en la última semana de Noviembre, por lo que no se encontraban ya todos los alumnos del quinto semestre, por esa razón es que se evaluó sólo a 175 alumnos y de manera irregular en cada grupo. Se solicitó a algunos

profesores el tiempo de su clase para poder realizar el examen, el tiempo de ejecución fue de 50 minutos aproximadamente, en cada salón.

Los resultados obtenidos en la prueba permitirá saber si algunas de las habilidades que presentamos como variables e indicadores, son parte de la experiencia del aprendizaje en la Materia de Historia, y de estas cuáles son las que predominan o hace falta abordarlas, esta evaluación servirá a futuro para plantear el tipo de competencias que se deberán abordar como parte del Aprendizaje Histórico a nivel Bachillerato.

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Ahora que se ha aplicado el Instrumento se procederá al análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario. Se realizará una descripción general de las variables e indicadores contenidos en el instrumento para ser evaluados para posteriormente analizar pregunta por pregunta y de esa manera examinar los resultados por indicador y finalmente poder hacer conclusiones respecto a las variables. Al final esto nos permitirá redactar recomendaciones respecto a lo que encontramos y que nos indicarían cuáles son los puntos débiles en los cursos de Historia de México y que podrían fortalecerse.

4.1. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO, VARIABLES E INDICADORES

En la primera hoja del instrumento sirvió para obtener datos generales, se preguntó nombre, la edad, género, grupo y turno, lo cual nos permitió hacer clasificaciones de la población muestra, cuya descripción ya lo hicimos en el capítulo anterior, en el apartado de la descripción de los sujetos de investigación. Además se pensó en identificar a los sujetos que habían cursado materias relacionadas con las Humanidades y que son diferentes a las que se ofrecen en el Sistema BUAP, con la finalidad de saber si este factor influía en los resultados, pero la población es muy poco representativa, como para hacer conclusiones al respecto.

Como también ya se señaló en el capítulo anterior, el examen propiamente, formado de 40 reactivos, está dividido en cuatro partes, que corresponden a las primeras cuatro unidades del Curso de Historia de México, 10 preguntas por periodo y cada una de estas destinada a analizar un indicador en específico, por lo que se examina cada habilidad cuatro veces, para que se tome en cuenta el desempeño de los alumnos de cada indicador en cada unidad. El análisis que realizaremos será evaluando las preguntas que corresponden a cada indicador, agrupados a su vez por las variables:

VARIABLE: TEMPORALIDAD

1. **Delimitación Temporal**, preguntas 1 (Unidad I: Mesoamérica), 11 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 21 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 31 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).

2. **Secuencia Cronológica**, preguntas 2 (Unidad I: Mesoamérica), 12 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 22 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 32 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).
3. **Sincronía**, preguntas 3 (Unidad I: Mesoamérica), 13 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 23 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 33 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad)
4. **Diacronía**, preguntas 4 (Unidad I: Mesoamérica), 14 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 24 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 34 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).

VARIABLE: CAUSALIDAD

5. **Relación Causa-Efecto**, preguntas 5 (Unidad I: Mesoamérica), 15 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 25 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 35 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).
6. **Explicación Multicausal y Contextualización**, preguntas 6 (Unidad I: Mesoamérica), 16 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 26 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 36 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).
7. **Hipótesis Explicativas**, preguntas 7 (Unidad I: Mesoamérica), 17 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 27 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 37 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).

VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO

8. **Análisis del Argumento**, preguntas 8 (Unidad I: Mesoamérica), 18 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 28 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 38 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).
9. **Síntesis del Argumento**, preguntas 9 (Unidad I: Mesoamérica), 19 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 29 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 39 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).
10. **Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas**, preguntas 10 (Unidad I: Mesoamérica), 20 (Unidad II: Sociedad Virreinal), 30 (Unidad III: De la Patria Criolla a la Nación Mexicana), 40 (Unidad IV: De la Segunda Independencia a una cierta Modernidad).

4.2. ANÁLISIS DE LA VARIABLE DE TEMPORALIDAD

Esta es una de las nociones más importantes en Historia, ya que hace referencia al Tiempo Histórico, en este apartado analizaremos las habilidades relacionadas con la Delimitación Temporal, la Secuencia Cronológica, la Sincronía y la Diacronía.

4.2.1. ANÁLISIS DEL INDICADOR 1: DELIMITACIÓN TEMPORAL

Dado que en esta habilidad se necesita ubicar los eventos correspondientes a un periodo determinado, se utilizó la clasificación y selección de datos, en los que se presentaban diferentes periodos y posteriormente varios eventos, que el alumno tenía que clasificar de acuerdo a la etapa correspondiente. La Delimitación Temporal se evaluó a través de las preguntas 1, 11, 21 y 31.

En la **pregunta 1**, que correspondía a la etapa Mesoamericana, se mostraban los tres Horizontes Culturales, de acuerdo a la periodización utilizada por los arqueólogos: Preclásico, Clásico y Posclásico; el alumno tenía que clasificar las culturas y eventos correspondientes a tales épocas, la clasificación correcta era la **opción b**, los **eventos 4** (Aparición de la primera Civilización) y **5** (Cultura Olmeca) correspondían a la **etapa A** (Preclásico); los **eventos 1** (Periodo de mayor esplendor cultural, científico y artístico) y **3** (Cultura Teotihuacana, Mayas Clásicos y Zapotecas), se ubican en la **etapa B** (Clásico) y los **eventos 2** (Cultura Tolteca, Mayas de Yucatán y Mixtecos) y **6** (Culturas Militaristas), son características de la **etapa C** (Posclásico). En esta pregunta el 77.7% de la población (136 sujetos) respondieron correctamente, mientras que el 22.3% (39 alumnos) fallaron, siendo el 5º “C” Matutino, quien alcanzó mayor número de respuestas acertadas (96.7%). Ver Tabla 11, anexo I.

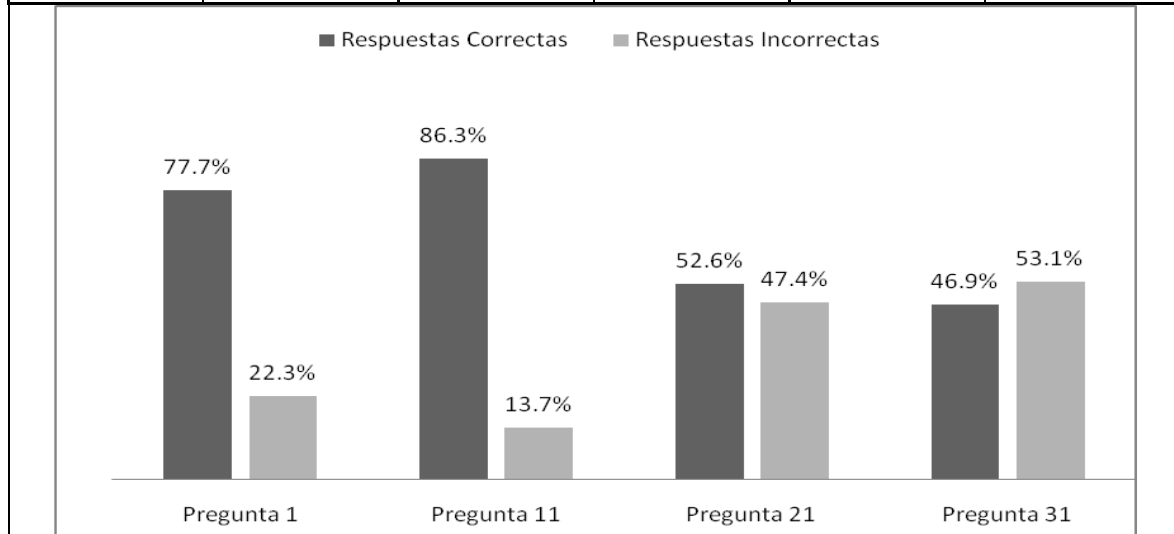
En la **pregunta 11**, que evalúa el periodo colonial, se presentaban tres fases: Exploración y Conquista de América, Consolidación del Virreinato (siglos XVI-XVII) y Reformas Borbónicas (siglo XVIII); en este caso la respuesta adecuada era el **inciso c**, porque los **eventos 3** y **4**, en los que se señalan las exploraciones de Colón y Grijalva a San Salvador y Veracruz, respectivamente, corresponden a la etapa de exploración (**etapa A**); mientras que los **eventos 1** y **5**, en los que se mencionan a la institución de la Encomienda y las Órdenes Conventuales, son parte fundamental para la Consolidación del Sistema Colonial en el siglo XVI, dentro de la **etapa B** y finalmente los **eventos 2** y **6**, la expulsión de los Jesuitas y la influencia del Despotismo Ilustrado corresponden al periodo de las Reformas Borbónicas (**etapa C**), en el siglo XVIII. Para este reactivo, 151

estudiantes (86.3%) contestaron correctamente, mientras que 24 sujetos (13.7%) respondieron mal. El grupo que obtuvo el mayor puntaje fue el 5° “D” Vespertino con 100% de aciertos (ver Tabla 11, anexo I).

Para la **pregunta 21**, que se establecía en la primera mitad del siglo XIX, se abordaron tres periodos: Independencia, México Independiente y Reforma e Intervención Francesa; en este caso la **opción** correcta era la **d**, ya que los **eventos 3 y 5** (Grito de Dolores y Constitución de Apatzingán), sucedieron durante la Guerra de Independencia (**etapa A**); los **eventos 2 y 4** (Guerra con estados Unidos y de los Pasteles), se ubican en el periodo del México Independiente (**etapa B**); y los **eventos 1 y 6** (Promulgación del Plan de Ayutla e Imperio de Maximiliano), corresponden al Periodo de Reforma e Intervención Francesa (**etapa C**). Para este caso, aunque el mayor porcentaje, 52.6% (92 sujetos) fue de las respuestas correctas, fue casi la mitad comparada con la población que contestó incorrectamente, 47.4%, es decir, 83 personas. En esta ocasión el grupo que logró mayor número de respuestas acertadas fue el 5° “A” Vespertino, con 66.7%, en la mayor parte de los grupos fueron más los aciertos que las respuestas erróneas, excepto en el 5° “B” y el 5° “C” Vespertinos, cuyos porcentajes de 54.5% y 61.5%, respectivamente en las fallas (ver Tabla 11, anexo I).

En el caso de la **pregunta 31**, que abarcaba desde 1867 hasta 1910, se presentaron tres periodos: República Restaurada, Auge del Porfiriato y Crisis del Porfiriato; aquí la **opción b** era la acertada, los **eventos 1** (inauguración de la primera vía férrea) y **5** (Gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada), acontecieron durante la República Restaurada (**etapa A**); los **eventos 2** (Crecimiento económico) y **3** (Positivismo como ideología oficial), son características del Auge del Porfiriato, (**etapa B**); y los **eventos 4** (Partido Liberal Mexicano) y **6** (Limantour y Reyes compiten por la vicepresidencia), sucedieron durante la crisis del Porfiriato (**etapa C**). Aquí hubo mayor índice de respuestas incorrectas, 53.1% (93 sujetos), contra 46.9% (82 estudiantes) de respuestas correctas, hubo cinco grupos en los que fue mayor el número de respuestas incorrectas: 5° “A” Matutino (73.3%), 5° “B” Matutino (60.9%), 5° “D” Matutino (55.5%), 5° “A” Matutino (75%) y 5° “C” Matutino (65.4%); sólo en tres grupos fue más alto el porcentaje de respuestas adecuadas: 5° “C” Matutino (56.7%), 5° “B” Vespertino (68.2%) y el 5° “D” Vespertino (65%). Ver Tabla 11, anexo I.

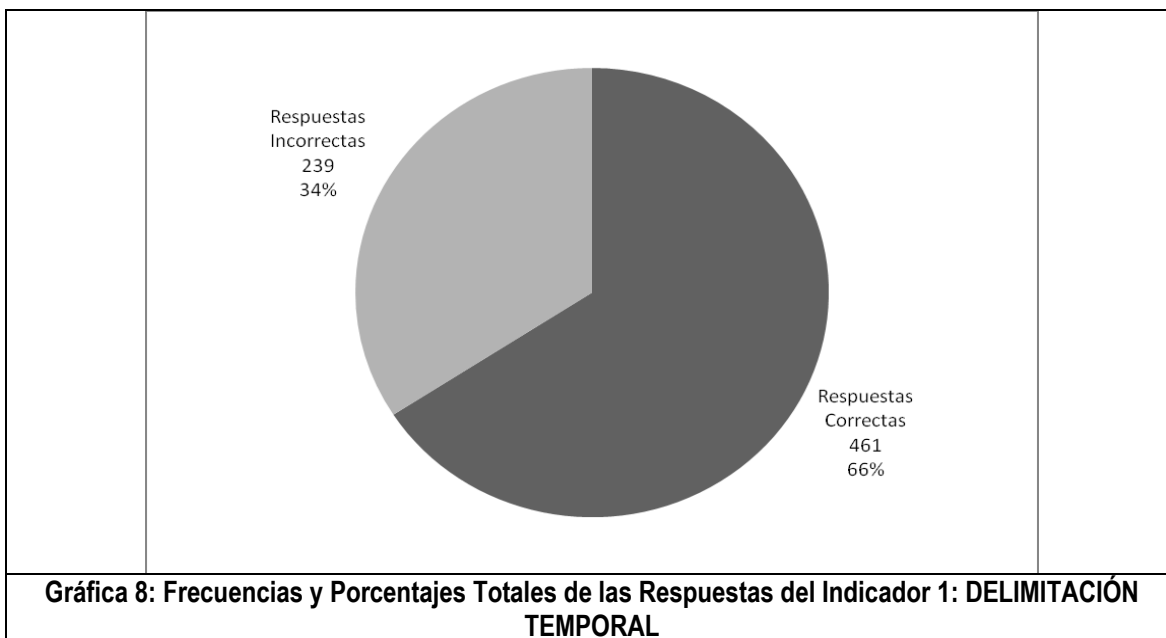
Tabla 1: INDICADOR 1: DELIMITACIÓN TEMPORAL (Concentrado por preguntas)					
Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 1	175	136	39	77.7%	22.3%
Pregunta 11	175	151	24	86.3%	13.7%
Pregunta 21	175	92	83	52.6%	47.4%
Pregunta 31	175	82	93	46.9%	53.1%
Total	700	461	239	65.9%	34.1%



Gráfica 7: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 1: DELIMITACIÓN TEMPORAL

Sintetizando esta información observamos, que para el **Indicador 1: Delimitación Temporal**, en los periodos Mesoamericano y Colonial, tiene una idea bien clara de la delimitación y sobre todo de los acontecimientos que sucedieron en las etapas, hay una mayor claridad en la periodización, sobre todo en la época colonial, donde se pueden guiar fácilmente por los siglos, y que es donde se observó mayor porcentaje de respuestas acertadas, en el caso de Mesoamérica existe previamente una delimitación ya preestablecida muy bien por los arqueólogos, lo cual facilita la ubicación de los eventos. Por otro lado, para el periodo que abarca la primera mitad del siglo XIX, se tiene una idea más o menos clara de los eventos que ocurrieron en los periodos, que ya han sido establecidos por los historiadores, porque aunque fue mayor el porcentaje de respuestas correctas, no sobrepasó por mucho a las incorrectas, lo cual indica que se dificulta un poco la clasificación de este periodo. En la etapa que mayor dificultad presentó para poder identificar los periodos y sus acontecimientos fue la República Restaurada y Porfiriato, aunque los historiadores han delimitado la primera etapa, no se ha hecho una

clasificación homogénea del Porfiriato y tal vez se dificultó delimitar claramente cuáles acontecimientos correspondían a la fase de auge y cuáles a la crisis. A pesar de ello podemos decir, que se cuentan con herramientas para poder clasificar los eventos y delimitarlos por periodos, encontramos en los resultados generales, ya que 461 individuos, que corresponden al 65.9% de la población consultada, acertó en sus respuestas, mientras que 239, que representan 34.1% falló en sus respuestas, fue mayor el número de respuestas correctas que incorrectas.



4.2.2. ANÁLISIS DEL INDICADOR 2: SECUENCIA CRONOLÓGICA

En esta habilidad se requiere tener bien claro el orden de los eventos para poder organizarlos de manera cronológica, por estas características se utilizó la construcción y reconstrucción de textos, como reactivo para poder evaluar la Secuencia Cronológica, en este caso se presenta hechos en desorden para que el alumno los pueda clasificar y organizar de acuerdo al orden de aparición, se seleccionaron sucesos que el estudiante pudiera conocer porque son abordados dentro de los contenidos programáticos, en algunos casos se tomaron hechos específicos bien conocidos y que permitieran establecer una secuencias de eventos y en otros se tomó un periodo más largo que contempla hechos representativos. Esta destreza se planteó con las preguntas 2, 12, 22 y 32.

La **pregunta 2**, aborda la etapa Mesoamericana, se seleccionó la Historia del Pueblo Mexica y se abordaron los eventos representativos desde la peregrinación azteca

hasta el establecimiento del Imperio; la secuencia correcta era la **opción b**, con el orden siguiente: el primer **eventos** es el **5**, que a la Peregrinación Azteca, después el **3**, que es la Fundación e Tenochtitlan; le sigue el **1**, que es cuando los mexicas fueron tributarios de Azcapotzalco; luego el evento **2**, la Guerra contra Azcapotzalco y la Triple Alianza y finalmente el **4**, el Imperio Mexica. En esta pregunta el 77.7% de la población (136 sujetos) respondieron incorrectamente, mientras que sólo el 22.3% (39 alumnos) acertaron, casi todos los grupos contestaron mayoritariamente mal, sólo en el 5º “C” Matutino el 80% de los estudiantes contestó adecuadamente (ver Tabla 12, anexo I).

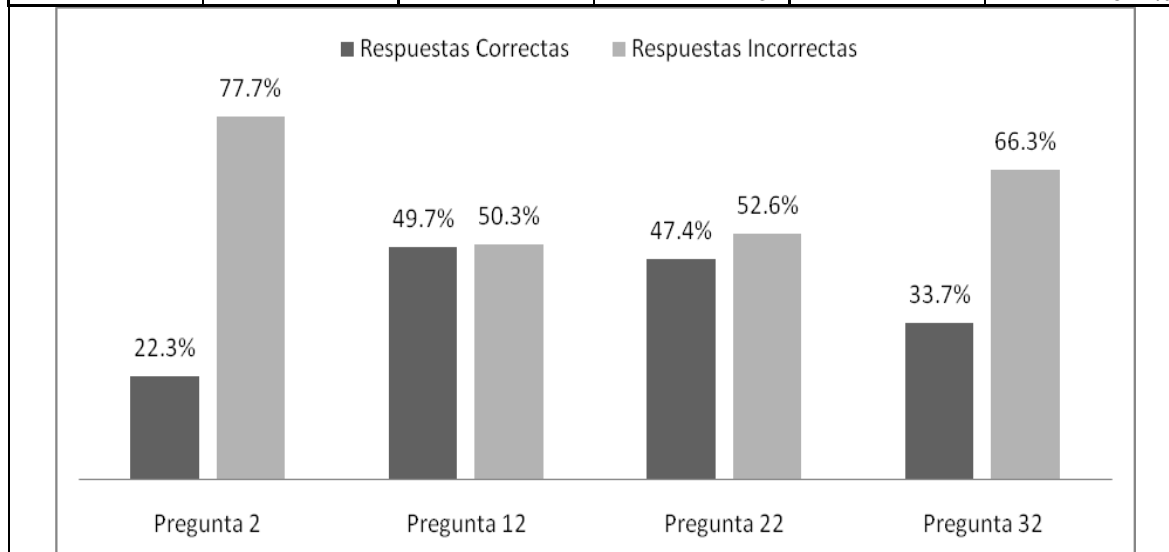
Para la **pregunta 12**, que evalúa el periodo colonial, se presentó una secuencia referida a los eventos de la Conquista; en este caso la respuesta adecuada era el **inciso b**, en primer lugar está el **evento 5**, cuando Cortés funda Veracruz; luego el **1**, con la Matanza de Cholula; está después el **4**, la Matanza del Templo Mayor; le sigue el **4**, que hace referencia a la Noche Triste y por último el evento **2**, con la Toma de Tenochtitlan. En este reactivo, poco más de la mitad de los alumnos, 88 (50.3%) contestó incorrectamente y 87 de ellos (49.7%) contestó correctamente. El grupo que obtuvo el mayor puntaje fue el 5º “C” Matutino con 70% de aciertos, pero el grupo que contestó el mayor porcentaje de errores fue el 5º “B” Matutino, con 73.9% (ver Tabla 12, anexo I).

En la **pregunta 22**, que se establecía en la Unidad III, se presentaron los eventos más representativos entre 1776 y 1867, la **opción** correcta es la **b**, el orden cronológico va de la siguiente manera: primero las Reformas Borbónicas, en el siglo XVIII (**evento 6**); luego la Guerra de Independencia, entre 1810 y 1821 (**evento 2**); le sigue el Imperio de Iturbide, en 1823 (**evento 5**); la Intervención Norteamericana, entre 1846 y 1848 (**evento 1**); posteriormente la Guerra de Reforma, 1858-1861 (**evento 4**) y al final el Imperio de Maximiliano, de 1864 a 1867 (**evento 3**). Se presenta nuevamente la tendencia anterior, poco más de la mitad, 92 sujetos, que representan el 52.6% contestó incorrectamente, mientras que 83 estudiantes, que son el 47.4%, acertaron. El grupo que tuvo mayor porcentaje de respuestas erróneas fue el 5º “D” Matutino, con 77.8% y el grupo que contestó mejor la pregunta fue el 5º “A” Matutino, con el 66.7% de aciertos (ver Tabla 12, anexo I).

En el caso de la **pregunta 32**, que analiza el periodo del Porfiriato, también se expusieron hechos referentes a esta etapa, en este caso el **inciso d** era el correcto, en el cual se establecía el orden siguiente: Primer Gobierno de Porfirio Díaz (1877-1880), que correspondía al **evento 6**; a continuación el Gobierno de Manuel González (1880-1884),

que era el **evento 3**; el Desarrollo Industrial, que corresponde a la etapa de Auge del Porfiriato, **evento 2**; luego se presentaban los hechos ubicados en la Crisis del Porfiriato, la Disputa de Limantour y Reyes por la Vicepresidencia (1904), **evento 4**; seguían las Huelgas de Cananea y Río Blanco (1906 y 1907), **evento 5** y finalmente la entrevista Díaz-Creelman (1908), **evento 1**. Para esta pregunta hubo mayor índice de respuestas incorrectas, 66.3% (116 sujetos), contra 33.7% (59 alumnos) de respuestas correctas, los grupos con mayor el número de respuestas incorrectas fueron: el 5° “A” Matutino (93.3.3%), 5° “B” Vespertino (95.5%), y el 5° “C” Vespertino (92.3%); en los casos en los que hubo mayor número de aciertos, en realidad iban casi a la par de los errores, en el 5° “C” y el 5° “D” Matutinos, se obtuvieron el 53.3% y el 55.6% respectivamente en respuestas correctas, en el 5° “D” Vespertino la mitad exacta contestó adecuadamente y la otra mitad falló (ver Tabla 12, anexo I).

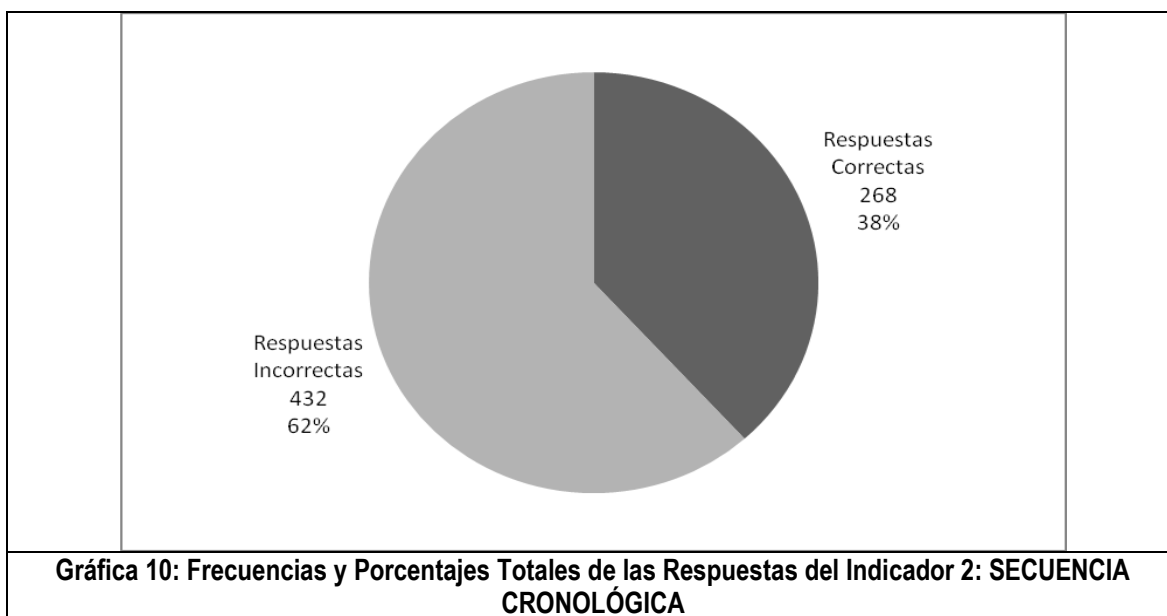
Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 2	175	39	136	22.3%	77.7%
Pregunta 12	175	87	88	49.7%	50.3%
Pregunta 22	175	83	92	47.4%	52.6%
Pregunta 32	175	59	116	33.7%	66.3%
Total	700	268	432	38.3%	61.7%



Gráfica 9: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 2: SECUENCIA CRONOLÓGICA

Analizando los resultados de las preguntas del **Indicador 2: Secuencia Cronológica**, observamos que los periodos que presentan mayor dificultad para

establecer una secuencia cronológica son la Unidad I y IV, tal vez porque no se ha establecido en los contenidos programáticos una seriación del desarrollo de la Cultura Mexicana y del Porfiriato; por otro lado, las unidades II y III no presentaron mucha diferencia entre los errores y aciertos, aunque hay un pequeño repunte en las respuestas incorrectas, en estos casos que se refieren a la Conquista y la primera mitad del siglo XIX, generalmente se abordan haciendo una exposición de los eventos más importantes, por eso no fue tan drástico el contraste. Aun así, nos percatamos que esta no es una habilidad poco desarrollada por los alumnos, ordenar los eventos de manera temporal requiere una lógica para establecer qué hechos sucedieron primero y cuáles después, generalmente los alumnos se guían por las fechas, las cuales memorizan, no las razonan, por lo que se complica bastante resolver la actividad cuando éstas no se mencionan, de hecho tradicionalmente los profesores lo que hacen es obligar a los alumnos a memorizar estas fechas y no realmente establecer una secuencia lógica de los eventos, por esta razón en los periodos en los que no se utilizan las fechas como son Mesoamérica y el Porfiriato hubo más errores. Esto se comprueba cuando observamos el panorama general de esta habilidad, el 61.7% de la población (432 alumnos) fallaron en sus respuestas, mientras que el 38.3% acertaron (268 estudiantes).



4.2.3. ANÁLISIS DEL INDICADOR 3: SINCRONÍA

La Sincronía se refiere a eventos que fueron contemporáneos, por lo tanto el alumno necesita identificar eventos que surgieron al mismo tiempo, se requería establecer una analogía entre dos hechos, pero para que fuera comprensible al alumno en la pregunta,

se optó por utilizar reactivos para completar oraciones, entendiendo que la palabra que faltara, se refería al evento que debería ser contemporáneo al que ya se mencionaba. Esta habilidad se midió con las preguntas 2, 13, 23 y 33.

La **pregunta 3**, se ubica en la época Mesoamericana, se prefirió establecer la relación entre dos culturas prehispánicas que fueran contemporáneas, para evitar menor confusión en los alumnos, hubiera sido más difícil establecer una analogía con culturas antiguas fuera del continente, ya que su desarrollo es muy diferente y sobrepasa las periodizaciones establecidas, por otra parte, en las clases tradicionalmente no se realiza una comparación de este tipo en Historia de México; de las opciones que se presentaban como contemporáneas a la cultura **Teotihuacana**, el **inciso b (Zapotecas)** era el correcto, las dos civilizaciones tuvieron su mayor esplendor en el periodo Clásico, el resto de las opciones (Mexicas, Tarascos y Mixtecos), se refieren a pueblos que surgieron posteriormente, en el Horizonte Posclásico. En esta pregunta el 57.1% (100 estudiantes) contestó incorrectamente, sólo el 42.9% (75 sujetos) contestaron la respuesta correcta, aunque no es demasiada la diferencia entre ambos resultados, es mayor la población que tuvo errores. En la mayor parte de los grupos el porcentaje de errores fue mayor, de éstos destaca el 5º “D” Vespertino, con 80% de fallas, sólo en dos grupos fue más alto el porcentaje de respuestas acertadas, el 5º “B” Matutino con 87% y el 5º “A” Vespertino con 6.7% (ver Tabla 13, anexo I).

