



BUAP

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Mobilización de la Competencia Comunicativa Escrita desde
la Materia de Historia de la Sociedad Mexicana, en
Estudiantes de Preparatoria**

Tesis que presenta

LIC. ARACELI ROSAS VELÁZQUEZ

Como requisito para optar por el grado de
Maestra en Educación Superior

Director de Tesis
DR. R. EDGAR GÓMEZ BONILLA

Puebla, Puebla
Enero, 2018

A G R A D E C I M I E N T O S.

A Dios con la fe y confianza de su existencia, por su bondad y fortaleza por ser el báculo que me sostiene firme ante las adversidades.

Al Doctor R. Edgar Gómez Bonilla director de este proyecto de investigación, por confiar en mi al darme la oportunidad de emprender el camino para lograr esta meta profesional, a su vez le agradezco el compartir sus conocimientos y experiencias, por su gran calidez humana, y sencillez que lo caracterizan como una persona honesta y responsable.

A mis familiares y amigos que fueron compañeros incondicionales durante este camino profesional, el cual significa una satisfacción personal.

INDICE

Introducción	5
Antecedentes del tema.	5
Planteamiento del problema.	5
Preguntas de investigación.	6
Objetivos del estudio.	6
Justificación e importancia del estudio.	7
Alcances y límites de la investigación.	7
Estructura de la investigación.	8
CAPITULO I	
MARCO CONTEXTUAL	10
1.1 El surgimiento del Bachillerato en México.	10
1.2 La RIEMS	15
1.2.1 Reformas curriculares en el Nivel Medio Superior.	15
1.2.2 Plan Sectorial de Educación 2007-2012.	19
1.2.3 Elementos principales de la RIEMS.	20
1.2.4 La RIEMS y la competencia comunicativa.	27
1.3 Las reformas en la BUAP.	29
1.3.1 Proyecto Fénix y el Bachillerato	30
1.3.2. Modelo Minerva.	31
1.4 Preparatoria Regional Enrique Cabrera.	31
1.4.1 Descripción Curricular	32
CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO	34
2.1 Conceptualización de la Competencia Comunicativa.	39
2.2 Diferentes enfoques de la Competencia Comunicativa.	39
2.2.1 Funcionalismo.	39
2.2.2 Sociolingüística.	41
2.2.3 Estructuralismo.	41
2.2.4 Enfoque Pragmático.	41
2.3 Vigotsky.	43
2.4 Definición conceptual de las variables de estudio.	49

2.4.1 Comprensión del contexto histórico.	50
2.4.2 Argumentación escrita.	50
2.4.3 Expresión escrita.	50
CAPITULO III	
METODOLOGÍA	52
3.1 Diseño.	52
3.2 Muestreo.	54
3.3 Instrumento de Investigación.	55
3.4 procedimiento.	56
CAPITULO IV	
ANALISIS DE RESULTADOS.	58
4.1 Datos de identificación.	59
4.2 Pretest.	60
4.2.1 Grupo Control.	60
4.2.1.1 Resultados de la variable contexto histórico.	62
4.2.2 Pretest Grupo Experimental	65
4.3 Intervención.	70
4.4.1 Postest.Grupo Control.	75
4.4.2 Grupo Experimental	81
Conclusiones.	90
Bibliografía.	94
Anexos.	100

INTRODUCCIÓN

Antecedentes del tema

En pleno siglo XXI, la educación media superior tiene compromisos muy fuertes, pues ante las demandas de la globalización económica mundial aunadas al desafío de los estudiantes de poder insertarse en el nivel superior, ponen en jaque nuestro quehacer como docentes, cuyo compromiso y esfuerzo debe verse reflejado en el aprendizaje significativo que los estudiantes adquieran en su paso por dicho nivel. Para responder a esta necesidad en México, a través de la Secretaría de Educación Pública, se implementó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en la cual se contempló la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato a partir de la definición del perfil del egresado de la Educación Media Superior, así como el establecimiento de las competencias como Marco Curricular Común.

Estas se dividen en competencias genéricas, disciplinares y competencias profesionales, mismas que fueron establecidas en los acuerdos 444 y 486, donde las competencias genéricas son las que todo egresado del nivel medio superior debe tener, es decir, forman el perfil del egresado de educación media superior.

Planteamiento del problema

Así, el tema de esta investigación es la movilización de la Competencia Comunicativa Escrita en estudiantes de Preparatoria, desde la materia de Historia de la Sociedad Mexicana. El interés en éste tema surge a partir de la detección de problemas de expresión escrita de los estudiantes de segundo grado, grupo "B" de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Los estudiantes de dicho grupo cuentan con ciertas habilidades para escribir, sin embargo, no es suficiente ya que comunicarse clara y eficazmente es indispensable en el ámbito académico y profesional. En ese sentido, para fortalecer las habilidades de la escritura en nuestros estudiantes, es una obligación que se desarrollen en cada una de las distintas disciplinas, y en específico desde la de Historia de la Sociedad Mexicana, ya que es la materia que se imparte, además de ser una asignatura que requiere de expresión, análisis, reflexión, comprensión, mismos que están presentes en la práctica escrita.

Comunicarse de forma escrita ha sido y será fundamental en el ámbito educativo y laboral, y es una obligación de todos los docentes guiar a los alumnos en la mejora de su expresión tanto escrita como oral. Sin embargo, en ésta investigación nos enfocamos solo a la escritura porque se requiere de un tiempo más amplio para trabajar las dos, así que optamos por la primera. A su vez, la movilización de la competencia comunicativa escrita se basa en la llamada competencia comunicativa pragmática que no reduce a la escritura a una aplicación solo de reglas gramaticales, sino que además tiene en gran consideración los distintos contextos en los que se puede escribir.

La escritura en su manera formal ya sea a través de una carta, un informe, una síntesis o un resumen, llevan implícitas las reglas más esenciales de la gramática, y en ese sentido la ortografía es un elemento básico de la correcta escritura, cuya presencia en los alumnos de dicha preparatoria es escasa e incorrecta. Estas anotaciones, se han hecho con la intención de resaltar, de manera somera lo que implica la expresión escrita, por lo que los alumnos de dicha preparatoria rehúyen a la elaboración de textos formales, por su implicación. Sin embargo, es bien sabido por la mayoría de los que nos dedicamos a la docencia, que los trabajos escritos refuerzan en muchos casos la adquisición del conocimiento de la unidad didáctica que uno imparte y que a su vez, permiten el desarrollo de la competencia comunicativa, como un reflejo de todo un proceso de comprensión, organización, reflexión a través de la escritura.

Preguntas de investigación

Para dar inicio a la investigación, se formularon preguntas como: ¿En qué nivel de movilización de la competencia comunicativa (expresión escrita) se encuentran los alumnos de segundo grado de la preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso? ¿Cuáles son los elementos necesarios para considerar que un estudiante puede movilizar la competencia comunicativa escrita? La intervención didáctica ¿En qué grado mejora o no la movilización de la competencia comunicativa escrita?

Objetivos del estudio

Con las cuestiones anteriores, se fijó el objetivo general junto con los específicos, el primero era movilizar la competencia comunicativa escrita para fortalecer y ampliar los conocimientos, mediante una intervención didáctica en los estudiantes de segundo grado de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso, para lograr un desempeño

académico y profesional favorable. Los objetivos específicos se establecieron: identificar las deficiencias en la escritura de los estudiantes de segundo grado de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso; y mejorar el nivel de escritura en los alumnos de segundo grado, mediante una intervención didáctica desde la enseñanza de la Historia de la Sociedad Mexicana.

Justificación e importancia del estudio

Se considera importante el estudio, porque como se mencionó en un inicio, la política del gobierno mexicano encaminada a alcanzar una educación de calidad, ha requerido modificar el modelo mexicano de educación. En el caso del Nivel Medio Superior se ha considerado el establecimiento del modelo en competencias, que con el Marco Curricular Común y la definición y desarrollo de las competencias genéricas y específicas, se pretende brindar a los estudiantes una educación integral. Con ese panorama y esa intención fue planteado este trabajo, en el afán de cooperar con un granito de arena en la formación de los estudiantes de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso.

Se eligió una competencia genérica, porque era la permitía la pauta a trabajar con la escritura, considerada un elemento básico para un desenvolvimiento adecuado de los estudiantes en su vida académica, profesional o laboral, y aunque los estudiantes del grupo experimental contaban con elementos para desenvolverse en el ámbito de la escritura, se consideró la idea de fortalecer la competencia comunicativa. Para hacer posible esto, la investigación fue definida de corte cuantitativo, porque se pretende medir el alcance de la intervención para movilizar la competencia comunicativa escrita en los alumnos de segundo año de la Preparatoria Regional "Enrique Cabrera Barroso". De igual manera, es descriptiva, ya que buscamos caracterizar y referir los rasgos importantes de la movilización de la competencia comunicativa escrita que tienen los estudiantes de segundo año. Por último, se utilizó un diseño cuasi-experimental con pre y posttest, con un grupo experimental al que se le aplicó un instrumento de evaluación, y donde se realizó una intervención didáctica de diez sesiones, en la que cada una de ellas se trabajó un indicador; y por último se aplicó un posttest para valorar los resultados de la intervención.

Alcances y límites de la investigación

Los alcances de la investigación se limitan a identificar y aclarar elementos necesarios para mejorar la actividad escrita desde la enseñanza de la Historia de la Sociedad

Mexicana; además de movilizar la competencia comunicativa escrita mediante un proceso de intervención didáctica para fortalecer los elementos cognitivos y prácticos que ya poseen los estudiantes y a su vez ampliarlos. No se pretende aportar una idea o método nuevos sobre cómo mejorar la escritura de los estudiantes, sino más bien tomar lo que ya tienen de conocimientos y agregar nuevos para fortalecer la competencia comunicativa escrita desde la enseñanza de una unidad de aprendizaje curricular que no es precisamente el área del lenguaje.

Además los resultados darán pauta a seguir en una línea de experiencias que permitan tener una perspectiva más amplia de cómo debería ser la enseñanza de la Historia y a la vez tener presente el proceso evolutivo de la profesora a partir de las mismas experiencias.

Estructura de la investigación

Cumpliendo con las normas de investigación y para llevar un orden del trabajo, se ha dividido en cuatro capítulos; en primero llamado marco contextual, que da un panorama general del surgimiento del bachillerato en nuestro país, para después continuar con el surgimiento de la RIEMS, sus características hasta llegar a las competencias genéricas y de ahí a la competencia comunicativa. Y se termina ese apartado con las principales reformas hechas en Nivel Medio Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que fueron el Proyecto Fénix y el Modelo Minerva.

En el capítulo dos, denominado Marco Teórico vamos a encontrar cuatro elementos: el primero abarca algunas definiciones de lo que es la Competencia Comunicativa; el segundo aborda algunos enfoques que nos hacen una propuesta de cómo se aborda a la competencia comunicativa, en tercer lugar rescatamos algunos aspectos que son muy útiles para la investigación desde el enfoque del constructivismo de Vigotsky, y cerramos ese capítulo con la definición conceptual de cada una de las variables: comprensión del contexto histórico, la argumentación escrita y la expresión escrita.

En el tercer capítulo corresponde a la metodología, de igual forma que en el anterior, se abordan cuatro aspectos: en el primer apartado se explica de manera teórica por qué es descriptiva, por qué es descriptiva y por qué es cuasiexperimental. En el segundo apartado que es el de muestreo se hace una breve descripción de las características del grupo

experimental que corresponde al 2b matutino de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso; el tercer elemento que es el del instrumento para la investigación, se hace un recuento de la construcción del mismo, de los ítems que integran a cada uno de los 10 indicadores y de los propósitos de éstos. Por último, el cuarto elemento que es el de procedimiento, ahí se narra el desarrollo del pilotaje con el grupo del 2E vespertino integrado por 35 estudiantes, posterior a ello dos expertos se encargaron de validar el instrumento e hicieron las respectivas observaciones para realizar los cambios pertinentes y comenzar con el proceso de la intervención.

En el cuarto capítulo, que corresponde al análisis de los resultados tanto del grupo experimental y del grupo control, apoyado con gráficas para hacer hincapié en datos específicos, para comparar los resultados entre el pretest y el posttest entre el mismo grupo y del experimental al control.

CAPÍTULO I.

MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo presentamos una breve historia del surgimiento del Bachillerato en México que nos describen las circunstancias bajo las cuales surgió y las modificaciones que se le dieron para responder de manera adecuada al tiempo histórico que se desarrollaba. Posteriormente, continuamos con la descripción del surgimiento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México comenzando por los antecedentes, para continuar con el planteamiento de la misma a partir de la existencia de los distintos subsistemas y de las dificultades de una homologación en el sistema de manera general, para lo cual se tomarán como casos el bachillerato general, el tecnológico, el CONALEP, los bachilleratos tanto de la UNAM como del IPN

Continuaremos con el planteamiento de los principios básicos de la misma reforma y del establecimiento del Marco Curricular Común basado en competencias, destacando el papel de las mismas en la educación. Por último culminaremos éste capítulo abordando los diversos planes que se han aplicado a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y que han tenido su impacto en la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso de Tecamachalco, Puebla.

1.1 El surgimiento del Bachillerato en México

En pleno siglo XXI, la educación media superior tiene compromisos muy fuertes, pues ante las demandas de la globalización económica mundial aunado al desafío de los estudiantes de poder insertarse en el nivel superior, ponen en jaque nuestro quehacer como docentes, cuyo compromiso y esfuerzo debe verse reflejado en el nivel de aprendizaje significativo que los estudiantes adquieran en su paso por el nivel medio superior. Ante dichas circunstancias, es todo un reto para los docentes elaborar de forma consciente su metodología sobre la enseñanza-aprendizaje, de tal forma que sea clara y congruente con aquello que se quiere que se aprenda.

La educación en México ha transitado por distintos contextos de acuerdo al momento histórico por el que atraviesa nuestro país. En la época prehispánica, la educación

estaba dividida básicamente y dependía en gran medida de la clase a la que se perteneciera, así los hijos de los gobernantes recibían clases de ciencia, religión, astronomía, arte, guerra y demás; mientras que los hijos de la gente común recibían instrucción elemental como leer y escribir. Cuando acaece la conquista española, la situación no cambia mucho en el sentido de que la educación sigue bajo las mismas condiciones, se brinda dependiendo de la clase social y claro de acuerdo a los preceptos que imponía la religión católica. Sin embargo, si hay algo que agregar, se empieza a educar a las niñas para prepararlas como buenas esposas y madres, además de asegurar que la religión esté presente en la vida cotidiana de los pueblos conquistados.

Con la Independencia de México, y la influencia por lo tanto de la ilustración, llevó a una lucha política entre liberales y conservadores, que también tuvo su reflejo en la educación de la época, como bien nos lo comunica Jaime Castrejón, al decirnos que las instituciones heredadas de la colonia tomaron su posición del grupo conservador, que en esos momentos tomaba la bandera del centralismo, mientras que los liberales buscaban otra respuesta para darle un nuevo sentido a la educación que requería nuevas instituciones para formar a los ciudadanos que requerían las circunstancias (Castrejón, 1985). En ese sentido serán los liberales quienes con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria darán una nueva dirección a la educación, tratando de eliminar los prejuicios y el dominio de la iglesia sobre la formación de los estudiantes.

Durante el siglo XX y el desarrollo de la Revolución Mexicana se generan cambios en la concepción de la educación, y en específico siendo director de la escuela Nacional Preparatoria el Licenciado Vicente Lombardo Toledano, quien trató de solucionar el traslado entre sistemas del mismo nivel y a la vez resolver el problema con los programas de estudio de tal manera que éstos fueran de preparación a niveles superiores (Castrejón, 1985). Para los años 50's y 60's, la preocupación de los algunos directores de la EPN era formar un bachillerato general sin descartar un especializado.

En 1964, se aprobó un Plan para la Escuela Nacional Preparatoria, en él, se atendía el desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado, se le proporcionaría los conocimientos de una disciplina que forma el espíritu científico, la formación de una escala de valores mediante una cultura general, la dote de una conciencia cívica y una preparación específica para una carrera profesional (Castrejón, 1985, pág. 176). Con estos puntos, se iniciaba el proyecto de establecer un nivel que sirviera como

plataforma para el ingreso al nivel superior, cubriendo los elementos indispensables como los conocimientos, los valores morales y cívicos.

Para 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades llevó a cabo la idea de dos ciclos completos, el bachillerato, la universidad y eventualmente el posgrado. El paso del estudiante por el bachillerato debía formarlo de manera integral, dar la educación científica (métodos experimentales e histórico-social) necesaria para el nivel superior, complementar los estudios con teoría y la práctica y capacitarlos para el trabajo (Castrejón, 1985, pág. 178). Como podemos ver, se van apuntalando algunos de los términos que continúan vigentes en el presente y que en su momento representaron las necesidades a cubrir debido al momento histórico por el que atravesaba nuestro país.

Para estos mismos años, el nivel medio superior en nuestro país comienza a aumentar su demanda debido a motivos como la modernización, el aumento demográfico y el papel que había tomado la ciencia y la tecnología. Recordemos que en la época de los 60's y 70's, fue un tiempo en la que los jóvenes hicieron notar su presencia como elementos determinantes en la historia del país, entonces, será a partir de aquellas fechas cuando el bachillerato aumenta su demanda respondiendo en gran medida a aquellos sucesos tanto internacionales como nacionales, por lo que el camino hacia el progreso fue la primera de las razones; mientras que la segunda tuvo relación directa con la ciencia y la tecnología como elementos necesarios para el progreso.

Así, será desde los niveles de primaria donde comenzará el aumento de la población en las escuelas, impactando consecutivamente en el nivel de secundaria y éste a su vez haciendo el mismo efecto en el nivel de bachillerato que buscaba incorporar a los jóvenes en el siguiente nivel para lograr el desarrollo deseado en nuestro territorio nacional. Por otro lado, como se ha mencionado, el camino hacia el progreso requería en gran medida el uso de la ciencia y de la tecnología, para ello fue necesario diversificar la educación después del nivel secundario, dicho requerimiento hacía necesario el impulso de los niveles técnicos, dónde los estudiantes después de culminar el nivel medio se incorporara al campo laboral ejerciendo de manera casi inmediata los conocimientos adquiridos.

Será entonces que la educación media superior creció de la siguiente manera, de acuerdo como nos lo presenta Castrejón:

En el año de 1940 había solamente había 10 109 estudiantes de preparatoria en todo el país.

En 1950 el número había crecido a 17 694, y para la siguiente década había aumentado a

31 682, y teniendo el punto más álgido en 1970 cuando el número se elevó a 279 495 estudiantes, para terminar en los 80´s con una población 1 008 332 jóvenes (1985, pág. 178)

Entonces, llegando a este punto, podemos establecer que la educación en México sufrió cambios que demandaba la situación internacional y que correspondieron el desarrollo de la ciencia y la tecnología, quedando claro eso, lo que caracterizó entonces a la educación en nuestro país fue el aumento poblacional desde los niveles básicos de tal forma que tuvo su impacto directo sobre la demanda en el nivel de bachillerato. Al aumentar la matrícula en dicho nivel educacional, se tuvo que pensar anteriormente cómo se resolvería dicha situación ya que el bachillerato no podía cubrir toda la demanda de jóvenes, y que además había que considerar que el impulso a la ciencia y la tecnología debía concebir otros sistemas que comenzaran a subsanar los espacios.

Fue así cómo se impulsaron nuevamente las escuelas técnicas y entre las que surgieron podemos mencionar al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), sin embargo también se agregó la Escuela Normal, como un correspondiente al bachillerato con el agregado de que al concluir los estudios se podía ejercer la función de profesor de nivel elemental. Como podemos observar, la educación en el nivel medio superior se va a diversificar quedando establecido tres sistemas: la normal, las escuelas técnicas y la preparatoria. Para los años sesentas, será la escuela normal quien tendrá el mayor número de matrícula, absorbiendo más del 50%, sin embargo, para las décadas posteriores (hasta los ochentas), fue la preparatoria quien absorbió más del 50% de la población estudiantil de ese nivel (Castrejón, 1985, págs. 197-200).

Con el impulso educativo, surgirán instituciones como la Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI), el Colegio de Bachilleres, el CONALEP, y algunas otras, que unidas a las preparatorias y a las escuelas normales que tendrán como fin proporcionar una educación propedéutica y por otro lado, terminal. De esta forma, se comienza a palpar una de las problemáticas que tratará de resolver la Reforma Integral de Educación Media Superior, ya que el crecimiento vertical entre niveles estaba presente, pero ocurría que al pretender transitar de un

subsistema a otro, había impedimentos en el mapa curricular que dificultaba o mejor dicho hacía imposible el cambio.

Ese ha sido el desafío en los últimos años, tratar de integrar la diversificación mediante la vía curricular, para establecer un denominador común que homologue el término de Educación Media Superior, tanto de manera vertical como horizontal. Las distintas modalidades de bachillerato han respondido de acuerdo a las demandas del momento o situación histórica, por lo tanto es justo en estas fechas que se requiere esa transición de un subsistema a otro, sin ninguna complicación, de tal manera que se evite la deserción escolar y se permita culminar a los estudiantes esta etapa de su vida académica para dar pie a otra.

Como se ha descrito anteriormente, la educación después de 1940 se enfatizó a enseñar conocimientos elementales y aunque la Constitución de 1917 reiteraba la obligatoriedad, era de entenderse que después de la Revolución Mexicana no hubiese más preocupación que la de enseñar a leer y a escribir, cuya concepción cambió de acuerdo con los sucesos de tipo mundial y nacional. La modernización exigía individuos preparados para insertarse en el progreso del que el mundo estaba siendo objeto y que con esas circunstancias, su papel era determinante para lograr el desarrollo económico.

Por un lado la preparatoria como parte aguas hacia una universidad y por el otro las escuelas técnicas como generadores de trabajadores de un nivel que se podían integrar al campo laboral casi inmediatamente después de culminar sus estudios. Una nueva problemática surgió después de los años ochenta, cuando la población escolar aumentó y por ende surgieron nuevos subsistemas del nivel medio superior, pues entre los distintos surgió la necesidad de encontrar un denominador común entre ellos para permitir la movilidad de los estudiantes, causado por diversos motivos por los que la gente migra y que por lo tanto no haya interferencia para culminar sus estudios.

Es en ese sentido como surge la propuesta de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, mediante la Reforma Integral

a la Educación Media Superior en 2008, que tiene cuatro ejes. Un Marco Curricular Común con base en Competencias; la definición y regulación de las modalidades de oferta; los mecanismos de gestión y por último la certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008, pág. 3).

1.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México

En la Educación Media Superior en México, se compone de tres años y se ubica entre el nivel básico obligatorio, se encuentra dividida en dos modalidades, el Bachillerato y la Educación Profesional Técnica. A su vez, el bachillerato está integrado por generales o propedéuticos y tecnológico o bivalente; los primeros (13 tipos) tienen la intención de preparar a los estudiantes para continuar sus estudios en el nivel superior. En el caso del tecnológico o bivalente (12 tipos), de igual manera pretende preparar a los alumnos para el siguiente nivel educativo, sólo que le agrega la enseñanza de alguna actividad productiva. Sin embargo, el bachillerato general ha sido la institución, en este nivel la más concurrida de acuerdo con lo que nos dice Lorenza Villa:

En México, históricamente la matrícula de Bachillerato General ha sido la modalidad más prestigiada, y desde hace 30 años la más poblada, debido a que es la más académica y a su orientación a los estudios de educación superior. Actualmente, seis de cada diez alumnos del nivel lo cursan (Villa, 2007, pág. 95).

Esta característica de ser el nivel con más demanda, surge desde las década de los sesentas a partir del crecimiento económico que está teniendo nuestro país y que por lo tanto, requiere de individuos que actúen ante las circunstancias que se presentan, como actores activos de la sociedad. Así, que la educación media superior comienza nuevamente a ser replanteada en los primeros años del siglo XXI, pues presentaba algunas dificultades que pretenden ser resueltas con la RIEMS de 2008.

1.2.1 Reformas Curriculares

A lo largo de la historia de nuestro país, las autoridades correspondientes han presentado propuestas educativas que han buscado responder a las demandas del mundo económico en el que se vive, en pleno siglo XXI no es diferente. Sin embargo, la EMS (Educación Media Superior), no ha sufrido grandes transformaciones a diferencia del nivel básico quienes han recibido mayor atención en lo referente a ese punto, pero en los último años

ha surgido la necesidad de resolver exigencias de la articulación de los diferentes subsistemas para mejorar el desempeño en conjunto de objetivos comunes, como las habilidades y conocimientos básicos, la flexibilidad de los programas, y éstos centrados en el aprendizaje.

En los últimos años, algunos subsistemas han sufrido cambios, en el 2004 el Bachillerato Tecnológico tuvo una reforma que aprobó El Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) para mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos, de tal manera que tuviera su impacto en la disminución tanto de la reprobación y por ende en la deserción. Por lo tanto, se consideró que lo más conveniente era una nueva estructura curricular que fuese común a todos los subsistemas que coordina, quedando de la siguiente manera:

Formación básica es común a todos los planteles y carreras y representa el 40% de la carga horaria de los programas; formación propedéutica que comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes al nivel superior; y por último la formación profesional que representa el 40% de la carga curricular, es específica de cada carrera y está organizada en cinco módulos (SEP, 2008, pág. 25)

La principal aportación de la nueva estructura es que no era necesario culminar los cinco módulos para obtener un diploma de egreso, sino que se permitía cambiar de especialidad durante el curso de estudios o en el mejor de los casos se daba la opción de elegir los módulos de acuerdo a su conveniencia, rompiendo de tal manera la rigidez de los programas anteriores, pero además, la creación de los módulos hacía hincapié en la formación teórica pero sobre todo práctica que fortalecieran las habilidades laborales.

Otro de los casos, fue el del Bachillerato General, cuya reforma se aplicó en 2003-2004 sólo a 70 escuelas como una fase de prueba y en años posteriores se aplicaría a todas las escuelas. El cambio en este subsistema, no se dirigía a una reestructuración de los programas, sino que mantenía los niveles, básico, propedéutico y formación para el trabajo; además conservaba el tronco común seguido por una especialidad. El énfasis se hacía en la actualización de los contenidos y la adopción de nuevos enfoques de enseñanza que se centraban en el aprendizaje (SEP, 2008, pág. 26)

Para el elemento “básico” el currículo debía de enfocarse a desarrollar un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, además se remarcaba la necesidad de hacer uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, con la idea de que se debían generar aprendizajes para la vida, pues eran las piezas indispensables con las que cada estudiante debía de contar al terminar el nivel. En el elemento “propedéutico”, se realiza la formación en grupos disciplinarios: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades-ciencias sociales (SEP, 2008, pág. 26).

Con respecto, al elemento de “formación para el trabajo” sufre el cambio de asignaturas a módulos bajo un enfoque en competencia laboral, que no necesariamente deben ser secuenciales y se podrá obtener un certificado que avalará las competencias que se han adquirido. Como reforzador de los cambios anteriores, se forjó la figura del tutor como un apoyo para los alumnos tanto en lo psicológico como en lo académico. Es perceptible la serie de transformaciones que hizo este subsistema, atando varios hilos para asegurar la efectividad de la enseñanza y evitando así la deserción y reprobación del alumnado.

El Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) comenzó a ofrecer un título de Profesional Técnico-Bachiller en la década de los noventa, lo que permite al estudiante continuar sus estudios al nivel superior, sin dejar de lado la seguridad de que al finalizar sus estudios de media superior podrá incorporarse al campo laboral si así lo desea. Fue en el 2003 cuando el CONALEP fue sometido a la reforma académica, que sostenía la presencia de programas flexibles, pertinentes y de calidad. Su nuevo mapa curricular contaba con un enfoque de competencias contextualizadas, aunado a un programa de tutorías y de salidas laterales, como una alternativa esta última para certificar las competencias que el alumno había adquirido si es que abandonaba sus estudios.

Las competencias contextualizadas se compondrían por dos módulos, el de autocontenidos y el de integradores; donde los primeros hacen alusión a las competencias laborales ocupando el 35% de la carga curricular; se dividieron a su vez en transversales que son cursos a fines a las carreras y que se pueden tomar en cualquier semestre. La segunda división es la de cursos específicos que tienen que ver todo con la carrera; y por último los cursos optativos con una tendencia a la especialidad muy en concordancia con las demandas y necesidades de la zona en la que se ubique el plantel (SEP, 2008, pág. 28)

Por su lado el Bachillerato de la UNAM tomó como componente medular de su reforma, una estructura como base para todos los estudiantes independientemente de los demás cursos que tomen. Así el Colegio de Ciencias y Humanidades junto con la Escuela Nacional Preparatoria tuvieron que contemplar en sus programas una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro de un marco de competencias para la vida. El compromiso de la UNAM en el cambio, no sólo recaía en lo ya dicho, sino que se complementaba con el desarrollo de estrategias para los docentes, en el replanteamiento de los contenidos para estar a la orden de los avances científicos y por último, estableció un sistema de bachillerato a distancia.