Respecto a la **pregunta 13**, que evalúa el periodo Colonial, se presentaron diferentes hechos que sucedieron entre el siglo XV y XVIII, para que escogiera el más cercano al **Descubrimiento de América**; en este caso la respuesta adecuada era el **inciso d**, porque sólo **las Guerras de Reconquista en España** abarcan el siglo XV, en que sucedió el evento señalado en el reactivo, de hecho se marca como antecedente directo del Viaje de Colón; mientras que el establecimiento del Virreinato fue en el siglo XVI y los otros dos eventos (Reformas Borbónicas y la Ilustración) sucedieron en el siglo XVIII. Los resultados marcan que nuevamente fue mayor el número de personas que contestó incorrectamente, 103 estudiantes (41.1%) contra 72 sujetos (58.9%) que respondieron acertadamente. Sólo tres grupos lograron contestar en mayor proporción correctamente: el 5º “A”, el 5º “C” y el 5º “D” Matutinos, con 60%, 56.7% y 51.9% respectivamente; el grupo que tuvo más errores fue el 5º “A” Vespertino con 75% (ver Tabla 13, anexo I).

Para la **pregunta 23**, sobre la Unidad III, tenían que escoger el acontecimiento que fuera sincrónico a la **Guerra de Independencia (1810-1821)**; en este caso la respuesta acertada era el **inciso c**, ya que la **Invasión Napoleónica España (1808-1813)** fue también antecedente su directo y se da de manera paralela a las luchas de emancipación en América; por otro lado, la Revolución Francesa y la Independencia de las 13 colonias inglesas, sucedieron antes, en el siglo XVIII y la Guerra Franco-Prusiana, fue después hasta 1870. Para esta pregunta, también se presentó el fenómeno anterior, el 56% de la población consultada (98 sujetos), contestó incorrectamente, mientras que el 44% (77 personas) contestó mal. De los grupos que contestaron de esta manera, el 5º “A” Matutino y el 5º “B” Vespertino tuvieron el 73.3% y 72.7% respectivamente en sus respuestas erróneas; sólo en dos grupos, los estudiantes contestaron acertadamente las respuestas con mayor porcentaje: el 5º “C” Matutino, con 53.3% y el 5º “D” Vespertino con 55% (ver Tabla 13, anexo I).

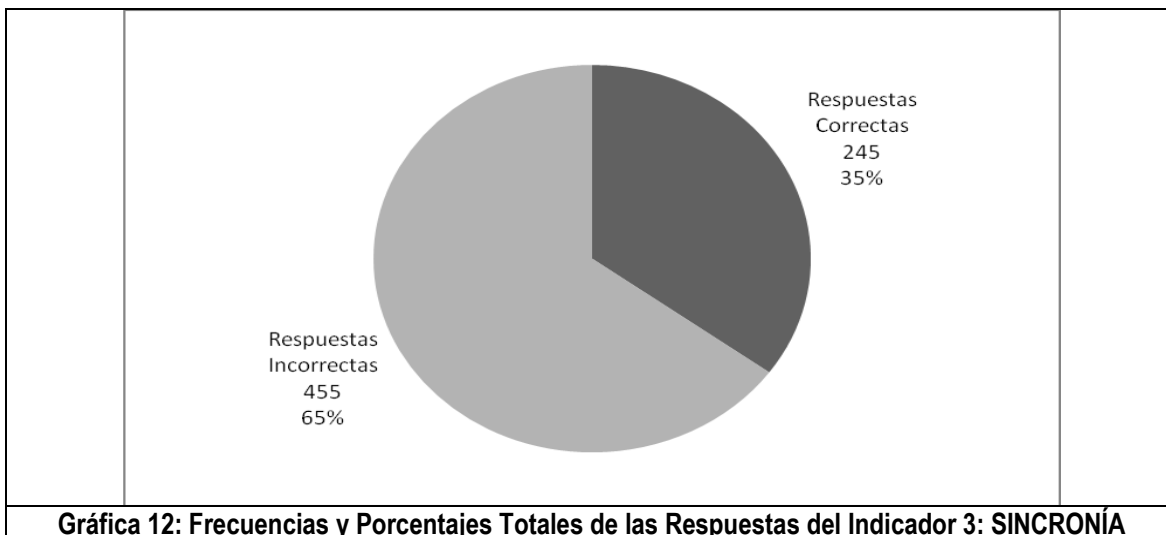
En el caso de la **pregunta 33**, que analiza el periodo del **Porfiriato (1870-1910)**, tenían que escoger el evento que fue simultáneo a esa etapa; en este caso la respuesta correcta era la **opción a: La Expansión Imperialista en Asia y África**, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, este fenómeno se muestra dentro del contexto económico para este periodo; la opción c: Imperio Napoleónico sucedió antes, entre 1804 y 1815, mientras que las otras dos, la Revolución Rusa y la Primera Guerra Mundial estallaron después, en 1917 y 1914, respectivamente. En este caso, 154 individuos contestaron incorrectamente (88%), y sólo 21 personas (12%) acertaron en sus respuestas. En todos los grupos fue mayor el porcentaje de errores, sobresaliendo el 5º “B” Vespertino que tuvo el 100% (ver Tabla 13, anexo I).

Tabla 3: INDICADOR 3: SINCRONÍA (Concentrado por preguntas)					
Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 3	175	75	100	42.9%	57.1%
Pregunta 13	175	72	103	41.1%	58.9%
Pregunta 23	175	77	98	44.0%	56.0%
Pregunta 33	175	21	154	12.0%	88.0%
Total	700	245	455	35.0%	65.0%

Pregunta	Respuestas Correctas (%)	Respuestas Incorrectas (%)
Pregunta 3	42.9%	57.1%
Pregunta 13	41.1%	58.9%
Pregunta 23	44.0%	56.0%
Pregunta 33	12.0%	88.0%

Gráfica 11: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 3: SINCRONÍA

Los resultados generales del **Indicador 3: Sincronía**, muestran claramente que la mayor parte de los alumnos no han desarrollado esta habilidad, el 65% de la total población consultada (455 sujetos) falló en sus respuestas, contrastando con el 35% (245 personas) que lograron acertar. En los periodos de Mesoamérica, Colonia y la primera mitad del siglo XIX, la diferencia no fue demasiada entre el porcentaje de errores y aciertos, pero en el último caso fue drástica la diferencia entre las respuestas correctas e incorrectas. Estas cifras se deban tal vez, a que pocas veces se hace referencia a los eventos que son contemporáneos a los que estamos estudiando en clase, muchas veces la Historia de México se analiza como hechos aislados sin tomar en cuenta la contextualización, por lo que el alumno no logra desarrollar la habilidad de percatarse que acontecimientos son simultáneos y por lo tanto pueden influir unos en otros.



4.2.4. ANÁLISIS DEL INDICADOR 4: DIACRONÍA

En la Diacronía se requiere percibir la manera en que se desarrolla un fenómeno histórico, para lo cual se necesita primero identificar los eventos que se refieren a un mismo proceso, aunque se desarrollen en diferentes etapas y además ordenarlos cronológicamente, para analizar su evolución. Para esta habilidad, se presentó primero una lectura y sobre la cual después tendrían que aplicar la construcción y reconstrucción de hechos, seleccionando primero el proceso o fenómeno histórico que se indicaba y después identificar el orden cronológico adecuado. Esta evaluación con las preguntas 4, 14, 24 y 34.

Para **pregunta 4**, que analiza el periodo Mesoamericano, se utilizó el texto: *“La Etapa Lítica en México”* de Joaquín García-Bárcena (2001) que aborda la problemática para periodizar la etapa que va desde la llegada del hombre a México hasta el descubrimiento de la agricultura. La indicación para este reactivo señalaba que tenían que seleccionar la opción que presentara solamente los eventos referidos a la evolución en los primeros periodos de Mesoamérica en orden cronológico. En este caso el **inciso a**, era el correcto, mostraba los fenómenos que se referían sólo al proceso señalado y en el orden adecuado: **5**, **1** y **2** (Sociedades nómadas, Domesticación de plantas y aparición de Cerámica, respectivamente), los eventos 3 y 4 (Uso metales y Sociedades ganaderas), fueron procesos ajenos a la evolución de Mesoamérica en los primeros tiempos, como señala la lectura. En esta pregunta el 53.1.7% de la población (93 sujetos) respondieron incorrectamente, mientras que sólo el 46.9% (82 alumnos) acertaron, casi todos los grupos contestaron erróneamente en la mayoría de sus respuestas, sólo en el 5º “B”

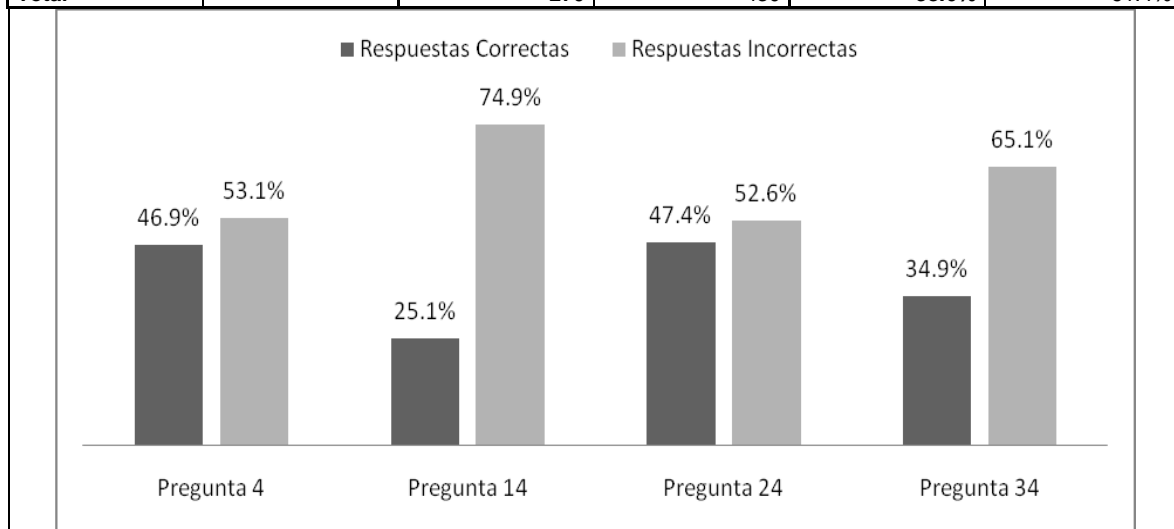
Matutino acertó el 56.5% y en dos grupos: el 5° “B” y el 5° “D” Vespertinos, tiene en 50% de sus respuestas en los dos sentidos (ver Tabla 14, anexo I).

En la **pregunta 14**, que aborda el periodo colonial, se presentó el texto: “*Contrabando y Piratería*” de Guillermo Céspedes (1986), que habla sobre la forma en que afectaron estas prácticas la economía colonial y el Imperio Español. En este caso se les pidió a los alumnos que identificaran los eventos relacionados con la evolución de la piratería, en tal caso la **opción d**, era la indicada, ya que presentaba los hechos solicitados en orden cronológico, de acuerdo a la lectura: **2** (El rey francés apoya la piratería contra los buques españoles), **4** (Plan para privar a España de recursos para enfrentarse a una guerra en Europa) y **5** (Los contrabandistas ingleses se convirtieron en piratas); los eventos **1** (España desarrollo una estricta política del monopolio comercial) y **3** (Fundación del Banco de Inglaterra), no estaban relacionados estrechamente con la piratería y en los otros incisos no se mostraban en el orden adecuado. El resultado de las respuestas nos mostró que la mayoría contestó incorrectamente, 131 personas, que representan el 74.9%, no acertó, y sólo 44 sujetos contestaron bien (25.1%). En casi todos los grupos fue mayor el porcentaje de respuestas incorrectas, sólo en el 5° “C” Matutino la mitad del grupo acertó en sus respuestas (ver Tabla 14, anexo I).

En el caso de la **pregunta 24**, que pretende evaluar la Unidad III, se expuso “*La Cuestión de Texas*”, texto de Diana Sheinbaum (1986), para lo cual se les señaló a los estudiantes que seleccionaran sólo los eventos relacionados con la situación del estado separatista de México; por lo que la respuesta correcta era la **opción b**, que mostraba los siguientes hechos en el orden adecuado: **4** (Colonos estadounidenses se asientan en Texas), **5** (Colonos estadounidenses se asientan en Texas) y **3** (Anexión de Texas a Estados Unidos; los eventos **1** (El sistema político mexicano se convierte al centralismo) y **2** (Disputa en Estados Unidos de los partidos pro-esclavista y anti-esclavista), no abordan la situación de Texas directamente, sino que abordan la problemática interna de México y Estados Unidos, respectivamente, en aquella época. Se observa que un poco más de la mitad de la población consultada erró en sus respuestas, el 52.6% (92 individuos), pero el 47.4% (83 personas) contestó acertadamente. La mitad de los grupos: el 5° “B”, 5° “C” Matutinos, el 5° “A” y el 5° “C” Vespertinos tuvo mayor porcentaje de respuestas erróneas, mientras que en los grupos: 5° “A”, 5° “D” Matutinos, 5° “B” y 5° “D” Vespertinos, fueron más sus respuestas correctas (ver Tabla 14, anexo I).

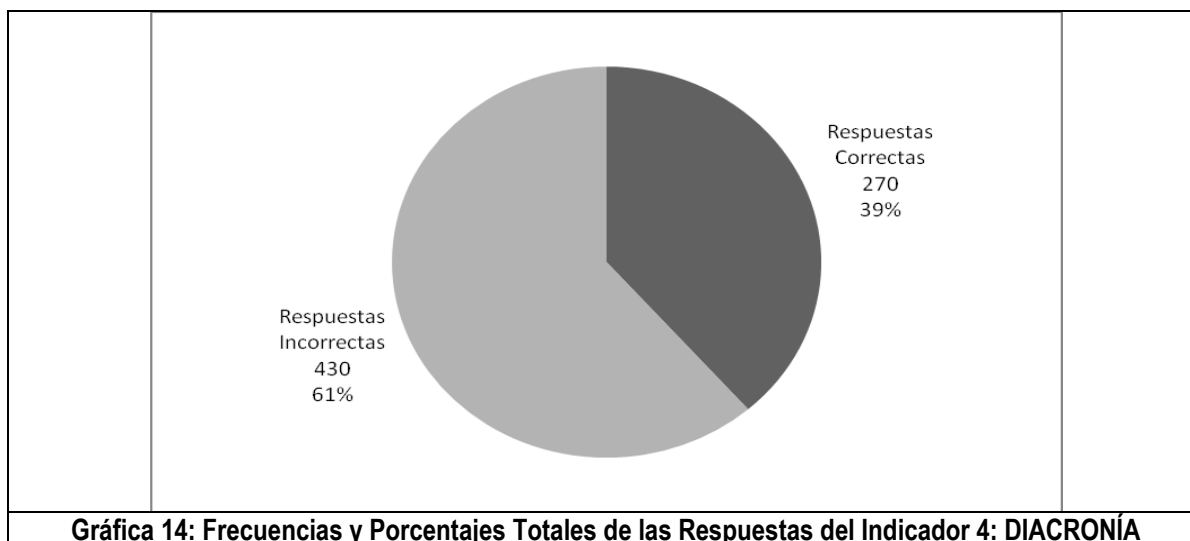
Respecto a la **pregunta 34**, que se enfoca en el Porfiriato, se utilizó un texto escrito por: Rosa María Palestino y Rolando Rodríguez (2007), *“El Complejo Textil de Atlixco durante el Porfiriato (1899–1911)”*, que abordaba el tema sobre el crecimiento de la industria textil en esa región; se les pedía a los alumnos que identificaran sólo los eventos relacionados con este fenómeno; de acuerdo a lo que decía la lectura, la respuesta correcta era el **inciso b**, que presentaba la fundación de las fábricas en Atlixco en el siguiente orden: **4** (“El Volcán” y “El Carmen”), **5** (francesas: “El León” y “San Agustín”) y **2** (Metepec); los eventos 1 y 3 (corredor industrial Puebla-Veracruz y políticas de Limantour, respectivamente), aunque tienen que ver con las políticas económicas que favorecieron el auge textil en Atlixco, no se consideran directamente como parte de la evolución industrial en ese municipio, sino como eventos de corte nacional. Para este reactivo la mayoría contestó incorrectamente, 65.1%, que son 114 individuos, mientras que el 34.9% acertó en sus respuestas, que corresponden a 61 sujetos. En casi todos los grupos se presentó mayor porcentaje de respuestas erróneas, sólo en el 5º “A” Matutino, el 58.3% contestó correctamente (ver Tabla 14, anexo I).

Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 4	175	82	93	46.9%	53.1%
Pregunta 14	175	44	131	25.1%	74.9%
Pregunta 24	175	83	92	47.4%	52.6%
Pregunta 34	175	61	114	34.9%	65.1%
Total	700	270	430	38.6%	61.4%



Gráfica 13: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 4: DIACRONÍA

En el caso del **indicador 4: Diacronía**, también el mayor porcentaje se concentra en las respuestas incorrectas, 430 individuos (61.4%) y sólo 270 sujetos (38.6%) acertaron, lo cual demuestra que tampoco han los estudiantes han logrado desarrollar esta habilidad, quizá se deba a que esta resulta más complicada ya que, como mencionábamos anteriormente se requieren dos procesos, seleccionar sólo los eventos que se refieren a un mismo fenómenos y luego ordenarlos cronológicamente, en este caso específico los alumnos tenían que poner mucha atención respecto a la lectura, los alumnos no lograron discernir el tema principal, por lo que no pudieron seleccionar los eventos que correspondían solamente a los procesos que se les indicaban, por otro lado, si también ya observamos en el indicador 2, que se les dificulta ordenar cronológicamente los hechos, podemos concluir que estos factores influyeron para que se fallara en las respuestas. Cabe mencionar que en el transcurso de las clases, los temas se abordan de manera general, no se distinguen procesos específicos, por eso no se fomenta esta habilidad.



4.2.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LA VARIABLE DE TEMPORALIDAD

Encontramos que en tres de los indicadores de esta variable: Secuencia Cronológica, Sincronía y Diacronía, fue mayor el porcentaje de respuestas incorrectas, sólo en la Delimitación Temporal se logró tener mayor puntaje en los aciertos, lo cual indica que en general no se tiene una correcta asimilación del Tiempo Histórico, faltan herramientas que ayuden al alumno a razonar y establecer organizaciones lógicas para los eventos, que sólo memorizar fechas. Esto puede afectar su desempeño en la materia de Historia, pero

también en otras, relacionadas o no con las Ciencias Sociales, ya que se les dificultará contextualizar en el tiempo los fenómenos que aborden en otros cursos, cuando se hable de momentos históricos.

4.3. ANÁLISIS DE LA VARIABLE DE CAUSALIDAD

En el estudio de los fenómenos históricos es muy importante determinar las causas, no solamente relatar los hechos, sino explicar porqué sucedieron, ahora, en la Historia se tiene que contemplar toda una serie de posibilidades para poder entender con claridad los procesos, por lo que se requiere de ciertas habilidades, que inclusive también se utilizan en las ciencias naturales, aunque claro de manera distinta por la naturaleza de los fenómenos estudiados: Relación Causa-Efecto, Explicación Multicausal y Contextualización e Hipótesis Explicativas.

4.3.1. ANÁLISIS DEL INDICADOR 5: RELACIÓN CAUSA-EFECTO

En esta habilidad se necesita establecer una relación entre las causas y las consecuencias, una especie de analogía entre lo que pasó antes y después, para facilitar al alumno su tarea se optó por usar reactivos para completar oraciones, en la que el estudiante seleccionara la palabra que faltara en el enunciado y que estableciera un tipo de relación entre lo que provocó el fenómeno y las consecuencias que implicó. Esta destreza se midió con las preguntas 5, 15, 25 y 35.

En la **pregunta 5**, que correspondía a la etapa Mesoamericana, se utilizó como base el texto de García-Bárcena (2001), se pedía a los alumnos que completaran la oración, seleccionando el evento que fuera consecuencia del **Desarrollo de la Agricultura**, en este caso la **opción** correcta era la **a: Sociedad Sedentaria**, que establece una relación directa; en el caso de la opción c (Cerámica), ésta más bien una consecuencia del estado de Sedentarismo que de la agricultura misma; el inciso c (Sociedad Nómada), es un proceso anterior, por lo tanto no puede ser una consecuencia y la opción d (Tecnología), es un concepto muy general, existe tecnología antes y después de la agricultura. En esta pregunta el 84.6% de la población (148 sujetos) respondieron correctamente, mientras que el 15.4% (27 alumnos) fallaron, destacando el 5º "A" Matutino, que logró el 100% de aciertos (ver Tabla 15, anexo I).

Para la **pregunta 15**, que abordaba la etapa colonial, se uso como referencia el texto sobre la Piratería que ya mencionamos (Céspedes, 1986), aquí se solicitaba

identificar la consecuencia de la **política española anti-contrabando**, cuya respuesta correcta era el **inciso c: Conversión de ingleses a la piratería**, ya que de acuerdo al texto, esa medida fue la que impulsó al gobierno inglés a apoyar la piratería; por lo tanto los incisos a (Banco de Inglaterra) y d (Armada Invencible) surgen como consecuencia propiamente de la piratería y no de las políticas anti-contrabando, en el primer caso por los recursos obtenidos de la Piratería y la segunda para que la corona española la pudiera combatir; por otro lado la opción b (Comercio Intercolonial) es antecedente, más que consecuencia de la política anti-contrabando. Para este reactivo el 58.9% (103 individuos) acertó en sus repuestas y el 41.1% falló (72 sujetos). Los grupos que mayor puntaje de aciertos alcanzaron, con 66.7% cada uno, fueron: el 5º “A” y 5º “D” Matutinos y el 5º “A” Vespertino, sólo en el 5º “B” Matutino hubo mayor numero de errores (60.9%). Ver Tabla 15, anexo I.

En el caso de la **pregunta 25**, se tomaba como referencia el texto de Diana Sheinbaum (1986), para que los alumnos determinaran las consecuencias de la llegada de Polk a la Presidencia de Estados Unidos, cuya proposición correcta era la **opción a: Anexión de Texas a Estados Unidos** en 1845, este evento aparece posterior a la Guerra con Texas; por lo que las opciones b (Campaña de Santa Anna contra los texanos) y d (llegada de colonos norteamericanos a Texas), son eventos anteriores al que se está preguntando; en el caso del inciso c (Guerra Civil) es un evento muy posterior, que no tiene que ver con la llegada de Polk a la presidencia de Estados Unidos. Los resultados de esta pregunta muestran que el 74.9% (131 estudiantes) contestó correctamente, mientras que el 25.1% falló en sus respuestas, aquí el grupo que más puntaje obtuvo fue el 5º “C” Matutino con 90% de aciertos, pero en el 5º “C” Vespertino el 53.8% de los estudiantes no acertaron y en el 5º “A” Matutino la mitad contestó mal (ver Tabla 15, anexo I).

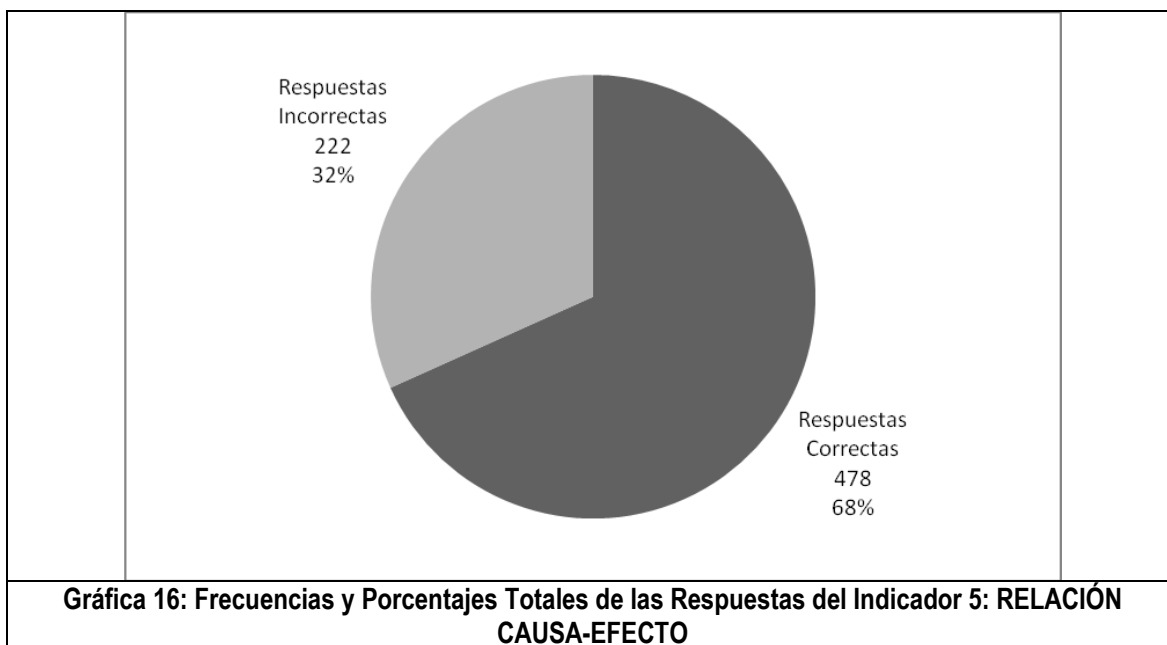
De la **pregunta 35**, se partió del texto de Palestino y Rodríguez (2007) para que identificaran el efecto del **establecimiento del Mercado Nacional**, para la que la respuesta exacta era el **inciso d: La Proliferación de inversiones extranjeras**; los eventos descartados: a (Movilizaciones Obreras) y b (Campaña Electoral de Díaz), son sucesos de orden político, más que económicos, a los que hace referencia la pregunta, y el inciso c (Predominio del Positivismo), impactó más bien al ámbito cultural. Aquí 96 individuos, que representan el 54.9% de la población evaluada, contestó bien, mientras que 79 sujetos erraron, es decir el 45.1%, sin embargo hay que señalar que en los

grupos 5° “B”, 5° “D” Matutinos, 5° “A” y 5° “C” Vespertinos existió mayor número de errores, con 52.2%, 51.9%, 58.3% y 77%, respectivamente (ver Tabla 15, anexo I).

Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 5	175	148	27	84.6%	15.4%
Pregunta 15	175	103	72	58.9%	41.1%
Pregunta 25	175	131	44	74.9%	25.1%
Pregunta 35	175	96	79	54.9%	45.1%
Total	700	478	222	68.3%	31.7%

Gráfica 15: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 5: RELACIÓN CAUSA-EFECTO

En términos generales, podemos decir, que habilidad mencionada en el **Indicador 5: Relación Causa-Efecto**, tuvo un buen desempeño, mostrando que el 68.3% (478 estudiantes) logró respuestas acertadas, contra el 31.7% (222 alumnos) que fallaron, por lo tanto se ha avanzado en el desarrollo de esta destreza, ya que en clases se trabaja con la identificación de causas y consecuencias, sobre todo en temas como el descubrimiento de la Agricultura o el Conflicto de Texas, que fueron los reactivos que mejor resultado obtuvieron.



4.3.2. ANÁLISIS DEL INDICADOR 6: EXPLICACIÓN MULTICAUSAL Y CONTEXTUALIZACIÓN

En este caso el indicador pretende evaluar si el alumno puede identificar las diferentes causas de un fenómeno, de acuerdo a su contexto, por lo que se recurrió a la comprensión de textos, para que pudiera dilucidar la causa principal o causas que originaron el fenómeno que se presenta en la lectura usada en cada unidad temática, se muestran varias opciones de eventos y el estudiante tendrá que seleccionar entre ellas, las que posiblemente originaron los hechos mencionados en el artículo. La Delimitación Temporal se evaluó a través de las preguntas 6, 16, 26 y 36.

En la **pregunta 6**, que correspondía a la etapa Mesoamericana, se pregunta sobre el desarrollo de las sociedades complejas, de acuerdo al texto de García-Bárcena (2001), la respuesta es el **inciso c (Se aprecia a través de elementos como la escritura y la ciencia)**, ya que el autor afirma que éstos elementos se desarrollaron en las culturas prehispánicas como muestra de su grado de civilización; también trata de demostrar que la opción a (el uso de metales), es incorrecta porque aunque los pueblos mesoamericanos desarrollaron esta técnica muy tardíamente, esto no implica que fueron culturas primitivas, en lo que respecta a los incisos b (sociedades agrícolas) y d (aparición de la cerámica), son elementos se pueden presentar en culturas con poco grado de complejidad cultural. En esta pregunta el 56% de la población (98 sujetos) respondieron incorrectamente, mientras que el 44% (77 alumnos) acertaron; en la mayoría de los grupos fallaron en sus

respuestas, sobre todo en el 5º “A” Vespertino, que alcanzo el 75% de respuestas incorrectas, sólo en dos grupos el porcentaje de respuestas correctas fue mayor, en el 5º “A” (53%) y el 5º “C” Matutinos (63.3%). Ver Tabla 16, anexo I.