Lo propio hizo el Instituto Politécnico Nacional en el 2004, al consolidar el bachillerato tecnológico bivalente, dentro del nuevo modelo educativo que dirigía sus esfuerzos en una educación centrada en el aprendizaje y donde el estudiante marca la línea a seguir en sus estudios con la ayuda de sus profesores. La idea era alcanzar una flexibilidad de los planes y programas de estudio que posibilitaran la movilidad entre las distintas unidades del instituto, y a la vez mantener las características propias de dichas unidades. Para tales propuestas, fue necesario el rediseño de planes y programas de las asignaturas, optando por ubicarlas en tres áreas: formación institucional con el 50-55%; formación propedéutica con el 10-20%; mientras la formación profesional con el 25-35% de los créditos (SEP, 2008, pág. 30)

El camino iniciado, tenía requerimientos de otra índole además de la modificación de los programas y planes, había que redefinir tanto los perfiles de ingreso como los de egreso, había que replantear los objetivos del programa educativo, se tendrían que identificar las competencias laborales, se buscaba la aplicación de una metodología didáctica, se hacía indispensable formar a estudiantes capaces de aprender autónoma y colaborativamente por lo que de igual forma era elemental la preparación de docentes en las nuevas metodologías; y por último se buscaba fortalecer todo el esfuerzo con el programa de tutorías.

Como se ha podido leer, si puede establecerse algunos puntos en común entre los distintos subsistemas de en el nivel medio superior, que van desde la educación centrada en el aprendizaje, pasando por el rediseño de los programas tomando como base

el modelos bajo competencias de las mismas disciplinas como de las laborales, llegando al punto de considerar a la flexibilidad del currículo y finalizando en la indispensable preparación de los docentes para responder de manera pertinente a las exigencias de la sociedad y del mismo progreso de nuestro país, que en gran medida responden a las líneas que marcan la economía mundial.

1.2.2 Plan Sectorial de Educación 2007-2012

Con la reforma al Reglamento Interior de la SEP, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 21 de enero de 2005, se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior, que sustituye a la Coordinación General de Educación Media quien tenía a su cargo lograr una mejor coordinación del subsistema. La nueva Subsecretaría estableció como objetivos definir la identidad del nivel, buscar la coordinación entre las diferentes modalidades y los distintos tipos de programas existentes, orientar e impulsar los esfuerzos formativos orientados a los jóvenes, y aumentar la atención a la creciente demanda de la globalización económica mundial aunadas al desafío de los estudiantes de poder insertarse en el nivel superior, ponen en jaque nuestro quehacer como docentes, cuyo compromiso y esfuerzo debe verse reflejado en el aprendizaje significativo que los estudiantes adquieran en su paso por dicho nivel. Esta misma preocupación, que a su vez se convierte en un reto, la podemos observar en el Plan Sectorial de educación 2007-2012, donde se planteó lo siguiente:

“El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales” (Programa Sectorial de Educación, 2007, p. 9).

Para alcanzar tales propósitos, se establecieron seis objetivos con sus respectivas estrategias y líneas de acción, que van desde mejorar las oportunidades de los estudiantes, impulsar el uso de las tecnologías, la formación de estudiantes integrales hasta la mejora de la gestión escolar. Para éste caso, cabe destacar el propósito número cuatro, que tiene la intención de 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 (Programa Sectorial de Educación, 2007, p. 44).

Para tal situación, en el caso de la Educación Media Superior, se enmarca que son necesarias las experiencias de aprendizaje que permitan soluciones creativas ante los problemas en los distintos contextos de manera asertiva.

Es a partir de este plan sectorial, dado a conocer por la Secretaría de Educación Pública, que se hace evidente el rumbo por el cual debería de transitar la educación en los distintos niveles. Y en ese sentido, en 2008 se da a conocer el acuerdo 442 que establece el Sistema Nacional de Bachillerato, que dará paso a su vez a la Reforma Integral de la Educación Media Superior que tiene como uno de sus ejes el Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias de tipo genéricas y disciplinares.

1.2.3 Elementos principales de la RIEMS

La educación media superior tiene como retos la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de una equidad. La falta de cobertura ha impactado en la deserción escolar y en la eficiencia terminal, por lo que le corresponde al gobierno combatir dicha situación ya que la participación de México en el mundo globalizado depende en gran volumen de la educación media superior que se imparta, pues se considera que ella brindará la posibilidad para formar jóvenes bien preparados a través de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como buenos miembros de la sociedad.

En la búsqueda de fortalecer la educación en el Nivel Medio Superior y de acuerdo a los puntos en común en los que coincidieron las reformas implementadas por los distintos subsistemas, se establecieron algunos principios considerados como básicos de la reforma, que se enfocan en el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; la existencia de una pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y la facilitación del tránsito entre subsistemas. Todo ello a partir del reconocimiento de la diversidad de planes de estudio y de modalidades que no permiten una consolidación del nivel medio superior, por lo que fue indispensable que las instituciones acordaran una estructura de conocimientos y habilidades que todo bachiller debe de poseer en determinados campos formativos, más las características propias de la enseñanza como particularidad de cada institución.

En cuestión de la calidad la educación está enfocada en formar estudiantes capaces de utilizar los conocimientos en la vida cotidiana o en cualquier otra situación, donde se requiera ser reflexivo, capaz de dar una opinión personal, desenvolverse en distintos contextos y actuar como miembro responsable de la sociedad. El elemento de la equidad corresponde a brindar las mismas oportunidades a la población más marginada, es por ello que la oferta educativa debe de tener presente a los grupos con mayores necesidades. Los elementos hasta aquí descritos, deben hacer de la educación algo atractivo para que los jóvenes se incorporen a la misma y sobre todo la culminen.

El desarrollo de dicha estructura debe de partir de la concepción del concepto de pertinencia que no es otra cosa, más que la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Relaciones como lo personal, social y laboral en consonancia con las circunstancias del mundo actual, por lo que se reitera que la oferta educativa juega una posición estratégica que debe de contener programas académicos que le brinden a los estudiantes entender al mundo en el que se despliegan y por ende les permita ser partícipes de los cambios que se generan en el mismo.

Otra de las características de la RIEMS, es la exigencia de permitir el tránsito entre los subsistemas y las escuelas, para hacerle frente a uno de los problemas más grandes de la educación en nuestro país: la deserción. Hay un sin fin de razones por las cuales los alumnos optan por dejar sus estudios, van desde lo personal, tocando lo económico, cambios de residencia o simplemente porque quiere rectificar la dirección de los estudios. Frente a dichos motivos la escuela y en general la educación debe de posibilitar la “portabilidad de los estudios” que implica la oportunidad de que los jóvenes por razones cualquiera, puedan llevar sus grados mediante un documento que los avale a otra institución que se les reconozca su validez, dando la ocasión a concluir sus estudios del nivel medio superior.

Para responder a las demandas educativas en México, la Secretaría de Educación Pública, implementó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en la cual se contempló la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato a partir de la definición del perfil del egresado de la Educación Media Superior para así establecer las competencias en algo que se ha denominado Marco Curricular Común (MCC). Donde éste último, busca sopesar las barreras de la pluralidad de los modelos educativos en este nivel,

cuyo reflejo nos dice sobre la diversidad de la población a la que atiende que a la vez tiene diversos intereses, aspiraciones y posibilidades.

Lo interesante de la educación debe recaer lo suficiente en brindar las habilidades y los conocimientos que le permitan al alumnado desarrollarse como personas, como actores sociales que sean capaces de insertarse en el campo laboral. Para brindar esa cobertura, se hace necesario que se integren los distintos subsistemas a este proyecto educativo, a partir el reconocimiento de una identidad común que es correspondiente a los objetivos y retos del sistema en general.

El camino que se ha encontrado para alcanzar los retos y metas anteriormente descritos, ha sido el de constituir un Marco Curricular Común para todos los subsistemas que haga más flexibles a los programas y que a su vez dicha flexibilidad permitan la transición de un subsistema a otro. Actualmente el Gobierno Federal atiende directamente a un tercio de la matrícula en el nivel medio superior a través de la Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM); pero a la par existen otros subsistemas que lo integran el Instituto Politécnico Nacional, el Colegio de Bachilleres, los Centros de Estudios y Tecnológicos (CECyTES), el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), las opciones autónomas como las de la UNAM y las universidades de los Estados de la República (SEP, 2008, pág. 19).

Asé, el MCC está integrado por competencias, que permiten el establecimiento de los mínimos requerimientos para la obtención del certificado de bachillerato, sin la obligación de renunciar a las particularidades de cada institución. Las competencias entonces, serán de tipo genéricas, disciplinares y profesionales, mismas que fueron establecidas en los acuerdos 444 y 486, donde las competencias genéricas son las que todo egresado del nivel medio superior debe tener, es decir, forman el perfil del egresado de educación media superior. A partir de la apropiación de éstas, el egresado comprende e influye en el mundo, se capacita para aprender autónomamente y desarrolla relaciones armónicas con quienes lo rodean. Así las competencias deben:

“Ser comunes a todos los egresados de educación media superior. Son competencias claves por su importancia y aplicaciones diversas, a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y a espacios curriculares de la educación media superior,

y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias”. (SEP. Diario General de la Federación, acuerdo 444, primera sección, 21 de octubre de 2008.)

Bajo la línea del establecimiento de las características, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES) define una competencia como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son las capacidades que las personas desarrollan en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas” (ANUIES citado en el acuerdo 442, primera sección).

Así para la RIEMS una competencia es:

“La integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño” (Diario Oficial de la federación, 26 de septiembre de 2008, primera sección).

Teniendo presente los conceptos anteriores tanto de la ANUIES como de la RIEMS, y partiendo de los elementos en común: habilidades, destrezas y conocimientos que podrán ser utilizados por los estudiantes en distintos contextos y a lo largo de su vida, mismos que les permitirán alcanzar niveles superiores de desempeño escolar y responder a las demandas de la sociedad en la que se desenvuelven, podemos observar que en el Nivel Medio Superior no sólo se va a considerar el conocimiento, sino que se tomaron en cuenta otros elementos indispensables en la actualidad para la formación de los estudiantes, en la idea de que el conocimiento y su aplicación también deben de ser útiles a la sociedad y para resolver problemas que en ella se generan.

Es decir, las competencias fueron pensadas con la intención de desarrollar habilidades que permitan movilizar los múltiples saberes en diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, ya que uno de los problemas que permean en la educación de nuestro país es la concepción de ésta como la sola adquisición de conocimientos, mismos que se imparten fragmentadamente, es decir, no se relacionan unos con otros, por ejemplo, lo que se enseña en lenguaje no se relaciona con lo que se enseña en historia. Así, el enfoque en competencias no sólo se busca eliminar este aislamiento del

conocimiento, sino que éste sea utilizado a través de desarrollar habilidades específicas y eficaces aplicables a distintos contextos (escolar y social).

Una vez que determinado el enfoque del MCC en competencias, es necesario saber que dicho enfoque comprende tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales. Las primeras se caracterizan de la siguiente manera de acuerdo con la RIEMS como aquellas que permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. Son transversales, lo que significa que pueden utilizarse en todos los campos en los que se organice el plan de estudios y además son transferibles.

Para el caso de las competencias disciplinares, el Consejo Académico de la UNAM citado por la SEP, las define como:

El conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el estudiante al finalizar sus estudios en cualquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM. Se clasificaban en básicos y propedéuticos; los primeros son prescriptivos para los estudiantes de la universidad, mientras que los segundos profundizan en los conocimientos para aquellos alumnos que aspiran a ciertas carreras (SEP, 2008, pág. 59)

De esta manera, podemos concluir que las competencias disciplinares, quedan determinadas en dos niveles: básicas y extendidas. Las básicas hacen referencia a todos los conocimientos que los estudiantes deben de dominar; para el caso de las extendidas, comprenden niveles más complejos de quienes optaran por una carrera específica. Por otro lado, las competencias disciplinares obedecen a la lógica y estructura en cómo se organiza el saber en las diferentes disciplinas del conocimiento, es decir, son los conocimientos, habilidades y actitudes mínimos de cada campo disciplinar que los estudiantes deben desarrollar en diferentes contextos. Es el fundamento común de la formación disciplinar y extendidas que son los conocimientos, habilidades y actitudes con las que debe contar el egresado del nivel medio superior que opte por una carrera académica, funcionan de manera propedéutica y sólo son un referente (SEP. Diario General de la Federación, acuerdo 486, primera sección, 21 de octubre de 2008).

Ya por último las competencias profesionales son aquellas que tiene que ver con las habilidades y conocimientos del quehacer laboral, para asegurar en gran medida la empleabilidad de los egresados. De esta forma, el nivel medio superior se vuelve un vínculo muy importante entre la educación básica y la educación superior, lo que evidencia el papel

que juega el MCC cuya contribución es sin duda formar ciudadanos y a la vez dar las bases para los futuros profesionistas.

Además del MCC, la reforma considera otros aspectos como el tipo de oferta de la EMS, que va de la presencial, pasando por la compactada, la virtual, la auto-gestiva, híbrida y la certificación directa, las primeras escolarizadas, y las restantes en el sistema semi y no escolarizado. Por otro lado, también se destaca la importancia de elementos como los espacios, el desarrollo de la planta docente, las instalaciones y el equipamiento; la profesionalización de la gestión, la evaluación del sistema y los mecanismos para el tránsito entre subsistemas.

Las diversas situaciones por las que atraviesan los jóvenes que cursan la educación media superior y la conciencia de ello, obligan a las autoridades respectivas a crear un programa de acompañamiento denominado de orientación y de tutoría, con el fin de brindar atención a los estudiantes tanto académico como personal. Algunos subsistemas como el Bachillerato general dan a conocer un programa de Orientación Educativa que incluye cuatro áreas: institucional que crea un sentido de pertenencia a la escuela; escolar que brinda estrategias para mejorar el aprovechamiento académico; vocacional fortalece la toma de decisiones; y por último la psicosocial que tiene que ver con los valores y actitudes como beneficio individual y posteriormente social también (SEP, 2008, pág. 84).

El proyecto de tutorías como un refuerzo para mejorar la calidad de la educación debe de contemplar lo siguiente, según la RIEMS:

Integración de los alumnos al nuevo entorno escolar y los cursos remediales que se requieran; seguimiento y apoyo individual y grupal de los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y su trabajo académico; apoyo psicopedagógico para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y/o grupal; y orientación Vocacional, cuando proceda, para elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas (SEP, 2008, pág. 85).

Para que la RIEMS sea un proceso de transformación de alto impacto, requiere de la participación comprometida y responsables de los profesores, quienes deben de dominar el contenido de su materia y a la vez requerirán de capacidades profesionales que el foque en competencias exige. Los maestros son actores clave en el proceso de cambio, en el sentido de que antes de enseñar los contenidos y demás elementos en la educación debe de ser capaz de contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que le den las armas

para promover clases participativas en las que se fomente el trabajo colaborativo, de solución de problemas y bajo proyectos.

De esa forma los docentes también deberán de prepararse y obtener las competencias docentes que son indispensables para participar como ente del cambio educativo y fue en 2006 cuando en un diplomado en torno al tema, se forjaron cinco áreas: el diseño de procesos de aprendizaje, el desarrollo cognitivo y motivacional, los métodos y técnicas de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y el liderazgo educativo. Así que, el desafío para los docentes es de alto nivel, porque si bien es cierto hay maestros que de alguna o de otra manera han cooperado en menor o mayor medida a desarrollo de las competencias en los alumnos, mientras que habrá muchos que continúan con el método tradicional de enseñanza.

La tarea del profesor se convierte en un desafío entonces, pues debe de estar capacitado para enseñar lo que pretende evaluar a sus estudiantes, en este caso la lectura y la escritura como ser creativo e innovador, poseer él mismo el hábito y el gusto por la lectura y estar capacitado para formar lectores, es decir, que cuente con una metodología idónea para lograr tal fin. En este contexto de reflexión, una de las exigencias formativas de los docentes está relacionada con la baja competencia literaria de algunos de ellos. En efecto, los mismos docentes enfatizan la carencia de hábitos lectores de sus colegas. Es difícil pensar que alguien sin competencia lectora pueda generar en sus alumnos el placer por la lectura. Desde el punto de vista de algunos profesores, la causa que explica la carencia de ese gusto se debe primordialmente a la falta de formación, entendiendo por ello que son profesores que no cuentan con el perfil profesional idóneo pero que están dispuestos a continuar su proceso formativo para lograrlo.

Otra característica de la RIEMS, es que determina que las evaluaciones son importantes, ya que se trata de tomar en cuenta componentes de un proceso y no sólo de los resultados, de tal manera que se dé seguimiento a los distintos aspectos que contempla la reforma. Como se ha mencionado, la evaluación deberá ser integral para toda la reforma, así que no sólo se considera el aprendizaje, sino los programas, de apoyo a los estudiantes, del mismo docente, de las instalaciones y equipamiento, de la gestión, de la institución como tal. Siendo así, es necesario que los subsistemas y a su vez las instituciones tengan presente los objetivos a alcanzar para garantizar los resultados.

Con toda la exposición, podemos acordar que la RIEMS surge como una medida para combatir problemáticas educativas, que en gran medida exige el mundo globalizado, pues requiere jóvenes profesionales con ciertas capacidades ya habilidades en el ámbito laboral, sin embargo la reforma no puede reducirse a los conocimientos, sino que considera aspectos de formación tanto actitudinales como valorales, que harán de los estudiantes ciudadanos que participan en las decisiones de la sociedad y que por ende cooperaran cen la mejora de la misma.

Por su parte las competencias disciplinarias básicas; se busca que los estudiantes sean efectivos en la emisión y comprensión de mensajes orales y escritos; que puedan exponer y argumentar con claridad ideas y opiniones; que aprecien la diversidad cultural; que valoren de forma constructiva el arte, la literatura y los diferentes medios de comunicación; que utilicen las tecnologías actuales para resolver dudas y buscar información; entre otras (SEP, 2009, pág. 35).

1.2.4 La RIEMS y la Competencia Comunicativa

El modelo en competencias fueron pensadas con la intención de desarrollar habilidades que permitan movilizar los múltiples saberes en diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, ya que uno de los problemas que aún permanece en la educación de nuestro país es la concepción de ésta como la sola adquisición de conocimientos, mismos que se imparten fragmentadamente, es decir, no se relacionan unos con otros, por ejemplo, lo que se enseña en lenguaje no se relaciona con lo que se enseña en historia. Así, el enfoque en competencias no sólo se busca eliminar este aislamiento del conocimiento, sino que éste sea utilizado a través de desarrollar habilidades específicas y eficaces aplicables a distintos contextos (escolar y social).

El MCC que se basa en competencias de tipo genéricas, sólo como un tipo ya que contiene tres, plantea las siguientes seis con sus respectivos atributos que todas las disciplinas deben desarrollar:

Se autodetermina y cuida de sí.

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

3. Elige y practica estilos de vida saludable.

Se expresa y comunica

1. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente.

1. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
2. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma

1. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja en forma colaborativa

1. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad

1. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
2. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
3. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (SEP, 2010-2012, pág. 20)

En este sentido, las competencias genéricas, planteadas por la RIEMS dentro de la competencia dos *se expresa y comunica*, donde el estudiante: “escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”, podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Ser buenos comunicadores, permite la capacidad de expresarse e interpretar a la vez los significados socioculturales en uno o varios idiomas, tanto de manera oral como escrita.

El caso del Estado de Chiapas, la enseñanza de la Lingüística y la Literatura se ha distribuido en cuatro talleres de lectura y cuatro talleres de redacción en las escuelas preparatorias, quedando ubicada en el campo disciplinar de la comunicación y cuya sugerencia para su desarrollo es la siguiente:

Un enfoque basado en el desarrollo de competencias comunicativas útiles para la vida social y alejado de un modelo tradicionalista o historicista centrado más en la enseñanza de la gramática de la lengua y la historia de la literatura (Díaz, 2015, pág. 172).

Con lo anterior se deja entrever que la competencia comunicativa no debería sólo reducirse al dominio de la gramática, ni aun conocimiento de la literatura a través del tiempo ya que ello continua con la línea tradicional de la enseñanza, y bajo el enfoque de la RIEMS, no es suficiente enseñar conocimientos, sino que se prioriza la utilidad de ellos en la vida tanto profesional como cotidiana de los seres humanos para resolver distintas situaciones en diferentes contextos. Pero aunque considero que hay claridad en él, surgen problemáticas en la práctica en dicha entidad, pues algunos maestros consideraban necesaria la enseñanza de la literatura y la lingüística por separado, mientras que otros maestros consideraron que no era posible la separación. La situación concluyó en disociación de dichos elementos, que causó problemas en la distribución de las horas, y que llevó al planteamiento de una reestructuración del programa (Díaz, 2015, pág. 180).

1.3 Las reformas en la BUAP

Desde 1937 surge el bachillerato universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entre 1947 y 1970 la preparatoria se configura con un mapa curricular de 30 materias en tres años, con un área propedéutica para que los estudiantes continuaran con sus estudios universitarios (Plan 05, pág. 2). Para la década de los 80'S la EMS de la universidad se hace presente en el Congreso Nacional de Bachillerato en Morelos, y en esa misma década se comienza a realizar las evaluaciones de los planes de estudios donde van a participar los docentes mediante las academias, lo importante de esa valoración era la sugerencia para los cambios pedagógicos y didácticos,

Los cambios sugirieron un tronco común integrado por: lenguaje, humanidades, ciencias sociales, y las ciencias naturales y exactas; se planteó además no como un bachillerato propedéutico, sino formativo e integral. Bajo estas premisas, en 1992 el Consejo de Docencia de la Universidad estableció lo siguiente:

El bachillerato cumplirá con el objetivo general, integral, formativo y propedéutico del ciclo de educación media superior. Esto significa que el alumno egresado del bachillerato podrá aspirar a continuar una carrera profesional universitaria, tendrá un dominio aceptable de los conocimientos básicos a través de las asignaturas del tronco común y logrará un desarrollo de su personalidad que le permita desenvolverse eficazmente al interior de la universidad y de su propia sociedad (Plan 05, pág. 4).

1.3.1 Proyecto Fénix

En el proyecto Fénix o Plan de Desarrollo Institucional, se estableció cuando ya el bachillerato contaba con 3 años para cursarlo y el cambio había radicado en pasar a de ciclos anuales a semestres, se indicaba la incorporación de computo e inglés; se marcaba el inicio de una reforma curricular; se proponía un plan que mantuviera al docente en formación; pretendía vincular a las preparatorias con el nivel superior y además se buscaría general un Nivel Medio Superior de la BUAP con miras internacionales. Al menos esos eran los propósitos al diagnosticar un descenso del 45% en la matrícula de las ocho preparatorias entre los años de 1990 a 1995 y en las mismas fechas se demuestra que la eficiencia terminal es de solo el 25%; además del alto índice de reprobación de Matemáticas y Lectura y Redacción, y la dificultad del ingreso al nivel superior (Plan 05, pág. 6).

Se diseñó un mapa curricular que constaba de Áreas de Estudio y Áreas Curriculares Complementarias del Tronco Común, la primera englobaba a seis: Cincias del Lenguaje, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Exactas, Computación y Educación Física. La segunda área estaba determinada por tres campos: Cursos de Apoyo Académico, Cursos Interdisciplinarios de Profundización y Cursos de Especialización (Plan 05, pág. 27). Es importante destacar que dentro del área de las ciencias sociales se impartían las materias de Historia Universal Contemporánea I y II; Historia de México e Historia Contemporánea de México; y Estructuras Socio-económicas de México y Economía y Relaciones Internacionales.

Quedaba marcado que sería en segundo año cuando los estudiantes recibirían los cursos de Historia de México que abarcaba desde la época precolombina hasta el siglo XIX, mientras que en el cuarto semestre se abarcarían los acontecimientos del siglo XX con el propósito de:

“Que los alumnos lograran un entendimiento global de la evolución histórica de la sociedad mexicana” (Plan 05, pág. 30).

De esta manera, se planteaban reformas en el Nivel Medio Superior de la BUAP, con la idea de brindar una educación de excelencia, que disminuyera los índices de deserción y de reprobación; y que aumentaran el ingreso a las preparatorias y a la universidad. Para eso, era necesario preparar a los docentes y hacer las reformas curriculares pertinentes.

1.3.2 El Modelo Universitario Minerva

En México, como otros países, la educación ha sufrido transformaciones y estos pueden verse en el campo científico y tecnológico a través de las innovaciones, dentro de estos cambios más recientes podemos hablar de las políticas educativas, mismas que la Benemérita Universidad de Puebla ha reestructurado como respuesta a las demandas sociales para fortalecer la formación de sus egresados. Observamos en el periodo de 1938 a 1961 la preparatoria adquirió un carácter vigente gracias al proyecto de reorganización del bachillerato, el cual consistía en distribuir 30 asignaturas en un tiempo de dos años, es así como el alumno llegaría a un nivel de profundización y continuar con un carrera universitaria. A partir de este nuevo enfoque surgen grandes cambios que permitieron dar respuesta a la demanda en educación media, creándose 10 preparatorias universitarias, cambiando los periodos a semestres y abriendo materias en el área social y humanidades.

Más adelante en 1992 se reforman los planes y programas del nivel medio superior y superior, llegando a acuerdos donde cada academia establecería su contenido pragmático de su asignatura y diseñaron un plan de estudios conocido como Proyecto Fénix, con dicho plan se logró delimitar las líneas de trabajo del nivel medio superior, teniendo como base principal formar y capacitar a sus docentes con una excelencia académica en el quehacer universitario. Ya en 1996 surge un nuevo cambio para la educación media superior con el Plan General de Re- diseño Curricular para brindar una educación de calidad y excelencia, estos antecedentes lograron provocar un trabajo más exhaustivo en el nivel medio superior de una forma colectiva, incluyendo a la planta académica del bachillerato en el programa Construcción del Proyecto Participativo del Modelo Académico y Educativo (Minerva).

1.4 Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso (Tecamachalco).

Debido a la demanda creciente de estudiantes de Nivel Medio Superior que se presentaba en el Estado de Puebla, se fundó en 1973 la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso en el municipio de Tecamachalco, Puebla. La creación fue aprobada en sesión del Consejo Universitario el 19 de julio de la fecha ya mencionada, siendo rector Sergio Flores Suárez y fue la primera Unidad Académica del nivel medio superior establecida fuera de la ciudad, dando inicio al ciclo escolar hasta el mes de octubre del mismo año (Radiobuap.com/2015). En un inicio de las actividades académicas, la preparatoria estaba ubicada en la 6 sur número 202, lugar que hoy ocupa la Casa de la Cultura hasta 1981, posteriormente se trasladó a las instalaciones de la Secundaria Federal en la 7 poniente número 305 y se mantuvo ahí hasta 1996 cuando tuvo que cambiarse a su actual dirección en la 19 sur, número 1100 en el barrio de San Antonio.

La Preparatoria, está ubicada a unos sesenta kilómetros de la ciudad de Puebla, a hora y media aproximadamente, y sus instalaciones se encuentran en el municipio de Tecamachalco. La ubicación geográfica de la unidad académica recibe a una diversidad amplia de estudiantes pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos: hijos de profesionistas, campesinos, comerciantes, etc. Todos ellos provenientes de las distintas comunidades como Tepeaca, Tecali de Herrera, San Hipólito Xochiltlenango, Acatzingo, Cuapiaxtla de Madero, Huixcolotla, Quecholac, Palmarito de Tochapan, Tlacotepec de Benito Juárez y demás poblaciones aledañas. En el ciclo escolar en curso la unidad académica cuenta con una matrícula de 1400 alumnos distribuidos en grupos académicos, en dos turnos, matutino y vespertino, cada grupo cuenta aproximadamente con 40 alumnos. Sosa, Juan José (2015).

1.4.1 Descripción curricular del programa de Historia de la Sociedad Mexicana.

La Unidad de Aprendizaje Curricular de Historia de la Sociedad Mexicana forma parte del área de las ciencias sociales en el mapa curricular de la Educación Media Superior de las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Le fueron asignadas cuatro sesiones a la semana, cada una de ellas de 50 minutos; en las que se tienen que estudiar los sucesos históricos más destacados desde la llegada del hombre a América hasta México Contemporáneo.

El programa de Historia de la Sociedad Mexicana está integrado por diez bloques, que deben de ser cubiertos durante el ciclo escolar. El primer bloque se llama el Poblamiento de América y abarca temas desde el origen del hombre en América hasta los horizontes culturales de Mesoamérica; en el bloque II denominado las Sociedades Prehispánicas y se estudian temas acerca de las principales civilizaciones de esa época. El tercer bloque: La Conquista de México, en el que se abordan temas específicos como la conquista material y militar; el bloque IV: Estructura de la Sociedad Colonial, donde se estudia la cultura y economía en la Nueva España; el bloque V que corresponde a la Guerra de Independencia.

En el bloque VI, La Construcción de la Sociedad Nacional o la Formación del Estado Nación, donde se estudia el proceso por el que pasó nuestro país para determinar el territorio, la población y el tipo de gobierno durante gran parte del siglo XIX, en el bloque VII el tema central es el Porfiriato y los distintos aspectos que lo caracterizaron. En el bloque VIII llamado Revolución Mexicana que aborda los sucesos más destacados durante el periodo de 1910 a 1940. El bloque IX, llamado el Crecimiento Económico (1940-1970) donde se estudian los principales modelos económicos del México de la posrevolución; y finalmente el bloque X llamado: La política en el México Contemporáneo en el que se abordan los principales movimientos sociales de nuestro país.

Para concluir éste capítulo, podemos decir que el bachillerato en México ha sufrido diferentes cambios desde su creación a mediados del siglo XIX cuando los liberales buscaban darle otra orientación a la educación en medio de la lucha ideológica y política entre los grupos en pugna (liberales y conservadores), después con la Revolución Mexicana se empieza a encaminar con miras a los estudios universitarios, pero fue hasta pasado la mitad del siglo XX cuando se va a cristalizar la idea del bachillerato como medio para ingresar a la educación superior. Con el aumento de la población, se tuvo la necesidad de crear otros subsistemas que cubrieran las demandas de la sociedad y que dichas decisiones llevaron al gobierno mexicano a realizar reformas en la educación media superior, debido a la diversidad de subsistemas y a la dificultad en la transición de uno al otro.

Es por ello, que para entender el eje central de este trabajo, se hace indispensable conocer las principales reformas que se dieron a conocer desde el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, pues han marcado el sendero de la Educación Media Superior y es lo que moldea el trabajo docente frente a grupo.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

En pleno siglo XXI, la educación media superior tiene compromisos muy fuertes, pues ante las demandas de la globalización económica mundial aunado al desafío de los estudiantes de poder insertarse en el nivel superior, ponen en jaque nuestro quehacer como docentes, cuyo compromiso y esfuerzo debe verse reflejado en el nivel de aprendizaje significativo que los estudiantes adquieran en su paso por el nivel medio superior. Ante dichas circunstancias, es todo un reto para los docentes elaborar de forma consciente su metodología sobre la enseñanza-aprendizaje, de tal forma que sea clara y congruente con aquello que se quiere que se aprenda.

Para este caso, el análisis de textos como estrategia de aprendizaje que nos permita fomentar e impulsar la elaboración de textos escritos y que a su vez, esa elaboración impulse la mejora en el discurso oral, dando así, un impulso considerable al desarrollo de la competencia comunicativa. Saber expresarse de manera escrita u oral, es necesaria en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, pero hacerlo de manera eficaz, clara, con opiniones argumentadas en estos tiempos, sin duda alguna asegura la aportación de cada uno de los individuos a esta sociedad que tanta falta le hace, ser consciente de su papel en el devenir histórico de nuestro país.

2.1 Conceptualización de la Competencia Comunicativa

Una vez definidas las competencias para el nivel Medio Superior en México desde RIEMS, comenzaremos por hacer referencia a algunos conceptos sobre la comunicación y la competencia comunicativa. Es por ello, que el desarrollo de la competencia comunicativa entre profesores y estudiantes debe considerar la expresión escrita, el habla precisa, vivaz y espontánea, pero también debe de darle importancia a la reflexión, a la estructura de la lengua, por lo cual la responsabilidad del docente en la promoción de las habilidades comunicativas de acuerdo a lo que plantean Lomas, Osorio y Tusón (1998, pág. 25).

Para Kaplún el concepto de comunicación se deriva de la raíz latina *communis* y la define como “poner en común algo con otro”. Entonces, podemos definirla como el acto de informar, transmitir o de emitir, y entonces, se vuelve un diálogo, un intercambio, una relación de compartir, de hallarse de correspondencia, en reciprocidad (1998, pág. 28).

Comunicarnos a través del habla o la escritura pareciera que es un acto de lo más normal, porque es inherente a los seres humanos.

En cuanto a la Competencia Comunicativa, Lomas, Osorio y Tusón plantean que “es el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación o contexto de comunicación y al grado de formalización adquirido” (1998, pág. 25).

Pilleux en artículo “Competencia comunicativa y análisis del discurso”, nos dice que “es un conjunto de habilidades y conocimientos que poseen los hablantes de una lengua, que les permite comunicarse en ésta, pudiendo hacer uso de dicha lengua en situaciones de habla, eventos de habla y actos de habla. Lo que decimos y hacemos tiene un significado dentro de un marco de conocimiento cultural. El modo en que usamos la lengua está enraizado en la sacionigción colectiva, por medio de la cual le damos sentido a nuestra experiencia” (2001, pág. 52).

Daniel Cassany nos dice que la competencia comunicativa se compone de la competencia lingüística y la competencia pragmática. Donde la competencia lingüística, planteada desde la lingüística generativa-transformacional de Noam Chomsky, “es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman su conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos.” (Cassany *et al.*, 2007: 85)

Por otro lado, a partir de la aparición de la lingüística del texto, en el siglo pasado, se plantea que la organización del lenguaje va más allá de la frase e incorpora: el significado y el contexto, de igual manera, plantea principios que regulan el proceso comunicativo en tres dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática, así, su unidad de estudio es el acto comunicativo en un contexto determinado. Es decir, la comunicación se da en un tiempo y un espacio entre un emisor y un receptor, y en la cual influyen factores como las relaciones sociales, económicas, culturales, psicobiológicas.

En este sentido, la competencia pragmática, según Cassany, atiende al conjunto de conocimientos no lingüísticos (las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones), interiorizados por un usuario ideal.

Carmen Vas Medina definirá la competencia comunicativa como “la habilidad que permitiría a hombres y a mujeres comprender y producir diversidad de mensajes según lo amerite el contexto o la situación comunicativa en la que se encuentre” (2011, pág. 75).

Hasta aquí, las definiciones dadas por Carmen Vas Medina, Cassany y Pilleux, quienes consideran a la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades para emitir mensajes de acuerdo a una situación o a un contexto. Para todos los autores citados hasta ahora, con respecto al tema de la competencia comunicativa, desembocan en algunas características que podemos englobar debido a que se consideran indispensables, y nos referimos a la cuestión de que comunicarse mediante la escritura o la oralidad, no es sólo un acto natural, sino que tiene o encierra un proceso complejo del cual en ocasiones no somos conscientes, porque desde pequeños nos enseñan qué se puede decir y qué no, dónde sí y dónde no. Eso, responde a que la comunicación debe de ser pensada y efectuada de acuerdo a un contexto, no es lo mismo una conversación con los amigos que una con tus profesores de preparatoria, los contextos son distintos, por lo tanto las intenciones y objetivos lo son también.

Así, para Dell Hymes, citado por Rincón, la competencia comunicativa es:

“El término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (2011, pág. 100)

Se considera que esta última definición, deja ver más sencilla y claramente que la competencia comunicativa no sólo consta de conocimiento de la lengua, ni de sus reglas, sino también de la habilidad de aplicarlas, sabiendo que durante ese proceso hay una intervención o influencia directa del medio social donde uno se comunica, y que a su vez, al hacerlo está uno construyendo un conocimiento que tiene implícita una intención, y que después de haber comunicado se generan otras experiencias y la adquisición de otros conocimientos.

Entonces, se hace necesaria la generación de una conciencia tanto en los estudiantes como en los docentes, de que es indispensable en todos los ámbitos de la vida:

cotidiana, académica, laboral y de diversa naturaleza que se presenta durante su desarrollo, y que por lo tanto, debe ser un elemento en constante desarrollo dentro de la educación. Quizá debiéramos de enseñarles a nuestros estudiantes que escribir es complicado por su puesto, pero que hacerlo permite reforzar los conocimientos, permite expresar nuestras ideas, nuestras reflexiones, nuestras inquietudes y que es cuestión de práctica, porque la escritura al igual que la oralidad es una actividad que vienen realizando desde ya hace mucho tiempo y que debemos de perderle el miedo y hacer uso de ella, sobre todo en los ambientes académicos y profesionales.

En México, la competencia comunicativa, queda establecida dentro del marco de lo que conocemos como las *competencias genéricas*, que implantó la RIEMS. Se encuentra establecida como la competencia número cuatro: “escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas pertinentes”, *Se expresa y comunica*, así como las competencias disciplinares básicas de la RIEMS en las cuales se ubica el campo de la Comunicación que incluye lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática. Y donde la competencia disciplinar básica de comunicación se referirá a la capacidad de comunicarse eficazmente en español, leer críticamente, comunicar y argumentar ideas efectiva y claramente tanto oral como por escrito.

Lo anterior nos permite introducir directamente el tema de esta investigación: la competencia comunicativa a través del desarrollo de la expresión escrita, necesaria en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, hacerlo de manera eficaz, clara y precisa en estos tiempos, donde la tecnología y las modas –en muchos casos– han sido utilizadas por los jóvenes en detrimento del desarrollo de ésta. El objetivo de la enseñanza de las lenguas se ha dirigido al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje (Lomas C. O., 1997, pág. 36).

Los mismo autores, señalan que la enseñanza de la lengua escrita bajo teorías como la gramatical, el historicismo y el formalismo literario, no consideran aspectos como actos de habla, procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, el significado cultural, el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas, elementos no verbales de interacción, la distribución y uso social; pues no se les considera como parte del conocimiento científico. Con tal afirmación, se entiende que las intenciones con las que una

persona escribe un texto, para causar un efecto determinado en el lector, quedan excluidas en dichas teorías, pues ellas priorizan la disposición formal del mismo.

Uno de los primeros estudiosos en definir lo que era la competencia Lingüística, fue Noam Chomsky, quien se basó en un análisis minucioso y preciso del objeto formal que es el sistema de la lengua; mientras que por otro lado, la competencia comunicativa considera que los estudiantes deben de conocer y manejar las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce (Lomas C. O., 1997, pág. 41).

Apareció la psicolingüística evolutiva, teniendo como objeto el estudio del proceso de la aparición y desarrollo del lenguaje, uno de los principales aportadores fue Chomsky, quien luchó por una propuesta formal de una teoría del lenguaje, que considerara un conjunto de relaciones cuasi-biológicas que constituían las bases de la estructura formal de cada una de las lenguas. Es decir, había que explicar el paso del primer lenguaje al lenguaje del adulto apoyándose en la sintaxis pues la consideraba como el eje de cualquier descripción científica (Lomas, 1997). Siendo así, la adquisición del lenguaje se presenta de la siguiente manera según Lomas, et.al.

De una parte, los humanos hablamos de la misma forma que los perros ladran o los pájaros pían. Ciertamente no todos hablamos igual, pero, en último término, la posibilidad de incorporarse a una comunidad lingüística concreta responde al mismo tipo de capacidades innatas. De la otra, la enseñanza de la lengua remite a hacer consciente aquello que ya se utiliza inconscientemente y, por tanto, se trata de construir metaconocimiento sobre un objeto formal, el lenguaje, que ya se utiliza de forma espontánea. Este metaconocimiento tendría la función de revelar al hablante las reglas que emplea cuando usa el lenguaje y procurar evitar su deterioro al poder aplicarlo al uso espontáneo de la lengua (Lomas, 1997, pág. 37)

Entonces, podemos considerar que Chomsky planteó la existencia de mecanismos innatos en los seres humanos que se disparaban cuando entraban en contacto con las relaciones sociales. Para los años setenta, la psicolingüística sufrió un cambio debido a las críticas a la *gramática pivote* por lo que surgió una alternativa denominada *gramática del caso*, y fue Roger Brown quien hizo su aportación con un elemento metodológico importante al cual se le denominó: *rica interpretación del lenguaje*. Cuya esencia radica en la necesidad

de analizar siempre el lenguaje en su contexto, lo que nos deja ver que ya existe una preocupación por considerar el entorno en que se hace uso del lenguaje. Sin embargo, esa aportación no es suficiente para Lomas, pues incluso los dos enfoques se enfrascaban sólo en la investigación de la estructura interna o formal.

2.2. Diferentes enfoques de la Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa consta de dos elementos, la escritura y la oralidad. La escritura en su manera formal ya sea a través de una carta, un informe, una síntesis o un resumen, llevan implícitas las reglas más esenciales de la gramática, y en ese sentido la ortografía es un elemento básico de la correcta escritura, cuya presencia en los alumnos de dicha preparatoria es escasa e incorrecta. Estas anotaciones, se han hecho con la intención de denotar, de manera somera lo que implica la expresión escrita, por lo que los alumnos de dicha preparatoria rehúyen a la elaboración de textos formales, por su implicación.

Sin embargo, es bien sabido por la mayoría de los que nos dedicamos a la docencia, que los trabajos escritos refuerzan en muchos casos la adquisición del conocimiento de la unidad didáctica que uno imparte y que a su vez, permiten el desarrollo de la competencia comunicativa, como un reflejo de todo un proceso de comprensión, organización, reflexión a través de la escritura. Pero para poder entender más a profundidad la competencia comunicativa es necesario hacer un recorrido por los distintos enfoques desde los cuales la han abordado

2.2.1 El funcionalismo

Posteriormente, la misma lingüística y la psicología, asumieron la necesidad de un análisis funcional del lenguaje, ya que no podía ser reducido a los mecanismos de aprendizaje, es decir, antes de ser meramente un conocimiento estructural de tipo biológico, pues antes ya se había formado sobre la existencia de mecanismos sociales. De esa forma, surgió la propuesta del uso-comunicación usada tanto para los que querían explicar los actos del habla o las estructuras lingüísticas en contextos determinados. De manera general, para el segundo caso, la nueva visión dio más frutos, en primer lugar porque se demostró que el lenguaje aparecía tras el reconocimiento de sus formas más esenciales para cumplir actos del habla concretas; en segundo, se puso la marca sobre las intenciones comunicativas de

los aprendices de la lengua, pues si ellos deseaban comunicar algo recurrían al procedimiento lingüísticos más eficaz para hacerlo.

De esa forma, la enseñanza de la lengua no sólo le dio importancia a la estructura, sino a las intenciones por las cuales se escribía o se deseaba comunicar algo, pues éstas determinaban las necesidades comunicativas del estudiante desde su vida cotidiana a todos los ámbitos en el que el dominio de la escritura sea necesario. En ese sentido Lomas et. al., consideran que es necesario enseñar a leer y a escribir, mediante la apropiación de un código que no se posee, que exige un aprendizaje formal, y que está sujeto a una normativa que posee unos usos sociales institucionalizados y que, además, es un instrumento básico para todos los aprendizajes del ámbito académico (Lomas, 1997, pág. 56).

2.2.2 La sociolingüística

Otra de las posiciones, respecto a la enseñanza del lenguaje es la sociolingüística, están remitidas a reconocer que los individuos hacen uso de una o varias lenguas, como miembros de un grupo social y cultural determinado, que desempeñan papeles específicos, que poseen un bagaje de conocimiento concreto, todo cuyo reflejo es perceptible en su repertorio verbal de la vida cotidiana (Lomas, 1997). La sociolingüística nos muestra una visión de “interacción comunicativa” como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual, es ahí donde se pone a prueba la competencia comunicativa de cada individuo, como un conjunto de saberes necesarios, para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones. De tal forma, que cada escuela juega un papel determinante, pues es un espacio muy apropiado para realizar dicho intercambio de comunicación, ya sea oral o escrito, justo en el momento de la enseñanza-aprendizaje.

Para Hymes, todo acontecimiento de habla requiere de ocho componentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género.

Lomas et. Al., define a la competencia comunicativa como un: conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüístico, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas C. O., 1993, pág. 15)

Según Chomsky citado por Lomas, la competencia lingüística es entendida como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Lomas C. O., 1993, pág. 15)

2.2.3 Estructuralismo

Con ésta teoría surgida en los setentas, se rompe el paradigma impuesto por la gramática tradicional en la que se memorizaban reglas, excepciones y paradigmas verbales, para comenzar un proceso en el que se analizaban frases en sintagmas o conjuntos usando flechas, bandejas, cajas u otros gráficos similares, que permitió a los estudiantes observar las relaciones que mantienen entre sí, los diferentes constituyentes de una oración y su estructura jerárquica. Su aportación fue de valiosa importancia en una mejor comprensión de la estructura de la lengua, pero tuvo sus limitantes en que no consideraba al habla en su estudio y en la misma estructura del lenguaje escrito (Lomas C. O., 1993, pág. 25).

En el caso de la gramática generativa, surge en gran medida con la intención de superar los límites, por lo que parte de la idea del lenguaje como:

Una capacidad innata de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal (Lomas C. O., 1993, pág. 26)

La ya mencionada teoría, partía del supuesto de un hablante/oyente ideal, lo conducía a la determinación de formar parte de una comunidad lingüística homogénea; y a la vez pone el acento en el conjunto de reglas que le permitirá producir y comprender cualquier oración gramaticalmente posible.

2.2.4 Enfoque pragmático

Una postura más acerca del aprendizaje del lenguaje es el pragmático, que consideró dos elementos de gran relevancia: el contexto y la función lingüística que no habían sido considerados por los modelos semánticos y sintácticos. Para Peralta, el lenguaje es un intercambio de comunicación, y constituye un fenómeno biológico relacional (Pág. 55). Cuyo estudio, no puede ser subdividido en componentes, pues expresa a la vez una función, un contenido y una forma. El primero de estos elementos se cumple cuando se

logra la comunicación en distintos contextos y de tal manera, lleva implícita las ideas de una función y por ende de una intención de quien hace uso de él.

Es el consenso en una sociedad quien establece las reglas, que se convierten en una condición y por lo tanto en un producto de los mismos procesos comunicativos. Tener conocimiento acerca del lenguaje permite conocer al mundo, y entonces, también se pueden conocer las ideas de las personas. Lo anterior debe de ser entendido, en el momento en la que los individuos se comunican haciendo uso de las reglas; y es el conocimiento de las reglas lingüísticas y la capacidad de aplicarlas en determinados contextos, lo que constituye la base de la competencia comunicativa (Escandel, 2012). En esta dinámica se genera un rango de presuposiciones las cuales hacen referencia al cómo el hablante o el oyente cree que el otro está reaccionando o comprendiendo lo que está sucediendo en una conversación.

El lenguaje, por lo tanto, no sólo implica aspectos fonológicos y gramaticales, sino también, un aspecto comunicativo general que está contextualizado y que tiene influencia de aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos. El enfoque pragmático del lenguaje define a la comunicación humana como un proceso de interacción o de entendimiento personal donde las relaciones establecidas definen un cierto nivel de entendimiento a partir del cual llegan a obtener su sentido la interacción y los contenidos. Para esta propuesta, lo central es la noción de uso del lenguaje y la importancia que el contexto tiene en la adquisición, desarrollo y adecuación del lenguaje y el habla, de este modo, el contexto adquiere relevancia como factor que facilita la comprensión acerca de la adecuación de un acto comunicativo

Para Peralta Montesinos, la teoría de la Biología de la Cognición de Humberto Maturana, plantea que el lenguaje es un fenómeno desde lo biológico, que consiste en un fluir de interacciones recurrentes de los organismos con otros, y que dicha interacción genera cambios estructurales que modulan sus respectivas dinámicas estructurales, a todo éste proceso es lo que define como comunicación. Es decir, la comunicación tiene bases estructurales biológicas. La pragmática y la teoría de la biología de la cognición encuentran una conjunción cuando la primera explica qué habilidades se ponen en juego en la interacción, la teoría de la biología de la cognición fundamenta el operar de tales habilidades a través de distintos niveles de coordinaciones (Escandel, 2012, pág. 4).

2.3 El constructivismo de Vigotsky en la competencia comunicativa

Lev Vigotsky (1896-1934), lingüista, filósofo y psicólogo ruso, cuyo primer trabajo estuvo dedicado al tema del arte y la imaginación en el niño, hasta convertirse en el máximo exponente del modelo socio-histórico-cultural, que tuvo gran influencia tanto en la psicología como en la pedagogía principalmente, al tratar el proceso de desarrollo de la personalidad. Vigotsky continuará vigente en nuestros tiempos con sus concepciones acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, del análisis dinámico causal y del método genético formativo.

El contexto social influye en su propuesta de aprendizaje basada en la pedagogía y la psicología, y éstas a su vez, será fuertemente determinadas por el contexto social, que incluye a la historia y a la cultura como punto de partida. Así, lo que el niño ha aprendido es el resultado de lo que la sociedad le ha enseñado, mejor conceptualizado como zona de desarrollo real, y que la existencia de ésta, tiende el puente hacia la zona de desarrollo potencial, concebida como lo que el niño puede aprender con ayuda de herramientas que proporcionará algún mediador. Eso, a lo que se ha llamado puente, no es otra cosa que lo que Vigotsky define como zona de desarrollo próximo, donde el docente actúa de manera determinante, en el sentido de debe dirigir el aprendizaje con la ayuda de actividades que le permitan al niño adquirir ese pensamiento superior como el lenguaje, la comprensión, el análisis y la conciencia entre otros.

Además de la influencia del materialismo histórico de Márx y Engels, Vigotsky fue influenciado también por los pensamientos del filósofo holandés Baruch Spinoza, sobre todo en lo que consideraba como *actividad*, como único medio con el que el educando podía apropiarse del conocimiento. Es justo aquí, en este punto donde podemos comenzar a hablar de la propuesta del proceso de aprendizaje que hace nuestro autor. Él pudo observar tres cosas, la primera en la que discierne que todo conocimiento es producto de un contexto social; la segunda, que existe en los procesos psíquicos una zona de desarrollo real y una zona de desarrollo potencial, y que entre éstas dos existe una tercera zona a la cual denomina zona de desarrollo próximo y que representa una valiosa oportunidad para llegar a la formación de pensamientos superiores. La tercera, que en esa zona de desarrollo próximo existen medios para pasar de la primera zona a la segunda, y esas herramientas pueden ser el trabajo mismo o denominado también como actividades, que un profesor con

funciones de guía debe de implementar para alcanzar esos niveles de pensamiento superiores.

Éstas últimas ideas, dan pie a establecer que el pensamiento del protagonista de éste ensayo está directamente relacionado con el tema de investigación “El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la elaboración de textos escritos, en alumnos de preparatoria”. Quizá el elemento más preponderante es el que establece que el lenguaje en su primer plano es el resultado de la educación que la sociedad imparte, y que posteriormente con la guía del profesor a través de herramientas será posible esa interiorización del mismo cuya ubicación es la zona de desarrollo potencial. El conocimiento ubicado en ésta zona, es ya un pensamiento superior, porque se comprende aquello que se habla como resultado de lo que se piensa y en concordancia de aquello que se hace (dialéctica).

¿En qué consiste la propuesta pedagógica de Lev Vigotsky? Partamos de los tres elementos que observa Lev Vogotsky en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La primera, en la que aclara que todo conocimiento es producto de un contexto social; la segunda, que existe en los procesos psíquicos una zona de desarrollo real y una zona de desarrollo potencial, y que entre éstas dos existe una tercera zona a la cual denomina zona de desarrollo próximo y que representa una valiosa oportunidad para llegar a la formación de pensamientos superiores como el lenguaje, el pensamiento, la comprensión, el análisis y la conciencia entre otros. La tercera, que en esa zona de desarrollo próximo existe un proceso de mediación para pasar de la primera zona a la segunda, en ese proceso se pueden utilizar herramientas o signos, que un profesor con funciones de guía debe de implementar para alcanzar esos niveles de pensamiento superiores.

Para Vigotsky, el niño nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria, gracias a la interacción con compañeros y a adultos más conocedores, estas habilidades innatas se transforman en funciones mentales superiores (Victorino, Del Valle, Lara, Vera, Mejía y Méndez, 2009, p. 54). Por lo tanto, en la consideración número uno, se alude a que el conocimiento tiene un origen social, como una primera visión del hombre hacia el mundo, y de éste hacia el primero, es una interpretación entre el medio social y el conocimiento, y justo ahí radica la riqueza de su significado. Al desarrollarse el individuo en su cultura, se apropia de los procedimientos de

acción, las formas de pensamiento y los elementos de tipo afectivo (Victorino, et al., 2009, p. 52). Entonces, se pone en primer plano las relaciones del individuo con la sociedad, que por lo tanto, los niños durante su desarrollo adquieren los primeros conocimientos de la cultura en la que nacen y se desenvuelven

El caso del lenguaje por ejemplo, permite ver cómo la comunicación del niño responde a lo que se le ha enseñado en la familia y en la escuela, sabe que decir palabras altisonantes en determinados lugares y con determinadas personas no es correcto porque así se lo han enseñado; pero cuando pasa al pensamiento superior es capaz de comprender el porqué de aquello que le enseñaron, es capaz de discernir, es capaz de decidir y en función de ello, de actuar. Es en ese momento cuando el lenguaje se torna racional y por lo tanto, el pensamiento se hace verbal.

Para nuestro protagonista, el lenguaje es lo que permite el pensamiento. Así, cuando el niño comienza a hablar, ha logrado una primera conquista; cuando es adolescente, la operación intelectual es mediada por los conceptos como imágenes complejas de su realidad. Quizá su aportación más grande, radica en que el desarrollo del pensamiento parte de lo social, para ser interiorizado de forma individual, cosa distinta del planteamiento de Piaget de acuerdo a lo que nos muestra Rojas, ya que el lenguaje surge de lo individual para pasar a ser utilizado en el medio social, así lo podemos observar en la siguiente cita:

“El desarrollo del lenguaje es para Piaget una historia de la socialización gradual de estados mentales, profundamente íntimos, personales y artísticos. Aún el lenguaje socializado se presenta como siguiendo y no precediendo al lenguaje egocéntrico” (2010, p. 234).

Entonces, si partimos de la idea de que el lenguaje surge en primer lugar como resultado del entorno social, podemos establecer que la educación es también social, porque es en primera instancia la que educa. Cuando los niños ingresan a las aulas, el profesor funge como mediador del conocimiento, es quien servirá de guía o mejor dicho de puente entre la zona del desarrollo real y la zona del desarrollo potencial, trabajando debidamente la zona de desarrollo próximo. Este proceso de aprendizaje podemos observarlo en el lenguaje oral o escrito, debido a que no se le considera sólo como un acto natural, sino que tiene o encierra un proceso complejo del cual en ocasiones no somos

conscientes, porque desde pequeños nos enseñan qué se puede decir y qué no, dónde sí y dónde no.

Eso, responde a que la comunicación debe de ser pensada y efectuada de acuerdo a un contexto, no es lo mismo una conversación con los amigos que una con tus profesores de preparatoria, los contextos son distintos, por lo tanto las intenciones y objetivos lo son también. Dentro de ésta línea, la enseñanza que propone, se debe basar en aquello que el niño puede alcanzar y no sólo en lo que éste ha logrado, para que de esa forma sus potencialidades de desarrollo se vayan ampliando. Dicho desarrollo, comienza por una simple percepción que se presenta en la infancia, seguida por la memoria durante la adolescencia y que culmina con el pensamiento lógico-verbal, y junto a ellos las acciones de la voluntad (Rojas, 2010, p. 231). Para llegar a la etapa del desarrollo del pensamiento lógico-verbal, es decir, al pensamiento superior, es necesario que éste pase dos etapas, a eso le denomina:

“Ley de doble formación”, en la que toda función aparece dos veces, una en el ámbito social (interpsicológica) y más tarde en el ámbito individual (intrapicológica). El primero se refiere a las interacciones sociales que tiene el hombre con sus semejantes (el intercambio de ideas). En el plano intrapsicológico, el hombre, de manera consciente, habla consigo mismo, reflexiona y analiza los elementos externos y poco a poco se hace consciente de los que se discutió de manera grupal y mira lo externo de manera diferente, con otras ideas y otro pensamiento. (Victorino, et al. 2009, p. 52).