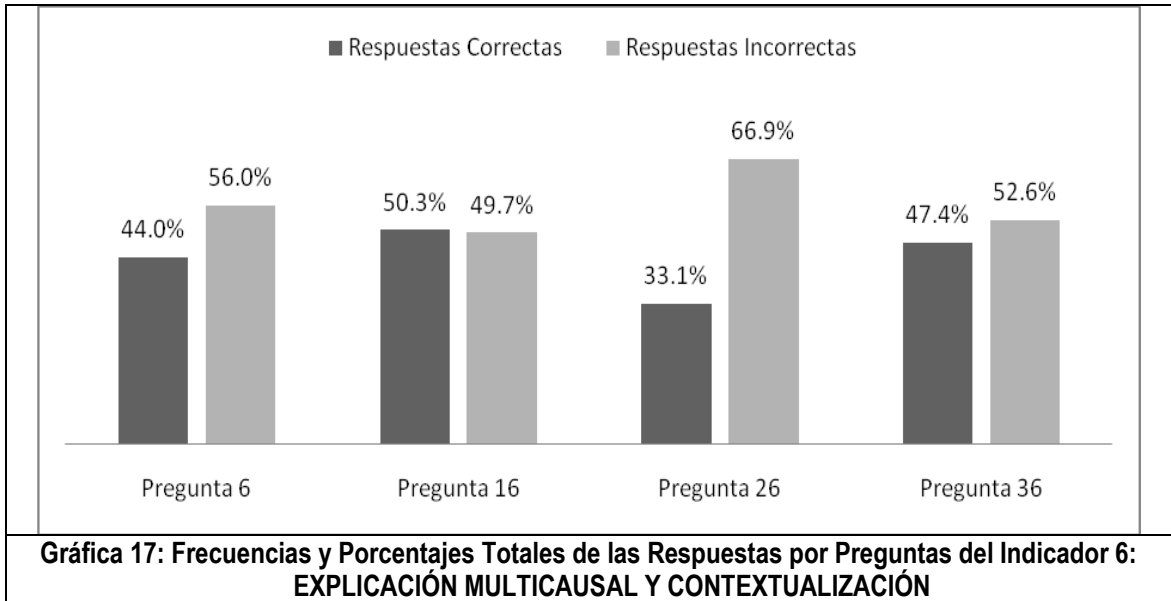
Para la **pregunta 16**, que evalúa el periodo colonial, se cuestionaba sobre las principales causas del debilitamiento de España en el siglo XVII, de acuerdo al texto de Guillermo Céspedes (1986), en este caso la **opción c**, que presentaba los eventos **1** (El auge de la piratería, que le quitaba recursos), **2** (La rivalidad con Inglaterra y Francia) y **5** (La política monopólica del comercio) era la respuesta, ya que el evento 3 (Guerra de Reconquista) fue mucho antes de este siglo y el 4 (Ilustración Francesa) fue posterior, en el siglo XVIII. Para este reactivo, fue poco más de la mitad de la población que contestó correctamente, 88 estudiantes (50.3%), mientras que 87 sujetos (49.7%) respondieron mal; a pesar de que en cinco de los ocho grupos fue mayor la proporción de alumnos que erraron, destacando el 5º “C” Matutino con 73.1%; los tres grupos que contestaron principalmente bien fueron: 5º “A” Matutino con 80%, el 5º “C” Matutino con 66.7% y el 5º “D” Matutino con 55% (ver Tabla 16, anexo I).

Respecto a la **pregunta 26**, que se establecía en la primera mitad del siglo XIX, se pedía a los estudiantes que identificaran las causas principales de la pérdida de Texas, de acuerdo a la lectura presentada (Sheinbaum, 1986); la respuesta correcta era el **inciso b**, que presentaba a **todas las opciones**, ya que los eventos mostrados eran: **1 (Política expansionista de Estados Unidos)**, que implicó que desde Estados Unidos se trazara un plan para anexionarse territorios mexicanos; **2 (Afinidad de los colonos texanos con Estados Unidos)**, como parte de ese mismo plan en que los mismos colonos hacían propaganda a favor de la anexión; **3 (Tendencia esclavista de la región sureña de Estados Unidos)**, que era contraria al decreto de abolición de la esclavitud dictado en México y por lo tanto convenía más a sus intereses pertenecer a Estados Unidos; **4 (Inestabilidad política de México)**, que propició que el gobierno mexicano no pudiera mostrar unidad y una resistencia firme ante la situación en Texas, sino que cada grupo político viera por sus propios intereses y **5 (El cambio de sistema político en México)**, que sirvió como pretexto a los texanos para declararse a favor del federalismo y en contra del centralismo que fue el sistema que adoptó el gobierno mexicano en esa época; el alumno tenía que contemplar todas las causas posibles. Aquí hubo mayor índice de respuestas incorrectas, 66.9% (117 sujetos), contra 31.1% (58 estudiantes) de respuestas

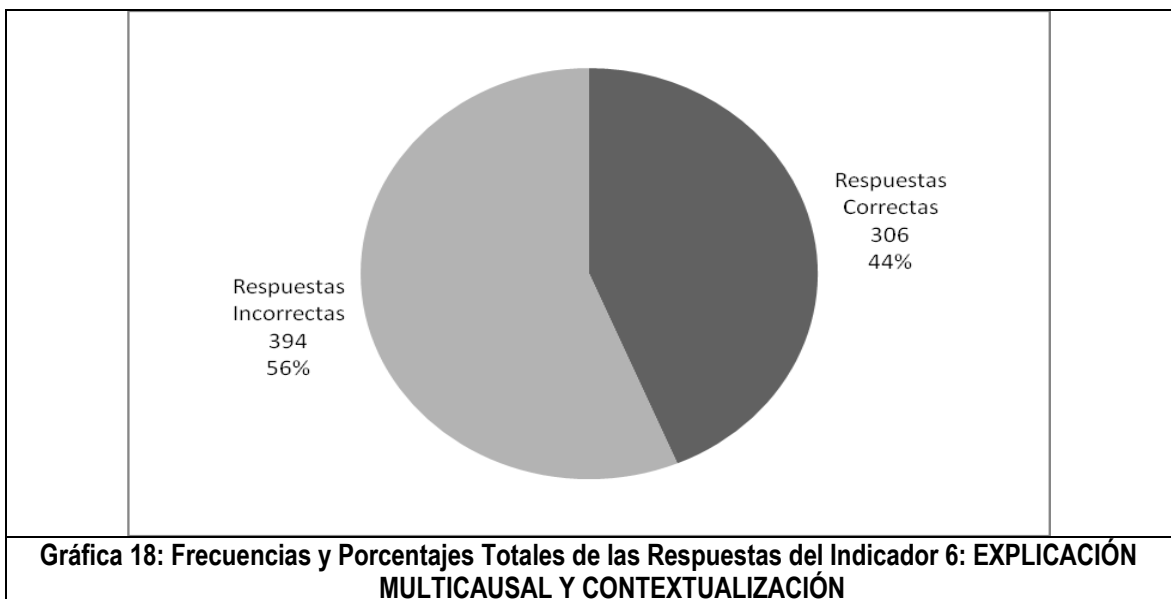
correctas, todos los grupos obtuvieron mayor porcentaje en las opciones erróneas (ver Tabla 16, anexo I).

En el caso de la **pregunta 36**, que abarcaba el Porfiriato, se solicitaba a los alumnos que seleccionaran las causas por las que Atlixco se convirtió en polo industrial; la opción correcta para esta pregunta, de acuerdo a la lectura (Palestino & Rodríguez, 2007) era el **inciso a**, que presentaba los eventos **3 (proliferación de medianas fábricas de hilados y tejidos)**, que permitió que a larga se asentarán ahí grandes fábricas y **5 (extensión de la prosperidad de los negocios agrícolas de la región)**, ya que por una parte el cultivo de algodón favoreció la producción textil y por otro fue en las antiguas haciendas, por su estructura, as que se ocuparon para el establecimiento de fábricas; en los casos de los acontecimientos 1 (unificación del mercado nacional) y 2 (expansión comercial de Estados Unidos), se refieren más bien al contexto nacional que a la situación concreta de Atlixco que plantea el texto y en el caso de la opción 4 (control de movimientos sociales), es un fenómeno que se desarrolló más bien en el ámbito político-social, que en el económico que se plantea. Para este caso, el 52.6% (92 sujetos) fue de las respuestas incorrectas, y el 47.4%, es decir, 83 personas acertaron; la mitad de los grupos tuvo mayor número de respuestas incorrectas: 5° "B" Matutino, 5° "A", 5° "B" y 5° "C" Vespertinos; mientras que en los grupos donde se presentaron más respuestas acertadas fueron: el 5° "A", 5° "C" y 5° "D" Matutinos, destacando el 5° "D" Vespertino, con 80.8% (ver Tabla 16, anexo I).

Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 6	175	77	98	44.0%	56.0%
Pregunta 16	175	88	87	50.3%	49.7%
Pregunta 26	175	58	117	33.1%	66.9%
Pregunta 36	175	83	92	47.4%	52.6%
Total	700	306	394	43.7%	56.3%



Sintetizando esta información observamos, que en el **Indicador 6: Explicación Multicausal y Contextualización**, hay una mayor tendencia en las respuestas incorrectas, 394 individuos, que corresponden al 56.3% de la población consultada, mientras que 306, que representan 43.7% acertó en sus respuestas. En este caso, donde se utilizó la comprensión de textos, el proceso era seleccionar aquellos eventos que tuvieran que ver con las posibles causas y desechar aquellos que no lo eran, sólo en el periodo colonial un porcentaje mayor de respuestas correctas, pero por muy poco, esto tal vez se deba a que los alumnos están acostumbrados a identificar una sola causa principal de los problemas históricos, por lo que se dificulta identificar más de un origen en los procesos.



4.3.3. ANÁLISIS DEL INDICADOR 7: HIPÓTESIS EXPLICATIVAS

Esta habilidad se refiere a la capacidad científica para poder utilizar un método hipotético deductivo en la explicación de fenómenos históricos, por las características lógicas de este proceso se utilizaron Inferencias Lógicas para evaluar el indicador, en este caso se presenta una premisa, que hace referencia a un hecho histórico y se plantean varias opciones como posibles consecuentes, que completen la oración, la respuesta correcta no sólo tiene que coincidir estructuralmente con la premisa, sino que se tiene que tomar en cuenta que corresponda al evento histórico señalado y que complete la frase en una relación de causa-consecuencia, en todas la preguntas se remitió al estudiante a la lectura correspondiente de cada periodo. Esta destreza se planteó con las preguntas 7, 17, 27 y 37.

La **pregunta 7**, aborda la etapa Mesoamericana, se utilizó como base el texto de García-Bárcena (2001), sobre la *“Etapa Lítica”*, de acuerdo a lo que exponía el autor se pedía a los alumnos que completaran la oración, para encontrar el consecuente: “Si las civilizaciones se caracterizan por tener elementos de Alta Cultura como: Escritura, Numeración y calendario, la sociedad mexicana, entonces...”, la respuesta correcta era la **opción a (Era civilización porque habían logrado desarrollar un complejo sistema calendárico)**, los incisos b (Era inferior a los europeos porque su escritura no era fonética) y c (No era civilización porque carecía de herramientas de metal), son descartadas por ser contrarias a las conclusiones del autor, sobre todo la última que menciona la tecnología metalúrgica, y que precisamente es lo intenta demostrar el autor, a pesar de no contar con ese tipo de recursos, las culturas mesoamericanas lograron alcanzar un alto grado de civilización; en el caso del inciso d (Era civilización porque había logrado conquistar la mayor parte de Mesoamérica), no corresponde estructuralmente a la premisa lógica, ya que en ella se hace referencia a elementos culturales y no bélicos. En esta pregunta el 74.9% de la población (131 sujetos) respondieron correctamente, mientras que sólo el 25.1% (44 alumnos) fallaron, todos los grupos lograron contestar mayoritariamente bien, destacando el 5º “A”, 5º “C”, 5º “D” Matutinos y el 5º “D” Vespertino, con 86.7%, 80%, 85.2% y 80% respectivamente (ver Tabla 17, anexo I).

Para la **pregunta 17**, que aborda el periodo colonial, se presentó el texto: *“Contrabando y Piratería”* de Guillermo Céspedes (1986) y conforme a la hipótesis del autor, los alumnos que tenían que identificar la consecuente de que los gobiernos franceses e ingleses emitieron las patentes de “corso” para permitir el asalto a barcos

enemigos; en este caso la respuesta adecuada era el **inciso d (Legalizaban la piratería contra España)**, ya que coincide tanto de manera estructural lógica como en la relación causa-consecuencia con la premisa; el resto de las opciones: a (Detuvieron el avance de la piratería), b (Eran aliados de España) y c (Apoyaron las políticas monopólicas de España), hubieran implicado el apoyo a la Corona Española y de hecho constituyen proposiciones falsas, ya que en realidad Inglaterra y Francia trataron de debilitarla con la piratería. En este reactivo, se presentó mayor número de los alumnos, 120 (68.6%) que contestaron correctamente y 55 de ellos (31.4%) contestó incorrectamente. En todos los grupos existió mayor número de respuestas adecuadas, de estos los que obtuvieron el mayor puntaje fueron el 5° “C” Matutino con 86.7% de aciertos y el 5° “D” Vespertino con 80%, en el 5° “C” Vespertino la mitad contestó mal (ver Tabla 17, anexo I).

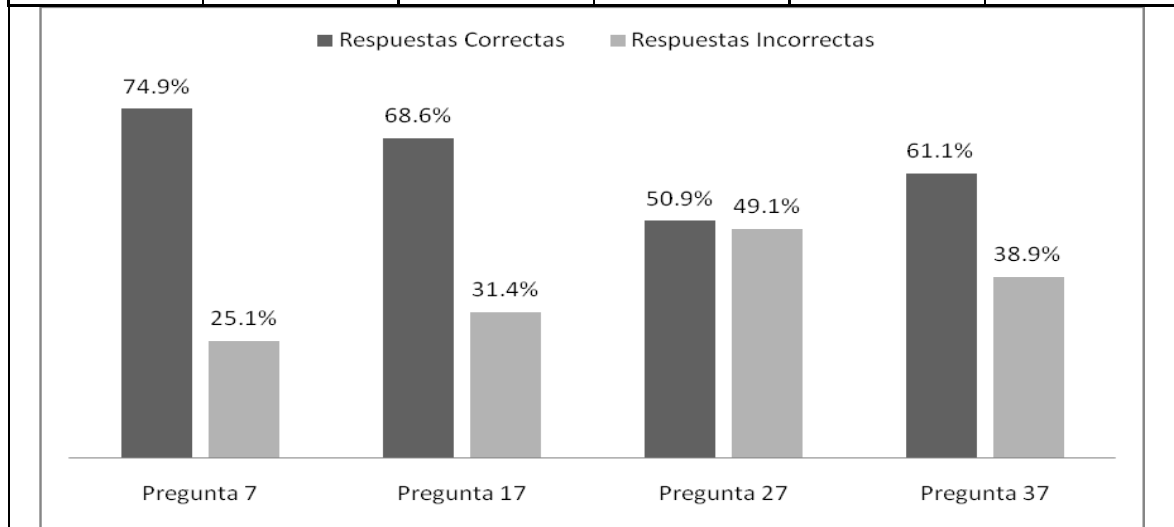
En la **pregunta 27**, que se establecía en la Unidad III, se expuso “*La Cuestión de Texas*”, texto de Diana Sheinbaum (1986), se les pedía a los estudiantes encontraran la frase que completar lógicamente la proposición: “Si los habitantes de Texas tenían tendencias esclavistas y en México se había prohibido la esclavitud, entonces...”, en la cual correspondía la **opción c (No les convenía pertenecer a México)**, ya que es la que coincide estructuralmente con la premisa, ya que los otros incisos: a (No estaban de acuerdo con el sistema Centralista), b (Estaban a favor del Federalismo) y c (Estaban en contra de Santa Anna), no hacen referencia a los que se establece en la premisa. Para este reactivo, un poco más de la mitad, 89 sujetos, que representan el 50.9% contestó adecuadamente, mientras que 86 estudiantes, que son el 49.1%, erraron. La mitad de los grupos, 5° “B”, 5° “C”, 5° “D” Matutinos y el 5° “D” Vespertino, tuvieron mayor puntaje en los aciertos, entre éstos destaca el segundo con 6.7%, los grupos que tuvieron mayor porcentaje de respuestas erróneas fueron: el 5° “A”, 5° “B”, 5° “C” Vespertino y el 5° “A” Matutino, que llegó alcanzar hasta el 73.3% de errores (ver Tabla 17, anexo I).

En el caso de la **pregunta 37**, que analiza el periodo del Porfiriato, se utilizó un texto escrito por: Rosa María Palestino y Rolando Rodríguez (2007), “*El Complejo Textil de Atlixco durante el Porfiriato (1899–1911)*”; se les pedía a los alumnos que identificaran el consecuente de: “Si se trataba de impulsar un corredor industrial entre Veracruz y la ciudad de México, entonces...”, cuya respuesta correcta era el **inciso b (Puebla era un punto clave)**, porque esta región encuentra en medio de este corredor, de acuerdo a la lectura; respecto a las otras opciones: a (Convenía favorecer a los estados del norte) y c (Se necesitaba sofocar los levantamientos armados), no hacen referencia directa a los

que se plantea en la premisa y en el caso de la opción c (Era necesaria la inversión extranjera), no corresponde a la hipótesis que se plantea en el texto. Para esta pregunta hubo mayor índice de respuestas correctas, 61.1% (107 sujetos), contra 38.9% (68 alumnos) de respuestas incorrectas, los grupos con mayor el número de respuestas incorrectas fueron: el 5° “B” Matutino, 5° “A” y el 5° “C” Vespertinos; en los casos en los que hubo mayor número de aciertos, destacan el 5° “C” Matutino con 93.3% y sobre todo el 5° “A” Matutino que logró el 100% (ver Tabla 17, anexo I).

Tabla 7: INDICADOR 7: HIPÓTESIS EXPLICATIVAS (Concentrado por preguntas)

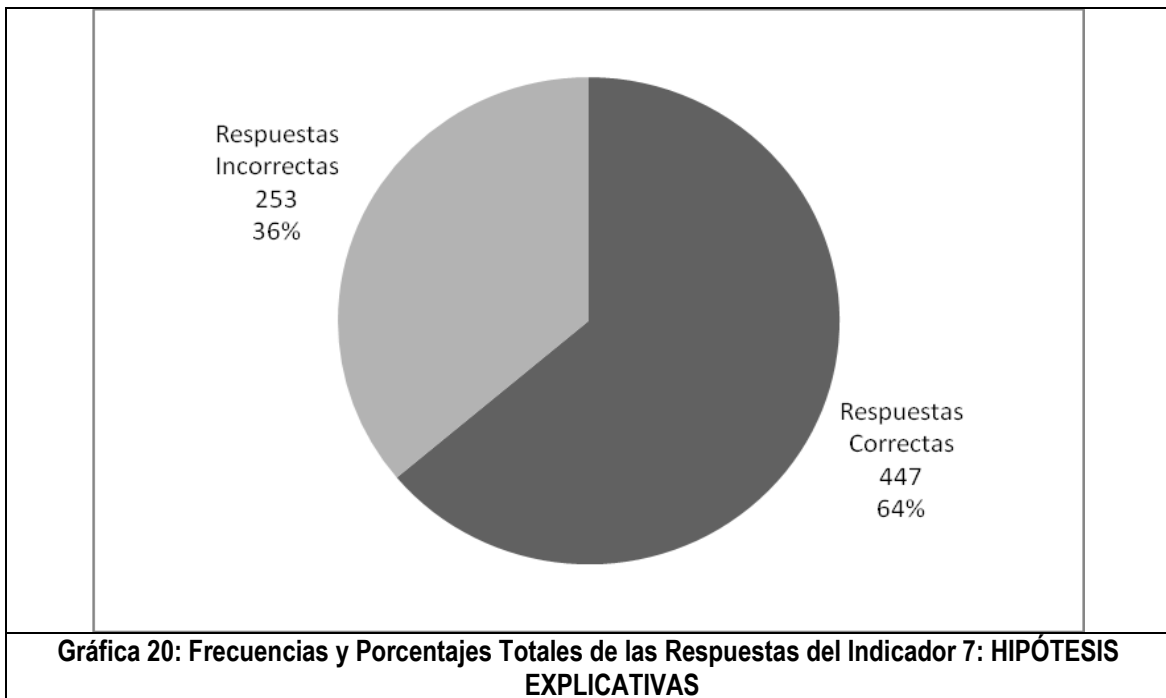
Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 7	175	131	44	74.9%	25.1%
Pregunta 17	175	120	55	68.6%	31.4%
Pregunta 27	175	89	86	50.9%	49.1%
Pregunta 37	175	107	68	61.1%	38.9%
Total	700	447	253	63.9%	36.1%



Gráfica 19: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 7: HIPÓTESIS EXPLICATIVAS

Analizando los resultados de las preguntas del **Indicador 7: Hipótesis Explicativas**, observamos mayor facilidad para desarrollar este proceso, en el que los alumnos pueden identificar claramente la hipótesis principal de los autores presentados, hay una clara ventaja en los periodos de Mesoamérica, Colonia y Porfiriato, no así en la Unidad III, que hubo poca diferencia entre los porcentaje se errores y aciertos. La razón de mejor manejo de esta habilidad, quizá se deba a dos cosas, por un lado, ya en las clases de Historia se manejan diferentes tipos de textos, en los que se analiza y discuten las propuestas de diferentes autores, por otro, en las clases de lógica, que llevan en

primer semestre, se presentan este tipo de ejercicios en los que se tienen que identificar premisas y consecuentes. De esta manera los resultados generales de este indicador son los siguientes: el 63.9% de la población (447 alumnos) acertaron en sus respuestas, mientras que sólo el 36.1% fallaron (253 estudiantes).



4.3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LA VARIABLE DE CAUSALIDAD

Encontramos que en dos de los indicadores de esta variable: Relación Causa-Efecto e Hipótesis Explicativas, fue mayor el porcentaje de respuestas correctas, pero en la Explicación Multicausal se logró tener mayor puntaje en los errores, lo cual indica que aunque si tienen cierto manejo de estas habilidades, que tiene que ver con el razonamiento lógico, todavía tiene fallas, en cuanto a identificar más de una posible causa de los eventos. Esta forma de razonamiento lógico, está relacionada con el pensamiento científico y por lo tanto afecta también al desempeño en áreas de las Ciencias Naturas, pueden establecer, por lo tanto una relación directa entre las causas y efectos de los fenómenos y desarrollar posibles Hipótesis que los expliquen, pero su visión es unilateral, sin poder contemplar una gama más amplia de posibles causas en diferentes aspectos de los fenómenos.

4.4. ANÁLISIS DE LA VARIABLE DE PENSAMIENTO CRÍTICO

En las Ciencias Sociales, la comprensión y evaluación de los argumentos es determinante, para desarrollar las teorías que conforman la realidad social, a través del Análisis y el razonamiento de los procesos históricos sociales, para determinar la veracidad o falsedad de las hipótesis que se exponen en las diferentes corrientes, para nuestro caso se han escogido tres habilidades para evaluar: Análisis y Síntesis del Argumento y la Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas.

4.4.1. ANÁLISIS DEL INDICADOR 8: ANÁLISIS DEL ARGUMENTO

En esta habilidad se necesita identificar los puntos esenciales de un argumento, para lo cual se usó la misma lectura que ha sido presentada para los indicadores anteriores, y después se les pedía que completaran el enunciado partiendo de la comprensión del texto. Esta destreza se midió con las preguntas 8, 18, 28 y 38.

En la **pregunta 8**, que correspondía a la etapa Mesoamericana, se utilizó como base el texto de García-Bárcena (2001), se pedía a los alumnos que completaran la oración, que correspondía a uno de los argumentos del autor, en este caso: la razón por la que el historiador no utiliza el concepto Prehistoria en México, "...se basa en afirmar que los pueblos mesoamericanos...", en este caso la respuesta correcta era el **inciso d (Tuvieron un desarrollo cultural importante, a pesar de no utilizar metales)**, ya que esta es una de las principales hipótesis del autor, mientras que las otras opciones: a (No tenían escritura fonética como los europeos), b (Tenían un desarrollo menor tecnológicamente que los europeos) son contrarias a las afirmaciones que realiza García-Bárcena, mientras que el inciso c (Comenzaron a usar el bronce hasta el siglo XVI), no encaja coherentemente con la premisa expuesta. En esta pregunta, los aciertos rebasaron por muy poco a los errores, el 50.9% de la población (89 sujetos) respondieron correctamente, mientras que el 49.1% (86 alumnos) fallaron. La mitad de los grupos logró tener mayor porcentaje de respuestas adecuadas: 5º "A", 5º "C", 5º "D" Matutinos y 5º "A" Vespertino; los casos en los que fueron mayores las respuestas erróneas fueron: el 5º "B" Matutino, el 5º "C" Vespertino, destacando el 5º "B" Vespertino con 81.8%; en el 5º "D" Vespertino hubo un empate entre las respuestas correctas e incorrectas (ver Tabla 18, anexo I).

Para la **pregunta 18**, que abordaba la etapa colonial, se usó como referencia el texto de Guillermo Céspedes (1986), sobre Piratería, aquí se solicitaba identificar el

“argumento que utiliza el autor para sostener que las políticas monopólicas contribuyeron al auge de la piratería”, cuya respuesta correcta era el **inciso d: Era más rentable la actividad de la piratería**, ya que de acuerdo a la lectura, eso fue lo que provocó que muchos contrabandistas se convirtieran en piratas; en las opciones b (España tenía como principal rival a Inglaterra) y c (Francia tenía un plan para debilitar a España), o están relacionados estructuralmente con la premisa de la pregunta, en el caso del inciso a (represión contra el comercio intercolonial), parecería una respuestas correcta, pero muchos comerciantes criollos, a pesar de estas medidas no se convirtieron en piratas, no así los contrabandistas extranjeros, que luego serían apoyados por Inglaterra y Francia, cuando se volvieron piratas. Para este reactivo fue mayor el porcentaje de errores que de aciertos, el 53.7% falló (94 sujetos) y el 46.3% (81 individuos) acertó en sus repuestas. Tres de los grupos matutinos fueron los que mayoritariamente tuvieron aciertos: 5º “A”, 5º “B” y 5º “D”; en el 5º “C” Matutino existió igual número de errores que de aciertos y en los grupos vespertinos se presentó mayor porcentaje en respuestas incorrectas, destacando el 5º “A” Matutino con 83.3% y el 5º “D” Vespertino con 80% (ver Tabla 18, anexo I).