Para Vigotsky, el desarrollo cultural del niño contiene dos estructuras, el primero es el punto inicial o de partida de todo el proceso; el segundo, el propio proceso del desarrollo cultural que ha de comprenderse como un cambio de la estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras, que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. A las primeras les denomina primitivas, mientras que a las segundas les llama superiores (Vigotsky, 1983, p. 121)

En dicho proceso de interiorización, actúa el tercer elemento que Vigotsky determina como un proceso mediador en el que se pueden utilizar herramientas o signos (zona de desarrollo próximo). En cuanto a la estructura superior, será el signo y el modo de su empleo el determinante funcional o el foco de todo el proceso, es decir, que las herramientas que se utilicen en el aprendizaje serán las que fijan el mecanismo de la operación laboral y la

construcción del mismo proceso. Llegando al punto de las herramientas como un medio para la zona de desarrollo próximo, sabemos que Vigotsky las concibe de la siguiente manera, a partir de la influencia de los pensamientos del filósofo holandés Baruch Spinoza, lo llama *actividad*, como único medio con el que el educando podía apropiarse del conocimiento. En la siguiente cita podemos constatarlo:

Que en lugar de mostrar a los niños cosas redondas, como el sol o el tallo de un árbol, para mostrar lo que es un círculo, en la definición genética se produce la rotación de una línea a partir de un punto fijo y de este giro completo aparece el círculo (Rojas, 2010, p. 226).

A partir de lo anterior, podemos decir que se comienza a entender que el proceso de aprendizaje es la misma construcción de aquello que se enseña, apoyados en la actividad que el niño realiza con la ayuda de herramientas que como ya hemos mencionada antes, son de vital importancia. Para Rojas (2010. P. 228) dicha postura fue adquirida de la influencia del materialismo histórico de Marx y Engels de la siguiente manera:

“El empleo de instrumentos es el punto de partida responsable de la singularidad del desarrollo histórico del hombre” (2010. P. 229).

Para Victorino, et al. (2009, p. 52), el uso de las herramientas produce transformaciones en los objetos y su orientación es externa; mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad y su orientación es interna. Además de que se adquieren en interacción con el contexto sociocultural y permiten que el sujeto construya e interiorice los pensamientos superiores. El caso del lenguaje como función superior, permite la relación del hombre con otros y después consigo mismo, de tal manera que asimile el pensamiento y guíe su acción.

Cabe aclarar que el uso de las herramientas y los signos, debe de ser dirigida por adultos que tengan el conocimiento y las habilidades de compartirlo con los jóvenes y así estimular su desarrollo intelectual. Conforme esto sucede, surge un interés en el ser humano en correspondencia como un ser social e histórico, de tal manera que sólo pueden ser comprendidos en el proceso de desarrollo psicológico y social, ya que cambian radicalmente con el desarrollo de la personalidad. No hay que confundir éste último desarrollo con el crecimiento físico, sino que se refiere a que en los primeros años de vida

del niño, toma los elementos que la sociedad le aporta al ser parte de la misma, pero que posteriormente lo tendrá que ir interiorizando a través de herramientas externas que el maestro debe de proporcionar y que como resultado de todo ese proceso, se generarán nuevos conocimientos que tomarán el papel de zona de desarrollo real, que seguramente darán pauta a nuevos intereses y que se tendrán que ir cubriendo.

¿La propuesta de Vigotsky, resuelve en alguna medida el tema de investigación del “desarrollo de la competencia comunicativa mediante la elaboración de textos escritos en estudiantes de preparatoria”?

Sin duda alguna, su aportación sobre el lenguaje como resultado de la interacción social, donde permite una nueva concepción en la que la comunicación tiene un significado, un sentido y un objetivo de acuerdo al contexto. Partamos del término constructivismo, que tiene diversos significados en función de la óptica desde donde se le concibe, y raramente adopta una posición incluyente que permita explicar el todo de su objeto de estudio. El constructivismo tiene una naturaleza interdisciplinaria: psicología, sociología y epistemología; es Díaz Barriga citado por Bellocchio quien nos muestra cómo el constructivismo se vincula al ámbito educativo a través de los siguientes problemas:

El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su interacción con los aprendizajes escolares; el reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales; la revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de ayuda pedagógica que presta reguladamente el alumno (Bellocchio, 2009, p.31).

Una de las aportaciones de Vigotsky, fue sin duda alguna que presenta un constructivismo de tipo social, donde precisamente son las características de cada sociedad las que van a determinar en un primer lugar el aprendizaje de los niños, posterior a ello rescata el papel del docente ya no como un simple transmisor del conocimiento, sino como un mediador que facilita a través de herramientas el aprendizaje. Muchos autores partidarios del constructivismo psicológico en el aprendizaje, ven en la obra de Vigotsky fundamentos conceptuales a esta teoría, particularmente su concepción del aprendizaje, ligado al desarrollo del individuo, como un proceso que siempre incluye relaciones entre

estos, dándole una dimensión socio-histórica al proceso que denomina de enseñanza - aprendizaje, con lo cual hace énfasis en la relación interpersonal entre el que aprende y el que enseña (Herrera, et al. 2010, p 10.)

Y como la comunicación es meramente humana, por lo tanto, es totalmente social. Su propuesta permite aclarar cómo es que los seres humanos se comunican, de acuerdo a las situaciones histórico-culturales, que aunque la comunicación es inherente a los hombres, lo cierto es que responden a diversas situaciones. Por otro lado, su teoría pedagógica está plenamente relacionada con el constructivismo, justamente en aquello que él denominó zona de desarrollo próximo, donde el profesor funge como guía utilizando herramientas para desarrollar las habilidades, que ya debió haber identificado en sus estudiantes, para alcanzar la zona de desarrollo potencial.

La importancia de saber comunicarse adecuadamente en los distintos contextos le brindara al alumno las habilidades para desenvolverse correctamente en cualquier situación. Para este caso, el lenguaje escrito es un elemento importante para la materia de Historia de la Sociedad Mexicana, en un primer lugar porque la escritura es el reflejo hasta cierto punto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, y en segundo lugar porque se considera una obligación enseñar a hablar y a escribir en cualquier unidad de aprendizaje en el nivel medio superior, de tal manera que ingresen al nivel superior con las armas necesarias para lograr un desempeño optimo en todos los ámbitos de la educación.

Todos los elementos hasta ahora descritos, son aspectos que se seguirán en la investigación “Desarrollo de la competencia comunicativa, mediante la elaboración de textos escritos en alumnos de preparatoria”. Se realizará un pretest para ubicar las habilidades y carencias de los estudiantes en la expresión escrita, se realizará una intervención como herramienta para detonar la competencia; se aplicará un postest, se analizarán e interpretarán los resultados. Por lo tanto, la propuesta pedagógica de Lev Vigotsky está vigente en la investigación ya mencionada, porque le da un sustento teórico.

2.4 Definición conceptual de las variables de estudio

Al establecer una hipótesis, las variables son inherentes a ésta, pues son ellas las que van a permitir la medición de los resultados en el trabajo de investigación, pues se apoyan en

conocimientos organizados y sistematizados (Fernández Collado: 123). Así se han definido para ésta investigación tres variables independientes: Comprensión del contexto Histórico, Argumentación Escrita y Expresión Escrita, cuya manipulación busca influir sobre las variables dependientes, es decir: sobre la movilización de la competencia comunicativa escrita, de tal manera que los estudiantes de segundo grado grupo b matutino utilicen los conocimientos acerca de la escritura y obtengan nuevos para el mismo fin.

2.4.1 Comprensión del contexto histórico

La comprensión del contexto histórico tiene una dimensión cognitiva y se refiere a la capacidad de distinguir los tres indicadores que lo constituyen: reconoce el tiempo en el que ocurrió el suceso, distingue los lugares en los que se desarrolló el suceso e identifica a los actores que participan en el suceso. Se considera a esta variable como básica e indispensable ya que sin ubicación tiempo-espacio-actores será complicado que los alumnos puedan conocer y comprender los procesos históricos sobre la Historia de México.

2.4.2 Argumentación escrita

Ésta variable es la segunda, pertenece a una dimensión cognitiva y se refiere a la capacidad de aportar elementos válidos para sostener posturas frente a los sucesos históricos, por lo tanto se establecieron tres indicadores, donde el primero busca medir la reflexión sobre un tema de corte histórico, el segundo indicador tiene el propósito de medir la capacidad del alumno de cuestionar la información que obtiene, y por último se medirá si los educandos tiene una opinión propia a partir de sus inferencias con la información que ya conoce.

2.4.3 Expresión escrita

La tercera variable, es la más compleja porque requiere de las dos anteriores, tiene una dimensión cognitiva y se refiere a la capacidad de expresar sus ideas mediante la escritura de una forma coherente, precisa y clara. Para saber si alcanzan a cumplir la intención, se elaboraron cuatro indicadores: el primero es si hace uso de un vocabulario histórico de manera correcta; el segundo busca medir si tiene un registro histórico de la temática y puede así unir un suceso con otro. El tercero Tiene una representación secuencial de las

ideas históricas y el último se refiere a cuantificar si existe o no una coherencia entre las ideas que escribe acerca de un suceso de la Historia de México. Consideramos que las tres variables se unen como eslabón para intentar en conjunto movilizar la competencia comunicativa escrita.

Este capítulo es indispensable para desglosar y a la vez comprender el sustento de que teóricos anteriores han intentado dar una explicación del uso del lenguaje, así se exponen algunas propuestas teóricas como el funcionalismo, la sociolingüística, el estructuralismo y el pragmatismo. El primer enfoque aporta el elemento de las intenciones por las cuáles se escribía; en la sociolingüística la idea es que el lenguaje es el resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad. El tercer enfoque considera que el lenguaje no solo consiste en reglas sino que posee una estructura misma; y el pragmatismo que pone en juego el contexto y las intenciones del que hace uso del lenguaje.

Además cómo la competencia comunicativa es un tema educativo, y Vigotsky consideraba el lenguaje como resultado de la interacción social, donde permite una nueva concepción en la que la comunicación tiene un significado, un sentido y un objetivo de acuerdo al contexto. Lo que apuntaló la dirección de la investigación, al reflexionar y permitir definir las variables: comprensión del contexto histórico, argumentación escrita y expresión escrita.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

La investigación busca reforzar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de segundo grado de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso, a través de la movilización de la misma, desde la materia de Historia de la Sociedad Mexicana. La hipótesis que se plantea es que la competencia antes mencionada existe en los alumnos, pero existe la necesidad de reforzarla para que sea utilizada eficazmente en diferentes contextos. Así, se plantearon tres variables: Comprensión del contexto; Argumentación escrita; y Expresión escrita, con sus respectivos indicadores, que nos sirvieron para detectar en el pre test cuáles dificultades tenían los estudiantes y a partir de los resultados diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se aplicarían en la intervención para movilizar la competencia comunicativa escrita y así reforzar la habilidad para hacer un uso efectivo de la misma. Posterior a ello, se realizó un pos test para valorar los alcances de la intervención con los estudiantes.

La investigación es cuantitativa, porque se pretende medir el alcance de la intervención para movilizar la competencia comunicativa escrita en los alumnos de segundo año de la Preparatoria Regional "Enrique Cabrera Barroso". De igual manera, es descriptiva, ya que buscamos caracterizar y referir los rasgos importantes de la movilización de la competencia comunicativa escrita que tienen los estudiantes de segundo año. Por último, se utilizará un diseño cuasi-experimental con pre y pos test, con un grupo control al que se le aplicó un instrumento de evaluación, y donde se realizó una intervención didáctica de diez sesiones, en la que cada una de ellas se trabajó un indicador; y por último se aplicará el pos test para valorar los resultados de la intervención.

3.1 Diseño

La investigación de acuerdo a Roberto Hernández Sampieri (2006) es de corte cuantitativo, pues es un estudio delimitado y concreto; cuenta con un marco teórico que permitió el establecimiento de una hipótesis; somete a ésta última a pruebas mediante diseños de investigación de investigación; se recolectan los datos de los objetos y sujetos de investigación, se analizan mediante procesos estadísticos, que implica la medición de las

variables y se interpretan. Pretende construir y demostrar teorías; poseen estándares de validez y confiabilidad que pueden aportar para la generación de conocimiento; utiliza la lógica o razonamiento deductivo que comienza con la teoría y de esta se derivan las hipótesis que el investigados busca someter a prueba; y por último, lo cuantitativo ocurre en la realidad externa del individuo (Pp. 5-6).

La investigación es exploratoria, debido a que la movilización de la competencia comunicativa escrita, es un tema que no se ha trabajado en la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso, ni por la academia de Lenguaje y aún menos por la academia de Historia de la Sociedad Mexicana. Así, sostenemos lo anterior citando a Hernández (2006):

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o un problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (2006: 100).

También, el trabajo tiene la característica de ser descriptivo porque:

Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos o comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke citado por Hernández, 2006: 102).

Así, se trata de establecer las características más importantes en el proceso de la movilización de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes de segundo grado.

Por último, se utilizó un diseño de investigación de tipo cuasiexperimental, con un grupo experimental que estaba conformado así desde el inicio del ciclo escolar, donde se aplicó un pretest, se realizó una intervención didáctica en la que se trabajaron diez indicadores que se derivaron de tres variables y para valorar los alcances de la intervención se aplicara un postest. Ésta explicación se sustenta a partir de lo que nos dice Hernández Sampieri:

Los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, solamente que difiere de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o de confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos -la razón por la que surgen y la manera cómo se formaron es independiente o a parte del experimento-. (2006: 203).

3.2 Muestreo

La Preparatoria, está ubicada a unos sesenta kilómetros de la ciudad de Puebla, a hora y media aproximadamente, y sus instalaciones se encuentran en el municipio de Tecamachalco. La ubicación geográfica de la unidad académica recibe a una diversidad amplia de estudiantes pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos: hijos de profesionistas, campesinos, comerciantes, etc. Todos ellos provenientes de las distintas comunidades como Tepeaca, Tecali de Herrera, San Hipólito Xochiltenango, Acatzingo, Cuapiaxtla de Madero, Huixcolotla, Quecholac, Palmarito de Tochapan, Tlacotepec de Benito Juárez y demás poblaciones aledañas. En el ciclo escolar en curso la unidad académica cuenta con una matrícula de 1400 alumnos distribuidos en grupos académicos, en dos turnos, matutino y vespertino, cada grupo cuenta aproximadamente con 40 alumnos. Sosa, Juan José (2015).

Para ésta investigación, se trabajó con el grupo de 2bm, de dicha preparatoria en la materia de Historia de la Sociedad Mexicana. El grupo está conformado por 35 estudiantes, que tienen una edad entre los 16 y 17 años, y 20 corresponden al sexo femenino mientras que 15 al masculino

Tabla de variables.

CONCEPTO	CATEGORÍA	VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEM
Competencia Genérica	Competencia comunicativa pragmática	Comprensión del contexto histórico	Cognitiva: se refiere a la capacidad de distinguir los elementos de un contexto histórico.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el tiempo en el que ocurrió el suceso. 	1, 2 y 3
				<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a los actores que participan en el suceso. 	7, 8 y 9
				<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los lugares en los que se desarrolló el suceso. 	4, 5 y 6
			Cognitiva: se refiere a la capacidad de aportar elementos	3 Reflexiona sobre el tema 4 Cuestiona la información	10, 11 y 12 13, 14 y 15 16, 17 y 19

Competencia Genérica	Competencia comunicativa pragmática	Argumentación escrita	válidos para sostener posturas frente a un suceso histórico	5	Tiene opinión propia a partir de sus inferencias	
Competencia Genérica	Competencia comunicativa pragmática	Expresión escrita	Cognitiva: se refiere a la capacidad de expresar sus ideas mediante la escritura de una forma coherente.	6	Hace uso de un vocabulario histórico	20, 21 y 22
				7	Tiene un registro histórico de la temática	18, 27 y 28
					• Tiene una representación secuencial de las ideas históricas	23, 24 y 25
					• Existe una coherencia entre las ideas que escribe	26, 29 y 30

3.3 Instrumento para la investigación.

El instrumento se diseñó después de definir las variables con sus respectivos indicadores, quedó constituido por 30 preguntas cerradas, tres por cada indicador de tal manera que nos permitieran visualizar las dificultades que los estudiantes presentan en el momento de realizar algún texto. Es importante mencionar que las variables definidas: *Comprensión del contexto*, hace referencia a la capacidad del estudiante de distinguir un contexto histórico que está integrado por personajes, tiempo y espacio; para el caso de la segunda variable que es la *argumentación escrita*, podemos decir que se refiere a la capacidad de aportar elementos válidos para sostener posturas frente a un suceso histórico; mientras que la última variable denominada *expresión escrita*, que se enfoca en la capacidad de expresar ideas mediante la escritura de una forma coherente. Las dos primeras variables contienen tres indicadores, y a su vez para cada indicador se elaboraron tres reactivos tipo PLANEA y College Board, que pondrán a prueba las habilidades que los estudiantes han adquirido

en su formación académica y con la intervención didáctica en la materia de Historia de la Sociedad Mexicana.

Las preguntas que van de la 1 a la 9, nos permiten medir si el estudiante identifica, reconoce y distingue los elementos necesarios de un contexto histórico. Por otro lado de las preguntas 10 a la 17, y 19 nos permiten observar qué tanto el estudiante reflexiona, cuestiona y opina sobre un suceso histórico; y por último las preguntas 18, 20 hasta la número 30, nos muestran qué tan amplio es el vocabulario histórico, si es capaz de llevar un registro histórico de la temática, si tiene una representación secuencial de ideas y en ese sentido existe la coherencia en lo que escribe.

3.4 Procedimiento

El pilotaje se aplicó el 15 de noviembre de 2016 al grupo de 2 E vespertino, a un total de 35 estudiantes. La duración de la aplicación del instrumento duró 60 minutos, se observó que 10 estudiantes terminaron a los 40 minutos, mientras que los demás lo hicieron después de ese tiempo. Posterior a la aplicación se realizaron las siguientes preguntas: ¿Fue complicado contestar la evaluación?, ¿Qué tipo de preguntas se les dificultó más? y ¿Consideran que la evaluación es pesada por su contenido? A la primer pregunta, la respuesta de 32 estudiantes fue que se tornó difícil porque no habían visto el tema aún; para la segunda pregunta 31 contestaron que las preguntas más difíciles fueron las de reflexión y de análisis ya que requerían más tiempo y atención; por último, todos compartieron la idea de que la evaluación se hacía tediosa porque había dos textos, además de que las últimas preguntas eran de un nivel más complejo por lo que requerían de su concentración total. A ello, hay que agregar que no hubo comentarios acerca de la estructura de las preguntas y no hubo ninguna solicitud de aclaración sobre alguno de los reactivos.

Con el pilotaje realizado, se procedió a solicitar la revisión del instrumento a los expertos; la Dra. Gloria Angélica Valenzuela y al a maestra Norma García Jorge, catedráticas de la maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. De manera general, las dos hicieron aportaciones sobre todo de forma del instrumento, pues había errores en la redacción, ya que algunas preguntas no tenían el sentido que requería para ser medida como correspondía y eso podía limitar los resultados de la investigación; además de eso hubo otras correcciones más sencillas.

Se realizaron los cambios necesarios y se procedió a aplicar el instrumento el día 17 de noviembre al 2° B matutino de la preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso. La aplicación del instrumento no tuvo ninguna complicación, se realizó a 34 estudiantes de los cuales hay 19 mujeres y 15 hombres; hay una señorita de 15 años, 15 de 16 años y 3 de 17 años; en cuanto a los jóvenes hay 4 de 15, 9 de 16 y 2 de 17 años. Por otro lado, el grupo control cuenta con 36 estudiantes de los cuales 15 son del sexo masculino y 21 del sexo femenino; de éstas últimas 15 mujeres tienen 16 años y 6 de 17 años, para el caso de ellos hay 5 de 16 y 10 de 17 años respectivamente. Los primeros resultados fueron los siguientes:

RESULTADO POR VARIABLE GRUPO EXPERIMENTAL

PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL	VARIABLE 1. contexto histórico			VARIABLE 2. Argumentación escrita			VARIABLE 3. Expresión escrita			
	Indicadores	Tiempo	Lugar	Actores	Reflexiona	Cuestiona	Opina	Vocabulario histórico	Registro histórico	Secuencia de las ideas
# de preguntas	1,2 y 3	4, 5 y 6	7, 8 y 9	10, 11 y 12	13, 14 y 15	16, 17 y 19	20, 21 y 22	18, 27 y 28	23, 24 y 25	26, 29 y 30
Porcentaje aprobado	60%	65%	68%	74%	65%	50%	71%	51%	65%	45%

RESULTADO POR VARIABLE GRUPO CONTROL

PRETEST GRUPO <u>CONTROL</u>	VARIABLE 1. contexto histórico			VARIABLE 2. Argumentación escrita			VARIABLE 3. Expresión escrita			
	Indicadores	Tiempo	Lugar	Actores	Reflexiona	Cuestiona	Opina	Vocabulario histórico	Registro histórico	Secuencia de las ideas
# de preguntas	1,2 y 3	4, 5 y 6	7, 8 y 9	10, 11 y 12	13, 14 y 15	16, 17 y 19	20, 21 y 22	18, 27 y 28	23, 24 y 25	26, 29 y 30
Porcentaje aprobado	59	65	60	62	64	48	63	50	35	40

En este apartado hemos hecho énfasis en la metodología que se plantea en esta investigación, explicando cada uno de los elementos de los cuales hemos partido, así como también, se indica el diseño empleado, los sujetos participantes en el desarrollo del ejercicio, se dio a conocer el tipo de instrumento que se aplicó y el procedimiento que se llevó a cabo para llegar a los objetivos planteado en al inicio de nuestro trabajo

CAPITULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el gobierno mexicano en vías de brindar una educación de calidad, consideró orientarla mediante el desarrollo de competencias; que a su vez permitiría a los estudiantes del Nivel Medio Superior acceder a un mejor bienestar y contribuir así al desarrollo nacional como lo estipula el Programa Sectorial 2007-2012. En ese sentido, la Educación Media Superior en nuestro país ha sufrido una serie de cambios que implican un proceso de transformación de la misma, debido a la implantación de la Reforma Integral de Educación Media Superior, que pretende entre otras cosas, unificar las distintas modalidades en dicho nivel, al igual que tiene la intención de facilitar la transición en la movilidad de los estudiantes de un subsistema a otro.

Para cumplir lo planteado en la RIEMS, fue necesario crear el Sistema Nacional de Bachilleratos en el que se establecen los elementos indispensables para la Reforma, entre ellos se especifica el establecimiento del Marco Curricular Común que servirá de parámetro entre las distintas modalidades de la EMS; además también dan a conocer las competencias tanto genéricas como disciplinares que se deben de comenzar a desarrollar en los estudiantes. Lo que caracteriza a las competencias genéricas es que forman el perfil de los egresados de éste nivel, les permite a los mismos usarlas a lo largo de su vida, ayudan a adquirir otras competencias, y además son comunes a todas las disciplinas (Acuerdo 444, Diario Oficial de la Federación, 2008).

La competencia genérica número dos: “Se expresa y comunica” consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Cuenta además con cinco atributos que la complementan y amplían a la vez. El primer atributo se refiere a la expresión de ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas; el segundo nos indica la aplicación de distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue; el tercero, establece la identificación de ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas; el cuarto es que se comunica en una segunda lengua

en situaciones cotidianas; y el quinto permite manejar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Con el panorama anterior, podemos decir que en éste trabajo se considera de mucha importancia el desarrollo de la segunda competencia genérica en los estudiantes de bachillerato, debido a que es necesario comunicarse clara y eficazmente en los distintos contextos de su vida profesional, académico, laboral o personal. Considerándolo así, en ésta investigación se buscó reforzar la competencia comunicativa escrita desde la materia de Historia de la Sociedad Mexicana en estudiantes de segundo grado de la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso, ubicada en el municipio de Tecamachalco, Puebla. De tal manera, es menester de éste capítulo explicar detalladamente el análisis de los resultados de la intervención realizada con el grupo experimental de 2bm y el grupo control 2av.

Con el objetivo de reforzar la competencia comunicativa escrita, fue necesario detectar por medio de un pretest que constó de 30 reactivos, las debilidades de los estudiantes en las tres variables que determinamos para reforzar la competencia comunicativa escrita: comprensión del contexto histórico, argumentación escrita y la tercera que es la expresión escrita. De acuerdo con lo que arrojaron los resultados se determinó el tiempo de la intervención, el número de sesiones, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Después de la intervención, se aplicó un postest también con 30 reactivos, para medir los avances o retrocesos en el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita.

Así, los resultados serán presentados de la siguiente manera: comenzaremos por desglosar las características del pretest del grupo experimental 2bm, y después abordaremos los resultados del postest, para terminar comparando los resultados de la primera con la última prueba. En el caso del 2av que es el grupo control, se analizarán las dos pruebas juntas; como tercer paso se compararán los resultados del grupo experimental y del grupo control para determinar si la intervención fue positiva o negativa en el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita.

4.1 Datos de Identificación.

La investigación se desarrolló en la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso, perteneciente al sistema de Educación Media Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se ubica a sesenta kilómetros de la ciudad de Puebla, a hora y media aproximadamente, y sus instalaciones se encuentran en el municipio de Tecamachalco. La

ubicación geográfica de la unidad académica recibe a una diversidad amplia de estudiantes pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos: hijos de profesionistas, campesinos, comerciantes, etc. Todos ellos provenientes de diferentes comunidades como Tepeaca, Tecali de Herrera, San Hipólito Xochilténango, Acatzingo, Cuapiaxtla de Madero, Huixcolotla, Quecholac, Palmarito de Tochapán, Tlacotepec de Benito Juárez y demás poblaciones aledañas. En el ciclo escolar en curso la unidad académica cuenta con una matrícula de 1400 alumnos distribuidos en grupos académicos, en dos turnos, matutino y vespertino, cada grupo cuenta aproximadamente con 40 alumnos. Sosa, Juan José (2015).

Para ésta investigación, se trabajó con el grupo de 2bm y 2av, de dicha preparatoria en la materia de Historia de la Sociedad Mexicana. El grupo de 2bm es el grupo experimental, está conformado por 34 estudiantes de los cuales hay 19 mujeres y 15 hombres; hay una señorita de 15 años, 15 de 16 años y 3 de 17 años; en cuanto a los jóvenes hay 4 de 15, 9 de 16 y 2 de 17 años. Por otro lado, el grupo control cuenta con 36 estudiantes de los cuales 15 son del sexo masculino y 21 del sexo femenino; de éstas últimas 15 mujeres tienen 16 años y 6 de 17 años, para el caso de ellos hay 5 de 16 y 10 de 17 años respectivamente.