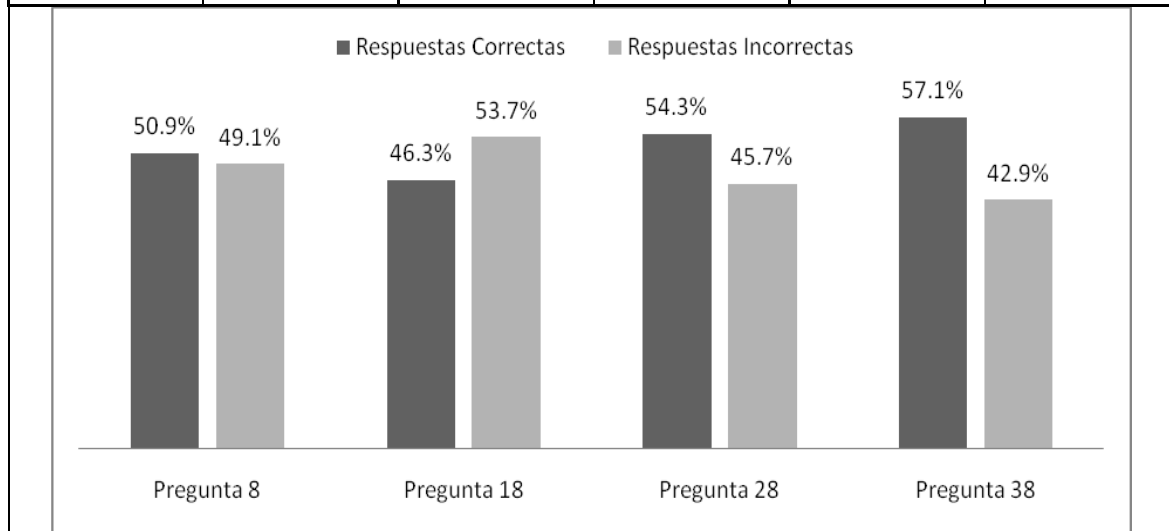
En el caso de la **pregunta 28**, se tomaba como referencia el texto de Diana Sheinbaum (1986), para que los alumnos determinaran el “argumento que utiliza el autor para sostener que la política interna de Estados Unidos influyó más en la separación de Texas que la propia situación de México...”, cuya proposición correcta era la **opción b: Ya existía un plan de Estados Unidos para anexarse Texas**, porque sobre esta idea es en la que gira la hipótesis de la autora; los otros incisos: a (Estados Unidos no estaba a favor de Santa Anna), c (México declinó el sistema Federal) y d (En México existían muchas disputas internas), la autora los considera secundarios, ya que no influyeron de manera determinante en el conflicto y de no haberse presentado, de todas maneras Texas se hubiera separado. Los resultados de esta pregunta muestran de nueva cuenta que por muy poco se rebasaron a las respuestas incorrectas, que el 54.3% (95 estudiantes) contestó correctamente, mientras que el 45.7% (80 sujetos) falló en sus respuestas. La mitad de los grupos presentó mayor número de respuestas correctas: el 5º “C”, el 5º “D” Matutinos, el 5º “B” y el 5º D” Vespertinos; mientras que en los grupos que tuvieron mayor índice de errores fueron: el 5º “A”, 5º “B” Matutinos, 5º “A” y 5º “C” Vespertinos, destacando éste último con 80.0% (ver Tabla 18, anexo I).

De la **pregunta 38**, se partió del texto de Palestino y Rodríguez (2007) para que identificaran el “argumento que utilizan los autores para sostener que Atlixco constituyó el

último polo industrial”, para la que la respuesta exacta era el **inciso b: Ahí se asentó la última gran fábrica con proyección nacional**, que fue Metepec en 1902 y que de hecho fue la última nivel nacional e estas proporciones; las proposiciones descartadas: a (Se necesitaban más inversionistas), v (La inversión se enfocó en otros sectores y d (Se comenzaron a cerrar las fábricas), en realidad no sucedieron. De la misma manera no varía mucho el número de respuestas correctas e incorrectas, 100 individuos, que representan el 57.1% de la población evaluada, contestó bien, mientras que 75 sujetos erraron, es decir el 2.9%. En tres grupos existió mayor número de errores: 5º “B” Matutino, 5º “B” y 5º “C” Vespertino, mientras que en el 5º “A”, 5º “C”, 5º “D” Matutinos, 5º “A” y 5º “D” Vespertinos hubo mayor número de aciertos, destacando el primero de éstos con 80%(ver Tabla 18, anexo I).

Tabla 8: INDICADOR 8: ANÁLISIS DEL ARGUMENTO (Concentrado por preguntas)

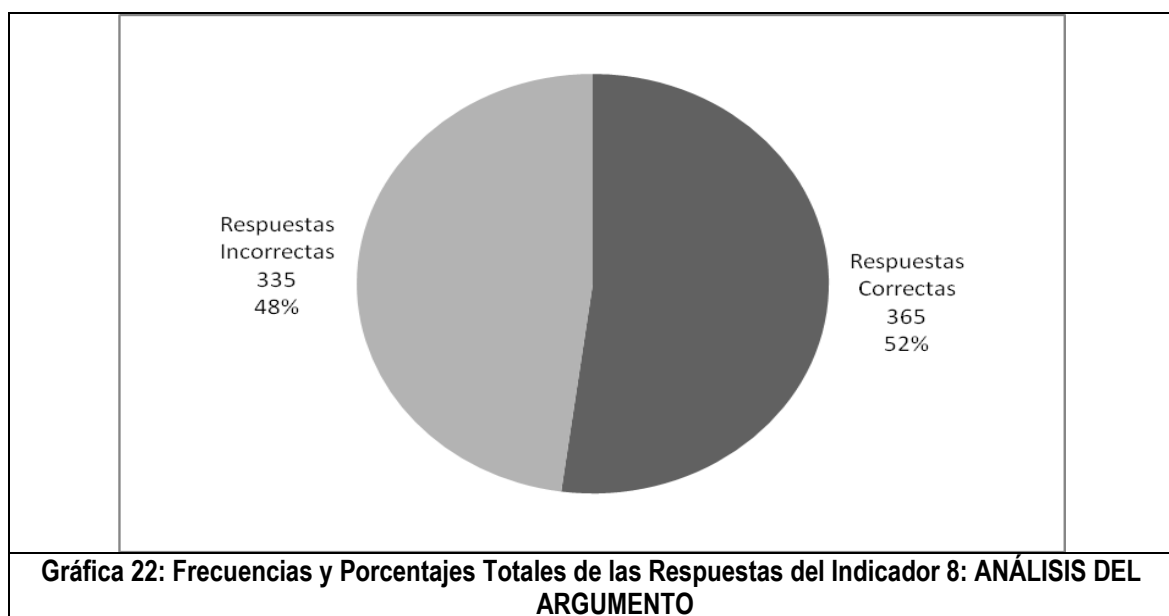
Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 8	175	89	86	50.9%	49.1%
Pregunta 18	175	81	94	46.3%	53.7%
Pregunta 28	175	95	80	54.3%	45.7%
Pregunta 38	175	100	75	57.1%	42.9%
Total	700	365	335	52.1%	47.9%



Gráfica 21: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 8: ANÁLISIS DEL ARGUMENTO

De acuerdo a los resultados que observamos de las preguntas correspondientes a la habilidad mencionada en el **Indicador 8: Análisis del Argumento**, no varían muchos los porcentajes de los aciertos y errores, sólo en la pregunta que está relacionada con el periodo colonial (18), hay más respuestas incorrectas, pero no por mucho, lo mismo se

refleja en los resultados generales del indicador, el 52.1% (365 estudiantes) logró respuestas acertadas, contra el 47.9% (335 alumnos) que fallaron. Esto quiere decir, que aunque logran tener un buen desempeño en el análisis, tienen dificultad para identificar los argumentos, en las clases, aunque se ha trabajado con textos de diferentes autores, habría que poner empeño en el reconocimiento de los puntos esenciales que abordan los autores.



4.4.2. ANÁLISIS DEL INDICADOR 9: SÍNTESIS DEL ARGUMENTO

En este caso el indicador pretender evaluar si el alumno puede localizar la tesis principal del autor en un escrito, por lo que también se recurrió a la misma lectura que ha sido expuesta para los indicadores anteriores, de igual manera que en la habilidad anterior también se les solicitaba que completaran la proposición basándose en la comprensión del texto. La Delimitación Temporal se evaluó a través de las preguntas 9, 19, 29 y 39.

En la **pregunta 9**, que abordaba el periodo Mesoamericano, se pedía a los alumnos que de acuerdo al texto de García-Bárcena (2001), que seleccionarán la afirmación que correspondiera a conclusión de la lectura, que la cultura que podría considerarse con mayor avances..., por lo que la respuesta adecuada era la **opción d: No podría determinarse, ya que las dos tuvieron procesos distintos**, ya que esto es lo que intenta demostrar el autor; las otras proposiciones: a (La europea, porque contaba con hierro y armas de fuego), b (La europea, porque había logrado llegar hasta América) y c (La mesoamericana, porque contaba con un avance científico mayor), ya que emiten un sesgo respecto a una cultura u otra, contraria a tesis del historiador. En esta pregunta el

72% de la población (126 sujetos) respondieron correctamente, mientras que el 28% (49 alumnos) fallaron; en todos los grupos hubo mayor índice de respuestas correctas, destacando el 5º “D” Vespertino, que alcanzó el 85% de respuestas adecuadas (ver Tabla 19, anexo I).

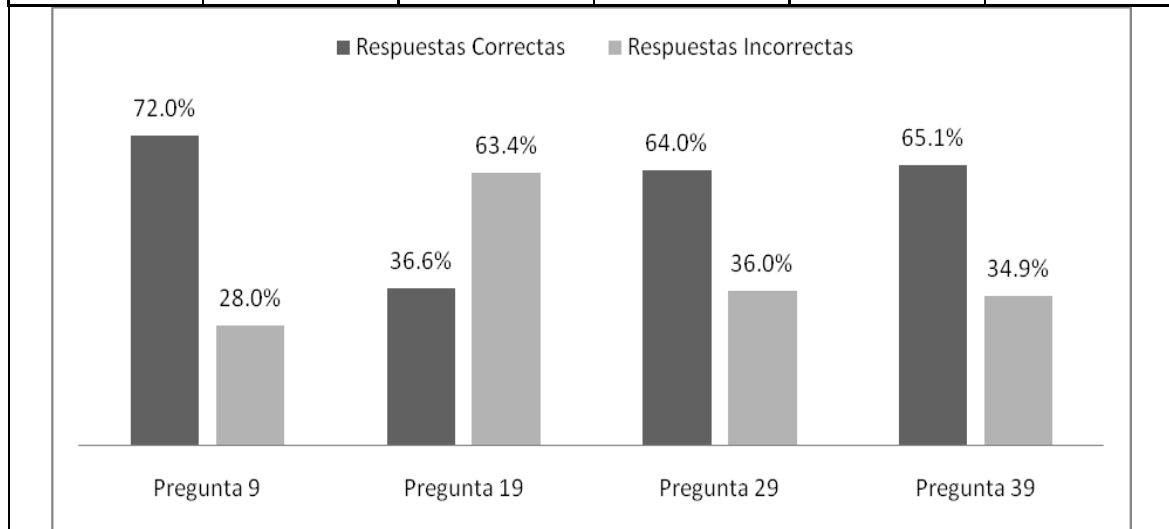
Para la **pregunta 19**, que evalúa el periodo colonial, también se utilizó el texto de Guillermo Céspedes (1986), para que pudieran determinar la conclusión del autor sobre porque la Corona Española contribuyó al desarrollo de la piratería, en este caso la **opción c: Las políticas monopólicas afectaron a los contrabandistas**, las otras afirmaciones: a (Emitió patentes de corso) y b (Financió las actividades de los piratas) son falsas, mientras que la d (Era rival de Inglaterra y Francia), no corresponde a la estructura lógica del enunciado. Para este reactivo, más la población que contestó incorrectamente, 111 estudiantes (63.4%%), mientras que 64 sujetos (36.6%) respondieron acertadamente. Sólo en un grupo lograron más respuestas correctas, el 5º “A” Vespertino, en el 5º “C” Matutino, el 50% respondió bien; en el resto de los grupos se presentó mayor número de respuestas erradas, sobresaliendo el 5º “B” matutino con 91.3% (ver Tabla 19, anexo I).

Respecto a la **pregunta 29**, que se establecía en la primera mitad del siglo XIX, se pedía a los estudiantes que identificaran la conclusión del texto referente a la pérdida de Texas, de Diana Sheinbaum (1986), respecto a que “aunque México no pudo haber cambiado de sistema político...”; la respuesta correcta era el **inciso b: Texas buscaría separarse de todas maneras**, ya que era un hecho planeado con anticipación por el gobierno norteamericano, de acuerdo a la postura de la autora; respecto a las otras opciones: a (En México se hubiera establecido la esclavitud) y d (Santa Anna hubiera atacado a los texanos), no son acordes a la tesis principal del artículo, y en relación al inciso c (La Guerra Civil era un hecho consumado), ni siquiera entra en el periodo abordado. Aquí hubo mayor índice de respuestas correctas, 64% (112 sujetos), contra 36% (63 estudiantes) de respuestas incorrectas. Sólo en dos grupos fue mayor el porcentaje de errores, en el 5º “A” y 5º “C” Vespertinos, donde llegó a alcanzar el 80.8%, en los otros seis grupos hubo mayoría de opciones correctas, destacando el 5º “A” (con 80%), 5º “C” (con 93.3%) Matutinos y el 5º “D” Vespertino (con 80%). Ver Tabla 19, anexo I.

En el caso de la **pregunta 39**, que abarcaba el Porfiriato, se solicitaba a los alumnos que seleccionaran la opción que correspondiera a la conclusión general respecto a la situación de la región de Puebla, en esta etapa, de acuerdo a la lectura (Palestino &

Rodríguez, 2007) la opción acertada era el **inciso c: Fue uno de los enclaves industriales más importantes del país**, ya que constituye el punto esencial de la tesis en este texto, en lo que concierne a las otras proposiciones, la a (Fue cuna de la Revolución), en realidad no tiene que ver con el tema tratado en el artículo, la b (Estuvo atrasada económicamente) es una conclusión falsa y la d (Fue la que atrajo mayor número de inversiones), también ya que de hecho la región que capitalizó más fue la ciudad de México. Para este caso observamos que también fue mayor el índice de aciertos, el 65.1% (114 sujetos) fue de las respuestas correctas, y el 34.9%, es decir, 61 personas erraron; sólo en un grupo fue mayor el número de errores, el 5º “C” Matutino, en el resto predominan los aciertos, sobresaliendo el 5º “A” Matutino con 93.3% (ver Tabla 19, anexo I).

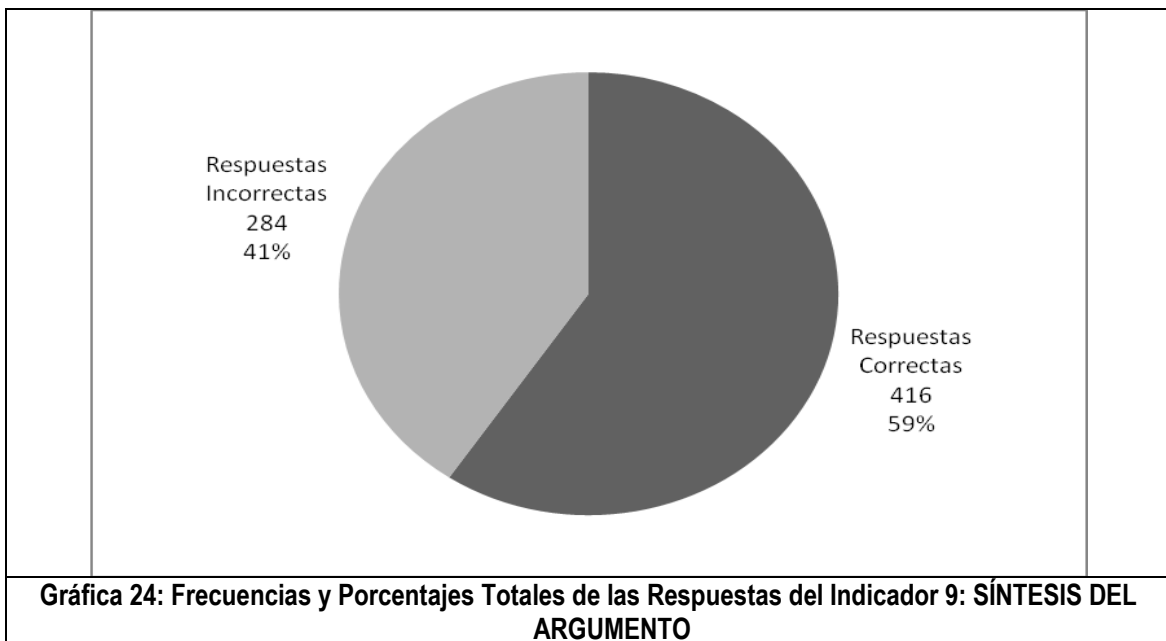
Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 9	175	126	49	72.0%	28.0%
Pregunta 19	175	64	111	36.6%	63.4%
Pregunta 29	175	112	63	64.0%	36.0%
Pregunta 39	175	114	61	65.1%	34.9%
Total	700	416	284	59.4%	40.6%



Gráfica 23: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 9: SÍNTESIS DEL ARGUMENTO

A manera de resumen, podemos aseverar que en el **Indicador 9: Síntesis del Argumento**, se observa una ligera tendencia al predominio de los aciertos, 416 individuos, que corresponden al 59.4% de la población consultada, mientras que 284, que representan 40.6% falló en sus respuestas, no es mucha la diferencia entre ambos

porcentajes. Lo que advertimos es un fenómeno similar al indicador anterior, se alcanza a desarrollar la habilidad pero todavía hay dificultad para identificar la tesis principal del autor, de hecho se observa que el periodo que presentó mayores problemas fue el colonial, por lo que hubo más confusión en el momento de seleccionar la conclusión adecuada.



4.4.3. ANÁLISIS DEL INDICADOR 10: IDENTIFICACIÓN DE PREJUICIOS Y FALACIAS HISTÓRICAS

Finalmente se presenta esta habilidad, en la que los estudiantes tiene que identificar premisas que no corresponden a las referencias del texto, se recurrió a la identificación de las falacias para evaluar el indicador, aunque en vez de que el alumno realice la selección de acuerdo a la estructura lógica de la oración, tiene que discriminar aquellas proposiciones que no son veraces, en relación al contexto histórico, en este caso este caso a las afirmaciones que hace un autor en un texto determinado. Para medir esta habilidad, se plantean varias opciones y de esas tiene que identificar aquella que sea falsa. Este indicador se planteó con las preguntas 10, 20, 30 y 40.

La **pregunta 10**, aborda la etapa Mesoamericana, se utilizó como base el texto de García-Bárcena (2001), sobre la *"Etapa Lítica"*, de acuerdo a lo que exponía el autor se pedía a los alumnos que determinaran cuál era el prejuicio histórica, en cuyo caso la respuesta era la **opción a: Los pueblos mesoamericanos no eran civilizados, ya que practicaban el sacrificio humano**, ya que por un lado, en el texto se ha concluido sobre

el grado de cultura que tienen los pueblos mesoamericanos, basados en aspectos como el arte y la ciencia, por lo tanto los sacrificios humanos no entran en esta categoría. En esta pregunta el 68.6% de la población (120 sujetos) respondieron correctamente, mientras que sólo el 31.4% (55 alumnos) fallaron, todos los grupos lograron contestar mayoritariamente bien, destacando el 5° “B” Vespertino que alcanzó el 81.8% de respuestas acertadas (ver Tabla 20, anexo I).

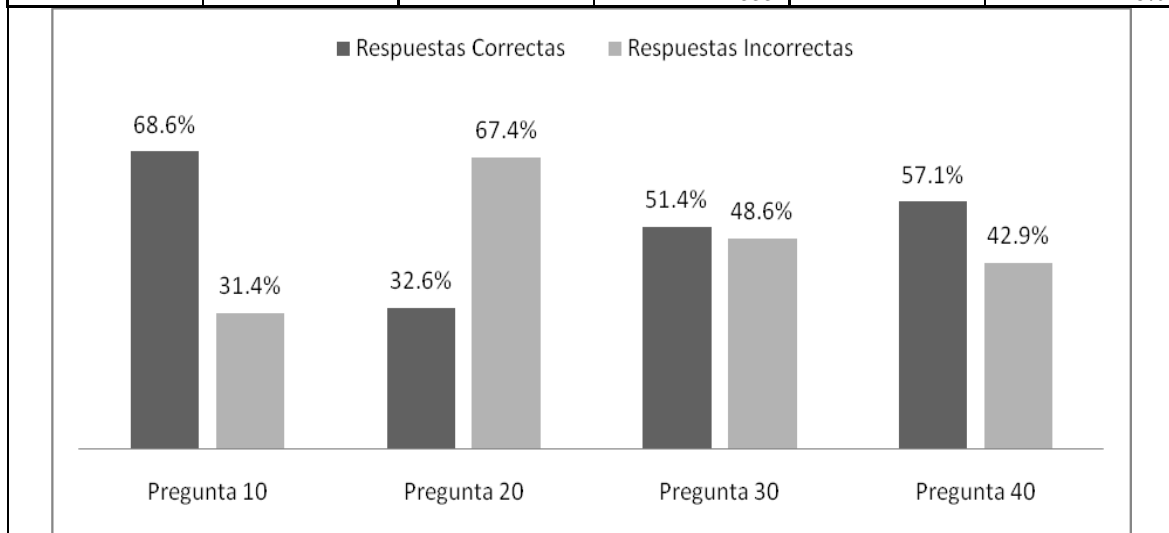
Para la **pregunta 20**, que aborda el periodo colonial, se presentó el texto: “*Contrabando y Piratería*” de Guillermo Céspedes (1986) y conforme a la hipótesis del autor, los alumnos que tenían que identificar la premisa falsa; en este caso la respuesta adecuada era el **inciso a: La piratería fue una actividad ajena a la política**, porque el autor afirma que en realidad el surgimiento de esta actividad se debe a las mismas políticas que implantó la Corona Española. En este reactivo, se presentó mayor número de los alumnos que contestaron incorrectamente, 118 (67.4%) y 57 de ellos (32.6%) contestó correctamente. Sólo en dos grupos hubo mayor número de aciertos que de errores, en el 5° “B” y el 5° “D” Matutinos, en ambos casos no fue mucha la diferencia respecto a los errores; en el resto de los grupos el porcentaje de respuestas incorrectas fue mayor, sobre todo en el turno vespertino, donde todos esos grupos tuvieron un índice superior al 80% (ver Tabla 20, anexo I).

En la **pregunta 30**, que se establecía en la Unidad III, se expuso “*La Cuestión de Texas*”, texto de Diana Sheinbaum (1986), se les pedía a los estudiantes encontraran la frase que representara la falacia histórica, la cual correspondía a la **opción a: Estados Unidos no estaba interesado en la situación en México**, porque de hecho la autora trata de demostrar si tenía un plan sobre los territorios mexicanos para anexarse. Para este reactivo, un poco más de la mitad, 90 sujetos, que representan el 51.4% contestó adecuadamente, mientras que 85 estudiantes, que son el 48.6%, erraron. La mitad de los grupos, 5° “A”, 5° “D” Matutinos, el 5° “A” y 5° “C” Vespertinos, tuvieron mayor puntaje en los errores, destacando el último con 80.8%; los grupos que tuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas fueron: el 5° “B”, 5° “C” Matutinos y el 5° “D” Vespertino, sobresaliendo el segundo de éstos con 83.3%; el 5° “B” Vespertino empató en los errores y aciertos (ver Tabla 20, anexo I).

Por último, en la **pregunta 40**, que analiza el periodo del Porfiriato, se utilizó un texto escrito por: Rosa María Palestino y Rolando Rodríguez (2007), “*El Complejo Textil de Atlixco durante el Porfiriato (1899–1911)*”; se les pedía a los alumnos que identificaran

la oración falsa, cuya respuesta correcta era el **inciso c: No existieron grandes inversiones en Puebla**, porque de hecho se demostró en el texto que al establecer la segunda fábrica más importante del país, en Atlixco, que era Metepec, y que además ésta constituía una visible evolución en cuanto al tipo de empresa, porque constituía una Sociedad Mercantil más compleja, la región poblana se convirtió en uno de los puntos estratégicos para las inversiones extranjeras durante el Porfiriato. Para esta pregunta hubo mayor índice de respuestas correctas, 57.1% (100 sujetos), contra 42.9% (75 alumnos) de respuestas incorrectas. Sólo en dos grupos se presentó mayor número de errores, en el 5º “D” Matutino y el 5º “C” Vespertino; en el resto de los grupos el porcentaje de aciertos fue superior, destacando el 5º “D” Vespertino con 80% y el 5º “C” matutino con 83.3% (ver Tabla 20, anexo I).

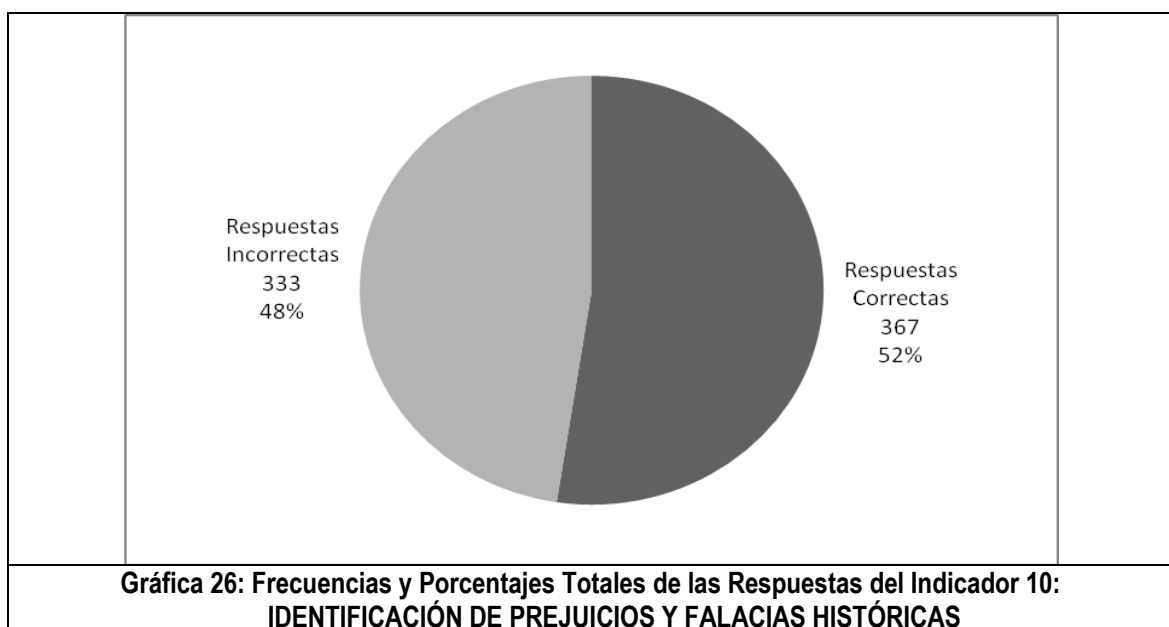
Pregunta	Total de Reactivos	Frecuencias		Porcentajes	
		Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
Pregunta 10	175	120	55	68.6%	31.4%
Pregunta 20	175	57	118	32.6%	67.4%
Pregunta 30	175	90	85	51.4%	48.6%
Pregunta 40	175	100	75	57.1%	42.9%
Total	700	367	333	52.4%	47.6%



Gráfica 25: Frecuencias y Porcentajes Totales de las Respuestas por Preguntas del Indicador 10: IDENTIFICACIÓN DE PREJUICIOS Y FALACIAS HISTÓRICAS

En síntesis, los resultados de las preguntas del **Indicador 10: Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas**, observamos al igual que en los dos indicadores anteriores, que la diferencia entre los porcentaje de errores y aciertos no fue mucha, el

52.4% (367 individuos) tuvieron respuestas correctas, mientras que el 47.6% (333 sujetos) fallaron. Se observa que el periodo que representó mayor dificultad fue el colonial, mientras que en la etapa mesoamericana fue más fácil identificar las falacias, en términos generales, aunque también los estudiantes logran responder bien en esta habilidad, aún les cuesta trabajo determinar cuál es la respuesta que no encaja con la realidad, el contexto y las tesis de los autores.



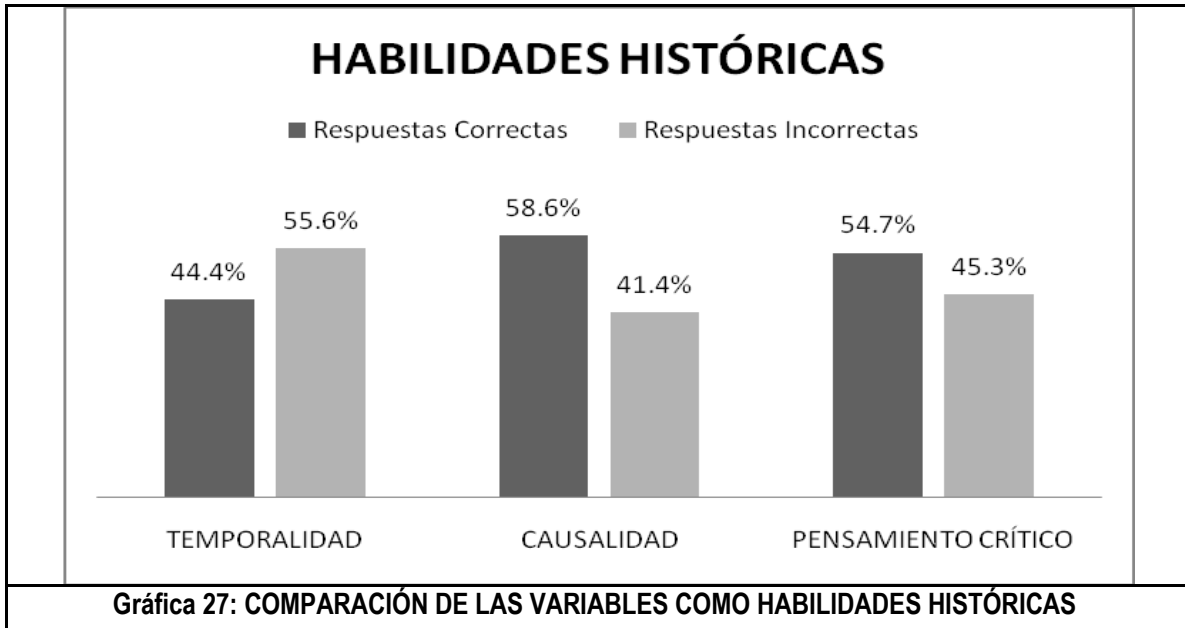
4.4.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LA VARIABLE DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Encontramos que en los tres indicadores se logra tener más índice de respuestas acertadas que errores, pero no varía mucho el porcentaje entre uno y otro, por lo tanto se deduce que aún se presentan complicaciones para identificar los argumentos. Esta habilidad también está relacionada con el razonamiento lógico, aplicado a varias áreas de conocimiento, por lo que hay que poner mucha atención en el desarrollo del Análisis, Síntesis e Identificación de Falacias, trabajar más en las lecturas de comprensión.