4.2 Pretest

4.2.1 Grupo Control 2av

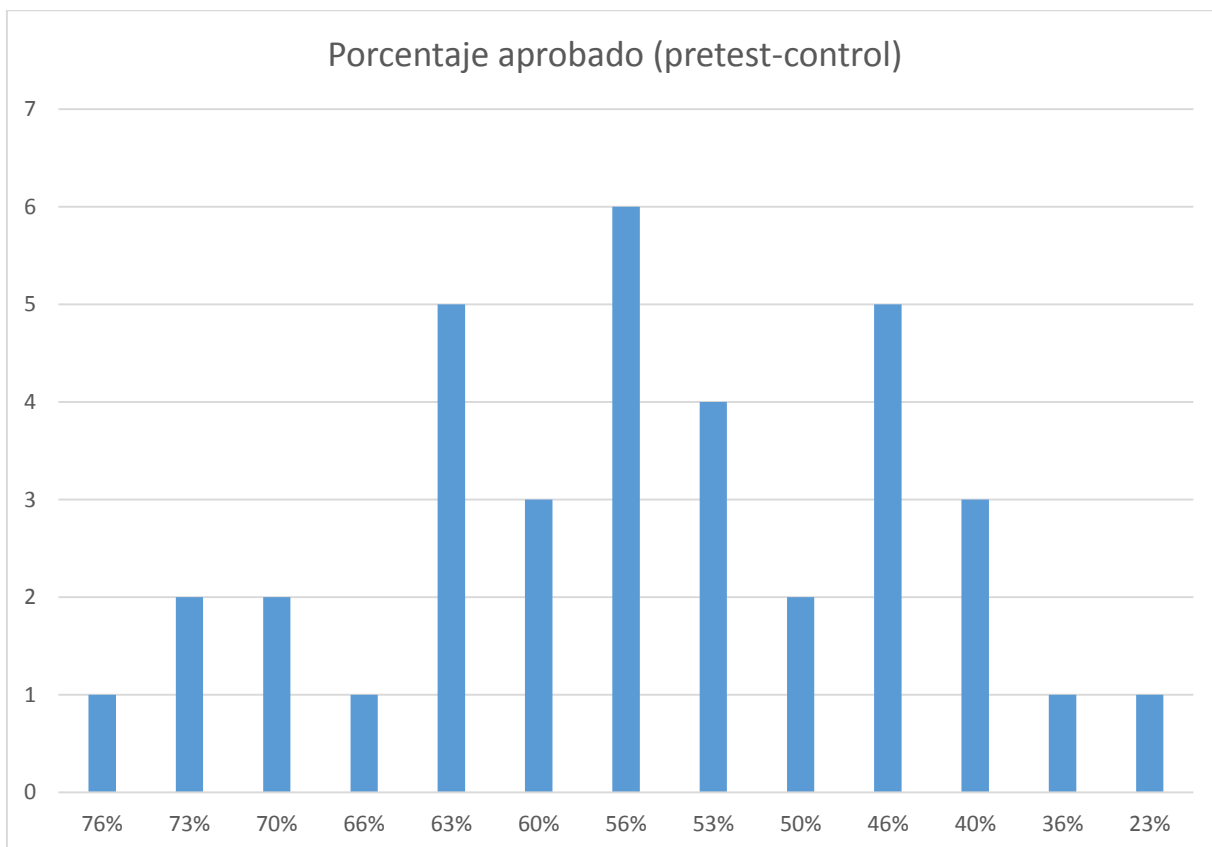
De los 36 estudiantes del grupo de 2av que es el grupo control, solo uno contestó acertadamente al 76% de las respuestas correctas, es decir que de las treinta preguntas aplicadas fueron correctas 23; dos alumnos más obtuvieron el 73% de las respuestas adecuadas, marcando 22 de las 30 preguntas; otros dos alumnos generaron el 70% de respuestas indicadas al contestar 21 preguntas debidamente; solo uno marcó 20 respuestas acertadas por lo que su porcentaje corresponde a un 66%; cinco estudiantes alcanzaron un promedio del 63% al tener 19 respuestas perfectas; continuamos con tres jóvenes que coincidieron en acertar a 18 respuestas correctas lo que permite establecer que obtuvieron el 60%, y hasta aquí con las cifras descritas podemos hacer una primera conclusión respecto a que son sólo 14 estudiantes, es decir, el 38% aprobó la prueba aplicada.

Por lo tanto, aquí comenzamos a notar que la cantidad de alumnos aumenta pero disminuyen los porcentajes de respuestas acertadas lo que permite afirmar que el 62%, es decir 22 de los estudiantes no pasó el examen y los resultados obtenidos son los siguientes:

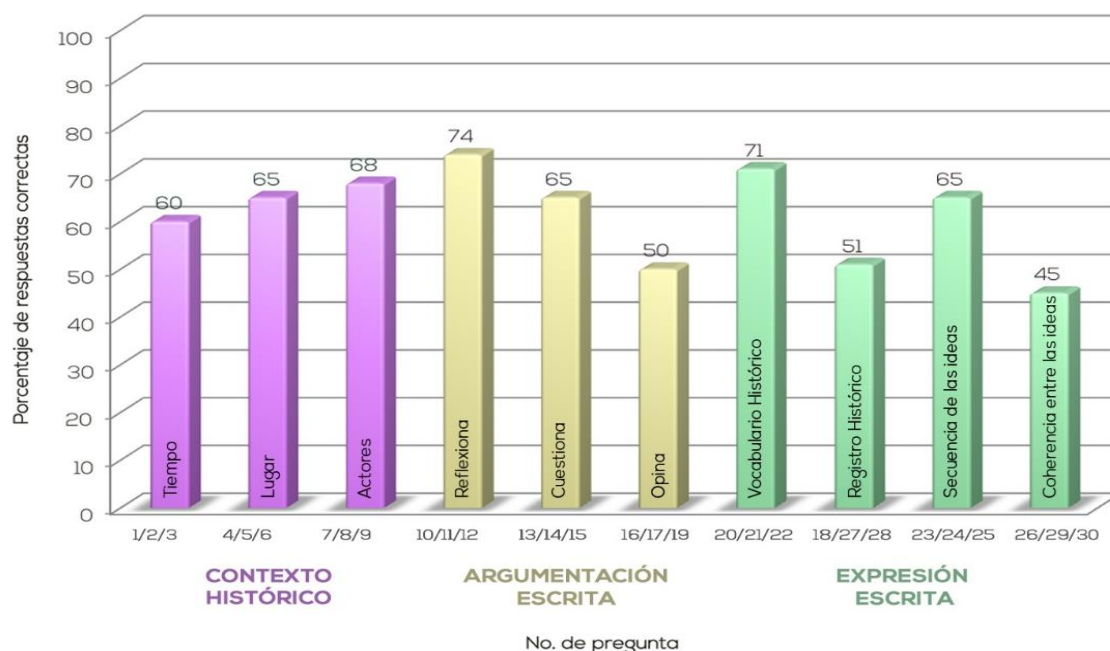
que seis estudiantes respondieron bien a 17 preguntas lo que indica obtuvieron un 56%; otros cuatro obtuvieron el 53%; mientras que dos más alcanzaron la mitad del porcentaje, es decir un 50%; cinco jóvenes marcaron 14 preguntas lo que les permite obtener el 46% de las respuestas adecuadas; tres estudiantes más alcanzaron a obtener el 40%; mientras que uno más sólo el 36%; y el último el 23%.

Hasta aquí, podemos retomar nuevamente las conclusiones, recordando en primer lugar que han sido solo 14 estudiantes los que han aprobado el examen; en segundo lugar que por ende el número de alumnos restantes (22) no lo han hecho, lo que nos da más información sobre el grupo que fungirá como control para la investigación, ya que es evidente que más de la mitad de los estudiantes no cuenta con las habilidades, conocimientos y actitudes para desempeñar eficazmente la competencia escrita (véase gráfica 1 y 2).

Gráfica 1. Porcentaje por estudiantes aprobados (pretest grupo control)



Gráfica 2. Porcentaje por estudiantes aprobados (pretest grupo experimental)

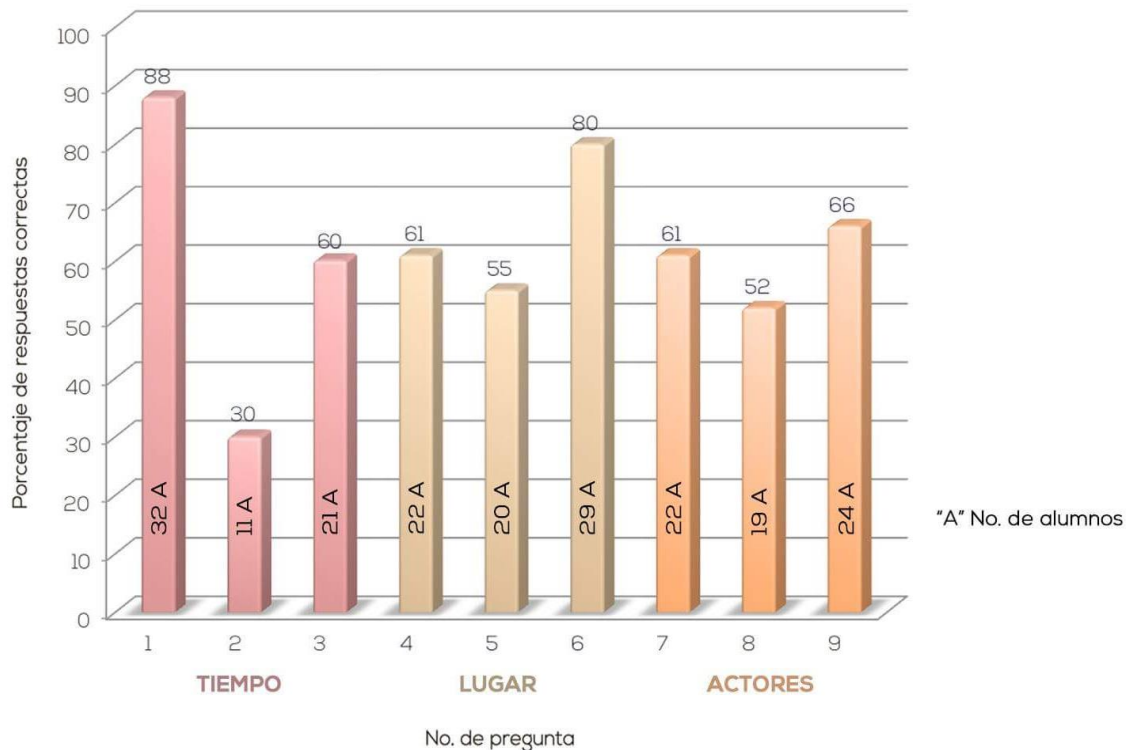


4.2.1.1 Resultado de la variable: Contexto Histórico

Ha llegado el momento de abordar de manera más específica la información adquirida en el pretest del grupo control y para ello la desglosaremos por variable, en éste caso corresponde al *contexto histórico* que está integrada por tres indicadores. El primer indicador tiene como meta conocer hasta qué punto el alumno reconoce el tiempo en el que sucede un hecho histórico, con tal intención se elaboraron los reactivos 1, 2 y 3 que fueron sustentados en dos textos; y el porcentaje acertado en éste indicador fue del 59%. El segundo indicador tuvo como propósito medir la distinción que el alumno hace de los lugares en los que acaece la historia, para ello se construyeron los reactivos 4, 5 y 6 apoyándonos nuevamente que dieron el resultado del 65% aprobado por el grupo.

En el tercer indicador se tuvo la intención de visualizar qué tanto el alumno identifica a los actores que participaron en un acontecimiento histórico, para lo cual utilizaron las preguntas 7, 8 y 9, y de ellas resultó el 60% aprobado por los estudiantes tal y como lo podemos observar en la siguiente gráfica 3.

Gráfica 3. Resultados de la variable contexto histórico (pretest grupo control)

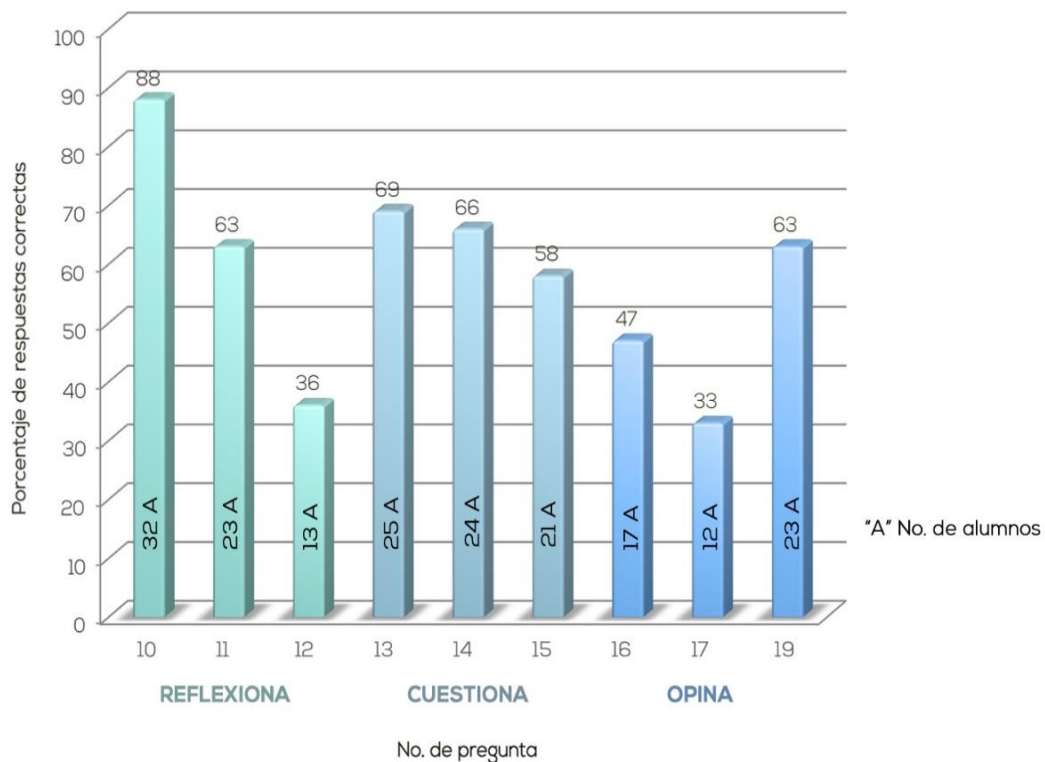


La segunda variable que se midió en el pretest, se llama *argumentación escrita*, cuya intención fue establecer la capacidad que tiene el estudiante de aportar elementos válidos para sostener una postura frente a un suceso histórico. Así, se establecieron tres indicadores, el primero permitía determinar si los estudiantes podían reflexionar sobre un tema histórico, entonces se crearon tres reactivos: 10, 11 y 12 y de los cuales el resultado fue el 62% de las respuestas acertadas. Por lo que se refiere el segundo indicador, había que cuantificar si se cuestionaba la información, entonces se utilizaron las preguntas 13, 14 y 15, y de ellas se obtuvo el 64% de respuestas correctas.

Como tercer y último indicador de la variable, se consideró importante contar si el alumno tiene una opinión propia acerca de los eventos históricos, ya que se considera un aspecto indispensable para argumentar la explicación de la historia de México. De la misma manera, el indicador cuenta con tres preguntas: 16, 17 y 19, que nos mostraron un resultado del 48% de las respuestas acertadas. Hasta aquí, con la información descrita acerca de la segunda variable podemos establecer que los educandos del grupo control tienen los indicadores de la reflexión y de cuestionamiento de la información en un 60%, mientras que el que corresponde al de la opinión propia está por debajo del 50% lo que nos da pie a detenernos y reflexionar sobre las deficiencias que presentan nuestros estudiantes en la

competencia comunicativa muchas de las competencias genéricas, que suponen deben de ser del interés a desarrollar de cada una de las disciplinas del nivel medio superior. Para una mejor perspectiva de lo dicho anteriormente, podemos observar detenidamente la siguiente gráfica, que corresponde a la variable dos (véase gráfica 4).

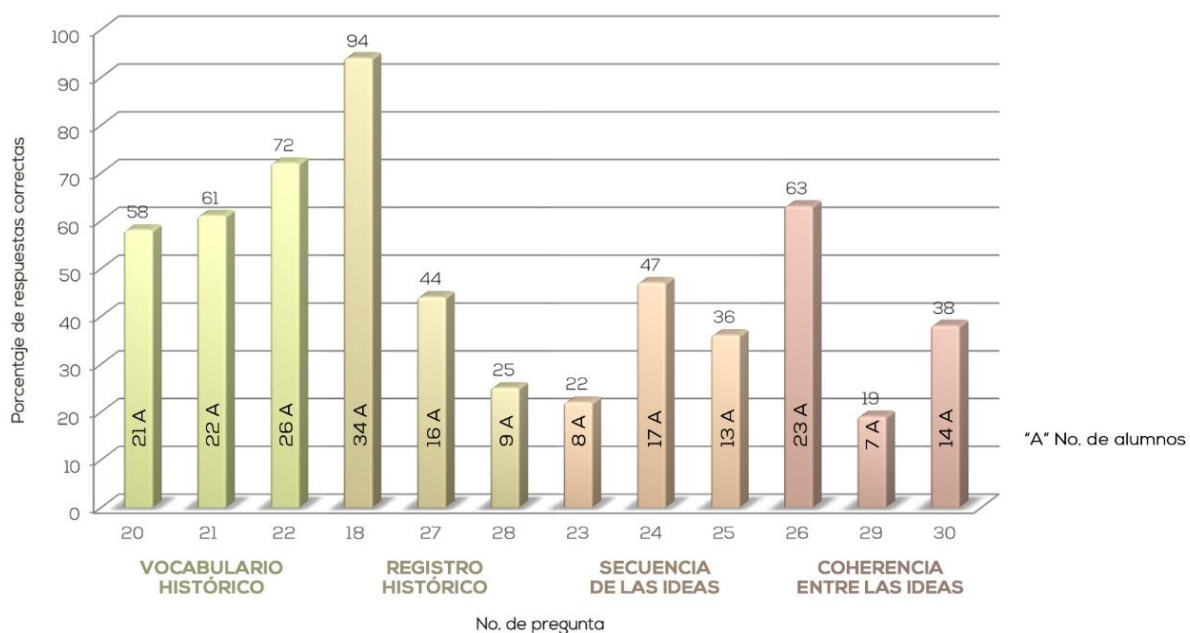
Gráfica 4. Resultados de la variable argumentación escrita (pretest grupo control)



La tercera variable nombrada como *expresión escrita*, tuvo la intención de valorar si el estudiante tiene la capacidad de expresar sus ideas mediante la escritura de una forma coherente, precisa y clara. Igualmente, que las anteriores se dio a la tarea de construir cuatro indicadores que nos guiarían en el camino para establecer los aspectos que necesitábamos localizar para determinar en qué grado los estudiantes contaban con los elementos indispensables para movilizar la competencia escrita. Entonces, el primer indicador de ésta variable nos permite valorar si el alumno hace uso del vocabulario histórico, para ello se determinaron las preguntas 20, 21 y 22, que arrojaron un resultado del 63% de respuestas acertadas; en el segundo indicador el propósito fue apreciar si los estudiantes tienen o no un registro histórico de la temática que se abordaba, para registrar la información se elaboraron los reactivos 18, 27 y 28, de los cuáles los educandos respondieron acertadamente al 50%.

El tercer indicador referente a localizar si tienen una representación secuencial de las ideas históricas, para lo cual se construyeron las preguntas 23, 24 y 25 y de las cuales se obtuvo el 35% correctamente; y el último de los indicadores, tuvo como propósito calcular la existencia de una coherencia entre las ideas que escriben los estudiantes, para tal propósito se formaron las preguntas 26, 29 y 30, de manera tal que nos apoyamos en una frase de un suceso histórico específico, pero lo usamos de manera desordenada para que el estudiante con la atención necesaria la ordenara y así eligiera la respuesta indicada. A tales cuestionamientos el resultado obtenido fue del 40%, lo que nos permite valorar la situación en la que se encuentran los estudiantes en ésta tercer variable. Para sustentar lo narrado, nos basamos en la interpretación de la gráfica que a continuación aparece (véase gráfica 5).

Gráfica 5. Resultados de la variable expresión escrita (pretest grupo control)

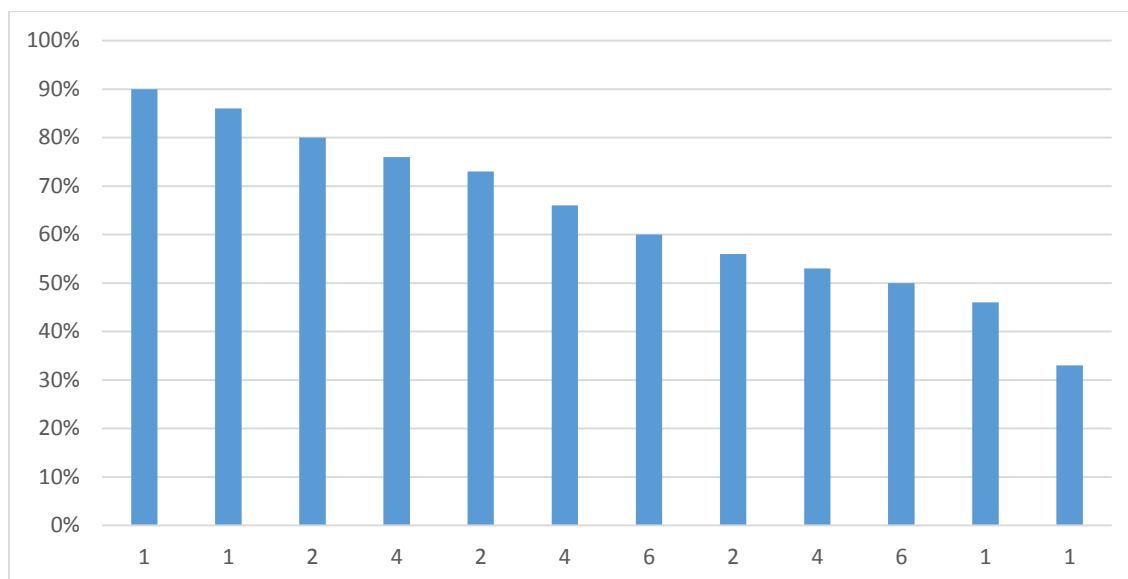


4.2.2 Pretest Grupo Experimental 2bm

De los 34 estudiantes, solo uno (2.9%) contestó acertadamente el 90%, es decir, contestó correctamente 27 de las 30 preguntas. El siguiente resultado es el de un estudiante (2.9%) que obtuvo el 86% de las respuestas adecuadas con un número de 26; y es partir de este momento cuando comenzamos el descenso en el número de las respuestas correctas. Prosigamos con los resultados, encontramos que dos de los estudiantes (5.8%) obtuvieron

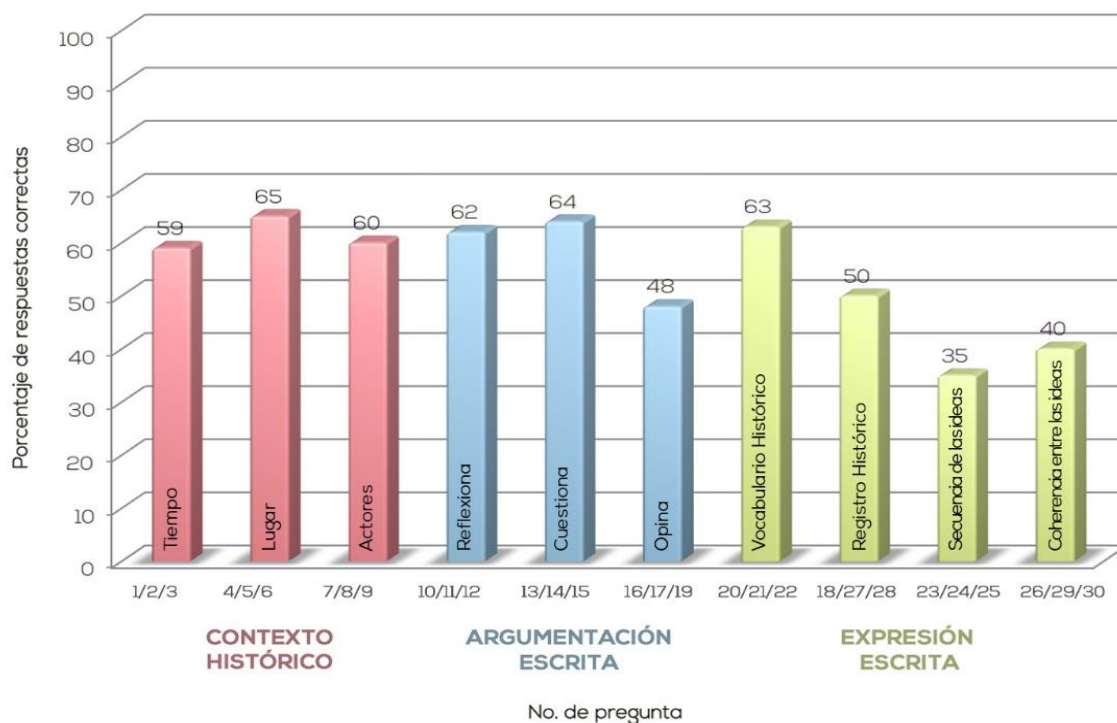
un total del 80% de las respuestas acertadas; otros 4 (11.7%) obtuvieron el 76% de respuestas adecuadas; dos más (5.8%) adquirieron el 73%; 4 alumnos (11.7%) contestaron bien 66% de la prueba; 6 más (17.6%) obtuvieron el 60% de las contestaciones consideradas; dos (5.8%) acertaron con el 56%; 4 (11.7%) consiguieron el 53%; mientras que 6 (17.6%) sólo lograron responder correctamente a la mitad de las preguntas (50%); uno (2.9%) únicamente acertó al 46% y el último (2.9%) sólo adquirió el 33% de las respuestas correctas. Así es cómo lo podemos observar en la siguiente gráfica 6.

Gráfica 6. Frecuencias de alumnos en respuesta acertadas (pretest grupo experimental)



Como anteriormente se había expuesto, para ésta investigación definimos tres variables: *comprensión del contexto histórico*, *argumentación escrita* y *la tercera que es la expresión escrita*. Para medirlas, a cada una de ellas le asignamos tres indicadores exceptuando la tercera que contiene cuatro, a su vez para cada indicador nos dimos a la tarea de construir tres preguntas que permiten ser más específicos en la obtención de la información acerca de la competencia comunicativa escrita. Además de las preguntas, nos apoyamos en dos lecturas que nos darían pauta a la medición de las variables (véase gráfica 7).

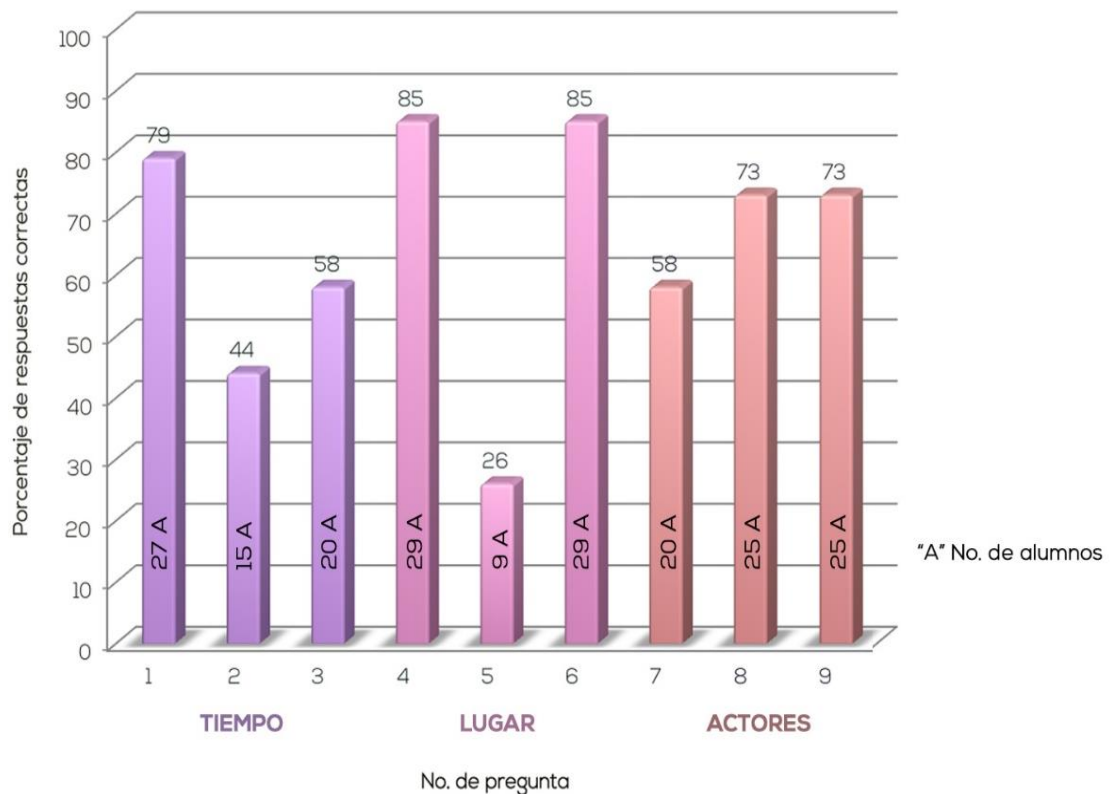
Gráfica 7. Porcentaje aprobado por variable (pretest-grupo experimental)



La variable de la *comprensión del contexto histórico* contiene tres indicadores que precisan el alcance de la variable, el primero de los indicadores establece que el estudiante reconozca el tiempo en el que ocurrió el suceso. Apoyándonos en los textos de corte histórico, se elaboraron los reactivos 1, 2 y 3 donde se les preguntaba acerca de las fechas a las que se hacía alusión la temática; de los 34 estudiantes, el 60% contestó acertadamente a las preguntas. El segundo indicador, se estableció que el estudiante distinga los lugares en los que se desarrolló el suceso histórico, en tanto así, se hicieron las preguntas 4, 5 y 6 que el 65% de los estudiantes contestó acertadamente. Respecto al tercer indicador, donde se debió de identificar a los actores que participaron en un hecho histórico se construyeron las preguntas 7, 8 y 9 de las cuales el 68% de los estudiantes contestó correctamente.