4.5. ANÁLISIS GENERAL Y CONCLUSIÓN SOBRE LAS VARIABLES

En términos generales, se puede observar que la variación entre el número de respuestas correctas e incorrectas no fue demasiado. En el caso de la **Temporalidad** histórica hay un porcentaje mayor de errores en un 55.6% que de aciertos, lo cual indica que el manejo

del tiempo histórico no es el adecuado. Por su parte, en la variable **Causalidad**, existen mejores resultados ya que las respuestas correctas representan el 58.6%, mientras que el 41.4% fueron fallas, aunque se logra desarrollar mejor esta habilidad, la ventaja no es mucha. Por último, en la variable **Pensamiento Crítico**, la diferencia es más o menos la misma, 54.7% de aciertos contra 45.3 de respuestas incorrectas. El primer caso sobre la **Temporalidad**, representa una mayor dificultad, para ubicarse en el tiempo y establecer relaciones lógicas, ya hemos mencionado, que en gran parte esto se debe a la práctica constante de memorizar fechas, en vez de establecer un razonamiento lógico para los eventos y establecerlos en el tiempo, otra factor que influye es que no se trabajan con ejercicios relativos a la ubicación, secuencia o relación temporal, sino que frecuentemente se preguntan fechas concretas. En cuanto a la **Causalidad**, los resultados muestran que se logran identificar las causas de un fenómeno, pero esa interpretación va en una sola dirección, se dificulta determinar más de una causa para los fenómenos, esta variable está en estrecha relación con el pensamiento lógico-racional, que también es ocupado a nivel de las Ciencias Naturales, afecta también a la interpretación de la realidad social compleja, conformada por múltiples factores, por lo que es importante establecer la contextualización de los eventos y no manejarlos de manera aislada. Finalmente, en el **Pensamiento Crítico**, aunque también se observó que se logran identificar ciertos procesos mentales, que tienen que ver con la comprensión lectora, éstos no están afinados, en cuanto a encontrar las tesis principales de los autores. En las dos últimas variables, las habilidades se han reforzados en clases con lecturas, sin embargo habría que mejorar las actividades, cuestionarios o la forma de abordar estas lecturas, para mejorar los puntos débiles.



En términos generales, se puede decir que el manejo de las habilidades históricas que se evaluaron, está en términos medios, la superioridad alcanzada en los porcentajes es mínima y se podría mejorar, a través de apoyos didácticos sobre los puntos débiles que hemos mencionado.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se realizará una visión general sobre la tesis haciendo revisando la información que arrojó la investigación en cada uno de los capítulos, verificando las preguntas de investigación y los objetivos para contrastarlos con los resultados. Finalmente realizaremos recomendaciones para mejorar el desarrollo de las habilidades históricas.

CONCLUSIONES

La Historia se ha devaluado en los últimos tiempos, dentro de la conciencia social, ya que frente a la mirada hacia el futuro y los cambios tan rápidos que se generan actualmente en la Sociedad, la Historia no parece generar una utilidad práctica para el alcance de la modernidad, sin embargo, la reflexión que pretende crear en el sujeto social para poder establecer su papel dentro de la misma social, es determinante, ya que la Historia nos brinda la capacidad de tener conciencia sobre el lugar que ocupamos como sujetos sociales: ¿Cómo llegamos a ser lo que somos?, ¿Qué hemos hecho para tener la sociedad que tenemos actualmente?, ¿Qué oportunidades tenemos? Son preguntas que pueden ser respondidas por la Historia, esta *Conciencia Histórica*, que ya hemos definido como la capacidad de reflexionar sobre el papel del sujeto histórico y la posibilidad del cambio en la sociedad.

Esta falta de *Conciencia Histórica*, se ve reflejada en la Educación, en la que cada vez vemos más reducidos los cursos en los mapas curriculares, esto generalmente se debe a que en los programas de Historia, realmente no se hace una reflexión en el sentido que hemos presentado, sino que se han abordado los contenidos programáticos, simplemente como datos de la Historia, para memorizar, sin discutirlos, analizarlos, reflexionarlos y evaluarlos, por lo tanto, el *Aprendizaje Histórico*, a partir del desarrollo de habilidades y aptitudes de tipo histórico, no se presenta en los cursos y esto ha originado un rechazo en los alumnos por la Historia, al no encontrar sentido para aprender una serie de nombres y fechas, que nos les dicen nada, en cambio la reflexión sobre su papel histórico sería más atractivo, porque daría una explicación sobre problemas que ellos observan en la sociedad y determinará una postura antes estos sucesos y posibilidad de intervenir socialmente.

CONCLUSIONES SOBRE EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS

Al proponernos analizar el *Aprendizaje Histórico* para saber si se genera la *Conciencia Histórica*, a partir de la evaluación de *Habilidades* de tipo histórico, planeamos realizarlo a través tres pasos: analizando el contexto en que se genera el Aprendizaje Histórico, para detectar los factores que fomentan las dificultades en el aprendizaje; analizar los sistemas de aprendizaje de la materia de Historia, para verificar la coherencia con los sistemas de evaluación y llevando a cabo una evaluación a partir de una prueba de aptitud histórica.

Respecto al primer objetivo, realizó un abordaje histórico, en el que se describió el origen de las Preparatorias en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en especial se presentó la evolución de la Preparatoria “Emiliano Zapata”, esto nos permitió tener una idea clara del objetivo del nivel Medio Superior en la BUAP, en el que se establece la función formativa para acceder al superior, por lo tanto se deben generar habilidades como el *Pensamiento Crítico*, que le permitan desarrollarse eficientemente en el siguiente nivel educativo, además, en el caso de la BUAP, se observa un carácter crítico y reflexivo de su entorno, al observar la relación del origen de las preparatorias con las luchas sociales.

En otro apartado se hace el análisis de la ubicación curricular de la materia y de la evolución de la materia, a partir de las diferentes posturas que han influenciado los programas de Historia de México, esto nos permitió ver con amplitud cómo se ha modificado la manera de abordar el Conocimiento Histórico, hasta llegar a programa del *Plan 05* de 1996, que pretende fundamentalmente desarrollar fundamentalmente el *Pensamiento Crítico* en el alumno, a través de la reflexión que se haga sobre los diversos temas a lo largo del curso, el método que se propone es la Situación Problema, sin embargo, esto no se llega a concretar ni en los programas, ni mucho menos en la práctica en el aula, los contenidos programáticos están delimitados únicamente por el estudios de temas, que aunque algunos de ellos novedosos, no están planteados de manera crítica, por otro lado, las actividades didácticas no desarrollan la situación-problema como eje fundamental de su dinámica, aunque se proyectan lecturas de comprensión, donde se supone desarrollarían una Interpretación crítica, realmente no se plantea la solución de problemas.

Por otro lado, muchas de estas propuestas no se legan a concretar en el aula, muchos profesores continúan utilizando el método expositivo, sin permitir al alumno desarrollar estas facultades, algunos han incluido recientemente actividades lúdicas, que

hacen más interesante la clase, de hecho se proponen, tanto en el programa como en el libro de texto materiales novedosos, pero lo que observamos es que no tiene una dirección, carecen de un propósito real, al no especificar que habilidad se pretende desarrollar, simplemente se busca hacer más interesante la historia. Ahora bien, el *Pensamiento Crítico* es tan sólo una parte de las habilidades que debe contemplar la *Conciencia Histórica*, hay habilidades que no se mencionan como la *Temporalidad*; se carecen de instrumentos para abordar la *Causalidad* como razonamiento lógico.

Aunque este análisis nos dio una noción muy amplia sobre las dificultades que enfrentan los alumnos para asimilar el *Aprendizaje Histórico*, habría que completar más adelante con un estudio sobre la dinámica dentro del aula y hacer una investigación sobre los métodos didácticos que realmente se aplican en clase, para tener una referencia más completa de la práctica docente.

Para el segundo objetivo, que proponía analizar los sistemas de aprendizaje en Historia, se partió de dos referentes teóricos, la *Concepción de Historia* y la *Concepción de Enseñanza de la Historia*, en ambos casos se estudiaron las diferentes posturas teóricas que modificaron la práctica docente, a nivel general, en la materia de Historia, se observó que la problemática que la noción que finalmente se impuso fue la de abordar a la Historia, a través del Planteamiento de Problemas, noción, que de manera formal retomaron los programas de Historia en las Preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pero que en la práctica, como ya vimos no se aplica totalmente, por lo tanto no es coherente lo que se plantea, con lo que se evalúa finalmente, y que los mismos autores hacen propuestas sobre los puntos que se deben tomar en cuenta para el *Aprendizaje Histórico*, habilidades más que conocimientos.

Por otro lado, a partir de las definiciones de las habilidades que conforman la *Conciencia Histórica*, nos permitió tener claros estos procesos, lo cual no permitió tener la referencia para establecer las Variables e Indicadores y de esta manera saber exactamente qué evaluaríamos. Nos fue muy útil esta información porque sobre eso definimos los conceptos de *Temporalidad*, *Causalidad* y *Pensamiento Crítico*; posteriormente seleccionar las habilidades con las que podríamos evaluar el *Aprendizaje Histórico*: *Delimitación Temporal*, *Secuencia Cronológica*, *Sincronía*, *Diacronía*; *Relación Causa-Efecto*, *Explicación Multicausal*; *Hipótesis Explicativas*; *Análisis*, *Síntesis* e *Identificación de Falacias Históricas*.

Esto es un paso muy importante, porque como ya hemos mencionado, algunas de estas habilidades no se consideran en los programas, lo que sería fundamental para el desarrollo de la *Conciencia Histórica*. Estas habilidades implican procesos complejos tanto de conocimientos como de destrezas, que son aplicables en el razonamiento lógico, por lo que la Historia no se queda meramente como materia teórica, sino también práctica, estos es lo que nos permitió medirlas para evaluarlas.

El tener presentes estas habilidades y poder tener un manejo eficiente de éstas, nos llevaría con el tiempo a desarrollar competencias para el Aprendizaje Histórico, en este caso las habilidades mencionadas todavía no pueden considerarse competencias, porque aunque están conformadas por conocimientos y destrezas, aun faltan las partes actitudinales y axiológicos, no porque en Historia no existan, sino que por el momento o encontramos la manera de poder evaluarlos eficientemente.

Consideramos que el instrumento desarrollado es una gran aportación, porque en él se pueden evaluar procesos de manera compleja, tomando en cuenta tanto los conocimientos como las destrezas, no se basa en el aspecto memorístico tradicional, sino que permite al alumno desarrollar ciertas capacidades, poner en práctica su conocimiento. También hay que tomar en cuenta que la evaluación de estas habilidades no está confrontada con el desarrollo temático, ya que se partió de los mismos contenidos programáticos para diseñar e instrumento.

Con la aplicación del instrumento cubrimos el tercer objetivo, que consistía en evaluar el proceso de *Aprendizaje* y la *Conciencia Histórica*, a través de una prueba de aptitud histórica, el análisis de los resultados nos podrían indicar si realmente estos se generan o no en los cursos.

CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS

La Investigación permitió detectar ciertas necesidades para el desarrollo del Aprendizaje Histórico, a través del análisis de las habilidades que se pretenden desarrollar en los cursos de Historia de México. Haremos un balance de lo que encontramos en cada Variable e Indicador para finalmente hacer un análisis general y responder al Objetivo General.

1. En el caso de la **Variable de Temporalidad**, los resultados indican que hay una breve noción sobre el tiempo histórico, porque en sólo en uno de los Indicadores que integran esta variable, la **Delimitación Temporal**, se lograron buenos resultados, en los otros

tres: **Secuencia Cronológica**, **Sincronía** y **Diacronía**, no se obtuvo un buen desempeño: Los resultados por indicador son los siguientes:

- a) En la **Delimitación Temporal**, los estudiantes logran establecer los eventos que corresponden a cada periodo y por lo tanto delimitar bien las etapas, esto seguramente porque es parte propiamente de lo que se trabaja en los contenidos, esto es importante porque esta habilidad le permitirá al alumno ubicar cualquier hecho que haya sucedido en el pasado en una etapa determinada.
- b) Respecto a la **Secuencia Cronológica**, los sujetos no logran organizar los hechos históricos conforme al orden cronológico, generalmente los estudiantes toman como referencia las fechas y las memorizan para establecer la secuencia, pero al carecer de éstas no logran ubicar el orden en el sucedieron los eventos. Esto se debe a que no se logra establecer una lógica para la secuencia de los hechos, es algo que se debe trabajar en clase razonar el orden de los eventos, no memorizarlos.
- c) En relación a la **Sincronía**, en la que debían establecer una relación entre eventos que fueron contemporáneos, no lograron efectuarlo, confundieron hechos que sucedieron antes o después, esta habilidad es importante, porque al hablar de un fenómeno histórico se debe tener en cuenta que otros hechos sucedieron en la misma época para contextualizarlos, hay dos razones probables para explicar el poco desempeño de esta habilidad, por una parte el referente es la fecha y al no estar presente se confundieron, por otro, al tocar los temas de Historia de México, no se hace referencia a los eventos en otras partes del mundo, por lo tanto carecen de este referente para poder vincularlo.
- d) Para la **Diacronía**, tampoco se obtuvieron buenos resultados, ya que esta habilidad implicaba dos procesos, primero seleccionar los fenómenos que se refieren a un mismo fenómeno y luego ordenarlos cronológicamente, si ya vimos que los alumnos no tiene la habilidad para establecer una secuencia cronológica, y si a eso aunaos el hecho de que tampoco lograron discernir el tema principal, entonces provocó que se les dificultara realizar esta actividad.

En síntesis vemos que los alumnos no tienen un buen manejo del Tiempo Histórico, en términos generales, en mucho debido a que el referente que se usa comúnmente es la memorización de fechas, pero no logran establecer una lógica para la ubicación temporal de los eventos, esto les afectará, como ya indicamos en otras áreas donde se haga mención de momentos históricos, en los que tengan que hacer uso de la comprensión del Tiempo Histórico.

2. Para la **Variable de Causalidad**, encontramos que, los estudiantes tienen un manejo más o menos aceptable, ya que en dos indicadores: **Relación Causa-Efecto** e **Hipótesis Explicativas**, tuvieron buenos resultados, pero no así en lo que se refiere a la **Explicación Multicausal**.

- a) Respecto a la **Relación Causa-Efecto**, logran determinar cuál hecho que se establece como antecedente está relacionado con su consecuencia, esto es algo de lo que generalmente se maneja en los cursos, por lo tanto no generó mayor problema.
- b) Pero para la **Explicación Multicausal**, no obtuvieron un buen desempeño, ya que se les dificulta identificar más de una causa para un determinado proceso histórico, habría que ampliar más el análisis, respecto a la Contextualización de los hechos, para tener un panorama más grande de los fenómenos históricos.
- c) En la identificación de las **Hipótesis Explicativas**, lograron ubicar la idea principal de la que parten los autores presentados, esto se debe a que en los cursos ya se maneja el análisis de textos históricos, lo cual hace que se facilite el hecho de identificar las premisas de las que parten los historiadores.

En general, aunque se logra tener la capacidad de explicar los fenómenos históricos a partir de sus causas, todavía hay fallas en cuanto a identificar múltiples causas para un fenómeno, como esta aptitud está relacionada con el razonamiento lógico que implica el pensamiento científico, podrían tener problemas también en otras materias relacionadas con las Ciencias Naturales y Sociales, para poder establecer más allá de una causa para los fenómenos.

3. Los resultados de la **Variable de Pensamiento Crítico**, indican que hay un mejor manejo de las habilidades de **Análisis Síntesis** e **Identificación de Falacias Históricas**, pero no por mucho, lo cual indica todavía dificultades para desarrollarlas:

- a) En el indicador de **Análisis de Argumento**, se obtuvieron resultados positivos para que los alumnos lograran identificar aquellos puntos esenciales en los que se basan los autores para argumentar su idea, pero no todos lograron ubicar esos argumentos principales, por lo que todavía se presenta dificultad en esta habilidad.
- b) En mismo caso, se presenta en el indicador **Síntesis del Argumento**, en el que la mayoría logra identificar la tesis principal del autor, pero no todos pudieron hacerlo.

- c) También se obtuvieron resultados parecidos en la **Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas**, para determinar cuál es la premisa falsa, respecto al contexto histórico, también se presentó confusión.

En este caso, la aptitud resulta salvable, pero los resultados muestran que hay que trabajar más en la comprensión de textos, para identificar y evaluar los argumentos, ya que estas habilidades están relacionadas estrechamente con otras áreas de conocimiento y prácticamente se manejan en todas las materias, incluyendo además que es una parte esencial de los exámenes de aptitud del CENEVAL, PISA y de admisión a la Universidad.

Haciendo un balance general ¿podemos asegurar que los alumnos de la “Preparatoria Emiliano Zapata” de la BUAP han desarrollado la Conciencia Histórica?, podríamos concluir que parcialmente, porque logran desenvolverse bien en algunos aspectos de las habilidades del Aprendizaje Histórico, pero no totalmente, hay factores que determinan esto: las prácticas didácticas, la falta de concreción y coherencias en el Programa de Historia de México, el hecho de no contemplar ciertas habilidades, no tener un claro propósito a desarrollar e las actividades didácticas, entre otras cosas. Creemos, sin embargo que este problema no se remite únicamente a las preparatorias de la BUAP, sino que es un problema general en la Educación Media Superior, ante la falta de claridad en los objetivos de la materia en el mapa curricular.

RECOMENDACIONES

Analizando el trabajo de investigación se observaron algunas limitantes del estudio, por lo que se presentan algunas recomendaciones para mejorar el tipo de análisis, que en futuro se puedan hacer, respecto al *Aprendizaje Histórico*:

- La investigación se concentra únicamente sobre los alumnos y lo que aprendieron, podría analizarse también, como ya lo hemos mencionado, los recursos metodológicos y didácticos de los profesores, esto nos daría una idea más clara sobre lo que realmente sucede en clase e identificar claramente las dificultades en la generación del *Aprendizaje Histórico*.
- Cuando se tenga un resultado sobre los puntos débiles de los métodos didácticos de los maestros, se puede llevar a cabo una investigación experimental, en la que se tome un grupo control y no experimental, donde se haga una intervención didáctica, aplicando nuevos recursos pedagógicos y comparar los resultados.

- El presente estudio hace un análisis transversal sobre una sola generación, se podría ampliar a varias generaciones haciéndolo longitudinal, esto permitiría hacer un comparativo de varias generaciones y hacer el seguimiento de la evolución, inclusive ya aplicando la intervención didáctica en algunos grupos para ver cómo evoluciona el *Aprendizaje Histórico*.
- Esta investigación se centró únicamente en el curso de *Historia de México*, por lo que se podría llevar a cabo una evaluación similar en *Historia Universal Contemporánea*, sobre todo ahora que la visión que se tiene en las dos materias es radicalmente distinta, esto permitiría hacer una evaluación sobre los programas y contrastarlos.
- La investigación también podría aplicarse a otras escuelas preparatorias de la BUAP, e inclusive a otros sistemas, con lo que se podría tener un referente comparativo y al evaluarse los resultados se podrían hacer modificaciones curriculares.

ALTERNATIVAS DE MEJORA

Aunque la investigación se llevó a cabo con la última generación del *Plan 05* de 1996, los resultados de esta investigación, pueden todavía aplicarse al programa del Modelo Universitario Minerva, y proponer las siguientes alternativas para mejorar y poder desarrollar eficientemente las *Habilidades de Aprendizaje Histórico*, en tres aspectos: el Plan de Estudios, para el Maestro y para los alumnos.

Respecto al **Plan de Estudios**, se propone:

- Revisar el Programa de Historia de México o Historia de la Sociedad Mexicana, en cuanto a los objetivos planteados, a que no definen claramente el perfil que se pretende del alumno, al cursar la materia.
- Contemplar las habilidades que abarcan el *Aprendizaje Histórico*, ya que sólo se hace referencia al *Pensamiento Crítico*, pero no se incluyen las demás aptitudes respecto a la *Temporalidad* y la *Causalidad Histórica*.
- Revisar la metodología para abordar las problemáticas históricas que realmente encaucen el razonamiento lógico sobre los contenidos programáticos de la Historia.

Para el **Profesor de Historia**, se sugiere:

- Diseñar actividades didácticas, encaminadas a reforzar las *Habilidades de Aprendizaje Histórico*, especificando los procesos lógicos que tiene que seguir el alumno.

- Acentuar el manejo de textos históricos de manera crítica, aunque también se puede ampliar la gama de materiales, pero principalmente se debe tener claridad en los propósitos a desarrollar cuando se realiza una actividad.
- Trabajar sobre el diseño de materiales y recursos didácticos, que desarrollen las *Habilidades Históricas* y generen la *Conciencia Histórica*
- Modificar las prácticas docentes, para que se incluyan actividades encaminadas a reforzar las *Habilidades Históricas*.
- Modificar los sistemas de evaluación, para que realmente se adecúen a los procesos de *Habilidades Históricas*, incluyendo la comprensión de textos históricos y no sólo la memorización de datos.

En cuanto al **Alumno de Historia Bachillerato**, se aconseja:

- Razonar los contenidos, materiales y lecturas que se presentan en las clases de Historia, no sólo memorizarlos, sino establecer un análisis lógico de ellos, que permitan mejorar el *Aprendizaje Histórico*.
- Reflexionar y discutir sobre los fenómenos históricos presentados en clase, esto permitirá finalmente tener una postura frente a los problemas no sólo de carácter histórico, sino actuales.

Ahora más que nunca hay que generar nuevos métodos didácticos para desarrollar las *Habilidades del Aprendizaje Histórico*, que logren generar la *Conciencia Histórica*, ya que los programas educativos en todos los niveles se están orientando hacia el Sistema de Competencias, en el que ya no son determinantes los conocimientos por sí mismos, sino la manera de aplicarlos, por lo tanto las habilidades, tienen un papel fundamental en este nuevo esquema educativo, como ya hemos mencionado, estas *Habilidades Históricas*, todavía no pueden ser consideradas Competencias, pero el empezar a desarrollarlas nos brinda un paso enorme.

Más allá del valor educativo que tiene la Historia, la sociedad necesita hacer una reflexión sobre el devenir de la Humanidad para encontrar una mejor solución a los problemas que se presentan actualmente, esto solo se puede lograr a través de la Educación, donde se puede intervenir en los alumnos para sean personas más críticas ante su realidad.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- AGUILAR A., Gabriel; BARRALES L. Ma. Judith, ESTÉVEZ G., Alejandra, *et al.* (2008). *Filosofía Lógica*. Méx.: Pearson.
- ALARCÓN PÉREZ, Lilia Mercedes (2003). *Notas sobre el Bachillerato en México*. Puebla, Méx.: Facultad de Filosofía y Letras/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; (Serie Cuadernos de Educación, 2).
- AUSUBEL, Novak Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° ed. Méx.: Trillas.
- BRUNER, Jerome S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Méx.: UTEHA; [Trad. Nuria Parés].
- BRUNER, Jerome S. (1995) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata; (Selección de textos por Jesús Palacios).
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2002a). *Historia Universal Contemporánea I. Guía para el alumno*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2002b). *Historia Universal Contemporánea II. Guía para el alumno*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2003a). *Historia de México I. Guía para el alumno*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior / Vicerrectoría de Docencia/BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2003b). *Historia de México Contemporáneo. Guía para el alumno*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2003c). *Estructura Socioeconómicas de México. Guía para el alumno*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2006). *Universidad de Puebla*. Puebla, Méx.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [Edición en facsímil].

- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007a). *Modelo Universitario Minerva. Documento de Integración*. Puebla, Méx.: BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007b). *Modelo Universitario Minerva. Fundamentación*. Puebla, Méx.: BUAP.
- CARRETERO, Mario (1999). *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales*. 4ª ed. Argentina: Aique.
- CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio & ASCENCIO, Mikel (comp.) (1997). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2ª ed. Madrid, España: Visor; (Aprendizaje).
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto & GONZÁLEZ, María Fernanda (comp.) (2006). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CÉSPEDES, Guillermo (1986). "Contrabando y Piratería". En: COLMENARES, Ismael; DELGADO, Arturo; GALLO, Miguel Ángel & GONZÁLEZ, Francisco (comp.). *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano* (pp.176-178). Méx.: Quinto Sol.
- COLL, C. (1990, 1991). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi [compiladores]. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 435-453). Madrid, España: Alianza.
- COLLINGWOOD, R.G. (1965). *Idea de la Historia*. 2ª ed. Méx.: Fondo de Cultura Económica. [Trad.: Edmundo O'Gorman & Jorge Hernández Campos]; (Sección Obras de Filosofía).
- CRUZ, Salvador (1995). *Historia de la Educación Pública en Puebla. 1790-1982*. 2 Tomos. Puebla, Méx.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- CHOMSKY, Noam (1985). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Méx.: Alianza.
- DELORS, Jacques (1997). *La Educación encierra un tesoro*. París, Francia: UNESCO.
- DE ZUBIRÍA, Miguel (2002). *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino-Fundación Alberto Merani.
- DE ZUBIRÍA, Miguel *et al.* (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual-Fundación Alberto Merani.
- DÍAZ BARRIGA, Frida (coord.) (1999). *Constructivismo y Enseñanza de la Historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. Méx.; UNAM-CCH.

- DOMÍNGUEZ, Jesús (1997). "El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia". En: CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio & ASCENCIO, Mikel (comp.). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2ª ed. Madrid, España: Visor; (Aprendizaje).
- FRAWLEY LEY, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique (2001). *Piaget: la formación de la Inteligencia México*. 2ª ed. Méx.: Trillas.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1983) *El Saber y el Poder*. Sinaloa, Méx.: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- GRENNON BROOKS, J. & BROOKS, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Adela (1996). "Teoría Crítica de la Enseñanza". En: Colectivo de Autores. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* (pp. 131-143). Habana, Cuba-Colombia: Universidad de la Habana-Corporación Universitaria de Ibagué.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª ed.; Méx.: McGraw-Hill.
- IGGERS, Georg G. (2006). "Tendencias Posmodernas: Historiografía y Posmodernidad". En: ILLADES, Lilián. *Recordar la Historia*. (pp. 23-46). Puebla, Méx.: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSyH)/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
- LE GOFF, Jacques (Dir.) (1995). *La Nueva Historia*. Bilbao, España: Mensajero. (Diccionarios del Saber Moderno).
- LERNER SIGAL, Victoria (comp.) (1990). *La Enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*. Méx.: Centro de Investigaciones y servicios Educativos/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- LERNER, Victoria (1998). "La Enseñanza de la Historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico". En: GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.). *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 195-211). Méx.; COLMEX.
- MÁRQUEZ CARRILLO, Jesús (1992). *Cátedra en Vilo. Apuntes y notas de historia universitaria poblana*. Puebla, Méx.: Centro Estudios Universitarios (CEU)/Universidad Autónoma de Puebla (Colección Pasajes).