De manera general podemos decir que, por lo menos el 60 % de los estudiantes puede escribir un texto de un suceso histórico teniendo en cuenta un contexto histórico que engloba fechas, lugares y actores que participaron. Eso no significa que se concibe a la enseñanza de la Historia reduciéndola a fechas, lugares y personajes; pero sí se les considera como un elemento de partida importante, para comprender los sucesos (véase gráfica 8).

Gráfica 8. Resultados de la variable contexto histórico (pretest grupo experimental)

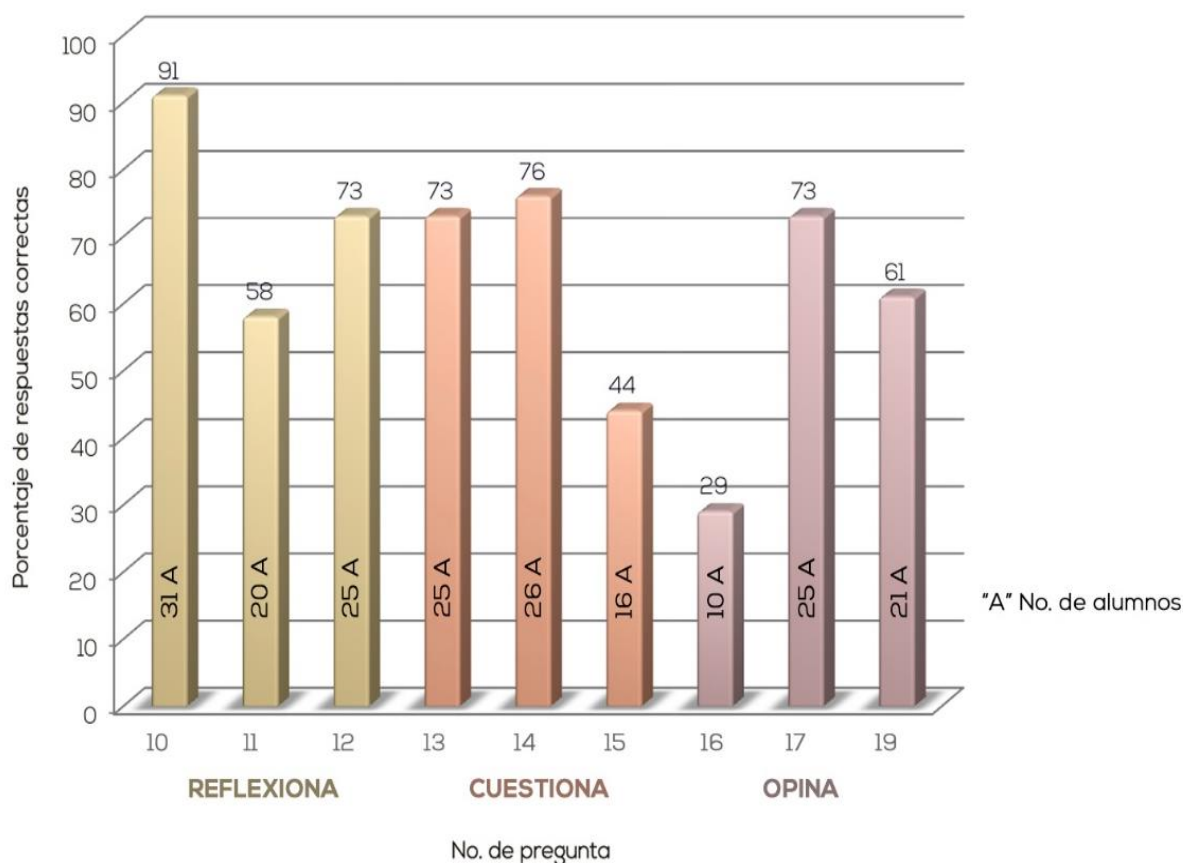


En la siguiente gráfica, están los resultados de la segunda variable que es la *argumentación escrita*. Para medirla construimos tres indicadores; el primer indicador tiene la intención de que el estudiante reflexione sobre un tema de la Historia de México y encontramos que el 74% contestó adecuadamente a las preguntas 10, 11 y 12. El siguiente indicador, compuesto también de tres preguntas, sustentadas con alguno de los párrafos de los textos que se incluyeron en la prueba, tuvo la intención de que el educando leyera, se detuviera a pensar sobre la idea central y eligiera la opción que mostrara una conclusión adecuada sobre lo expuesto.

La finalidad era que el alumno cuestiona la información acerca de la historia y por lo tanto a las preguntas 13, 14 y 15 se construyeron mediante la definición de un concepto, con la intención de que el estudiante indicara qué tan de acuerdo estaba con lo planteado, a lo cual el 65% contestó acertadamente. Por último, el indicador tres fue un parámetro para ver si el alumno se formaba una opinión propia a partir de sus inferencias en los temas de corte histórico, de tal manera en los reactivos 16, 17 y 19 se hicieron afirmaciones, de lo cuales ellos debieron reflexionar sobre lo escrito y lo que ellos conocían para elegir la opción correcta; los resultados nos indican que sólo el 50% lo hizo de una manera favorable. Con

los resultados hasta ahora respecto a la variable dos, podemos establecer que el 50% de los estudiantes posee las características de los indicadores para argumentar un hecho histórico de manera escrita (véase gráfica 9).

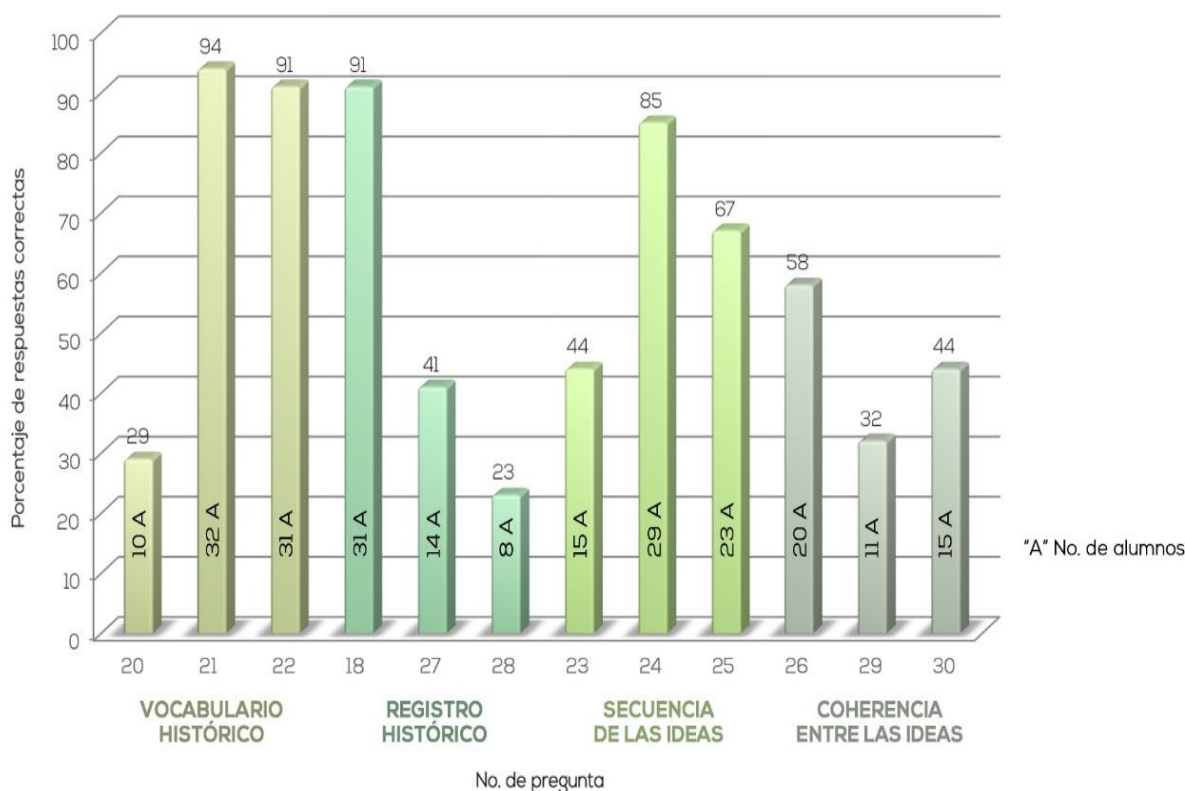
Gráfica 9. Resultados de la variable argumentación escrita (pretest grupo experimental)



Finalmente, la variable denominada *expresión escrita*, tuvo la intención de evaluar la capacidad que tienen los estudiantes para expresar sus ideas mediante la escritura de una forma coherente, precisa y clara. Para ello, se consideró necesario integrarla por cuatro indicadores, de los cuales el primero mide qué tanto el alumno hace uso del vocabulario histórico y el 63% de los estudiantes respondieron positivamente a las preguntas 20, 21 y 22; en el segundo indicador el propósito fue medir si los estudiantes tienen un registro histórico de la temática, las respuestas a favor fueron de un 50% en las preguntas 18, 27 y 28; en tanto al tercer indicador, tiene que ver con la valoración de si el educando tiene una representación secuencial de las ideas históricas mediante las preguntas 23, 24 y 25 y que arrojaron que el 35% si cuenta con ella; para terminar.

El cuarto de los indicadores se enfocó en la valoración de la existencia de una coherencia en las ideas que escriben los estudiantes, a través de las preguntas 26, 29 y 30 que arrojó el porcentaje más bajo de todas las variables, con un 40%. Indicativo de que es la variable más complicada porque conjunta la hilación de ideas y la coherencia de las mismas, haciendo uso a la vez de los indicadores de las otras dos variables (véase gráfica 10).

Gráfica 10. Resultados de la variable expresión escrita (pretest grupo experimental)



4.3 Intervención

En este apartado se abordará la intervención que se realizó en el grupo experimental, fue diseñada como un curso-taller, con la idea de trabajar un indicador en cada sesión de cincuenta minutos con la intención movilizar adecuadamente los conocimientos de la competencia comunicativa escrita desde la Unidad de Aprendizaje Curricular de Historia de la Sociedad Mexicana a alumnos de segundo grado, grupo “B”. La Intervención se realizó en diez sesiones de 50 minutos y en cada una se brindaron las herramientas necesarias para que los estudiantes mejoren su nivel de escritura.

Sesión 1.

En ésta sesión se trabajó con el primer indicador de la variable del contexto histórico, nos referimos al del “tiempo”. El objetivo fue que los estudiantes reconocieran cuales fueron los antecedentes y las causas del inicio de la guerra de Reforma, mediante un cuadro cronológico para entender el proceso de formación de nuestra Nación ante las disputas entre liberales y conservadores después de la mitad del siglo XIX. Se comenzó con un video para abordar el tema central: <https://www.youtube.com/watch?v=rLEwKgS3DxU>, posterior a ello la profesora explicó el contexto histórico del suceso haciendo alusión a lucha entre liberales y conservadores, recordando las posturas ideológicas y la lucha por la definición del tipo de gobierno de nuestra país.

Desde el inicio de la explicación se hizo hincapié en las fechas para que los estudiantes tuvieran conciencia de la importancia de ellas. Después se procedió con la dirección de la profesora y con la participación de los estudiantes a enlistar y desglosar una a una las causas a la vez que los estudiantes elaboraban su cuadro cronológico que requería información como el nombre de la causa, la fecha y las características más sobresalientes de la misma. Podemos acotar que hubo una participación importante de parte de los estudiantes y en realidad el indicador que se trabajó era relativamente sencillo. Para cerrar la sesión, se realizaron algunas preguntas para recuperar lo visto y asegurar que haya sido claro el tema: ¿Cuáles fueron los antecedentes y las causas de la G. R? ¿Por qué las reformas liberales pueden considerarse una causa de la G.R? ¿Por qué la Constitución de 1857 es otra de las causas de la G.R?

Sesión 2.

Para ésta sesión se trabajó el segundo indicador de la variable de contexto histórico, y se trata de identificar los lugares dónde acaecieron los sucesos históricos, para ello el objetivo de la sesión fue que los educandos ordenaran los principales enfrentamientos armados entre liberales y conservadores mediante un mapa geográfico, para comprender las fuerzas políticas de los grupos y el resultado de dichos conflictos. Para iniciar se utilizó la información de una lectura previa del libro de Gloria Delgado de Cantú, y ubicaron en un mapa de México los estados que apoyaban tanto a un grupo como al otro durante la Guerra de Reforma.

Una vez terminada la primera parte la profesora volvió a retomar algunos temas que ya se habían visto y se procedió a hacer una línea del tiempo para ordenarlos y de una manera general los estudiantes pudieran obtener una visión de los conflictos armados que

había tenido nuestro país con el extranjero como una muestra de la debilidad política de nuestro país. En esa concordancia de mostrar la inestabilidad y debilidad política de los grupos en pugna, se elaboró un cuadro comparativo de los tratados que firmaron los liberales y los conservadores, los primeros con estados Unidos; y los segundos con España. Antes de finalizar la clase se les preguntó qué estados apoyaron a los liberales y a los conservadores, además de saber la intención de buscar ayuda extranjera por los grupos en lucha.

Sesión 3.

En ésta clase se procuró desarrollar el indicador tres, que corresponde a identificar los actores que participan en un suceso histórico, para lo cual el objetivo de la sesión fue distinguir los verdaderos intereses de Francia en México y en América, mediante una línea del tiempo para reconocer el papel que desempeña nuestro país como punto geopolítico entre las potencias mundiales del siglo XIX. Con esa pretensión Inicio: De acuerdo al autor del texto ¿Cuáles eran las verdaderas intenciones de Francia al invadir México en 1862?

Desarrollo: la profesora elabora una línea del tiempo con la participación de los estudiantes, ubicando sucesos de Europa y México en esos años.

Cierre: ¿Qué opinas del papel de México en conflictos de tipo internacional?

Sesión 4.

Durante ésta clase la intención principal fue reflexionar sobre las características de los dos grupos que participaron durante la segunda intervención francesa, para ello, previa investigación, se inicia la clase preguntando cuáles fueron las batallas que se libraron durante la segunda intervención francesa. De acuerdo a la información obtenida se establecen en un cuadro informativo con tres espacios para las batallas: Perote, Atlixco y Puebla. En cada uno de los espacios se fue anotando la información que los estudiantes fueron proporcionando, para propiciar la reflexión se realizó una lista de las circunstancias de los liberales frente a los franceses y conservadores.

Con los cuadros sinópticos y la lista de las características se pidió a los alumnos que elaboraran una reflexión acerca de las condiciones de cada uno de los bandos que participaron para comprender un poco acerca de la situación política del México de 1860. Para finalizar la clase se pidió que dos estudiantes elegidos al azar leyeran su reflexión, al finalizar la lectura se preguntaron dudas o comentarios sobre la misma.

Sesión 5.

En lo que respecta a ésta sesión, el propósito fundamental era lograr que los estudiantes cuestionaran la llegada de Maximiliano y Carlota a México como los nuevos gobernantes de nuestro país. Para ello, los estudiantes realizaron una lectura de dos capítulos del libro “Noticias del Imperio” del escritor mexicano Fernando del Paso y además vieron un video de Clío denominado “Maximiliano y Carlota, el sueño imperial”. Con lo anterior se procedió a construir de manera grupal un cuadro comparativo de las razones de cada uno de los emperadores para aceptar la corona en nuestro país (personal, familiar, política y económica) y una vez terminado, se procedió a elaborar de manera individual al menos dos preguntas que pudieran hacer a cada uno de los emperadores y a la vez responderlas de acuerdo a la información del cuadro y de las misma lectura y el video.

Para culminar la sesión, la profesora eligió a dos voluntarios para que leyeran sus cuestionamientos con sus respectivas respuestas, al terminar cada participante se hicieron comentarios de parte de sus compañeros acerca de los argumentos de sus respuestas..

Sesión 6.

La clase comenzó armando equipos de cinco personas, y previa lectura del libro de texto de Gloria Delgado de Cantú, los estudiantes armaron una lista sobre los elementos políticos y económicos que se desarrollaron durante el segundo imperio. Posterior a ello, tomaron cada uno de los aspectos de la listas y contestaron la siguiente pregunta: ¿era o no viable de acuerdo al contexto geográfico, político, de población, de nuestro país en aquellos tiempos? ¿Por qué? Una vez que se terminó de realizar la actividad, la profesora procedió a enlistar por cuenta propia los aspectos económicos y políticos que se presentaron durante el suceso histórico que se abordaba, e inmediatamente se procedió a abordar las respuestas de los estudiantes para puntualizar, apoyar y ampliar la visión de los educandos acerca del tema que se veía.

Para finalizar, se realizó la siguiente pregunta: ¿Maximiliano y Carlota tenían un plan político y económico para nuestro país?

Sesión 7.

Inicia la clase elaborando un cuadro de doble entrada, que contiene las distintas causas que influyeron para la caída del segundo imperio, para ello se dividieron en internacionales y nacionales. Con la información proporcionada por los mismos estudiantes con una lectura

previa de su libro de textos, de Gloria Delgado de Cantú, son ellos los que de manera individual elaboraron una carta con todos los elementos que contiene el mismo cuadro. La idea de la sesión es que los estudiantes hicieran uso del vocabulario histórico, como liberales, conservadores, expansionismo napoleónico en Europa, coyuntura, etc. Al analizar, se leyó sólo una carta por motivos del tiempo, pero se hicieron comentarios de los alumnos y de la maestra sobre el contenido y forma de manejar la información.

Sesión 8.

En ésta sesión, el propósito a lograr era relacionar los aspectos económicos y políticos de los gobiernos de la República Restaurada, mediante unas tripas de gato, para lo cual fue necesario hacer una lectura previa a la clase y durante ella, se elaboró con la dirección de la profesora dos esquemas, uno de cada gobierno con sus respectivos elementos (economía y política) con las participaciones de los educandos. Una vez culminada ésta primera parte, la maestra procedió a entregar una actividad denominada tripas de gato, en la que correspondía unir un suceso con una fecha, o un suceso con un personaje, un personaje con una fecha, etc. Se revisó la actividad de manera grupal, para que hubiera plena seguridad de la secuencia de la temática.

Sesión 9.

La clase comenzó con la formación en equipos de cinco personas, que previa lectura y videos, permitieron que con la información adquirida se facilitara armar el rompecabezas que contenía 8 oraciones, dos de sociedad y dos de cultura del gobierno de Benito Juárez y otras cuatro del gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada. Las ocho oraciones fueron cortadas por separado, y debían que ser armadas primero, para después ordenarlas en el gobierno y en el aspecto que correspondía en el cuadro de doble entrada. Una vez que se finalizó la actividad la profesora la revisó, para determinar qué equipos fueron los que terminaron primero de la forma correcta y para culminar, se preguntó cuáles habían sido las aportaciones de los gobiernos de la República Restaurada.

Sesión 10.

Ésta última sesión fue de repaso de las nueve anteriores, en lo que respecta a los temas. La intención primordial fue cubrir el indicador de la coherencia entre las ideas que escriben los estudiantes, así que la actividad consistió en que tenían en una hoja diez oraciones

incompletas, con espacios que debían de completar con las palabras que estaban en otro cuadro y una vez integradas debían de numerarlas del 1 al 10 de tal manera que quedaran en orden cronológico. Para terminar, la profesora lee en orden cronológico las frases completas.

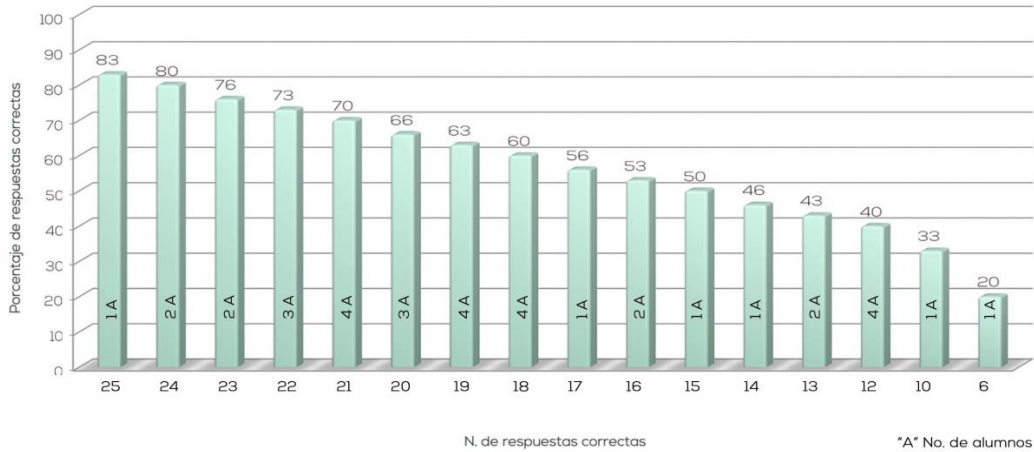
4.4 Postest

4.4.1 Grupo Control

El trece de diciembre fue la fecha elegida para la aplicación del postest al grupo control, dicho grupo cuenta con 36 estudiantes con los cuales no se realizó ninguna intervención para poder notar el comportamiento de éste grupo con el grupo experimental y ver los alcances de la intervención. En el postest del grupo control un estudiante obtuvo el 83% de las respuestas correctas, es decir, tuvo 25 aciertos de un total de 30. Otros dos obtuvieron una respuesta menos que el anterior lo que da un porcentaje del 80 en las respuestas acertadas. A continuación nos vamos a encontrar con dos estudiantes de los 36, que lograron contestar bien al 76% de las preguntas realizadas, mientras que tres más solo alcanzaron a obtener el 73% de las respuestas adecuadas; es partir de éste momento que el número de estudiantes comienza a subir y nos encontramos que hay cuatro que eligieron un 70% de las respuestas correctas, continuando en la descripción tres estudiantes obtuvieron 20 respuestas acertadas lo que nos da un 66%; otros cuatro alumnos solo pudieron obtener el 63% de las respuestas correctas; y cuatro alumnos más alcanzaron a responder el 60 de las respuestas adecuadas, esto significa que es hasta esta parte de la descripción que podemos decir que hay un total de 23 alumnos que aprobaron satisfactoriamente el postest.

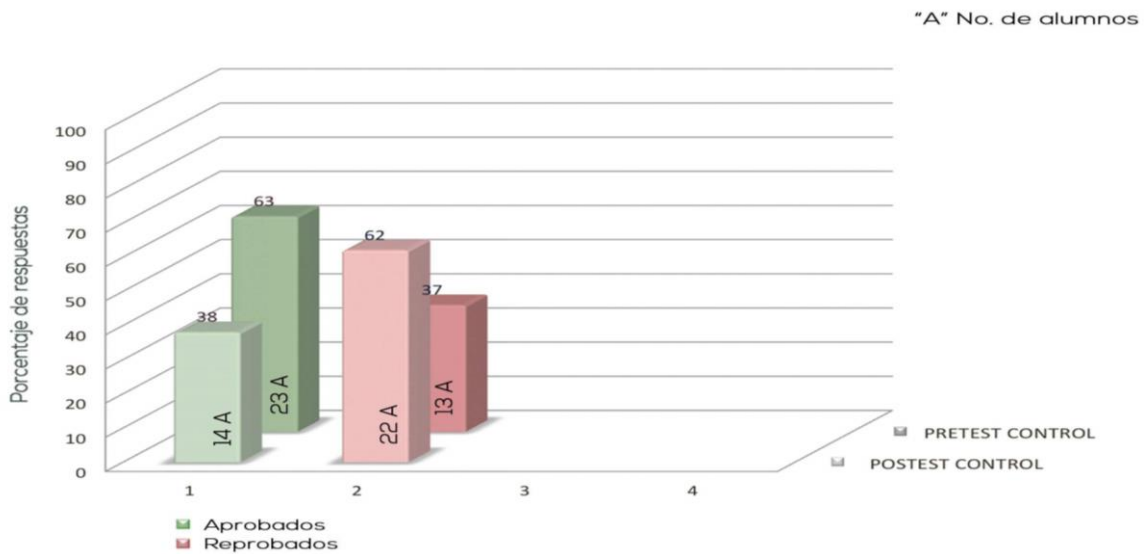
Ahora, vamos a continuar con los trece estudiantes que nos faltan, un estudiante alcanzó el 56% de las respuestas correctas, y dos más el 53%, uno más el 50%, uno y cuatro alumnos tuvieron un 40% de las respuestas acertadas. Un educando obtuvo el 33% y otro más el 20%. Lo expuesto anteriormente, queda visible en la siguiente gráfica 11.

Gráfica 11. Frecuencias de alumnos en respuesta acertadas (postest grupo control)



Con lo descrito podemos comenzar a hacer observaciones sobre los resultados de las dos pruebas en el grupo control, comenzaremos con datos drásticos ya que en el pretest del grupo control fueron 14 estudiantes los que aprobaron y que representan el 38% del total de los estudiantes de ese grupo, lo que significa que fueron 22 alumnos los que reprobaron la prueba y que representan un 62% del salón. La segunda afirmación que se hace es que en el postest del grupo control aumentó el número de estudiantes aprobados respecto del pretest pues fueron 23 los que pasaron la prueba y representan un 63% del total del grupo, lo que indica que fueron 13 alumnos los que reprobaron y que son el 37% como bien se observa en la siguiente gráfica 12.

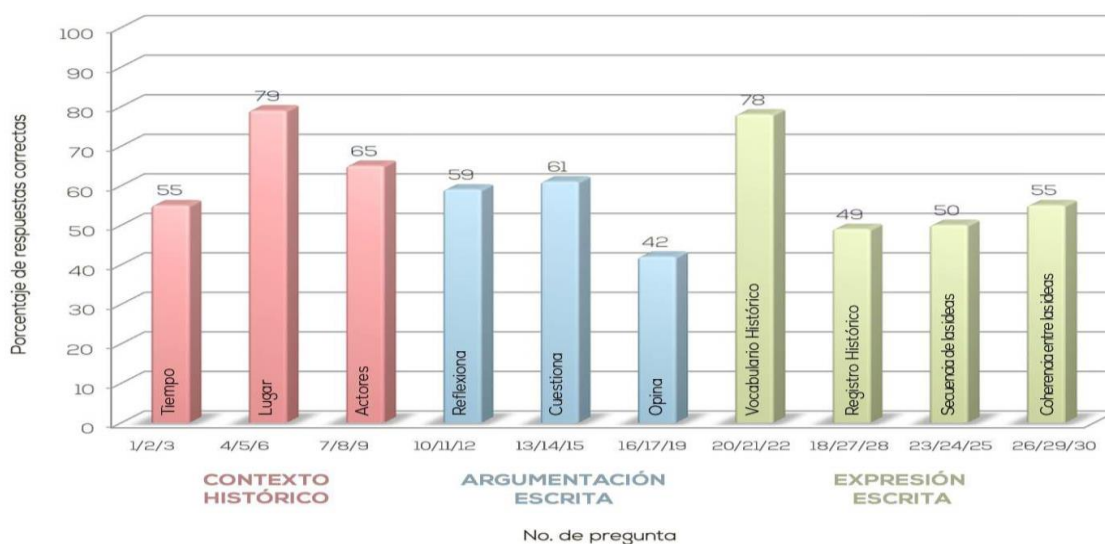
Gráfica 12. Porcentaje comparativo respuestas acertadas (postest-grupo control)



En este momento pasamos al desglose de la información, de manera más específica. Comenzamos por decir que 6 de los 10 indicadores bajaron su porcentaje en el

postest,; la variable del *contexto histórico* en el pretest tuvo 60, 65 y 68% de las respuestas correctas en los indicadores de tiempo, lugar y actores respectivamente, en el postest el resultado fue de 55, 79, 65% lo que implica una disminución en los indicadores 1 y 3 que corresponden al de tiempo y de actores, mientras que el segundo que es el de lugar tuvo un aumento del 14%. Para el caso de la segunda variable que es la *argumentación escrita* se obtuvieron los resultados siguientes: 74, 65 y 50% en el pretest y a diferencia, del postest se extrajeron estos resultados 59, 61 y 42% de los indicadores de reflexión, cuestionamiento y opinión respectivamente, lo que significa que los porcentajes disminuyeron de una prueba a otra. En el caso de la variable de la *expresión escrita*, los resultados que se observaron en el pretest son los siguientes: 71, 51, 65 y 45% en los indicadores de vocabulario histórico, registro histórico, secuencias de las ideas y la coherencia entre las ideas respectivamente; sin embargo el porcentaje de las respuestas correctas en el postest son del 78, 49, 50 y 55%, Entonces, podemos decir que en el primer indicador que es el de vocabulario histórico sufrió un aumento del 7%, mientras que el segundo y tercer indicador disminuyeron a 49 y 50% respectivamente en el registro histórico y en la secuencia de las ideas, para el indicador de la coherencia de las ideas aumentó un 10% pasando del 45 al 55%. Los indicadores que aumentaron su porcentaje en el pretest fueron el de lugar, el de reflexión, el de vocabulario histórico y el de la coherencia entre las ideas y podemos observar en la gráfica 13

Gráfica 13. Porcentaje aprobado por variable (postest-grupo control)



Resultado de la variable de *contexto histórico* está integrada por tres indicadores como bien se ha mencionado anteriormente, el primer indicador tiene como meta conocer

hasta qué punto el alumno reconoce el tiempo en el que sucede un hecho histórico, con tal intención se elaboraron los reactivos 1, 2 y 3 y respectivamente tuvieron los siguientes porcentajes: 83, 38 y 44% lo conlleva a decir que la primer y tercer pregunta tuvieron una disminución en las respuestas acertadas, mientras que la segunda aumentó tan sólo un 8%.

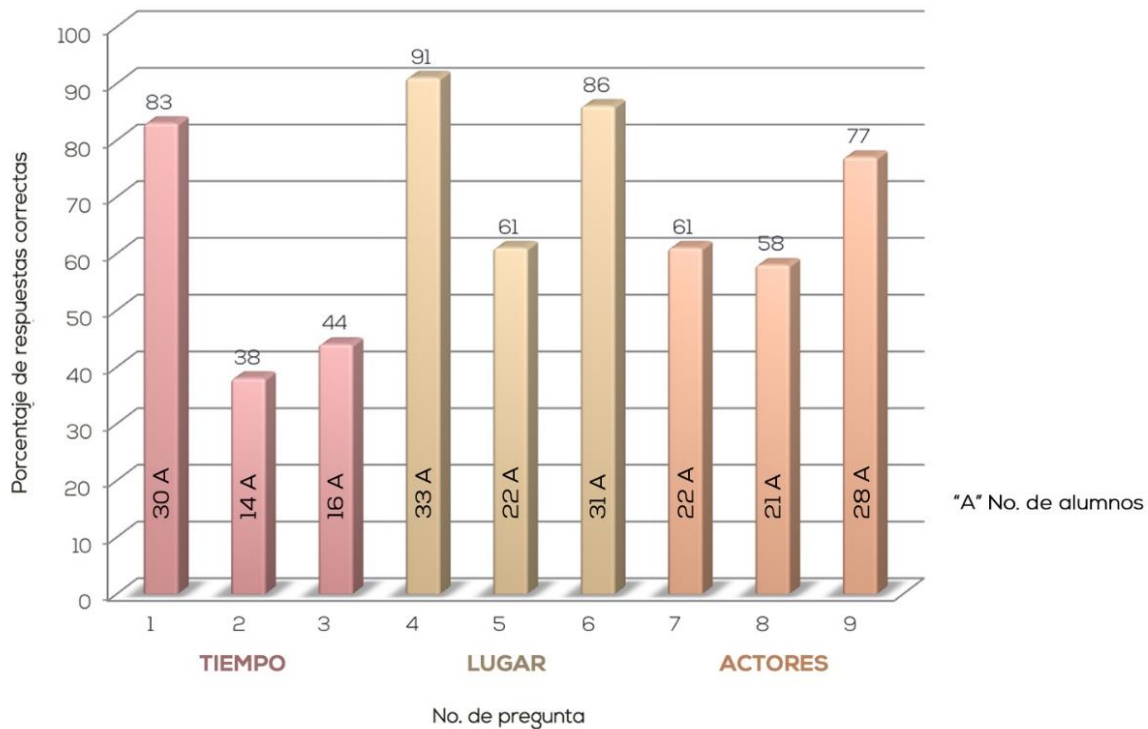
En el segundo indicador que corresponde a los lugares geográficos donde ocurrieron sucesos históricos, también con tres ítems, los resultados fueron cambiantes en una forma positiva pues el reactivo cuatro aumentó su porcentaje en un 30% lo que le permitió tener un 91% de las respuestas correctas, en el reactivo cinco los resultados no fueron tan considerables como en el anterior pues únicamente se elevó un 6% obteniendo un 61% de las respuestas acertadas y finalmente la pregunta seis, con características similares al reactivo anterior el porcentaje mejorado fue del 6% por lo que el resultado fue de un 86% de respuestas correctas.

Podemos concluir que respecto al indicador de identificar los lugares en los que ocurre un suceso histórico mostró una mejora en el grupo control al pasar de un 65% a un 79% entre la primera y la segunda prueba. Continuando con la descripción de los resultados de la primera variable ahora hablaremos del desenvolvimiento del indicador de la identificación de los actores durante un proceso histórico, para lo cual corresponden las preguntas 7, 8 y 9.

En tanto la pregunta siete el porcentaje se mantuvo en un 61% y no hubo mejoras ni bajas; la pregunta ocho si presentó un aumento en el porcentaje al dejar atrás el 52% en el pretest y subir a un 58% en el postest, y en cuanto a la pregunta nueve también encontramos un aumento del 11% en las respuestas correctas pues en la primera prueba los resultados fueron del 66% y pasó a un 77%.

Entonces podemos hacer las siguientes observaciones de éste indicador al asegurar que en el pretest no fue favorable al resultar un 59% de las respuestas correctas y sin embargo, en los resultados obtenidos del postest, el indicador tiene un resultado favorable con un 65% de las respuestas correctas. La siguiente gráfica 14 muestra los resultados por indicador de la variable de contexto histórico.

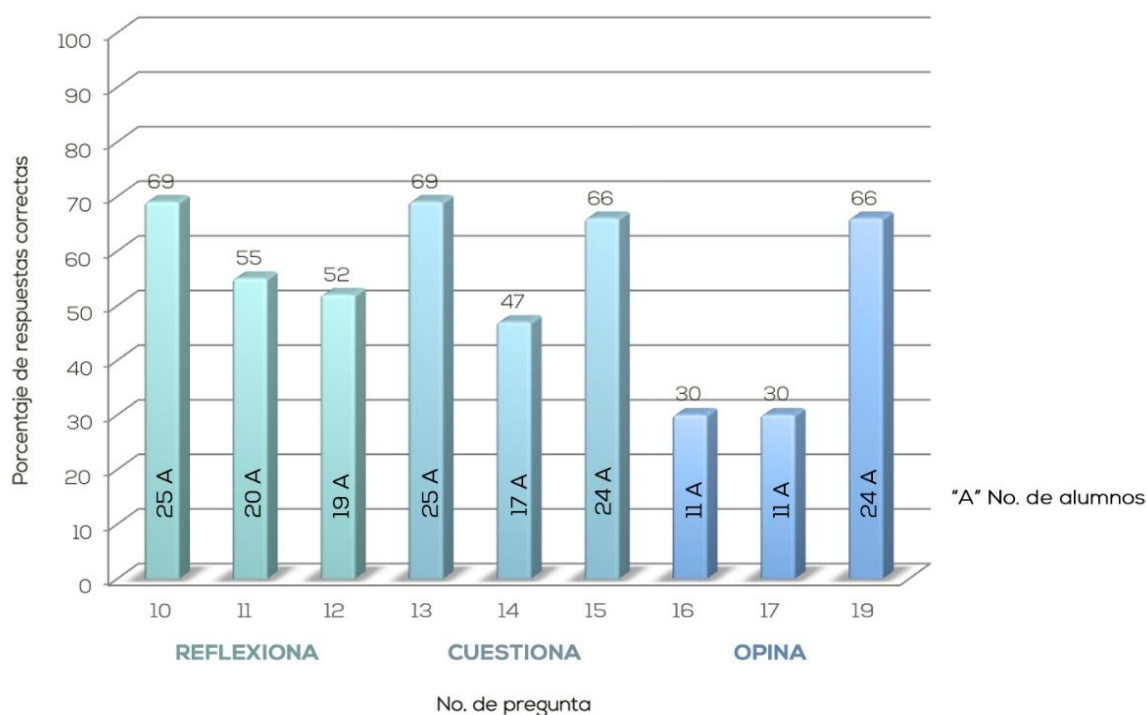
Gráfica 14. Resultados de la variable contexto histórico (postest- grupo control)



La variable número dos del postest se llama *argumentación escrita*, dicha variable posee tres indicadores y cada uno de ellos tiene tres ítems, por lo que son nueve preguntas las que permiten medir. En el indicador de reflexión, cuyas preguntas son la 10, 11 y 12 presentaron los siguientes resultados 69, 55 y 52% en el postest, sin embargo si comparamos los resultados con el pretest es necesario decir que en el mismo orden los resultados fueron 88, 63 y 36% de respuestas correctas, lo que nos permite ver que las preguntas 10 y 12 disminuyeron en porcentaje, mientras que la 11 aumento un 8%. Los siguientes resultados corresponden al pretest del grupo control en las preguntas 13, 14 y 15 que dieron 69, 56 y 58% y a comparación con el postest los números son 69, 47 y 46% lo que implica que en éste indicador completo no hubo mejoras en los resultados, sino lo contrario disminuyeron. En conjunto este indicador que es el de cuestionar la información tuvo en el postest un 54% de las respuestas correctas del grupo mientras que en el pretest era del 61%.

El indicador de opinión sobre un tema, de igual forma tiene tres ítems que son las preguntas 16, 17 y 18 con una disminución de 43 a 30%, de 33 a 30% y un ligero aumento de 63 a 66% entre el pretest al postest; pero en su totalidad el indicador en un inicio presentó un 47% de las respuestas correctas contra un final de 42% de los aciertos. En la gráfica 15 se muestran los resultados por pregunta en la variable de argumentación escrita.

Gráfica 15. Resultados de la variable argumentación escrita (postest grupo control)



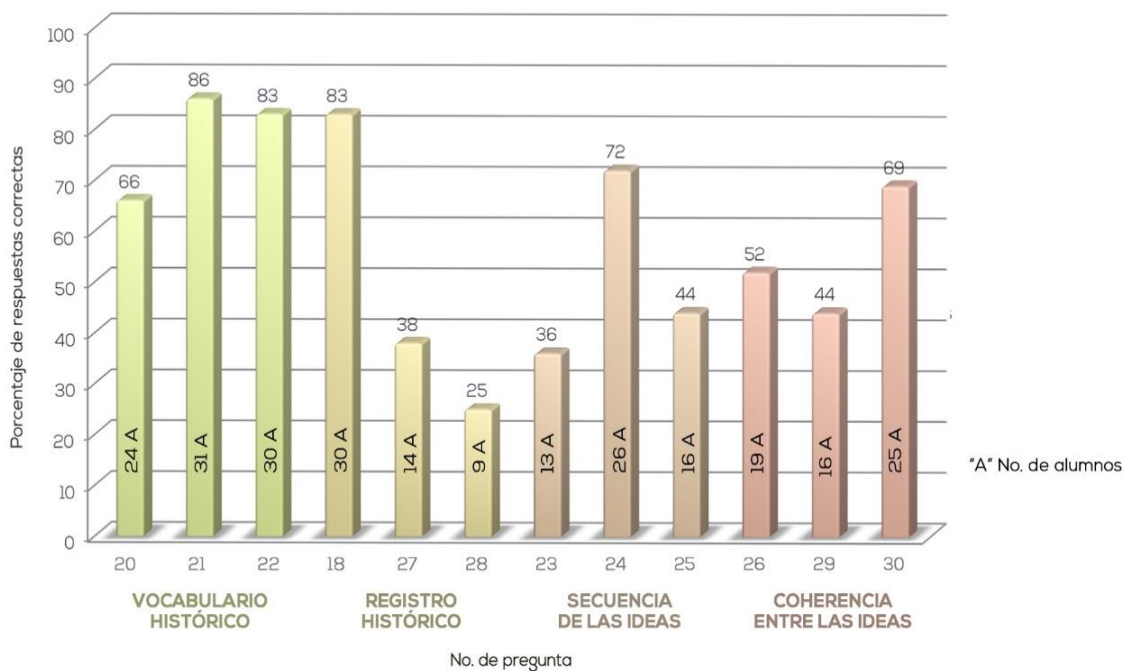
Procedemos a continuar con la narración de las observaciones en los resultados del postest del grupo control, solo que ahora nos remitiremos únicamente a los indicadores de la variable tres que se denomina expresión escrita. Se ha mencionado párrafos anteriores que dicha variable es la única que contiene cuatro indicadores y al igual que las anteriores están compuestos por tres preguntas, el primero que es vocabulario histórico quedó constituido por las preguntas 20, 21 y 22, cuyos resultados en el pretest fueron 58, 61 y 72% y en el postest fueron de 66, 86 y 83% lo que deja evidente que hubo un aumento considerable de los porcentajes entre una prueba y otra, además de que se asegura que es el indicador que mejoró sus números; y para terminar ésta explicación es necesario mencionar que en conjunto el indicador en el primer examen obtuvo el 63% y en la segunda prueba se elevó a 78%.

Las preguntas que corresponden al segundo indicador que es el de registro histórico son la 18, 27 y 28, a las que les corresponden los porcentajes 94, 44 y 25% en el pretest y en el postest los resultados fueron de 83, 38 y 25% lo que se indica que en los porcentajes en las preguntas 18 y 27 disminuyeron y la pregunta 28 se mantuvo con los resultados obtenidos. Al tercer indicador llamado secuencia de las ideas, le correspondían las preguntas 23, 24 y 25 cuya primera medición fue de 22, 47 y 36% y la segunda emitió 36, 72 y 44% lo que nos dice que hubo una mejora en dicho indicador, y de manera conjunta

en un principio había dado el resultado de 35% de las respuestas correctas, pero en una segunda prueba el resultado fue de un 50% de las respuestas acertadas.

Para terminar con la descripción de los indicadores de la variable, abordaremos las preguntas 26, 29 y 30 con los primeros resultados de 63, 19 y 38% y en una segunda vuelta hubo una mejora de 52, 44 y 69%, es decir, en conjunto el indicador pasó de un 40% a un 55% de las respuestas correctas. El gráfico 16 que a continuación presentamos muestra los resultados por ítem de la tercera variable.

Gráfica 16. Resultados de la variable expresión escrita (postest grupo control)



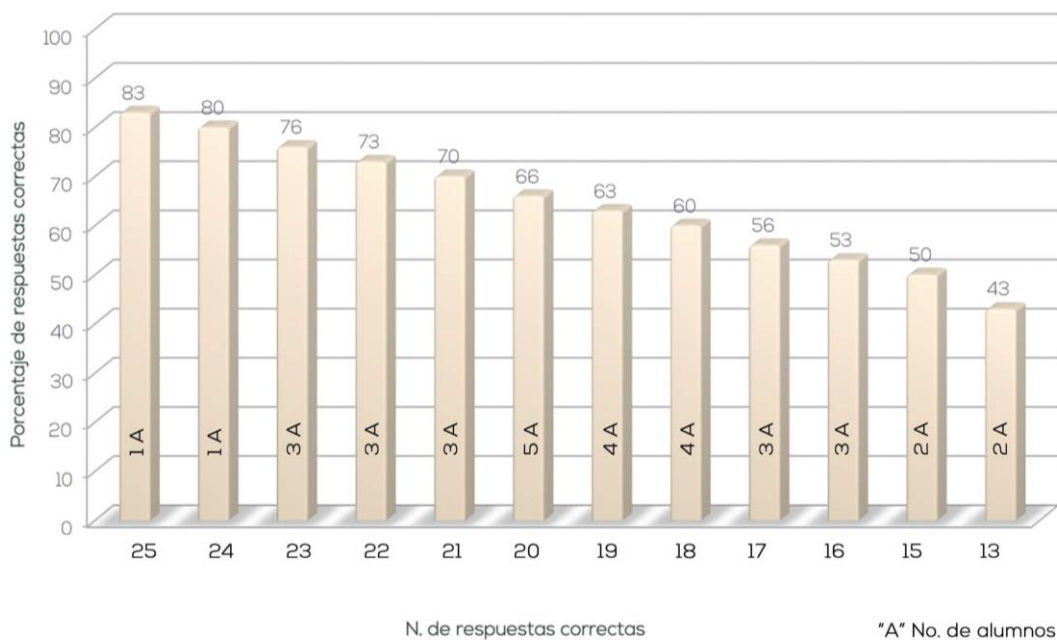
4.4.2 Grupo experimental

El trece de diciembre fue la fecha elegida para la aplicación del postest al grupo experimental, dicho grupo cuenta con 34 estudiantes con los cuales se realizaron diez sesiones de intervención didáctica y donde los resultados son los siguientes: del total de estudiantes a quienes se les aplicó la prueba, un estudiante obtuvo el 83% de las respuestas correctas, es decir, tuvo 25 aciertos de un total de 30. Otro estudiante obtuvo una respuesta menos que el anterior lo que da un porcentaje del 80 en las respuestas acertadas. A continuación nos vamos a encontrar con tres estudiantes de los 34, que lograron contestar bien al 76% de las preguntas realizadas, mientras que tres más solo alcanzaron a obtener el 70% de las respuestas adecuadas; es partir d éste momento que el número de estudiantes comienza a subir y nos encontramos que hay cinco que eligieron

un 66% de las respuestas correctas, continuando en la descripción cuatro estudiantes obtuvieron 19 respuestas acertadas lo que nos da un 63%; otros cuatro alumnos solo pudieron obtener el 60% lo que significa que es hasta esta parte de la descripción que podemos decir que hay un total de 24 alumnos que aprobaron satisfactoriamente el postest.

Ahora, vamos a continuar con los diez estudiantes que nos faltan, fueron tres los que obtuvieron un 56% de las respuestas indicadas, otros tres alcanzaron el 53%, dos más el 50% y los últimos dos el 43% de las respuestas correctas. Lo expuesto anteriormente, queda visible en la siguiente gráfica 17.

Gráfica 17. Frecuencias de alumnos en respuesta acertadas (postest grupo experimental)



Llegó el momento de iniciar con el desglose de la información, de manera más específica. Comenzamos por decir que hubo una mejora considerable en cada uno de los indicadores de la primera variable que corresponde al contexto histórico mientras que en el pretest del grupo experimental fue en orden los siguientes porcentajes: 60%, 65% y 68%: mientras que en el postest del mismo grupo los resultados fueron, 73%, 85% y 81%. Podemos observar que en el primer indicador la mejora fue del 13%, en el segundo de 20% y en el tercer indicador fue del 13%, bajo esa aseveración se puede decir que fue una variable muy accesible de manejar, no tan desconocida para los estudiantes, sin embargo, en el momento de la intervención existió cierta inquietud de parte de los educandos al cuestionar la presencia de las fechas, lugares y personajes dentro de la historia de manera general.

En respuesta a ello, fue necesario explicarles que dichos elementos son necesarios para aprender, comprender y emitir una opinión sobre los sucesos históricos. Ante tal opinión, los educandos no cuestionaron más y continuaron las intervenciones. Respecto a la segunda variable denominada argumentación escrita que estaba integrada por tres indicadores, arrojaron en el postest los resultados siguientes 63%, 82% y 67%. Cabe destacar que el primer indicador estaba dirigido a que el alumno reflexionara sobre un tema histórico sufrió una baja en el porcentaje respecto al pretest, ya que en éste el porcentaje de dicho indicador fue del 74%, lo que nos da una diferencia del 11%. Para entender la disminución se pueden mencionarse que se les preguntó a los estudiantes cuál fue la dificultad en las preguntas 10, 11 y 12 de la prueba. Fueron distintos los argumentos como que la actividad en aquella intervención se realizó en parejas lo que creó confusión y desacuerdos a la hora de escribir la reflexión sobre la segunda intervención francesa; también se mencionó la influencia del poco tiempo para desarrollar esa sesión, se opinó que requerían más ensayos para hacer reflexiones, y otros más mencionaron que las preguntas requerían ser muy analizadas.

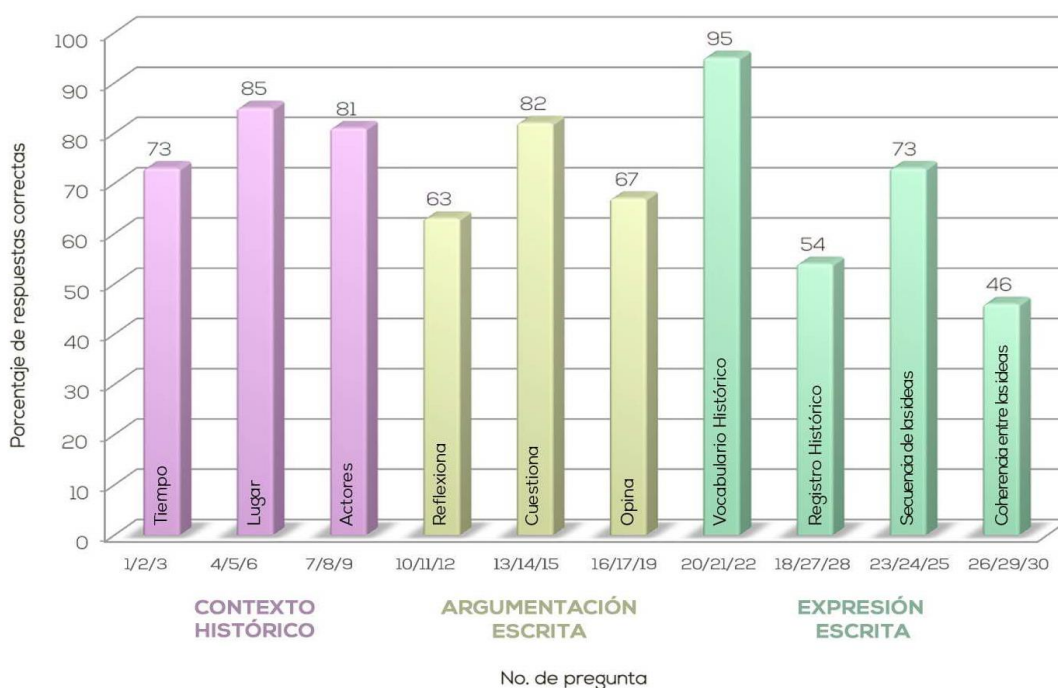
En cuanto a los indicadores dos y tres de la segunda variable de ésta investigación hubo un rescatable aumento en el que el segundo indicador mostró 17% más, es decir, pasó del 65% a un 82%; mientras que el tercer pasó de un 50% a un 67% siendo un 17% lo que mejoró. En estas intervenciones, hay que mencionar que existió una característica muy peculiar que llamó la atención, y tuvo que ver con el conocimiento y la percepción previos que tenían sobre el segundo imperio en México, porque después de ver los videos sugeridos y realizar la lectura de dos capítulos del libro de Fernando del Paso "Noticias del Imperio", llamó su atención el contexto de los emperadores y la situación en México.

La tercera variable: "expresión escrita" contiene cuatro indicadores, el primero remitido al vocabulario histórico presentó un aumento del 71% en el pretest a un 95% en el postest, por lo que la mejora fue de un 24%, lo que permite establecer que fue el indicador que tuvo un mayor aumento de porcentaje. La particularidad de la mejora es atribuida a la actividad que tuvo que ver con la escritura de una carta, que debía contener los elementos básicos del documento, además de la narración de las circunstancias por las que finalizó el segundo imperio. En el segundo indicador de la tercera variable, que corresponde al registro histórico presentó una mejora de solo el 3%, ya que en el pretest el resultado fue del 51%

y en el postest fue del 54%, se adjudica a la complejidad de la actividad que requería una buena memoria para registrar los elementos de un suceso en su conjunto. El tercer indicador sobre la secuencia de las ideas o no los estudiantes, se registró de un 65% de respuestas correctas de los estudiantes en el pretest, y en el postest el porcentaje aumentó a 73%, mostrando una mejora del 8%.

Por último, el cuarto indicador que se refiere a la coherencia entre las ideas tuvo un ligero aumento de solo el 1%, ya que en el pretest resultó un 45% mientras que en el postest 46% y se hace hincapié que de los diez indicadores éste último fue el que menos porcentaje subió; y también es de destacar que de los diez indicadores fue el cuarto indicador, correspondiente a la segunda variable “argumentación escrita” que no aumentó su porcentaje, sino todo lo contrario porque pasó del 74% a un 63%. La gráfica 18 contiene solo los resultados del postest del grupo experimental.

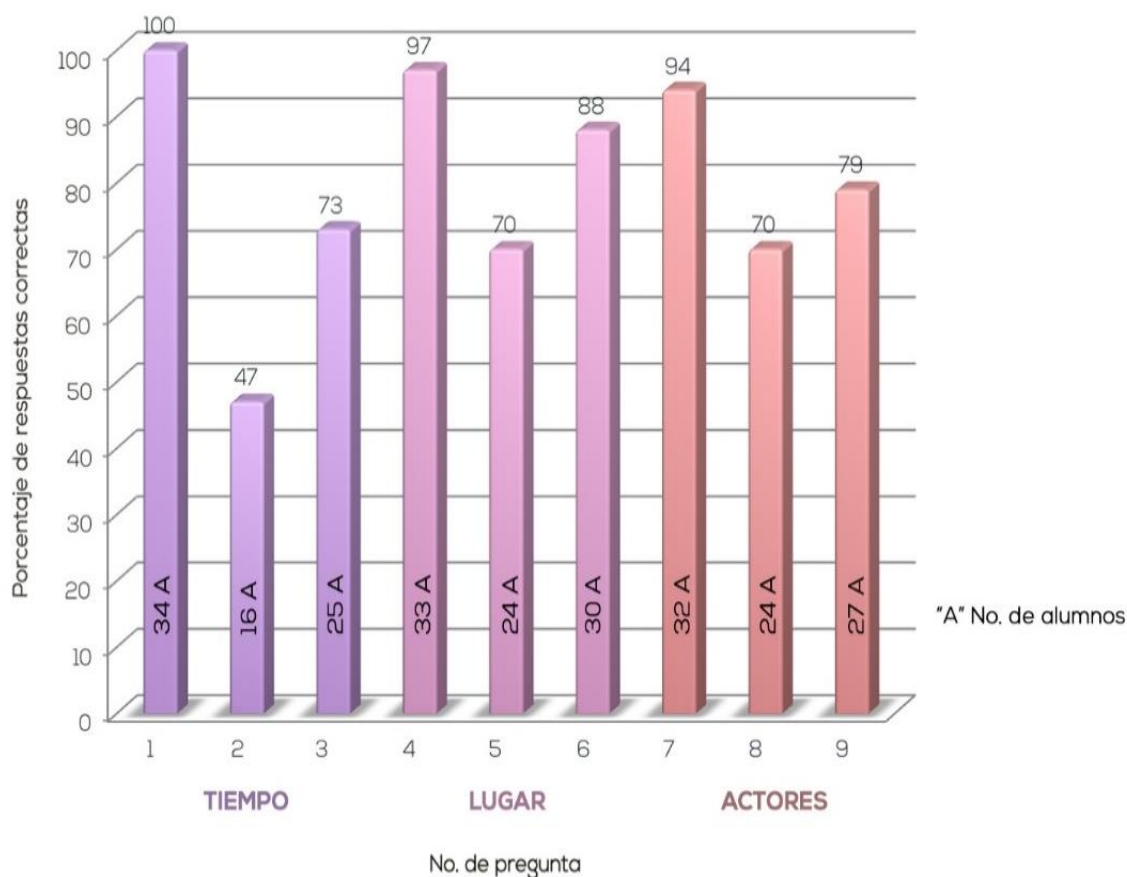
Gráfica 18. Porcentaje aprobado por variable (postest-grupo experimental)



Continuando con la descripción de los resultados, es el momento de pasar a abordar la información obtenida por pregunta de cada uno de los indicadores. Cabe recordar que son tres variables, las primeras dos cuentan con tres indicadores, la última tiene cuatro; a su vez, cada indicador está integrado por tres ítems. La variable de la *comprensión del contexto histórico* contiene nueve ítems que precisan el alcance, el primero de los

indicadores establece que el estudiante reconozca el tiempo en el que ocurrió el suceso. Apoyándonos en los textos de corte histórico, se elaboraron los reactivos 1, 2 y 3 donde se le preguntaba acerca de las fechas a las que se hacía alusión la temática; de los 34 estudiantes, el 79% contestó acertadamente a la primera pregunta del pretest, mientras que en postest la situación mejoró bastante pues el 100% del grupo contestó bien, es decir los 34 estudiantes acertaron a la respuesta correcta (véase gráfica 19).