- MARTÍNEZ DELLA ROCCA, Salvador (1983). *Estado, Educación y Hegemonía en México: 1920-1956*. Méx.: Línea-Universidad Autónoma de Guerrero (UAG)-Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); (Serie Estado y Educación en México).
- MÉNDEZ Z. (2003). *Aprendizaje y cognición*. 6ª ed. San José, Costa Rica: EUNE.
- NIETO LÓPEZ, José de Jesús (2001). *Didáctica de la Historia*. Méx.: Santillana; (Aula XXI).
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *Pisa 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, matemáticas y lectura*. España: Santillana.
- ONRUBIA, Javier (1999). "Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e Intervenir en ellas". En: *Constructivismo en el Aula*. Madrid, España: GRAÓ.
- PALESTINO GARCÍA, Rosa María & RODRÍGUEZ GARCÍA, Rolando I. (2007). "La Industrialización de Atlixco, desde sus inicios hasta el Porfiriato (1841-1910)". En: CÓRDOVA DURANA, Arturo & MAULEÓN RODRÍGUEZ, Gustavo (coord.). *Atlixco: Historia, Patrimonio y Sociedad*. Atlixco; pp. 75-81. Puebla, Méx.: Ayuntamiento de Atlixco-L'Anxaneta.
- PANSZA, Margarita (1990). "La Enseñanza de la Historia y las Corrientes Educativas Contemporáneas". En: LERNER SIGAL, Victoria (comp.). *La Enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia* (pp. 395-406). Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México/CISE/Instituto Mora.
- PATIÑO DOMÍNGUEZ, Ana María (2010). *Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI*. Méx.: Universidad Iberoamericana.
- PÉREZ SILLER, Javier & RADKAU GARCÍA, Verena (coord.) (1998). *Identidad en el Imaginario Nacional. Reescritura y enseñanza de la Historia*. Méx.: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSyH)/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)-El Colegio de San Luis Instituto Georg Eckert de Alemania.
- PERRENAUD, Philippe (2006). *Construir Competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Sáez.
- PIAGET, Jean (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- POZO, Juan Ignacio (1985). *El niño y la Historia*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia; (El Niño y el Conocimiento/Serie Básica; 11).
- ROBLES, Martha (2000). *Educación y Sociedad en la Historia de México*. Méx.: Siglo XXI, 16ª ed.

- ROJAS, Ana Rosa & CORRAL, Roberto (1996). "La Tecnología Educativa". En: Colectivo de Autores. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* (pp. 27-37). Habana, Cuba-Colombia; Universidad de la Habana, Corporación Universitaria de Ibagué.
- SEGOB, Secretaría de Gobernación (2008). *Diario Oficial de la Federación*. 29/10/2008. ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Méx.: SEGOB.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea (1990). "El Conocimiento Histórico y la Enseñanza de la Historia". En: LERNER SIGAL, Victoria (comp.). *La Enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia* (pp. 239-248). Méx.; UNAM/CISE/Instituto Mora.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea (2002) *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Méx.: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- SANZ, Teresa & CORRAL, Roberto (1996). "Jean Piaget y la Pedagogía Operatoria". En: Colectivo de Autores. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* (pp. 113-119). Habana, Cuba-Colombia; Universidad de la Habana, Corporación Universitaria de Ibagué.
- TABOADA, Eva (2003). "Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales". En: LÓPEZ Y MOTA, Ángel D. *Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* (Investigación Educativa en Méx., 1992-2002; Vol. 7) (pp. 37-182). Méx.; COMIE/SEP/Ideograma.
- TURÍN, Yvonne (1990). "Historia". En: AVANZINI, Guy (comp.). *La Pedagogía desde el siglo XVIII hasta nuestros días* (pp. 300-308). Méx.: FCE.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- VILAR, Pierre (1980). *Iniciación al Vocabulario del Análisis Histórico*. Méx.: Crítica-Grijalbo. [Trad. M. Dolors Folch] (Estudios y Ensayos).
- YAÑEZ DELGADO, Alfonso (2004). "Apuntes para una Historia de las Preparatorias". En: Varios Autores. *Preparatorias de la BUAP* (pp. 5-8). Puebla, Méx.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; (Cuadernos del Archivo Histórico Universitario, 27).

ARTÍCULOS

- ARGUDÍN VÁZQUEZ, Yolanda. "Educación Basada en Competencias" (2001). En: *Educar*. (6). Enero-Marzo, 2001.
- COLL, César (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Revista Aula de Innovación Educativa* (161). [Versión electrónica].

Recuerado el 10 de Septiembre de 2014 de: <http://aula.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remediomucho-menos-que-un-remedio>

- *El Universal* (2007, mayo, 9). "Anuncia SEP Reforma Integral de la Educación Media Superior". [Versión electrónica], Recuperado el 2 de Agosto de 2014 de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/424003.html>
- ESPARZA SORIANO, Antonio (2000, octubre 26). "Origen y Evolución de las Escuelas Preparatorias" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 3 (17).
- GARCÍA-BÁRCENA, Joaquín (2001). "Los Primeros Pobladores. La Etapa Lítica". En: *Arqueología Mexicana*. Vol. IX; No. 52, 2001, Noviembre-Diciembre; p. 28. Méx.: CONACULTA-INAH-Raíces.
- GÓMEZ BONILLA, Edgar (2007, Noviembre 16). "La Enseñanza de la Historia en la Preparatoria: De los tiempos de la Universidad de Puebla (1937) a la Universidad Autónoma de Puebla (1956)" En: *Diario Puebla sin fronteras*. Año II (734), p. 7.
- GÓMEZ BONILLA, Edgar (2007, Noviembre 23). "La Enseñanza de la Historia en la Universidad de Puebla (1937-1956) y la Universidad Autónoma de Puebla (1956-1991)" En: *Diario Puebla sin fronteras*. Año II (740), p. 7.
- GÓMEZ BONILLA, Edgar (2007, Noviembre 30). "La Enseñanza de la Historia en el Bachillerato de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1992-2007)" En: *Diario Puebla sin fronteras*. Año II (740), Año II (746), p. 7.
- GÓMEZ BONILLA, Edgar (2007, Noviembre 9). "Origen y Evolución de la Enseñanza de la Historia en el Bachillerato Universitario". En: *Diario Puebla sin fronteras*. Año II (728), p. 7.
- LABARREDA GONZÁLEZ, Jorge. (2001, Enero 25). "Preparatoria Alfonso Calderón Moreno, génesis y desarrollo" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 4 (2).
- SLEEPER, M. E. (1975). "A developmental framework for History Education in Adolescence". En: *School Review* (84), p. 91-107.
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2003, Abril 8). "Escuela Preparatoria Licenciado Benito Juárez García" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 6 (7).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. & MÉNDEZ SPÍNDOLA, René. (2002, Junio 20). "Escuela Preparatoria Popular Regional Enrique Cabrera Barroso" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (12).

- VALLEJO ROMERO, Walter F. & RAMÍREZ RAMÍREZ, Enedelia. (2002, Junio 6). "Escuela Preparatoria Popular Emiliano Zapata" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (11).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. & ROSALES CARREÓN, Cecilio. (2002, Febrero 14). "Escuela Preparatoria 2 de Octubre de 1968" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (3).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2002, Abril 25). "Escuela Preparatoria Regional Simón Bolívar" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (8).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2002, Octubre 24). "Escuela Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (20).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2002, Septiembre 26). "Escuela Preparatoria General Lázaro Cárdenas del Río" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (18).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2003, Agosto 12). "Escuela Preparatoria Mártires del 73" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 6 (15).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2003, Abril 8). "Escuela Preparatoria Licenciado Benito Juárez García" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 6 (7).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. & MÉNDEZ SPÍNDOLA, René. (2002, Junio 20). "Escuela Preparatoria Popular Regional Enrique Cabrera Barroso" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (12).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. & RAMÍREZ RAMÍREZ, Enedelia. (2002, Junio 6). "Escuela Preparatoria Popular Emiliano Zapata" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (11).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. & ROSALES CARREÓN, Cecilio. (2002, Febrero 14). "Escuela Preparatoria 2 de Octubre de 1968" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (3).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2002, Abril 25). "Escuela Preparatoria Regional Simón Bolívar" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (8).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2002, Octubre 24). "Escuela Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (20).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2002, Septiembre 26). "Escuela Preparatoria General Lázaro Cárdenas del Río" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 5 (18).
- VALLEJO ROMERO, Walter F. (2003, Agosto 12). "Escuela Preparatoria Mártires del 73" En: *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, 6 (15).

REFERENCIAS EN INTERNET

- ACEITUNO, Silva D.; MUÑOZ, Carlos & VÁZQUEZ, Gabriela (2012). “Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de enseñanza media”. En: *Educación para la participación ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Diada. Recuperada el 16 de Septiembre de 2014 de: <http://dialnet.unirioja.es/download/libro/500467/3.pdf>
- ARGUDÍN, Vázquez Yolanda (2013). *Educación basada en competencias*. Recuperada el 16 de Septiembre de 2014 de: http://www.cop-mexico.com.mx/blog/wp-content/uploads/2013/03/Argud%C3%ADn-Educaci%C3%B3n_basada_en_competencias.pdf
- COMISIÓN EUROPEA (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el Contexto Escolar Europeo*. Bruselas, Bélgica: EURYDICE. La Red europea de información en educación. Recuperada el 16 de Septiembre de 2014 de: <http://www.eurydice.org>
- CENEVAL, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2007). *Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior: EXANI II*. México: CENEVAL. [Versión electrónica] Recuperada el 11 de Julio de 2008 de: <http://www.ceneval.edu.mx/portal/ceneval/docs/0/GuiaEXANI2.pdf.pdf>
- DÍAZ BARRIGA, Frida (2001). “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato” [Versión electrónica]. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; Vol. 6, número 13; septiembre-diciembre, 2001; pp. 525-554. Recuperado el 13 de diciembre de 2007, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001308.pdf>
- LAMONEDA HUERTA, Mireya (1998). “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; Vol. 3, número 5; enero-junio, 1998; pp. 101-112. Recuperado el 13 de diciembre de 2007, de: <http://comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART0.../rmiev03n05scC00n05es.pdf>
- LUIS GÓMEZ, Alberto (1997a). “La consolidación de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña tras la Segunda Guerra Mundial: Culturalismo, Civismo y Formalismo Cognitivo”. Recuperado el 16 de diciembre de 2007, de: <http://www.ub.es/geocrit/sv-43.htm>
- LUIS GÓMEZ, Alberto (1997b). “Rumbos recientes para la enseñanza de la Historia en la Gran Bretaña: El abrazo formalista al culturalismo”. Recuperado el 16 de diciembre de 2007, de: <http://www.ub.es/geocrit/sv-44.htm>

- MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro & MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (2008, Abril 25). "La Fase de Desarrollo de la Clase de Historia en Bachillerato". En: *Revista Iberoamericana de Educación* (46) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) [Versión Electrónica] consultada el 2 de Junio de 2008 en: <http://www.rioei.org/deloslectores/2084Miralles.pdf>
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2001). *Repaso de la Enseñanza. Indicadores de la OCDE*. Méx.: OCDE. [Versión electrónica] Recuperado el 10 de Septiembre de 2014 de: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/aprendizaje/indicadores%20OCDE.pdf>
- ONU, Organization of the United Nations: Organización de las Naciones Unidas. (1974). *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. París, Francia: ONU. [Versión Electrónica], consultada el 17 de agosto de 2014 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf>
- ORTIZ DE THOMÉ, Consuelo (1991, Enero-Marzo). "Algunas Notas Acerca del Bachillerato". En: *Revista de Educación Superior*. [Versión electrónica] México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), XX (1) No. 77. Consultado: el 12 de Junio de 2008, recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt3.htm
- PRATS, Joaquín (2000a). "La Enseñanza de la Historia (reflexiones para un debate)". En: *Vanguardia*; Viernes, 7 de julio de 2000. Recuperado el 13 de diciembre de 2007, de: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/lavanguardia.htm>
- PRATS, Joaquín (2000b). "La Enseñanza de la Historia: un debate mal planteado" Recuperado el 13 de diciembre de 2007, de: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/aventura.htm>
- SEGOB (Secretaría de Gobernación). (2013). *Diario Oficial de la Federación*. 10/06/2013. DECRETO por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación. Méx.: SEGOB. Recuperado el 30 de Julio de 2014 de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013.
- SHEINBAUM, Diana (2008). *La Guerra entre México y Estados Unidos*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2008 de: http://www.primariatic.sep.gob.mx/descargas/colecciones/proyectos/SEPIENSA_conectate_y_aprende/contenidos/h_mexicanas/s.xix/querra_eu/eu_3.html

- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (1956): *Conferencia General. Resoluciones*. París, Francia: UNESCO. [versión electrónica] consultada: 17 de agosto de 2014, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114585s.pdf>
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. En: *Perfiles*. México: IRESIE. (79-80), pp. 3-29 [versión electrónica] consultada: 17 de octubre de 2007, en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/79-80-html/Frm.htm>
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (1999). *La enseñanza de la Historia y la cultura de la paz*. Recuperada el 16 de Septiembre de 2014 de: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/relator.htm>
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (2010). *Correo: La enseñanza de la historia en los libros escolares* Recuperada el 16 de Septiembre de 2014 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000781/078150so.pdf>
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. [Versión Electrónica] consultada el 12 de Mayo de 2008 en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- TOBÓN, Sergio (2006) *Aspectos Básicos de La Formación Basada en Competencias*. Talca Proyecto Mesesup. Recuperada el 16 de Septiembre de 2014 de: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- VILLATORO ALVARADEJO, Carmen (1991, Enero-Marzo). "La Enseñanza de la Historia en el Bachillerato". En: *Revista de Educación Superior*. [Versión electrónica]. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), XX (1) No. 77.

Consultado: el 12 de Junio de 2008, recuperado de:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt8.htm

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS Y MULTIMEDIA

- EQUIPO GHEA de la Preparatoria Emiliano Zapata (Hugo M. Velasco Rojas, Enedelia Ramírez Ramírez, Gabriel Aguilar Aguilar, A. Francisca Lezama Bautista) (2000, Abril). *Semblanza Histórica de la Preparatoria Emiliano Zapata*. [Video Documental] Formato DVD.
- PÉREZ LÓPEZ, Guillermina (2008). *Tercer Informe de Labores*. [Presentación en Power Point] Formato DVD.

DOCUMENTOS ESCRITOS NO PUBLICADOS

- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1993a). *Plan y Programas de Estudio del Nivel Medio Superior*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/ BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1993b). *Mapa Curricular del Bachillerato de la BUAP 1993*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/BUAP [Folleto].
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1994). *Mapa Curricular del Bachillerato de la BUAP 1994*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/BUAP [Folleto].
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1996). *Hacia un Modelo de Seguimiento y Evaluación del Re-diseño Curricular. Proyecto*. Puebla, Méx.: Comisión de Seguimiento y Evaluación del Nivel Medio Superior/Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/BUAP. [Informe no publicado]
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2004). *Programa de la Materia de Economía y Relaciones internacionales*. Puebla, Méx.: Academia General de ESEM/Educación Media Superior/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; [Documento no publicado].
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2006). *Modelo Universitario Minerva. Documento de Integración*. Puebla, Méx.: BUAP.

- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009). *Programa Educativo de la Asignatura de Historia de la Sociedad Mexicana*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/ BUAP.
- BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2012). *Programa Educativo de la Asignatura de Historia de la Sociedad Mexicana*. Puebla, Méx.: Dirección de Educación Media Superior/Vicerrectoría de Docencia/ BUAP.
- SEP Puebla, Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (2006a). *Plan de Estudios del Bachillerato General Estatal. Plan 2006*. Puebla, Méx.: Dirección General Académica/Subsecretaría de Educación Media Superior/SEP Puebla.
- SEP Puebla, Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (2006b). *Programa de Historia de México*. Puebla, Méx.: Dirección General Académica/Subsecretaría de Educación Media Superior/SEP Puebla.
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación*. Méx.: SEP.
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2008). *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*. Méx.: Subsecretaría de Educación Media Superior/SEP.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2008a). *Reforma Integral de la Educación Media Superior: Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un macro de diversidad*. México: SEP.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2008b). *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2008c). *Competencias Disciplinarias Básicas del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2008d). *Competencias Disciplinarias Extendidas del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.

FONDO DOCUMENTAL:

- AHU (Archivo Histórico Universitario); Sección: *Escuelas Preparatorias*; Subsección: *Planes y Programas*.

ANEXO A: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA UAP (1986) PLAN 01					
Primer Año	Hora s	Segundo Año	Hora s	Tercer Año	Hora s
Taller de Lectura y Redacción I	4	Taller de Lectura y Redacción II	4	Inglés	4
Historia Contemporánea	4	Historia de México	4	Problemas Socio-económicos de México	4
Psicología	4	Filosofía	4	Taller de Arte	4
Matemáticas I	4	Matemáticas II	4	Física	5
Química	5	Biología	5	Optativa	4
Total	21	Total	21	Total	21
Materias Optativas por Áreas:					
Físico-Matemáticas					
Químico-Biológicas					
Ciencias Sociales					
Humanidades					

Fuente: Archivo Histórico Universitario (AHU); Fondo UAP; Sección: Escuela Preparatoria; Subsección: Planes y Programas de Estudio; Año: 1986; Caja VI; Expediente: 6.

ANEXO B: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1992) PLAN 02								
NIVEL	ÁREA DE CONOCIMIENTO	PRIMER AÑO	Hrs.	SEGUNDO AÑO	Hr.	TERCER AÑO	Hr.	
TRONCO COMÚN	Ciencias Naturales y Exactas	Física	T. 4 P. 2	Química	T. 4 P. 2	Biología	T. 4 P. 2	
				Ecología y Ciencias de la Tierra	T. 2 P. 2			
		Matemáticas I	T. 4	Matemáticas II	T. 4	Computación	T. 1 P. 3	
	Lenguaje	Taller de Lectura y Redacción	T. 2 P. 2	Literatura	T. 2 P. 2			
				Inglés I	T. 2 P. 2	Inglés II	T. 2 P. 2	
	Ciencias Sociales	Historia Contemporánea	T. 4	Historia de México	T. 4	Estructuras Socio-Económicas de México	T. 4	
		Introducción a las Ciencias Sociales	T. 4					
	Humanidades	Psicología	T. 4	Filosofía	T. 4	Arte	T. 4	
	ÁREA DE VINCULACIÓN	Área de Conocimiento	Materia de Acuerdo al área (*)	3	Materia de Acuerdo al área (**)	3	Materia de Acuerdo al área (***)	3
	EXTRA CURRICULAR	Área Deportiva	Educación Física I	P. 2	Educación Física II	P. 2	Educación Física III	P. 2
HORAS		Total	31	Total	35	Total	27	

ÁREA DE VINCULACIÓN	Ciencias Sociales y Administrativas	Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Económico Administrativas (*)	T. 3	Teoría del Conocimiento (**)	T. 3	Economía (***)	T. 3
	Ciencias Naturales y Exactas	Introducción al Cálculo (*)	T. 3	Física (**)	T. 2 P. 1	Química (***)	T. 2 P. 1
	Ingeniería y Tecnología	Introducción al Cálculo (*)	T. 3	Física (**)	T. 2 P. 1	Dibujo Técnico y Natural (***)	T. 1 P. 2
	Ciencias de la Salud y Agropecuarias	Anatomía (*)	T. 2 P. 1	Bioquímica (**)	T. 2 P. 1	Bioquímica Celular (***)	T. 2 P. 1
	Ciencias de la Educación y Humanidades	Lingüística (*)	T. 2 P. 1	Teoría del Conocimiento (**)	T. 3	Economía (***)	T. 3

Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP (1993a). *Plan y Programas de Estudio del Nivel Medio Superior*. Puebla, México: Dirección de Educación Media Superior /Vicerrectoría de Docencia/ BUAP; p. 23.

ANEXO C: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1993) PLAN 03								
NIVEL	ÁREA DE CONOCIMIENTO	PRIMER AÑO	Hrs.	SEGUNDO AÑO	Hrs.	TERCER AÑO	Hrs.	
TRONCO COMÚN	Ciencias Naturales y Exactas	Física	T. 4 P. 2	Química	T. 4 P. 2	Biología	T. 4 P. 2	
				Ecología y Ciencias de la Tierra	T. 2 P. 2			
		Matemáticas I	T. 4	Matemáticas II	T. 4			
	Lenguaje	Taller de Lectura y Redacción	T. 2 P. 2	Literatura	T. 2 P. 2			
				Inglés I	T. 2 P. 2	Inglés II	T. 2 P. 2	
	Ciencias Sociales	Historia Contemporánea	T. 4	Historia de México	T. 4	Estructuras Socio-Económicas de México	T. 4	
		Introducción a las Ciencias Sociales	T. 4					
	Humanidades	Psicología	T. 4	Filosofía	T. 4	Arte	T. 4	
	ÁREA DE VINCULACIÓN	Área de Conocimiento	Materia de Acuerdo al área (*)	3	Materia de Acuerdo al área (**)	3	Materia de Acuerdo al área (***)	3
	EXTRA CURRICULAR	Área de Computación			Computación I	P. 2	Computación II	P. 2
	HORAS		Total	29	Total	35	Total	23

ÁREA DE VINCULACIÓN	Ciencias Sociales y Administrativas	Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Económico Administrativas (*)	T. 3	Teoría del Conocimiento (**)	T. 3	Economía (***)	T. 3
	Ciencias Naturales y Exactas	Introducción al Cálculo (*)	T. 3	Física (**)	T. 2 P. 1	Química (***)	T. 2 P. 1
	Ingeniería y Tecnología	Introducción al Cálculo (*)	T. 3	Física (**)	T. 2 P. 1	Dibujo Técnico y Natural (***)	T. 1 P. 2
	Ciencias de la Salud y Agropecuarias	Anatomía (*)	T. 2 P. 1	Bioquímica (**)	T. 2 P. 1	Bioquímica Celular (***)	T. 2 P. 1
	Ciencias de la Educación y Humanidades	Lingüística (*)	T. 2 P. 1	Teoría del Conocimiento (**)	T. 3	Economía (***)	T. 3

Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP (1993b). *Mapa Curricular del Bachillerato de la BUAP 1993*. Puebla, México: Dirección de Educación Media Superior / Vicerrectoría de Docencia/BUAP.

ANEXO D: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1994) PLAN 04								
NIVEL	ÁREA DE CONOCIMIENTO	PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		
			Hrs.		Hr.		Hr.	
TRONCO COMÚN	Ciencias Naturales y Exactas	Física	T. 4 P. 2	Química	T. 4 P. 2	Biología	T. 4 P. 2	
				Ecología y Ciencias de la Tierra	T. 2 P. 2			
		Matemáticas I	T. 4	Matemáticas II	T. 4			
	Lenguaje	Taller de Lectura y Redacción	T. 2 P. 2	Literatura	T. 2 P. 2			
		Inglés I	T. 2 P. 2	Inglés II	T. 2 P. 2	Inglés III	T. 2 P. 2	
	Ciencias Sociales	Historia Contemporánea	T. 4	Historia de México	T. 4	Estructuras Socio-Económicas de México	T. 4	
		Introducción a las Ciencias Sociales	T. 4					
	Humanidades	Psicología	T. 4	Filosofía	T. 4	Arte	T. 4	
	ÁREA DE VINCULACIÓN	Área de Conocimiento	Materia de Acuerdo al área (*)	3	Materia de Acuerdo al área (**)	3	Materia de Acuerdo al área (***)	3
	EXTRA CURRICULAR	Área Deportiva	Educación Física I	p. 2	Educación Física II	p. 2	Educación Física III	p. 2
Área de Computación		Computación I	p. 2	Computación II	p. 2	Computación III	p. 2	
HORAS		Total	35	Total	37	Total	25	

ÁREA DE VINCULACIÓN	Ciencias Sociales y Administrativas	Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Económico Administrativas (*)	T. 3	Teoría del Conocimiento (**)	T. 3	Economía (***)	T. 3
	Ciencias Naturales y Exactas	Introducción al Cálculo (*)	T. 3	Física (**)	T. 2 P. 1	Química (***)	T. 2 P. 1
	Ingeniería y Tecnología	Introducción al Cálculo (*)	T. 3	Física (**)	T. 2 P. 1	Dibujo Técnico y Natural (***)	T. 1 P. 2
	Ciencias de la Salud y Agropecuarias	Anatomía (*)	T. 2 P. 1	Bioquímica (**)	T. 2 P. 1	Bioquímica Celular (***)	T. 2 P. 1
	Ciencias de la Educación y Humanidades	Lingüística (*)	T. 2 P. 1	Teoría del Conocimiento (**)	T. 3	Economía (***)	T. 3

Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP (1994). *Mapa Curricular del Bachillerato de la BUAP 1994*. Puebla, México: Dirección de Educación Media Superior / Vicerrectoría de Docencia/BUAP.

ANEXO E: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (1996) PLAN 05																			
	ÁREA	Primer Semestre			Segundo Semestre			Tercer Semestre			Cuarto Semestre			Quinto Semestre			Sexto Semestre		
		C	H		C	H		C	H		C	H		C	H		C	H	
TRONCO COMÚN	Ciencias del Lenguaje	Taller de Lenguaje I	8	4	Taller de Lenguaje II	8	4	Taller de Lenguaje III	8	4	Literatura	8	4	Electivo de Lenguaje: Lit. Latinoamericana Lit. Multicultural Teatro I	8	4	Electivo de Lenguaje: Técnicas de Comunicación Escritura Académica e Investigación Teatro II	8	4
		Inglés I	8	4	Inglés II	8	4	Inglés III	8	4	Inglés IV	8	4	Inglés V	8	4	Inglés VI	8	4
	Humanidades	Psicología y Orientación Educativa I	6	3				Psicología y Orientación Educativa I	6	3				Psicología y Orientación Educativa I	6	3			
		Filosofía I	8	4	Filosofía II	8	4	Arte I	8	4	Arte II	8	4						
	Ciencias Sociales	Historia Universal Contemporánea I	8	4	Historia Universal Contemporánea II	8	4	Historia de México I	8	4	Historia de México Contemporáneo	8	4	Estructuras Socio-económicas de México	8	4	Economía y Relaciones Internacionales	8	4
	Ciencias Naturales y Exactas	Matemáticas I	8	4	Matemáticas II	8	4	Matemáticas III	8	4	Matemáticas IV	8	4	Matemáticas V	8	4	Matemáticas VI	8	4
		Química I	10	6	Química II	10	6	Biología I	10	6	Biología II	10	6	Física I	10	6	Física II	10	6
	Computación Aplicada	Computación I	2	2	Computación II	2	2	Computación III	2	2	Computación IV	2	2	Computación V	2	2	Computación VI	2	2
	Educación Física	Educación Física I	2	2	Educación Física II	2	2	Educación Física III	2	2	Educación Física IV	2	2	Educación Física V	2	2	Educación Física VI	2	2
	ÁREAS CURRICULARES COMPLEMENTARIAS	Cursos de Apoyo Académico e Interdisciplinario de Profundización			Curso Optativo Interdisciplinario/ Apoyo Académico I	6	3				Curso Optativo Interdisciplinario /Apoyo Académico II	6	3				Curso Optativo Interdisciplinario/ Apoyo Académico III	6	3
Cursos de Especialización													Contabilidad Comp. I Diseño Gráfico Comp. I Salud y Medio Ambiente I Técnico de Computación I	4	6	Contabilidad Comp. II Diseño Gráfico Comp. II Salud y Medio Ambiente II Técnico de Computación II	4	6	
Total Créditos y Horas			60	33		60	33		60	33		60	33		64	39		64	39

Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP (1996). *Mapa Curricular del Bachillerato del Universitario (Plan 5)*. Puebla, México: BUAP. Recuperado el: 20 de mayo de 2008 en: <http://webservice2.siaaa.siu.buap.mx/sitiodgems/planes/plan05.pdf>

ANEXO F: MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA BUAP (2006) PLAN 06										
ÁREAS DEL TRONCO COMÚN										
	ÁREA DE HUMANIDADES			ÁREA DE LENGUAJE		ÁREA DE CIENCIAS NATURALES	ÁREA DE CIENCIAS MATEMÁTICAS		ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	
1er Año	Psicología y Desarrollo Humano (3 hrs.)	Filosofía (4 hrs.)	Cultura Física I (2 hrs.)	Lenguaje (4 hrs.)	Lengua Extranjera I (5 hrs.)	Química (6 hrs.)	Matemáticas I (4 hrs.)	Informática I (2 hrs.)	Historia Universal Moderna (4 hrs.)	
2º Año	Orientación Educativa: Vocacional y Profesiográfica (3 hrs.)	Arte (4 hrs.)	Cultura Física II (2 hrs.)	Lengua, Literatura e Investigación (4 hrs.)	Lengua Extranjera II (5 hrs.)	Biología (6 hrs.)	Matemáticas II (4 hrs.)	Informática II (2 hrs.)	Historia de la Sociedad Mexicana (4 hrs.)	
3er Año			Cultura Física III (2 hrs.)	Literatura (4 hrs.)	Lengua Extranjera III (5 hrs.)	Física (6 hrs.)	Estadística (4 hrs.)	Informática III (2 hrs.)	Economía y Sociedad Mexicana (4 hrs.)	
	ÁREAS PROPEDEÚTICA									
		HUMANIDADES		CIENCIAS NATURALES Y DE LA SALUD			INGENIERÍAS		CIENCIAS SOCIALES	
	1. Epistemología. (2 hrs.) 2. Psicología y competencias exitosas. (2 hrs.) 3. Arte y diseño (2 hrs.)		1. Educación ambiental y para la salud (2 hrs.) 2. Bioquímica (2 hrs.) 3. Temas selectos de Biología (2 hrs.)			1. Física para ingenierías (2 hrs.) 2. Química para ingenierías (2 hrs.) 3. Temas selectos de Física (2 hrs.)		1. Introducción al Derecho y las Ciencias Políticas (2 hrs.) 2. Introducción a las Ciencias Económico Administrativas (2 hrs.) 3. Introducción a las Ciencias Sociales (2 horas.)		

Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP (2006). *Mapa Curricular del Bachillerato del Universitario (Plan 6)*. Puebla, México: BUAP. Recuperado el: 19 de agosto de 2014 en: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/BBUAP/direccion_general_de_educacion_media_superior

ANEXO G: CUADRO DE VARIABLES E INDICADORES						
VARIABLES	DEFINICIONES		INDICADORES		TIPO DE PREGUNTA	Correspondencia con la pregunta del Instrumento
	CONCEPTUAL	OPERATIVA				
TEMPORALIDAD	La comprensión del tiempo histórico involucra nociones como: D. Duración de los hechos o acciones; E. Secuencia cronológica. F. Diacronía y Sincronía.	La capacidad de asimilar el tiempo histórico y poder realizar operaciones como: • Establecer la delimitación temporal de los hechos, es decir, su duración. • Establecer la secuencia cronológica de los eventos históricos. • Identificar la correlación sincrónica y diacrónica de los hechos.	Delimitación Temporal	Análisis del desarrollo de un hecho histórico para establecer su inicio y fin, de acuerdo a criterios de Periodización.	• Clasificación y selección de datos	1, 11, 21, 31.
			Secuencia Cronológica	Establecer el orden de aparición de un evento histórico en el tiempo.	• Construcción y Reconstrucción de Textos	2, 12, 22, 32.
			Sincronía	Relación de eventos que sucedieron en el mismo tiempo histórico o fueron contemporáneos.	• Completar oraciones	3, 13, 23, 33
			Diacronía	Análisis de la evolución de un fenómeno histórico.	• Construcción y Reconstrucción de Textos	4, 14, 24, 34.

ANEXO G: CUADRO DE VARIABLES E INDICADORES						
VARIABLES	DEFINICIONES		INDICADORES		TIPO DE PREGUNTA	Correspondencia con la pregunta del Instrumento
	CONCEPTUAL	OPERATIVA				
CAUSALIDAD	El establecimiento de relaciones causa-efecto de un fenómeno histórico, como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro, a partir de la contextualización, explicaciones multicausales e hipótesis.	La capacidad de explicar un fenómeno histórico, a partir de ciertas condiciones: G. Relación causa-efecto. H. Contextualización del fenómeno. I. Explicación multicausal. J. Elaboración de Hipótesis Explicativas.	Relación Causa-Efecto	Identificar los eventos que provocaron un determinado fenómeno histórico y las consecuencias que implicó.	• Completar oraciones	5, 15, 25, 35.
			Explicación Multicausal y Contextualización	Capacidad de relacionar la mayor parte de fenómenos implicados en el surgimiento de un fenómeno histórico.	• Comprensión de textos	6, 16, 26, 36.
			Hipótesis Explicativas	Capacidad de utilizar el método hipotético deductivo para explicar un fenómeno histórico.	• Inferencias Lógicas	7, 17, 27, 37.
PENSAMIENTO CRÍTICO	La capacidad de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios, a partir de su razonamiento y análisis.	La capacidad de comprender y evaluar los argumentos presentados por los historiadores, para llegar a su propio criterio, a partir de operaciones como: K. Análisis del Argumento. L. Síntesis de argumento. M. Identificación de prejuicios y falacias.	Análisis del Argumento	Capacidad de dividir los puntos esenciales del argumento.	• Comprensión de textos	8, 18, 28, 38.
			Síntesis del Argumento	Capacidad de localizar la tesis principal.	• Comprensión de textos	9, 19, 29, 39.
			Identificación de Prejuicios y Falacias Históricas	Capacidad de discriminar aquellos argumentos que carecen de un sustento objetivo o que no muestran evidencias veraces, a partir de su análisis.	• Identificación de Falacias	10, 20, 30, 40.

ANEXO H: CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
OTOÑO 2008**

Instrumento: Cuestionario para evaluar el aprendizaje Histórico en los alumnos del 5º Semestre de la "Preparatoria Emiliano Zapata".

Objetivo: La aplicación de este instrumento tiene como propósito obtener información que permita desarrollar el trabajo de Tesis sobre el Aprendizaje Histórico para obtener el grado de Maestro en Educación Superior de la facultad de Filosofía y Letras.

Institución: **PREPARATORIA "EMILIANO ZAPATA"**

Responsable: **ROLANDO I. RODRÍGUEZ GARCÍA.**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE:

1. Nombre del alumno (a): _____
2. Edad: _____
3. Género: (marca con una **X**) a) Femenino b) Masculino.
4. Grupo: _____ 5. Turno: (marca con una **X**) a) Matutino. b) Vespertino
6. Promedio acumulado de Bachillerato: _____
7. Grados que cursaste en la Preparatoria "Emiliano Zapata": (marca con una **X** cada uno de esos grados):
 - a) 1º Sem. b) 2º Sem. c) 3º Sem. d) 4º Sem.
 - e) Ninguno de los anteriores.
8. Materias de Historia o de Ciencias Sociales que hayas cursado en Bachillerato o Preparatoria (marca con una **X** el inciso cada una de esas materias):
 - a) Introducción a las Ciencias Sociales. b) Historia Universal Contemporánea.
 - c) Historia Regional o de Puebla. d) Historia de México
 - e) Otra: ¿Cuál?: _____.
9. Dirección:
Calle: _____ Número: _____
Colonia _____
Población: _____
10. Teléfono: _____ 11. Correo Electrónico: _____

HOJA DE RESPUESTAS

01	A	B	C	D
02	A	B	C	D
03	A	B	C	D
04	A	B	C	D
05	A	B	C	D
06	A	B	C	D
07	A	B	C	D
08	A	B	C	D
09	A	B	C	D
10	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D
28	A	B	C	D
29	A	B	C	D
30	A	B	C	D

11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	A	B	C	D
31	A	B	C	D
32	A	B	C	D
33	A	B	C	D
34	A	B	C	D
35	A	B	C	D
36	A	B	C	D
37	A	B	C	D
38	A	B	C	D
39	A	B	C	D
40	A	B	C	D

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
OTOÑO 2008**

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO

INSTRUCCIONES: A continuación, marca únicamente en la hoja de respuestas sólo la opción que consideres la correcta, llenando el círculo correspondiente. Por favor **NO** escribas en la hoja de preguntas.

UNIDAD I: ¿RAÍCES DE MÉXICO U ORÍGENES DE LOS PUEBLOS AUTÓCTONOS? (Tiempo 15 minutos)

1. Identifica los eventos que ocurrieron en los diferentes periodos, señalados como A, B o C, y agrúpalos de dos en dos, debajo del periodo acertado. Selecciona la opción que agrupa correctamente las características de cada Horizonte Cultural.

PRECLÁSICO	CLÁSICO	POSCLÁSICO
A	B	C

1. Periodo de mayor esplendor cultural, científico y artístico: Uso de Técnicas de Cultivo, Creación de los calendarios Lunar y Solar.
2. Cultura Tolteca como determinante cultural y auge de los Mayas de Yucatán y Mixtecos.
3. Cultura Teotihuacana como determinante cultural y auge de los Mayas Clásicos y Zapotecas.
4. Aparición de la Primera Civilización.
5. Cultura Olmeca como determinante cultural, Cultura Madre.
6. Predominio de Sociedades Militaristas: Cacicazgos y predominio de la Guerra.

- | | A | B | C |
|----|-------|-------|-------|
| a. | (3,5) | (2,6) | (4,1) |
| b. | (4,5) | (1,3) | (2,6) |
| c. | (1,6) | (3,2) | (4,5) |
| d. | (3,4) | (2,5) | (6,1) |

2. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que marca la secuencia correcta en orden cronológico.
1. Los mexicas fueron tributarios del Señorío de Azcapotzalco.
 2. El rey de los mexicas declara la guerra a Azcapotzalco y forma la Triple Alianza.
 3. El dirigente Tenoch encontró la señal para fundar su ciudad.
 4. El imperio mexica expande sus dominios por gran parte de Mesoamérica.
 5. La tribu de los mexicas recibió la orden de Huitzilopochtli para emigrar.
- a. 5,3,1,2,4.
 - b. 2,4,5,1,3.
 - c. 3,1,4,5,2.
3. Selecciona la opción que exprese mejor una relación similar a la expresada en la pareja escrita en la base, tomando como referencia a las culturas que fueron contemporáneas.
- La cultura Teotihuacana fue contemporánea a los: _____, porque su etapa de auge fue en la misma época.
- a. Mexicas
 - b. Zapotecas
 - c. Tarascos
 - d. Mixtecos

Lee con atención el texto que a continuación se presenta, para responder los siguientes reactivos: del 4 al 10.

LA ETAPA LÍTICA EN MÉXICO

El término prehistoria fue acuñado inicialmente en Inglaterra, en 1851, para agrupar a las poblaciones más antiguas y sus culturas de la Europa occidental. Se trata de las primeras poblaciones nómadas, recolectoras de plantas y animales pequeños, cazadoras y, cuando las condiciones ambientales lo permitían, pescadoras, pero no se practicaba la agricultura o la ganadería. No tenían escritura; por ello, lo que podemos conocer de ellas deriva del estudio de los restos materiales que dejaron.

Las más antiguas utilizaban herramientas de piedra que fabricaban mediante diversas técnicas, las cuales fueron cambiadas con el tiempo. Para hacer las herramientas también usaban otros materiales, como huesos y astas de venado o de otros animales semejantes, y madera. Sin embargo, aunque tenemos algunas evidencias de artefactos hechos con estos materiales, son pocas, ya que su conservación es más difícil que la piedra. Posteriormente, las poblaciones prehistóricas de Europa occidental se volvieron agrícolas, ganaderas y sedentarias, y comenzaron a utilizar herramientas de metal,

primero de bronce y después de hierro, sin abandonar el uso de la piedra, el hueso y otros materiales empleados anteriormente.

Cuando se intentó aplicar este patrón a las culturas más antiguas de México, se vio que esto no podía hacerse porque su proceso de desarrollo era distinto: en el siglo XVI apenas se empezaba a usar el bronce y no se conocía el hierro. Desde hacía varios milenios había poblaciones sedentarias, con agricultura, entre las que se habían desarrollado sociedades complejas, parte de las cuales contaba con escrituras, numeración y calendario elaborados desde el principio de nuestra era.

Ante esta situación, se ha preferido denominar a la etapa más antigua de la historia de México como Etapa Lítica, la cual agrupa a las sociedades nómadas de recolectores, cazadores y pescadores, desde las primeras que ocuparon el territorio de nuestro país hasta las que domesticaron varias especies de plantas, establecieron técnicas para su cultivo y lograron que la productividad de esta agricultura temprana les permitiera establecerse permanentemente en un lugar, es decir, volverse sedentarias. En vista de que por entonces comienza a usarse la cerámica, su aparición se toma como indicador del final de la Etapa Lítica.

Joaquín García-Bárcena

4. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que determina **solamente** la evolución en los primeros periodos de Mesoamérica en orden cronológico, en función de la lectura.

1. Domesticación de plantas y técnicas de cultivo.
2. Aparición de cerámica.
3. Uso del bronce y hierro.
4. Sociedades ganaderas y agrícolas.
5. Sociedades nómadas de recolectores, cazadores y pescadores.

- a. 5,1,2.
- b. 5,3,1.
- c. 5,4,2.
- d. 5,2,3.

5. Completa el enunciado, tomando como referencia la relación causa-efecto, de acuerdo al texto.

El desarrollo de la Agricultura tuvo como consecuencia a la: _____

- a. Sociedad Sedentaria
- b. Cerámica
- c. Sociedad Nómada
- d. Tecnología

6. El contenido del texto permite afirmar que el desarrollo de sociedades complejas estructuralmente...
- Está determinado por el uso de metales.
 - Se aprecia porque son sociedades agrícolas.
 - Se aprecia a través de elementos como la escritura y la ciencia.
 - Surge con la aparición de la cerámica.
7. Completa el siguiente enunciado, según la hipótesis del autor.
Si las civilizaciones se caracterizan por tener elementos de Alta Cultura como: Escritura, Numeración y calendario, la sociedad mexicana, entonces...
- Era civilización porque habían logrado desarrollar un complejo sistema calendárico.
 - Era inferior a los europeos porque su escritura no era fonética.
 - No era civilización porque carecía de herramientas de metal.
 - Era civilización porque había logrado conquistar la mayor parte de Mesoamérica.
8. El argumento que utiliza el autor para no adoptar el término prehistoria a fin de definir a las primeras sociedades en México, se basa en afirmar que los pueblos mesoamericanos...
- No tenían escritura fonética como los europeos.
 - Tenían un desarrollo menor tecnológicamente que los europeos.
 - Comenzaron a usar el bronce hasta el siglo XVI.
 - Tuvieron un desarrollo cultural importante, a pesar de no utilizar metales.
9. De la lectura se puede concluir que la cultura que podría considerarse con mayor avances...
- La europea, porque contaba con hierro y armas de fuego.
 - La europea, porque había logrado llegar hasta América.
 - La mesoamericana, porque contaba con un avance científico mayor.
 - No podría determinarse, ya que las dos tuvieron procesos distintos.
10. Identifica la oración que se considere incorrecta por carecer de evidencia o argumentación histórica, en referencia al texto.
- Los pueblos mesoamericanos no eran civilizados, ya que practicaban el sacrificio humano.
 - Los pueblos mesoamericanos lograron desarrollar un sistema numérico complejo.
 - El desarrollo de los pueblos mesoamericanos se sostenía en la explotación de las clases inferiores y tributos de pueblos conquistados.
 - Las manifestaciones de arquitectura monumental fueron construidas a partir del cálculo matemático y astronómico.

UNIDAD II: LA SOCIEDAD VIRREINAL (1519—1760) (Tiempo 15 minutos)

11. Identifica los eventos que ocurrieron en los diferentes periodos, señalados como A, B o C, y agrúpalos de dos en dos, debajo del periodo acertado. Selecciona la opción que agrupa correctamente las características de cada periodo.

Exploración y Conquista de América	Consolidación del Virreinato (s. XVI-XVII)	Reformas Borbónicas (s. XVIII)
A	B	C

1. Establecimiento del Sistema de Encomienda.
2. Expulsión de los Jesuitas.
3. Cristóbal Colón llega a la Isla de San Salvador.
4. Juan Grijalva llega a Veracruz.
5. Fundación de los órdenes Conventuales en la Nueva España.
6. Influencia del despotismo ilustrado.

- | | A | B | C |
|----|-------|-------|-------|
| a. | (6,1) | (3,5) | (4,2) |
| b. | (5,2) | (3,6) | (4,1) |
| c. | (3,4) | (1,5) | (2,6) |
| d. | (2,4) | (5,6) | (3,1) |

12. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que marca la secuencia correcta en orden cronológico.

1. Cortés lleva a cabo la Matanza de Cholula.
2. Enfrentamiento entre los mexicas y españoles, quienes logran tomar Tenochtitlan.
3. Los españoles huyen de Tenochtitlan hacia Tlaxcala y Cortés pierde la mitad de su tropa.
4. Pedro de Alvarado realiza la Matanza del Templo Mayor.
5. Hernán Cortés funda el Ayuntamiento de Veracruz.

- a. 1,4,3,5,2.
- b. 5,2,4,3,1.
- c. 2,4,5,1,3.
- d. 3,1,4,5,2.

13. Selecciona la opción que exprese mejor una relación similar a la presentada en la pareja escrita en la base, tomando como referencia a los eventos que fueron contemporáneos.

El descubrimiento de América fue contemporáneo a: _____, porque sucedió en el mismo siglo.

- a. El establecimiento del Virreinato
- b. Las Reformas Borbónicas
- c. La Ilustración Francesa
- d. Las Guerras de Reconquista en España

Lee con atención el texto que a continuación se presenta, para responder los siguientes reactivos: del 14 al 20.

CONTRABANDO Y PIRATERÍA

Ya en 1507, el rey de Castilla tuvo que hubo de despachar dos carabelas con el objeto de escoltar buques que regresaban a Sevilla. En 1521, a propósito del comienzo de una de tantas guerras europeas, los mercaderes de Sevilla se sintieron lo bastante alarmados por posibles ataques franceses como para financiar una pequeña escuadra con el mismo objeto. Parte del botín de la conquista de Nueva España fue capturado en 1523, cuando se transportaba a Sevilla, por un corsario francés en las proximidades de las islas Azores.

El contrabando y la piratería fueron medios empleados por los países europeos que habían quedado al margen de la conquista de tierras americanas en el siglo XVI por el rey francés Francisco I que apoyó la piratería desde 1523 a cambio de un porcentaje del botín. Después lo siguieron holandeses e ingleses. Con tan buen éxito, estos últimos que el botín obtenido por Francis Drake contribuyó a la fundación del Banco de Inglaterra. El contrabando y la piratería desempeñaron el papel más importante en el proceso de acumulación originaria de capital y el nacimiento del capitalismo. Los reyes europeos extendían una autorización para atacar a los buques de enemigos de los países con los que se estaba en guerra, y que se llamaba "patente de Corso". De ahí el nombre de corsarios. Los piratas no tenían ninguna careta "legal" para asaltar.

Por medio del contrabando, Hispanoamérica desarrolló gradualmente sus propios lazos comerciales con África y con Europa, obteniendo de la primera esclavos, de la última, manufacturas. La naturaleza ilegal, y por lo tanto secreta, del negocio hace imposible cualquier intento de cuantificarlo, más allá de estimaciones globales poco sólidas.

La Corona emprendió, pues, una política de intensificación del monopolio oficial: el tráfico entre Buenos Aires y Brasil fue prohibido en 1618; el tráfico entre Acapulco y Manila se limitó drásticamente desde 1597; la navegación entre México y Perú se redujo desde 1604 y se prohibió desde 1631. En breve: el comercio intercolonial se suprimió o se redujo al mínimo, y lo mismo se hizo con la navegación entre Hispanoamérica y el resto del mundo excepto Sevilla y sus antepuertos, en un esfuerzo total para preservar los intereses creados del monopolio de la ciudad y del rey, gargantas demasiado estrechas para que por ellas circulase el comercio entre dos mundos. Se decretaron confiscaciones y multas para el contrabando español. Los contrabandistas extranjeros fueron tratados como simples piratas. Resultado de tan ásperas decisiones fue que los contrabandistas extranjeros se convirtieron en piratas, ya que al hacerse igualmente peligrosos ambos oficios, robar era más productivo que negociar. Los criollos castellanos desarrollaron pronto un implícito desprecio por las arbitrarias reglamentaciones del rey, e hicieron con éxito todo lo posible por saltárselas a la torera.

A partir del siglo XVII entraron en escena los buques ingleses, que pronto renunciaron a su negocio inicial de contrabandistas pacíficos por el más remunerador y glorioso de corsarios en tiempo de guerra entre España e Inglaterra, o de menos piratas entre una y otra guerra, la distinción siendo puramente bizantina.

Los piratas no respaldados directamente por naciones europeas fueron simplemente el sangriento incordio que siempre han sido, y su importancia histórica consistió sólo en demostrar la falta de defensas de las colonias castellanas: pero esto bastaría para estimular en el Caribe primero toda clase de ataques, luego verdaderas colonizaciones extranjeras, para las que los piratas sirvieron de precursores, carne de cañón y primeros pobladores, sucesivamente. Estos piratas crecieron en número y en audacia desde principios del siglo XVII, alcanzando notoriedad universal bajo los nombres locales de bucaneros y filibusteros. Aunque después se les ha idealizado como una especie de románticos anarquistas, se destacaron principalmente robando y matando con fanático entusiasmo a todo lo que olía siquiera a español, siendo pagados por parte castellana en la misma moneda. Más importante fueron los corsarios y los piratas cuando estuvieron respaldados por naciones y por empresarios europeos. Sus muy ambiciosos objetivos fueron atacar, ocupar y guarnecer permanentemente unos cuantos puertos clave en el Caribe y en el sistema castellano de comunicaciones, privando al rey de las Españas de su sistema logístico y de sus medios financieros para hacer la guerra en Europa, y abriendo Hispanoamérica a la explotación económica plena por parte de los franceses (el plan fue concebido por un francés en 1555) o de los ingleses (que se esforzaron en llevarlo a cabo a partir de Francis Drake, 1585) Los éxitos episódicos de estos piratas o corsarios consistieron en expediciones de saqueo y logro de botín, pero sin que consiguiesen ninguna ventaja permanente, ni territorial ni estratégica, hasta después de 1630.

Guillermo Céspedes

14. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que determina **solamente** la evolución de la piratería, en función de la lectura.

1. España desarrollo una estricta política del monopolio comercial.
2. El rey francés apoya la piratería contra los buques españoles.
3. Fundación del Banco de Inglaterra.
4. Plan para privar a España de recursos para enfrentarse a una guerra en Europa.
5. Los contrabandistas ingleses se convirtieron en piratas.

- a. 1,4,3.
- b. 3,2,5.
- c. 2,1,5.
- d. 2,4,5.

15. Completa el enunciado, tomando como referencia la relación causa-efecto, de acuerdo al texto.
- La política española anti-contrabando tuvo como consecuencia a:
- _____
- El Banco de Inglaterra
 - El Comercio intercolonial
 - La Conversión de ingleses a la piratería.
 - La Armada Invencible
16. Selecciona la opción que agrupa correctamente las causas que completan el siguiente enunciado
- El contenido del texto permite afirmar que la principal causa del debilitamiento de España en el siglo XVII se debió a...
- El auge de la piratería, que le quitaba recursos.
 - La rivalidad con Inglaterra y Francia.
 - La Guerra de Reconquista.
 - La Ilustración Francesa.
 - La política monopólica del comercio.
- 1 y 2.
 - Todas las opciones.
 - 1, 2 y 5.
 - 1, 4 y 5.
17. Completa el siguiente enunciado, según la hipótesis del autor.
- Si los gobiernos franceses e ingleses emitieron las patentes de "corso" para permitir el asalto a barcos enemigos, entonces...
- Detuvieron el avance de la piratería.
 - Eran aliados de España.
 - Apoyaron las políticas monopólicas de España.
 - Legalizaban la piratería contra España.
18. El argumento que utiliza el autor para sostener que las políticas monopólicas contribuyeron al auge de la piratería es que...
- Se ejerció una estricta represión contra el comercio intercolonial.
 - España tenía como principal rival a Inglaterra.
 - Francia tenía un plan para debilitar a España.
 - Era más rentable la actividad de la piratería.
19. De la lectura se puede concluir que la Corona Española contribuyó al desarrollo de la piratería porque...
- Emitió patentes de corso.
 - Financió las actividades de los piratas.
 - Las políticas monopólicas afectaron a los contrabandistas.
 - Era rival de Inglaterra y Francia.

20. Identifica la oración que se considere incorrecta por carecer de evidencia o argumentación histórica, en referencia al texto.
- a. La piratería fue una actividad ajena a la política.
 - b. Francia e Inglaterra favorecieron la piratería para debilitar a España.
 - c. Inglaterra y Francia se desarrollaron con los botines obtenidos de la piratería.
 - d. Los criollos fueron afectados por las políticas monopólicas de la corona Española.

**UNIDAD III: DE LA PATRIA CRIOLLA A LA NACIÓN MEXICANA (1765—1867)
(tiempo 15 minutos)**

21. Identifica los eventos que ocurrieron en los diferentes periodos, señalados como A, B o C, y agrúpalos de dos en dos, debajo del periodo acertado. Selecciona la opción que agrupa correctamente las características de cada periodo.

Guerra de Independencia	México Independiente	Reforma e Intervención Francesa
A	B	C

1. Promulgación del Plan de Ayutla.
2. Guerra con Estados Unidos.
3. Grito de Dolores.
4. Guerra de los Pasteles.
5. Constitución de Apatzingán.
6. Imperio de Maximiliano.

- | | A | B | C |
|----|-------|-------|-------|
| a. | (1,4) | (2,6) | (5,4) |
| b. | (3,6) | (2,5) | (1,4) |
| c. | (2,4) | (1,6) | (3,5) |
| d. | (3,5) | (2,4) | (1,6) |

22. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que marca la secuencia correcta en orden cronológico.

1. Intervención Norteamericana.
2. Guerra de Independencia.
3. Imperio de Maximiliano.
4. Guerra de Reforma.
5. Imperio de Iturbide.
6. Reformas Borbónicas.

- a. 2,4,1,6,3,5.
- b. 6,2,5,1,4,3.
- c. 6,1,4,5,3,2.
- d. 5,3,2,4,1,6.

23. Completa el enunciado, tomando como referencia el evento que fue contemporáneo.

La Guerra de Independencia fue contemporánea a la: _____, porque sucedió en el mismo periodo.

- a. Guerra Franco-Prusiana
- b. Revolución Francesa
- c. Invasión Napoleónica a España
- d. Independencia de las 13 colonias inglesas

Lee con atención el texto que a continuación se presenta, para responder los siguientes reactivos: del 24 al 30.

LA CUESTIÓN DE TEXAS

A pesar de que Estados Unidos utilizó en ocasiones medios violentos para apropiarse de territorios ajenos, tenemos que decir que, en el caso del territorio texano, mismo que sirvió de pretexto para el inicio de la guerra, no actuó sola la ambición extrema de nuestro vecino del norte: la ineficacia y en muchos casos el oportunismo de las autoridades mexicanas también influyeron. Conscientes de la dificultad que implicaba poblar ese territorio tan lejano, el gobierno decidió vender sus tierras a los colonizadores estadounidenses. De esta forma Texas era sólo nominalmente mexicana, ya que la mayor parte de la población que habitaba ahí había nacido en Estados Unidos; y sus costumbres, lengua y religión, se asimilaban más a aquellas profesadas por los habitantes de ese país. En ese sentido, era comprensible que sus necesidades e intereses personales estuvieran por encima del beneficio y protección de la nación mexicana.

Entre los texanos existía un gran descontento hacia el gobierno de México. Por un lado, estaban inconformes con el hecho de que la capital de la provincia a la que pertenecían estaba muy lejos y ello complicaba cualquier trámite que se quisiera llevar a cabo. Por otra parte, les molestaba que el ejército estuviera conformado por criminales convictos que habían permutado su tiempo en prisión por servir en las fuerzas armadas. Finalmente, resentían que el gobierno les exigiera convertirse al catolicismo. Estas y otras razones estaban detrás de la intención de separarse de la República Mexicana.

Por su parte, Estados Unidos había intentado comprar en diversas ocasiones el territorio de Texas; sin embargo, sus ofertas habían sido rechazadas. Así, ante la renuencia del gobierno mexicano de escuchar sus peticiones y la imposibilidad de unirse al país vecino, los texanos decidieron levantarse en armas.

En 1836, después de una infructuosa campaña militar del presidente mexicano Antonio López de Santa Ana para someter a los colonos, Texas consiguió su independencia de México. Años más tarde buscaría anexarse a Estados Unidos, lo que provocó el inicio de las hostilidades entre ambas naciones.

Además de obedecer al expansionismo de Estados Unidos, uno de los factores fundamentales que dio origen a este conflicto armado fue la esclavitud. Los colonos de Texas decidieron separarse de la República Mexicana argumentando que la forma de gobierno centralista que había adoptado México en 1835 iba en contra de sus intereses. Sin embargo, los estudios sobre este tema han demostrado que uno de los motivos principales que los llevó a rebelarse fueron las limitaciones a la esclavitud. Incluso si el sistema federal no hubiera sucumbido, la independencia de Texas se habría efectuado, ya que lo que estaba en juego tenía más que ver con las pugnas

internas de las facciones estadounidenses que con el sistema político mexicano.

Como explica el historiador Alfonso Toro: “La expansión territorial de los Estados Unidos [...] a raíz de su independencia, se había realizado con asombrosa rapidez [...]; pero su hidrópica sed de territorio no se saciaba, y la lucha del predominio político entre esclavistas y antiesclavistas, dio por resultado la independencia de Texas.”

A mediados del siglo XIX, existían en Estados Unidos dos partidos: el del norte, que era antiesclavista; y el del sur que luchaba por lo contrario. Cada uno buscaba aumentar su poder y territorio para ejercer un control más efectivo. Cuando James Polk, representante del partido demócrata pro-esclavista, fue nombrado presidente, hizo todo lo posible para que las aspiraciones sureñas ligadas a la esclavitud doméstica fueran consumadas. Así podría decirse que la anexión de Texas a la Unión Americana en 1845 fue parte del programa expansionista y esclavista del Partido Demócrata estadounidense.

Diana Sheinbaum

24. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que determina **solamente** la situación del estado separatista de México, en función de la lectura.
1. El sistema político mexicano se convierte al centralismo.
 2. Disputa en Estados Unidos de los partidos pro-esclavista y anti-esclavista.
 3. Anexión de Texas a Estados Unidos.
 4. Colonos estadounidenses se asientan en Texas.
 5. Independencia de Texas de México.
- a. 5,4,3.
 - b. 4,5,3.
 - c. 4,1,5.
 - d. 5,2,3.
25. Completa el enunciado, tomando como referencia la relación causa-efecto, de acuerdo al texto.
- La llegada de Polk a la Presidencia de Estados Unidos tuvo como consecuencia la: _____
- a. Anexión de Texas a Estados Unidos
 - b. Campaña de Santa Anna contra los texanos
 - c. Guerra Civil en Estados Unidos.
 - d. Llegada de colonos norteamericanos a Texas

26. El contenido del texto permite afirmar que la principal causa de la separación de Texas de México se debió a...
1. La política expansionista de Estados Unidos.
 2. La afinidad de los colonos texanos con Estados Unidos.
 3. La tendencia esclavista de la región sureña de Estados Unidos.
 4. La inestabilidad política de México.
 5. El cambio de sistema político en México.
- a. 1 y 2.
 - b. Todas las opciones.
 - c. 1, 2 y 5.
 - d. 1, 4 y 5.
27. Completa el siguiente enunciado, según la hipótesis del autor.
Si los habitantes de Texas tenían tendencias esclavistas y en México se había prohibido la esclavitud, entonces...
- a. No estaban de acuerdo con el sistema Centralista.
 - b. Estaban a favor del Federalismo.
 - c. No les convenía pertenecer a México.
 - d. Estaban en contra de Santa Anna.
28. El argumento que utiliza el autor para sostener que la política interna de Estados Unidos influyó más en la separación de Texas que la propia situación de México es que...
- a. Estados Unidos no estaba a favor de Santa Anna.
 - b. Ya existía un plan de Estados Unidos para anexarse Texas.
 - c. México declinó el sistema Federal.
 - d. En México existían muchas disputas internas.
29. De la lectura se puede concluir que aunque México no pudo haber cambiado de sistema político...
- a. En México se hubiera establecido la esclavitud.
 - b. Texas buscaría separarse de todas maneras.
 - c. La Guerra Civil era un hecho consumado.
 - d. Santa Anna hubiera atacado a los texanos.
30. Identifica la oración que se considere incorrecta por carecer de evidencia o argumentación histórica, en referencia al texto.
- a. Estados Unidos no estaba interesado en la situación en México.
 - b. Los texanos aprovecharon el cambio de sistema político como pretexto para separarse.
 - c. La anexión de Texas era parte de la política de expansión de Estados Unidos.
 - d. Los intereses de los colonos texanos eran semejantes a los norteamericanos.

UNIDAD IV: DE LA SEGUNDA INDEPENDENCIA A UNA CIERTA MODERNIDAD (1867—1910) (tiempo 15 minutos)

31. Identifica los eventos que ocurrieron en los diferentes periodos, señalados como A, B o C, y agrúpalos de dos en dos, debajo del periodo acertado. Selecciona la opción que agrupa correctamente las características de cada periodo.

República Restaurada	Auge del Porfiriato	Crisis del Porfiriato
A	B	C

1. Inauguración de la primera vía férrea.
2. Crecimiento económico a partir de las inversiones extranjeras.
3. Establecimiento del Positivismo como ideología oficial.
4. Aparición del Partido Liberal Mexicano.
5. Gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada.
6. Limantour y Reyes compiten por la vicepresidencia.

- | | A | B | C |
|----|-------|-------|-------|
| a. | (4,6) | (1,5) | (2,3) |
| b. | (1,5) | (2,3) | (4,6) |
| c. | (2,3) | (4,6) | (1,5) |
| d. | (1,5) | (4,6) | (2,3) |

32. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que marca la secuencia correcta en orden cronológico.

1. Entrevista Díaz-Creelman
2. Desarrollo industrial e impulso del ferrocarril
3. Gobierno de Manuel González
4. Limantour y Reyes se disputan la Vicepresidencia
5. Huelgas de Cananea y Río Blanco
6. Primer Gobierno de Porfirio Díaz

- a. 3,6,2,1,4,5.
- b. 6,4,3,2,1,5.
- c. 4,3,6,2,5,1.
- d. 6,3,2,4,5,1.

33. Completa el enunciado, tomando como referencia el evento que fue contemporáneo.

El Porfiriato fue contemporáneo a: _____, porque sucedió en el mismo periodo.

- a. La Expansión imperialista en África y Asia
- b. La Revolución Rusa
- c. El Imperio Napoleónico
- d. La Primera Guerra Mundial

Lee con atención el texto que a continuación se presenta, para responder los siguientes reactivos: del 34 al 40.

EL COMPLEJO TEXTIL DE ATLIXCO DURANTE EL PORFIRIATO (1899–1911)

Durante el Porfiriato el Estado favoreció la industria textil como parte de su política económica, proliferaron las inversiones extranjeras, en los casos de Puebla sobresalen los empresarios españoles y un grupo de franceses. Will Pansters explica que ciertas condiciones específicas de este periodo ayudaron a este proceso:

La unificación del mercado nacional, particularmente como resultado de la extensión y mejoramiento de transporte, es uno de los principales elementos para ello, aunque otros factores de importancia fueron la política fiscal favorable, la creación de una red de instituciones de crédito, la expansión de la electricidad y, no menos importante, la garantía de un nivel estable de salarios bajo.

En la década de 1890 se generó un impulsó muy importante a la industrialización, sobresalen los casos en la región de Veracruz y Puebla, que generó 90 fábricas con 30,000 obreros, entre las que resaltan las empresas de “Santa Rosa” (1898) y “Río Blanco” (1892), en Orizaba y “Metepec” (1902), que se convirtieron en las fábricas más grandes.

Para el caso de Puebla había condiciones específicas que favorecieron su desarrollo como zona industrial, su ubicación geográfica que era estratégica para la circulación de mercancías, entre la ciudad de México y el puerto de Veracruz, lo que favorecía su antigua tradición como centro textil y comercial desde la época colonial. Entre 1892 y 1902 se abrieron 20 fábricas nuevas en el estado, concentrándose en los municipios de Puebla, Cholula y Atlixco.

Humberto Morales cita dos situaciones que ayudaron a que Atlixco se convirtiera en el último polo industrial del Porfiriato: A partir de 1890 el proceso de expansión de la industria fabril regional está ligado a dos mecanismos de transición: el primero se caracterizó por la proliferación de medianas fábricas de hilados y tejidos, como extensión de la prosperidad de los negocios agrícolas, por parte de empresarios regionales y de Puebla. Esto fue favorecido además por la política fiscal local que alentó a los empresarios, lo cual sentó bases para la creación de 5 nuevas fábricas que se incorporaron a las ya existentes: “La Concepción” y “La Carolina”, tres de las cuales se fundaron en 1899: “El Volcán”, “El Carmen” y “El León”; y otras dos años ya en el siglo XX: “San Agustín” (1900) y “Metepec” (1902), sin tomar en cuenta el caso de “El Ejido”, que se creó en 1890 con una vida efímera.

El ciclo de crecimiento industrial en el Valle de Atlixco se cierra con dos fábricas: “El León” y “Metepec”, que destacaron por varias razones, principalmente por sus dimensiones e infraestructura y además por la composición de las sociedades que la invirtieron, lo que refleja en ellas una visión empresarial más cercana al capitalismo moderno. A pesar de que “El León” se fundó antes que la fábrica de “San Agustín”, ésta última tiene

características semejantes al segundo grupo, mientras que “El León” tiene mayores semejanzas con “Metepec”, que sobresalen primero por su tamaño, ya que la primera era más grande que el resto de las fábricas anteriores, pero “Metepec” es muy superior y su producción se distinguía porque además rebasaba el mercado local Puebla–Atlixco. En los dos casos se tuvieron que fundar villas aledañas para los obreros. Recibieron las facilidades del gobierno Porfirista para su creación, la coyuntura económica lo permitió, tal y como lo señala Leticia Gamboa, en lo que llamó “decenio de máxima expansión” industrial del Porfiriato.

Por otro lado, esta misma coyuntura permitió la llegada de nuevos grupos empresarios, diferentes a los tradicionales no sólo en el Valle de Atlixco, sino también en Puebla. Hasta entonces las fábricas montadas en la región habían sido inversión de empresarios de origen español, ligados sobre todo a la actividad agropecuaria y su comercialización, que además radicaban en Puebla, con una visión muy local. Los dueños de “El León”, procedían de una familia francesa cuya fortuna procedía del comercio de telas y la máxima expresión del capitalismo empresarial, para estos casos, lo constituye la Compañía Industrial de Atlixco, S.A., CIASA, que controlaba la fábrica de “Metepec”, que era una Sociedad Anónima de origen Hispano–francés y cuyo capital venía principalmente de la actividad industrial, que no tenían arraigo fundamental en la región, por tanto su visión era abastecer no solamente el mercado de Puebla, sino principalmente el de la ciudad de México.

Por estas razones constituyeron las más importantes del Valle de Atlixco y destacaron en la región, aún más, ya hemos mencionado que en el caso de “Metepec”, esta fue la segunda fábricas más importante del país, después de “Río Blanco” en Veracruz. Estas factorías cierran el período de desarrollo industrial en Atlixco, “no hubo más establecimientos fabriles de importancia después de esta fecha en el valle”.

Rosa Ma. Palestino y Rolando Rodríguez

34. A continuación se presentan en el recuadro enunciados en desorden; selecciona la opción que determina **solamente** el desarrollo industrial de Atlixco, en función de la lectura.

1. Políticas de crecimiento industrial en el corredor Puebla-Veracruz.
2. Establecimiento de la primera sociedad con proyección nacional, la CIASA en Metepec.
3. Políticas de Limantour para favorecer la inversión extranjera.
4. Establecimiento de las fábricas “El Volcán”, “El Carmen”, a raíz de una política fiscal para la inversión.
5. Establecimiento de las sociedades francesas para crear “El León” y “San Agustín”.

- a. 3,4,5.
- b. 4,5,2.
- c. 1,2,5.
- d. 1,3,2.

35. Completa el enunciado, tomando como referencia la relación causa-efecto, de acuerdo al texto.
- El establecimiento del Mercado Nacional tuvo como consecuencia:
- _____
- Las Movilizaciones obreras
 - La Campaña electoral contra Porfirio Díaz
 - El Predominio del Positivismo
 - La Proliferación de inversiones extranjeras
36. El contenido del texto permite afirmar que Atlixco se convirtió en polo industrial debido a...
- La unificación del mercado nacional.
 - La expansión comercial de Estados Unidos.
 - La proliferación de medianas fábricas de hilados y tejidos.
 - El control de movimientos sociales.
 - La extensión de la prosperidad de los negocios agrícolas de la región.
- 3 y 5.
 - Todas las opciones.
 - 1, 2 y 4.
 - 2 y 5.
37. Completa el siguiente enunciado, según la hipótesis del autor.
- Si se trataba de impulsar un corredor industrial entre Veracruz y la ciudad de México, entonces...
- Convenía favorecer a los estados del norte.
 - Puebla era un punto clave.
 - Se necesitaba sofocar los levantamientos armados.
 - Era necesaria la inversión extranjera.
38. El argumento que utilizan los autores para sostener que Atlixco constituyó el último polo industrial es que...
- Se necesitaban más inversionistas.
 - Ahí se asentó la última gran fábrica con proyección nacional.
 - La inversión se enfocó en otros sectores.
 - Se comenzaron a cerrar las fábricas.
39. De la lectura se puede concluir que la región de Puebla...
- Fue cuna de la Revolución.
 - Estuvo atrasada económicamente.
 - Fue uno de los enclaves industriales más importantes del país.
 - Fue la que atrajo mayor número de inversiones.
40. Identifica la oración que se considere incorrecta por carecer de evidencia o argumentación histórica, en referencia al texto.
- Atlixco se convirtió en uno de los centros industriales más importantes.
 - El corredor de Veracruz-Puebla-México era una zona estratégica.
 - No existieron grandes inversiones en Puebla.
 - En Atlixco se estableció una de las fábricas más importantes.

ANEXO I: TABLAS DE INDICADORES DESGLOSADOS

Tabla 11: INDICADOR 1: DELIMITACIÓN TEMPORAL (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 1				Pregunta 11				Pregunta 21				Pregunta 31			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	11	73.3%	4	26.7%	12	80.0%	3	20.0%	7	46.7%	8	53.3%	4	26.7%	11	73.3%
5º "B" Mat.	23	19	82.6%	4	17.4%	21	91.3%	2	8.7%	13	56.5%	10	43.5%	9	39.1%	14	60.9%
5º "C" Mat.	30	29	96.7%	1	3.3%	28	93.3%	2	6.7%	19	63.3%	11	36.7%	17	56.7%	13	43.3%
5º "D" Mat.	27	18	66.7%	9	33.3%	22	81.5%	5	18.5%	14	51.9%	13	48.1%	12	44.4%	15	55.6%
5º "A" Vesp.	12	10	83.3%	2	16.7%	9	75.0%	3	25.0%	8	66.7%	4	33.3%	3	25.0%	9	75.0%
5º "B" Vesp.	22	14	63.6%	8	36.4%	18	81.8%	4	18.2%	10	45.5%	12	54.5%	15	68.2%	7	31.8%
5º "C" Vesp.	26	19	73.1%	7	26.9%	21	80.8%	5	19.2%	10	38.5%	16	61.5%	9	34.6%	17	65.4%
5º "D" Vesp.	20	16	80.0%	4	20.0%	20	100.0%	0	0.0%	11	55.0%	9	45.0%	13	65.0%	7	35.0%
TOTAL	175	136	77.7%	39	22.3%	151	86.3%	24	13.7%	92	52.6%	83	47.4%	82	46.9%	93	53.1%

Tabla 12: INDICADOR 2: SECUENCIA CRONOLÓGICA (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 2				Pregunta 12				Pregunta 22				Pregunta 32			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	0	0.0%	15	100.0%	10	66.7%	5	33.3%	8	53.3%	7	46.7%	1	6.7%	14	93.3%
5º "B" Mat.	23	1	4.3%	22	95.7%	6	26.1%	17	73.9%	15	65.2%	8	34.8%	10	43.5%	13	56.5%
5º "C" Mat.	30	24	80.0%	6	20.0%	21	70.0%	9	30.0%	16	53.3%	14	46.7%	16	53.3%	14	46.7%
5º "D" Mat.	27	6	22.2%	21	77.8%	9	33.3%	18	66.7%	6	22.2%	21	77.8%	15	55.6%	12	44.4%
5º "A" Vesp.	12	0	0.0%	12	100.0%	5	41.7%	7	58.3%	8	66.7%	4	33.3%	4	33.3%	8	66.7%
5º "B" Vesp.	22	3	13.6%	19	86.4%	9	40.9%	13	59.1%	9	40.9%	13	59.1%	1	4.5%	21	95.5%
5º "C" Vesp.	26	4	15.4%	22	84.6%	16	61.5%	10	38.5%	9	34.6%	17	65.4%	2	7.7%	24	92.3%
5º "D" Vesp.	20	1	5.0%	19	95.0%	11	55.0%	9	45.0%	12	60.0%	8	40.0%	10	50.0%	10	50.0%
TOTAL	175	39	22.3%	136	77.7%	87	49.7%	88	50.3%	83	47.4%	92	52.6%	59	33.7%	116	66.3%

ANEXO I: TABLAS DE INDICADORES DESGLOSADAS

Tabla 13: INDICADOR 3: SINCRONÍA (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 3				Pregunta 13				Pregunta 23				Pregunta 33			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	4	26.7%	11	73.3%	9	60.0%	6	40.0%	4	26.7%	11	73.3%	3	20.0%	12	80.0%
5º "B" Mat.	23	20	87.0%	3	13.0%	7	30.4%	16	69.6%	11	47.8%	12	52.2%	5	21.7%	18	78.3%
5º "C" Mat.	30	10	33.3%	20	66.7%	17	56.7%	13	43.3%	16	53.3%	14	46.7%	1	3.3%	29	96.7%
5º "D" Mat.	27	12	44.4%	15	55.6%	14	51.9%	13	48.1%	15	5.6%	12	44.4%	4	14.8%	23	85.2%
5º "A" Vesp.	12	8	66.7%	4	33.3%	3	25.0%	9	75.0%	5	41.7%	7	58.3%	1	8.3%	11	91.7%
5º "B" Vesp.	22	5	22.7%	17	77.3%	6	27.3%	16	72.7%	6	27.3%	16	72.7%	0	0.0%	22	100.0%
5º "C" Vesp.	26	12	46.2%	14	53.8%	8	30.8%	18	69.2%	9	34.6%	17	65.4%	4	15.4%	22	84.6%
5º "D" Vesp.	20	4	20.0%	16	80.0%	8	40.0%	12	60.0%	11	55.0%	9	45.0%	3	15.0%	17	85.0%
TOTAL	175	75	42.9%	100	57.1%	72	41.1%	103	58.9%	77	44.0%	98	56.0%	21	12.0%	154	88.0%

Tabla 14: INDICADOR 4: DIACRONÍA (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 4				Pregunta 14				Pregunta 24				Pregunta 34			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	7	46.7%	8	53.3%	5	33.3%	10	66.7%	9	60.0%	6	40.0%	3	20.0%	12	80.0%
5º "B" Mat.	23	13	56.5%	10	43.5%	2	8.7%	21	91.3%	6	26.1%	17	73.9%	8	34.8%	15	65.2%
5º "C" Mat.	30	14	46.7%	16	53.3%	15	50.0%	15	50.0%	13	43.3%	17	56.7%	14	46.7%	16	53.3%
5º "D" Mat.	27	13	48.1%	14	51.9%	7	25.9%	20	74.1%	14	51.9%	13	48.1%	8	29.6%	19	70.4%
5º "A" Vesp.	12	3	25.0%	9	75.0%	5	41.7%	7	58.3%	5	41.7%	7	58.3%	7	58.3%	5	41.7%
5º "B" Vesp.	22	11	50.0%	11	50.0%	2	9.1%	20	90.9%	14	63.6%	8	36.4%	7	31.8%	15	68.2%
5º "C" Vesp.	26	11	42.3%	15	57.7%	5	19.2%	21	80.8%	8	30.8%	18	69.2%	5	19.2%	21	80.8%
5º "D" Vesp.	20	10	50.0%	10	50.0%	3	15.0%	17	85.0%	14	70.0%	6	30.0%	9	45.0%	11	55.0%
TOTAL	175	82	46.9%	93	53.1%	44	25.1%	131	74.9%	83	47.4%	92	52.6%	61	34.9%	114	65.1%

ANEXO I: TABLAS DE INDICADORES DESGLOSADAS

Tabla 15: INDICADOR 5: RELACIÓN CAUSA-EFECTO (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 5				Pregunta 15				Pregunta 25				Pregunta 35			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	15	100.0%	0	0.0%	10	66.7%	5	33.3%	13	86.7%	2	13.3%	11	73.3%	4	26.7%
5º "B" Mat.	23	20	87.0%	3	13.0%	9	39.1%	14	60.9%	18	78.3%	5	21.7%	11	47.8%	12	52.2%
5º "C" Mat.	30	28	93.3%	2	6.7%	19	63.3%	11	36.7%	27	90.0%	3	10.0%	26	86.7%	4	13.3%
5º "D" Mat.	27	23	85.2%	4	14.8%	18	66.7%	9	33.3%	24	88.9%	3	11.1%	13	48.1%	14	51.9%
5º "A" Vesp.	12	7	58.3%	5	41.7%	8	66.7%	4	33.3%	6	50.0%	6	50.0%	5	41.7%	7	58.3%
5º "B" Vesp.	22	16	72.7%	6	27.3%	12	54.5%	10	45.5%	15	68.2%	7	31.8%	13	59.1%	9	40.9%
5º "C" Vesp.	26	21	80.8%	5	19.2%	14	53.8%	12	46.2%	12	46.2%	14	53.8%	6	23.1%	20	76.9%
5º "D" Vesp.	20	18	90.0%	2	10.0%	13	65.0%	7	35.0%	16	80.0%	4	20.0%	11	55.0%	9	45.0%
TOTAL	175	148	84.6%	27	15.4%	103	58.9%	72	41.1%	131	74.9%	44	25.1%	96	54.9%	79	45.1%

Tabla 16: INDICADOR 6: EXPLICACIÓN MULTICAUSAL Y CONTEXTUALIZACIÓN (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 6				Pregunta 16				Pregunta 26				Pregunta 36			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	8	53.0%	7	46.7%	12	80.0%	3	20.0%	4	26.7%	11	73.3%	8	53.3%	7	46.7%
5º "B" Mat.	23	7	30.4%	16	69.6%	10	43.5%	13	56.5%	9	39.1%	14	60.9%	11	47.8%	12	52.2%
5º "C" Mat.	30	19	63.3%	11	36.7%	20	66.7%	10	33.3%	11	36.7%	19	63.3%	17	56.7%	13	43.3%
5º "D" Mat.	27	13	48.1%	14	51.9%	13	48.1%	14	51.9%	6	22.2%	21	77.8%	15	55.6%	12	44.4%
5º "A" Vesp.	12	3	25.0%	9	75.0%	5	41.7%	7	58.3%	3	25.0%	9	75.0%	4	33.3%	8	66.7%
5º "B" Vesp.	22	10	45.5%	12	54.5%	10	45.5%	12	54.5%	6	27.3%	16	72.7%	10	45.5%	12	54.5%
5º "C" Vesp.	26	9	34.6%	17	65.4%	7	26.9%	19	73.1%	10	38.5%	16	61.5%	5	19.2%	21	80.8%
5º "D" Vesp.	20	8	40.0%	12	60.0%	11	55.0%	9	45.0%	9	45.0%	11	55.0%	13	65.0%	7	35.0%
TOTAL	175	77	44.0%	98	56.0%	88	50.3%	87	49.7%	58	33.1%	117	66.9%	83	47.4%	92	52.6%

ANEXO I: TABLAS DE INDICADORES DESGLOSADAS

Tabla 17: INDICADOR 7: HIPÓTESIS EXPLICATIVAS (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 7				Pregunta 17				Pregunta 27				Pregunta 37			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	13	86.7%	2	13.3%	10	66.7%	5	33.3%	4	26.7%	11	73.3%	15	100.0%	0	0.0%
5º "B" Mat.	23	16	69.6%	7	30.4%	15	65.2%	8	34.8%	13	56.5%	10	43.5%	11	47.8%	12	52.2%
5º "C" Mat.	30	24	80.0%	6	20.0%	26	86.7%	4	13.3%	20	66.7%	10	33.3%	28	93.3%	2	6.7%
5º "D" Mat.	27	23	85.2%	4	14.8%	20	74.1%	7	25.9%	16	59.3%	11	40.7%	14	51.9%	13	48.1%
5º "A" Vesp.	12	8	66.7%	4	33.3%	6	50.0%	6	50.0%	4	33.3%	8	66.7%	3	25.0%	9	75.0%
5º "B" Vesp.	22	15	68.2%	7	31.8%	14	63.6%	8	36.4%	10	45.5%	12	54.5%	12	54.5%	10	45.5%
5º "C" Vesp.	26	16	61.5%	10	38.5%	13	50.0%	13	50.0%	9	34.6%	17	65.4%	9	34.6%	17	65.4%
5º "D" Vesp.	20	16	80.0%	4	20.0%	16	80.0%	4	20.0%	13	65.0%	7	35.0%	15	75.0%	5	25.0%
TOTAL	175	131	74.9%	44	25.1%	120	68.6%	55	31.4%	89	50.9%	86	49.1%	107	61.1%	68	38.9%

Tabla 18: INDICADOR 8: ANÁLISIS DEL ARGUMENTO (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 8				Pregunta 18				Pregunta 28				Pregunta 38			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	9	60.0%	6	40.0%	10	66.7%	5	33.3%	7	46.7%	8	53.3%	12	80.0%	3	20.0%
5º "B" Mat.	23	10	43.5%	13	56.5%	16	69.6%	7	30.4%	11	47.8%	12	52.2%	10	43.5%	13	56.5%
5º "C" Mat.	30	21	70.0%	9	30.0%	15	50.0%	15	50.0%	23	76.7%	7	23.3%	21	70.0%	9	30.0%
5º "D" Mat.	27	19	70.4%	8	29.6%	14	51.9%	13	48.1%	18	66.7%	9	33.3%	20	74.1%	7	25.9%
5º "A" Vesp.	12	7	58.3%	5	41.7%	2	16.7%	10	83.3%	5	41.7%	7	58.3%	8	66.7%	4	33.3%
5º "B" Vesp.	22	4	18.2%	18	81.8%	10	45.5%	12	54.5%	14	63.6%	8	36.4%	10	45.5%	12	54.5%
5º "C" Vesp.	26	9	34.6%	17	65.4%	10	38.5%	16	61.5%	5	19.2%	21	80.8%	7	26.9%	19	73.1%
5º "D" Vesp.	20	10	50.0%	10	50.0%	4	20.0%	16	80.0%	12	60.0%	8	40.0%	12	60.0%	8	40.0%
TOTAL	175	89	50.9%	86	49.1%	81	46.3%	94	53.7%	95	54.3%	80	45.7%	100	57.1%	75	42.9%

ANEXO I: TABLAS DE INDICADORES DESGLOSADAS

Tabla 19: INDICADOR 9: SÍNTESIS DEL ARGUMENTO (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 9				Pregunta 19				Pregunta 29				Pregunta 39			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	12	80.0%	3	20.0%	7	46.7%	8	53.3%	12	80.0%	3	20.0%	14	93.3%	1	6.7%
5º "B" Mat.	23	15	65.2%	8	34.8%	2	8.7%	21	91.3%	14	60.9%	9	39.1%	16	69.6%	7	30.4%
5º "C" Mat.	30	25	83.3%	5	16.7%	15	50.0%	15	50.0%	28	93.3%	2	6.7%	25	83.3%	5	16.7%
5º "D" Mat.	27	20	74.1%	7	25.9%	12	44.4%	15	55.6%	19	70.4%	8	29.6%	14	51.9%	13	48.1%
5º "A" Vesp.	12	5	41.7%	7	58.3%	7	58.3%	5	41.7%	5	41.7%	7	58.3%	10	83.3%	2	16.7%
5º "B" Vesp.	22	15	68.2%	7	31.8%	8	36.4%	14	63.6%	13	59.1%	9	40.9%	13	59.1%	9	40.9%
5º "C" Vesp.	26	17	65.4%	9	34.6%	7	26.9%	19	73.1%	5	19.2%	21	80.8%	6	23.1%	20	76.9%
5º "D" Vesp.	20	17	85.0%	3	15.0%	6	30.0%	14	70.0%	16	80.0%	4	20.0%	16	80.0%	4	20.0%
TOTAL	175	126	72.0%	49	28.0%	64	36.6%	111	63.4%	112	64.0%	63	36.0%	114	65.1%	61	34.9%

Tabla 20: INDICADOR 10: IDENTIFICACIÓN DE PREJUICIOS Y FALACIAS HISTÓRICAS (Desglose)

Grupo	Población Evaluada	Pregunta 10				Pregunta 20				Pregunta 30				Pregunta 40			
		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5º "A" Mat.	15	11	73.3%	4	26.7%	7	46.7%	8	53.3%	7	46.7%	8	53.3%	10	66.7%	5	33.3%
5º "B" Mat.	23	17	73.9%	6	26.1%	12	52.2%	11	47.8%	13	56.5%	10	43.5%	10	43.5%	13	56.5%
5º "C" Mat.	30	21	70.0%	9	30.0%	13	43.3%	17	56.7%	25	83.3%	5	16.7%	25	83.3%	5	16.7%
5º "D" Mat.	27	16	59.3%	11	40.7%	14	51.9%	13	48.1%	11	40.7%	16	59.3%	12	44.4%	15	55.6%
5º "A" Vesp.	12	8	66.7%	4	33.3%	2	16.7%	10	83.3%	5	41.7%	7	58.3%	7	58.3%	5	41.7%
5º "B" Vesp.	22	18	81.8%	4	18.2%	3	3.6%	19	86.4%	11	50.0%	11	50.0%	12	54.5%	10	45.5%
5º "C" Vesp.	26	18	69.2%	8	30.8%	3	11.5%	23	88.5%	5	19.2%	21	80.8%	8	30.8%	18	69.2%
5º "D" Vesp.	20	11	55.0%	9	45.0%	3	15.0%	17	85.0%	13	65.0%	7	35.0%	16	80.0%	4	20.0%
TOTAL	175	120	68.6%	55	31.4%	57	32.6%	118	67.4%	90	51.4%	85	48.6%	100	57.1%	75	42.9%