Gráfica 19. Resultados de la variable contexto histórico (postest- grupo experimental)



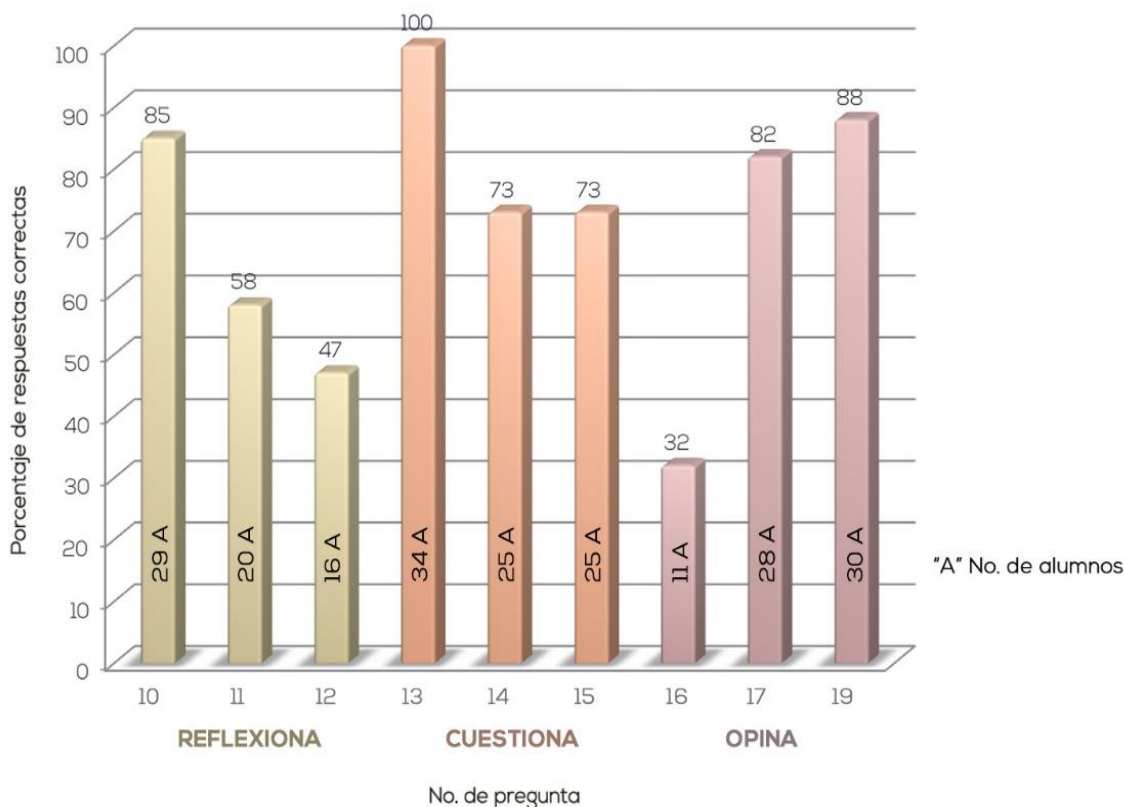
En la pregunta dos solo mejoró un 3% del pretests al postest, en la pregunta tres pasó del 58% al 73% lo que significa que el indicador del tiempo tuvo resultados positivos después de la intervención. El segundo indicador que corresponde al de lugar, también presentó mejores interesantes ya que en la pregunta cuatro pasó del 85% al 97%, la cinco fue quizá la que elevó su porcentaje de manera drástica ya que en el pretest solo se obtuvo un 26% y para el postest el resultado fue de un 70%; para terminar la pregunta seis únicamente se elevó un 3%, pasando del 85% a un 88%. Las últimas tres preguntas

corresponden al indicador de personajes; la pregunta siete pasó del 58% al 94%, la ocho tiene una característica peculiar pues descendió del 73% al 70%; y la pregunta nueve dio el 73% en el pretest mientras que en el posttest se elevó a un 79% como bien se muestra en la gráfica 19.

En la segunda variable llamada argumentación escrita, integrada también por tres indicadores y a la vez por nueve ítems. Las preguntas 10, 11 y 12 tenían la intención de medir si los estudiantes podían elegir la respuesta que contuviera una reflexión sobre lo que se preguntaba. En el caso de la pregunta diez en el pretest los resultados fueron muy acertados pues se obtuvo el 91% y para el posttest descendió al 85%; la pregunta once pasó en el 58% tanto en el pre y posttest; y la pregunta doce descendió del 73% al 47% lo que muestra que el indicador de reflexión presentó una mejora muy pequeña de solo 1% al pasar del 62% al 63%.

Las preguntas 13, 14 y 15, midieron la capacidad de cuestionar la información al preguntarles si estaban o no de acuerdo con la información que se les estaba proporcionando, La pregunta trece obtuvo en el pretest el 73% y en el posttest el 100%; la pregunta catorce se mantuvo en un 73% tanto en el pre y posttest; en tanto a la pregunta quince arrojó que en el pretest el 44% de las respuestas correctas y en el posttest se elevó considerablemente al 73% como se muestra en la gráfica. Para culminar con la variable, el indicador de la opinión también contó con tres preguntas, la número 16 subió tan solo 3% al pasar de 29% a 32%, la número 17 pasó del 73% al 82% y la pregunta 19 tuvo el 61% y aumentó al 88%. Los resultados en porcentaje de respuestas correctas del grupo se muestran en la gráfica que a continuación se presenta (véase gráfica 20).

Gráfica 20. Resultados de la variable argumentación escrita (postest grupo experimental)

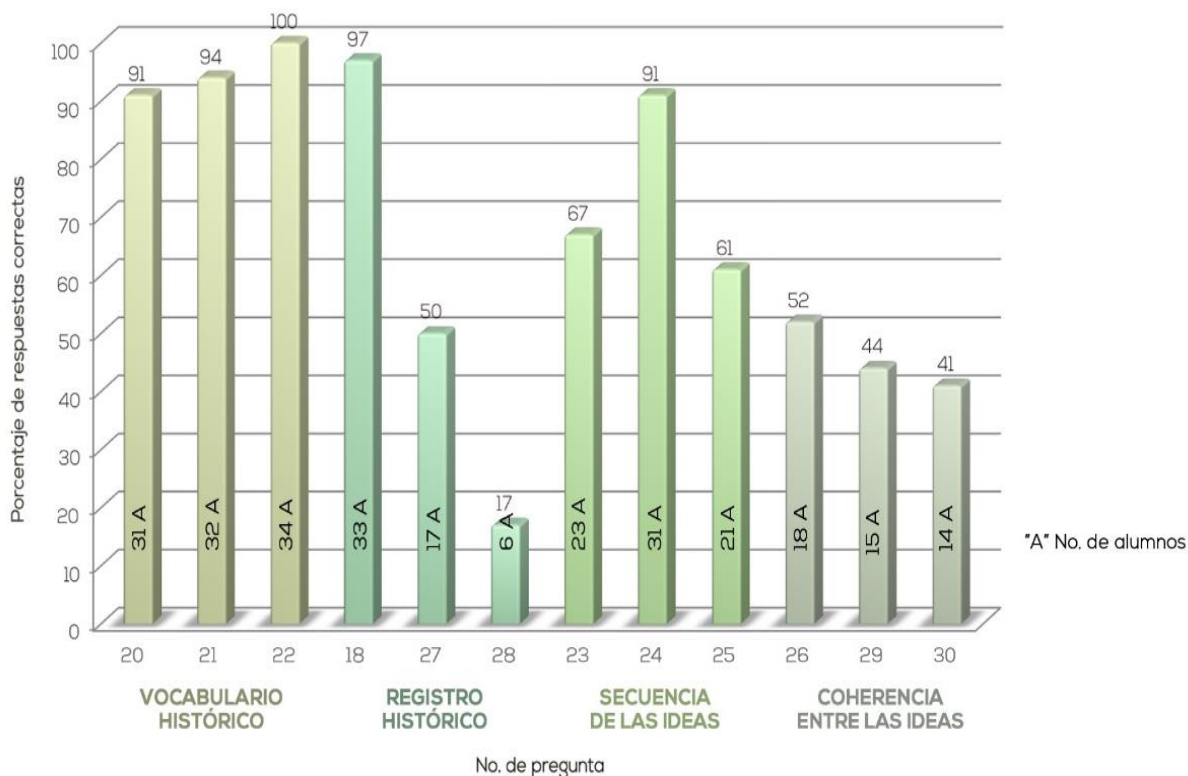


En la tercera variable *expresión escrita* contro con 4 indicadores, y cada uno de ellos estuvo integrado por cuatro preguntas. El indicador de vocabulario histórico estuvo compuesto por tres cuestionamientos: la pregunta 20 tuvo un resultado de un 29% en el pretest mientras que en el postest se observa que se alcanzó un 91%; la pregunta 21 tuvo un 94% en el pretest, lo que indica que se mantuvo el porcentaje. La pregunta 22 fue contestada por el grupo en el pretest con un 91% de las respuestas correctas, pero en el postest alcanzó un 100% de las respuestas adecuadas. En el caso del indicador del registro histórico, la pregunta 18 tuvo como resultados un 91% de las respuestas correctas y en el postest aumento su porcentaje a un 97; el ítem 27 solo alcanzó el 41% en el pretest y en el postest se elevó a un 50%, la pregunta 28 tuvo un 23% correcto en el pretest y en el postest descendió al 17%.

El indicador de las secuencias de las ideas fue compuesto por las preguntas 23, 24 y 25. La primera de ellas resultó con un 44% de las respuestas correctas en el pretest y sin embargo en el postest se elevó a un 67%; la pregunta 24 pasó del 85 en el pretest y alcanzó en el postest un 91% de las respuestas correctas del grupo, la pregunta 25 por su parte presentó un 65% en el pretest y para el postest mejoró solo un 2%, lo que la dejó en un

67%. Terminando la descripción del último indicador de la coherencia entre las ideas, estuvo constituido por las preguntas 26, 29 y 30. El cuestionamiento número 26 no fue favorecido en el porcentaje pues pasó de un 58% a un 52%; mientras que el ítem número 29 pasó del 32% al 44% y la última pregunta, la número 30 también presentó un ligero descenso del 44 al 41% (véase gráfica 21).

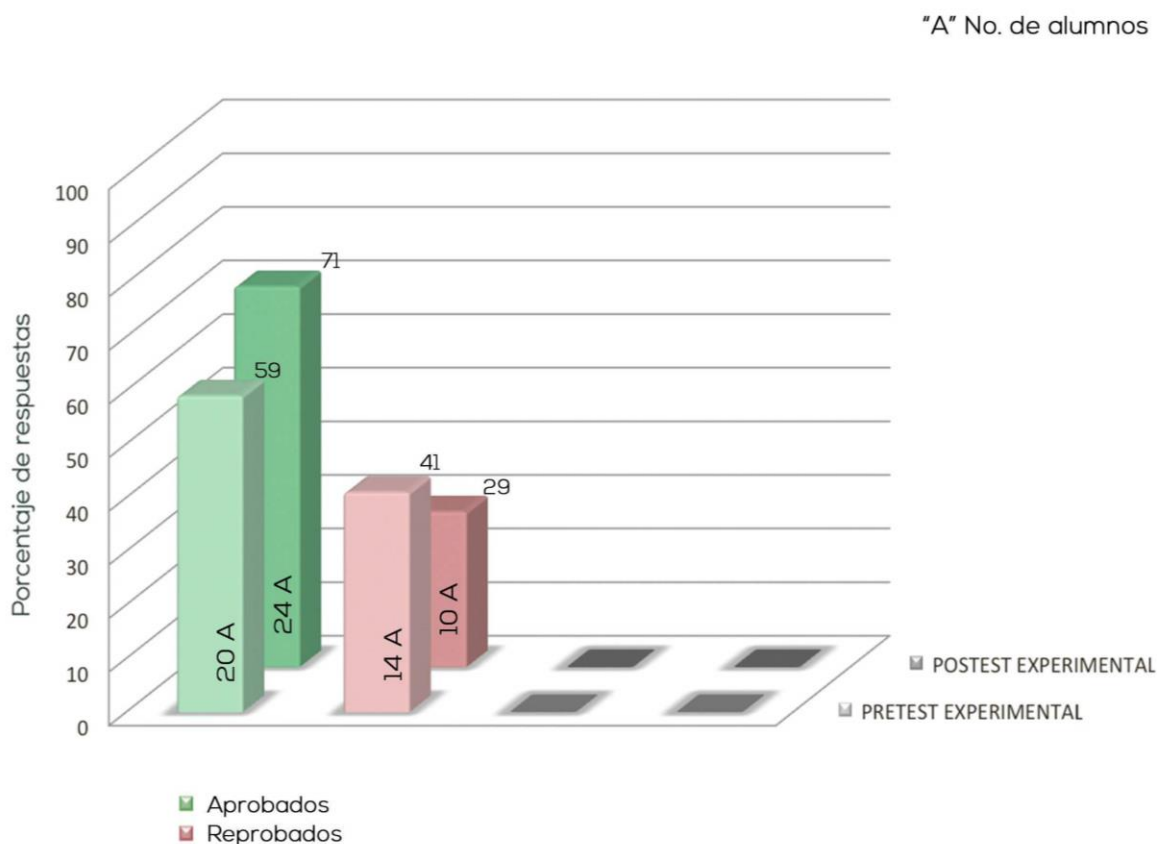
Gráfica 21. Resultados de la variable expresión escrita (postest grupo experimental)



Podemos hacer una primera conclusión para cerrar éste apartado del postest del grupo experimental, comencemos por decir que de manera directa y quizá drástica que los resultados del pretest presentaron 20 aprobados y 14 reprobados de los 34 estudiantes, y en que en porcentaje representa 59% y 41% de aprobados y reprobados respectivamente. Comparando éstos primeros resultados con los del postest, observamos que hubo 24 aprobados y 10 reprobados, lo que representa un 71% y 29%, es decir que la intervención permitió que 4 estudiantes o el 12% mejoraran en la movilización de la competencia comunicativa desde la enseñanza de la Historia de la Sociedad Mexicana. Son solo cuatro estudiantes en los que se logró mejorar la competencia, y parece un número muy pequeño y se podría decir tajantemente que la intervención no sirvió para mucho, sin embargo hay

varios elementos que rescatar en el proceso como la planificación la intervención que permite ver en cámara lenta los errores y aciertos de cada uno de los aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La siguiente gráfica pone en evidencia el número de aprobados y reprobados en el retest y postest del grupo experimental.

Gráfica 22. Porcentaje comparativo respuestas acertadas (pretest-grupo experimental)



A lo largo de este apartado hemos realizado un análisis de cada una de las de las variables e indicadores de investigación, dicho análisis nos ha permitido tener un panorama general y particular de las fortalezas y debilidades de los estudiantes con respecto a la Competencia Comunicativa Escrita desde la Materia de Historia de la Sociedad Mexicana, a su vez con este análisis damos por concluida la redacción de este capítulo, dando paso a la presentación de conclusiones, como punto final de exposición para tener mejores resultados en nuestro quehacer diario como docentes e investigadores en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

Iniciamos las conclusiones diciendo que el proceso de la investigación es positivo en distintos aspectos, porque en primer lugar sí hubo una mejora en el porcentaje de aprobados en el postest pues se obtuvo un 71% a diferencia del pretest que tuvo un 59%, lo que significa que cuatro alumnos representan un total de 12%. Si somos drásticos, de los 34 estudiantes, 24 pasaron y 10 no, mientras que en la primera prueba pasaron 20 y reprobaron 14, siendo así el número de mejora no es muy elevado y quizá se podría pensar que la investigación y todo lo que conllevó no funcionó. Pero, se considera que existen otras perspectivas desde las cuales se rescatan elementos que brindan a luz a posteriores investigaciones, tanto propias como las de otros.

Por un lado, podemos iniciar diciendo que el trabajo aporta una idea hasta cierto punto novedosa, en el sentido de que no es muy usual que desde la unidad de aprendizaje de Historia de la Sociedad Mexicana se intente impulsar la mejora de la escritura en los estudiantes de Educación Media Superior, pues es bien sabido que en la práctica esa es tarea de la materia de lenguaje o taller de investigación. Sin embargo, la visión de la autora está en miras de que los estudiantes cuenten con los elementos necesarios para iniciar estudios universitarios de manera correcta y cooperar en ello para la formación integral y profesional de los mismos. Por lo tanto, retomando nuevamente el hilo conductor de éste apartado, podemos decir que durante el proceso de la investigación hubo momentos que provocaron cuestionamientos sobre el rumbo de la investigación, hubo interrogantes sobre el quehacer del mismo docente, hubo planteamientos si la intervención fue adecuada, etc.

Las aportaciones inician desde el momento en que se elaboran los ítems para cada uno de los indicadores de las variables, pues su elaboración requirió sentarse a pensar cómo podíamos medir a cada uno de los indicadores bajo la premisa de la enseñanza de sucesos históricos estudiados y a estudiar. Lo que hizo actuar de manera consciente y comprometida en dicha acción, debido a que no se requería una prueba con preguntas de fechas, lugares y personajes solamente, sino que requería cierta complejidad para cada una de ellas aunque se buscaba identificar al personaje de un hecho histórico, de tal forma que se rompiera con el esquema tradicional. De esa forma queda el aprendizaje para la docente en el aspecto de elaboración de reactivos que permitan medir las competencias bajo distintos formatos y estrategias.

En segundo lugar, para realizar la intervención se tuvo que hacer un cronograma de la misma para indicar cuántas sesiones, cuánto tiempo, el suceso histórico a tratar; para complementar el cronograma se procedió a realizar diez planeaciones, cada una con su propósito a alcanzar para movilizar la competencia comunicativa escrita a la vez que se abordaba un tema de historia; se definió la una actividad de aprendizaje para alcanzarlo, se determinó la evidencia de aprendizaje, así como las etapas de la sesión, inicio, desarrollo y cierre. Esta situación promovió en el docente la conciencia y el compromiso de nuestra labor frente a los estudiantes y frente a la misma sociedad, no significa que antes no fuese así, sino que en ésta ocasión el trabajo se presentó como una escena en cámara lenta de una película, lo que permitió que de forma consciente se eligiera cada una de los aspectos durante el procedimiento.

En tercer lugar, en el momento del análisis de los resultados nos dimos cuenta que el grupo control había presentado una mejora importante, pues en el pretest el porcentaje de alumnos aprobados fue de 38% y el de reprobados fue de 62%; pero en el posttest los resultados se invirtieron, fue un 63% de los estudiantes los que aprobaron y un 37% los que reprobaron. La pregunta fue: ¿qué ocurrió para que el porcentaje de aprobados se elevara y a su vez disminuyera el de reprobados? la respuesta es hasta este momento en el que se escriben las conclusiones; y la única respuesta sensata que se posee es que en realidad casi nada del proceso de enseñanza-aprendizaje cambió de un grupo a otro, ya que desde hace 6 años se elaboran planeaciones para mejorar la enseñanza y cada que finaliza un ciclo escolar se realizan las pertinentes observaciones sobre lo que nos funcionó o no durante el año escolar.

Eso significa, que varias de las actividades de aprendizaje que se utilizaron durante la intervención se usan a lo largo del ciclo escolar en los dos grupos, podemos mencionar sopas de letras que nos permiten la identificación de las palabras clave del tema a tratar y que a su vez pueden generar una lluvia de ideas; podemos mencionar la actividad de rompecabezas tanto de imágenes como de oraciones, que ponen en juego la capacidad de los estudiantes de organizarse en equipos, de discutir sobre las ideas gráficas o las frases escritas que se presentan y emitir así una conclusión; también se utilizan las famosas tripas de gato que todos hicimos en algún momento de nuestra vida en la primaria, solo que en ésta ocasión se utiliza para reforzar la información establecida mediante la lectura y la reflexión de los datos que le presentan, además de seguir las reglas establecidas para elaborar la actividad.

El uso de la elaboración de cartas, de diarios, de reflexiones, de cuadros de doble entrada, de líneas de tiempo con imágenes, de esquemas, de cuadros sinópticos, de mapas conceptuales, de mapas mentales, de cuadros informativos, de cuadros comparativos, de historietas, de elaboración de adivinanzas, de trabalenguas, de trípticos, de elaboración de canciones, de obras de teatro, de monólogos, etc. Se ha planea una vez para los dos grupos, lo que pudo haber repercutido en la mejora del grupo control, sin embargo, la diferencia fue que con el grupo control se utilizó la planeación que desde inicio de ciclo escolar se elaboró, mientras que con el grupo experimental se mejoraron las que ya se tenían, haciendo hincapié o cambios para tratar de alcanzar de la mejor manera los propósitos, además la organización fue más meticulosa y en el momento de la sesión se tenía claro en qué momento había que recalcar determinadas cuestiones.

Lo cierto es que la mejora del grupo control es indiscutible, al igual que la mejora del grupo experimental y al final, el primer grupo no alcanza al segundo. Todo esto, nos deja la inquietud de subir un escalón más en la mejora del desempeño docente, pues ahora corresponde definir las competencias genéricas y disciplinares a trabajar durante los parciales de una forma más organizada, lo que implica también definir el tipo de lectura o imágenes que se utilicen bajo una corriente histórica clara, para ello es compromiso de la docente diversificar sus conocimientos en las lecturas y material utilizado.

Respecto a grupo experimental no hay que dejar de lado las cuestiones del ambiente de aprendizaje, los días martes antes de la clase les tocaba una materia que no era de su agrado y en dos ocasiones los encontré apáticos a la hora de iniciar, ya con el avance de la sesión se incorporaban al trabajo; también es importante mencionar que al aplicarles el postest no faltaron las preguntas de si los iba o no afectar en su nota el resultado de la prueba, si se les iba a dar un punto pos sacar una buena calificación, para qué era, etc. También es necesario mencionar que opinaron que la prueba tanto del pre y del postest se les hicieron complejas por el nivel de concentración que requería, había que leer con más atención, y eso no bastaba en algunas cuestiones pues después de hacerlo había que reflexionar sobre la respuesta correcta. Se comentó que era una prueba bastante distinta de otras por la estructura en la que no se iba al grano a preguntar quién inició la independencia por ejemplo, sino que se leyó un texto y apoyándose en lo que se decía se formuló la pregunta.

Los factores descritos en el párrafo anterior son necesario de tomar en cuenta, porque de alguna u otra manera influyeron durante las sesiones de intervención y deben de

ser considerarlos como destacados en éstas conclusiones como factores internos y externos que al final del día tuvieron un lugar en las sesiones. Y Como bien lo estableció Hymes la competencia comunicativa está influida por la experiencia social, las motivaciones y las necesidades, y que éstas a su vez necesitan renovarse.

Por último debe de comentar que ésta experiencia de la investigación deja un buen sabor de boca, partiendo de la autocrítica que deja nuestro labor docente, pasando por la evolución que se ha tenido a lo largo de éstos ocho años frente a grupo lo que ha permitido ver los avances y retrocesos de la misma, pero sobre todo poniendo atención a los desafíos que están por venir y que se hace necesario estar preparado para resolverlos de manera eficiente porque nuestros estudiantes y la misma sociedad demandan una educación que permita resolver los problemas de la realidad mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y. (2010). Educación basada en competencias. México: Trillas. Obtenido de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>
- Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1 de Junio de 2009). Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2802/8.pdf>
- Barrón, Tirado, María Concepción, Docencia universitaria y competencias didácticas, Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 125, 2009, pp. 76-87, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Bellocchio, Mabel (2009). Educación basada en Competencias y Constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI. ANUIES, México D.F.
- Bravo, N. H. (2007). COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA,. Obtenido de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proy ectotuning.pdf
- BUAP (2009). Programa de estudios de Historia de la Sociedad Mexicana. Puebla: DGEMS.
- Bueno, Guadalupe (2004). Didáctica: teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España, editorial McGraw- Hill, México.
- Calderón, M. P. (2015). Las competencias: Su comprensión y alcance en algunas disciplinas de la BUAP. (Primera ed.). México. D.F: Gernika.
- Cantú, R. (2003). Comunicación Oral y Escrita. México: CECSA.
- Carretero, Mario. (1995). Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. Buenos Aires
- Comenio, Juan Amós. Didáctica Magna, editorial Porrúa, México, 2000.
- Constitución Política del Estado de Puebla. (1 de Febrero de 2013). Obtenido de file:///C:/Users/Pc/Downloads/cpelsp_bn-2014.pdf
- Corredor Tapias, J. (2011) Competencias comunicativas: Cátedra esencial en la formación del estudiante universitario. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (18), pp. 113-134.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México, DF.: UNESCO.
- Delval, J. (2001). Hoy todos somos constructivistas. Educere, 353-359.

- Diario Oficial de la Federación (2015). Acuerdo 442 recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008 el 15/11/2015
- Diario Oficial de la Federación (2015). Acuerdo 442 recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008 el 15/11/2015.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza- aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. Perfiles educativos, UNAM, México.
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos, (80) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>
- Díaz, O. C. Elsa, M. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria. Revista de Investigación Educativa 20 enero-junio, 2015, Universidad Veracruzana, pp. 167-191
- Dueñas BJ. Educación para la salud: bases psicopedagógicas. Revista Cubana Educación Media Superior 1999.
- Elero, Silvia (2007), La enseñanza de la Historia en la escuela, Facultad de Ciencias Humanas.
- Fernández E. M. (1986), "Introducción", en "Comenius. Didáctica Magna", Akal, Madrid, De Surghi S, Barco (1989), Mayo-Junio. Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica, en "Revista Argentina de Educación".
- García Ruiz A. L, Jiménez López J.A. (2005). El Principio geografico de espacialidad, fundamento para la enseñanza de la Historia. Didáctica Geografica, 195-220.
- González, J. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Redalyc, 13(1), 1-27.
- Gutiérrez Legorreta, L. A. (2009). El Devenir de la Educación Media Superior. El Caso del Estado de México. Tiempo de Educar, 10(19) 171-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>
- Henríquez, R. & Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. Educación XX1, (7) 63-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600704>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

- Hernández, G. R. (1997). CARACTERIZACIÓN DEL PARADIGMA SOCIOCULTURAL. Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa.
- Hernández, Sampieri Roberto (2006). et. all. Metodología de la Investigación. MC Graw Hill, México.
- Herrera Fuentes, J. L., y De la Uz Herrera, M. (2010). Enfoques y tendencias contemporáneas de las ciencias pedagógicas, desde la impronta de Vigotsky. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (14). Recuperado de a partir de: http://www.odiseo.com.mx/2010/7-14/herrera_delauzenfoques_vigotsky.html
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la Comunicación. Madrid: La Torre.
- Lamonedada Huerta, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3(5) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000506>
- Lerner Sigal, V. (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México. Perfiles Educativos, (67) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206703>
- Ley General de Educación del Estado de Puebla. (12 de Marzo de 2014). Obtenido de Periodico Oficial del Estado de Puebla: <http://www.snte.org.mx/seccion51/assets/Reforma%20Educativa%20Puebla.pdf>
- Ley General de la Educación. (19 de Diciembre de 2014). Obtenido de Diario Oficial de la federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Lomas, C. (2010). Cómo enseñar a hacer las cosas con palabras. (2da. Edición). España: Paidós
- Lomas, C., Osorio A., Tusón A. (1998). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. España: Paidós.
- Lomas, Carlos y Osoro Andrés (1997). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Editorial Paidós, España.
- Lombardi, Ángel. (2000). La enseñanza de la historia consideraciones generales. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre, 9- 23.
- María Patricia Moreno Rosano, Lilia Silvia Vázquez Calderón. (2015). LAS COMPETENCIAS: Su comprensión y alcance en algunas disciplinas de Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Primera ed.). México: Gernika.
- Méndez, I. (1990). El lenguaje Oral y Escrito en la Comunicación. México: Noriega

- Morales, Esther (1998), Efecto de una didáctica centrada en la resolución de problemas empleando la técnica heurística V de Gowin y mapas conceptuales en el razonamiento matemático los alumnos de 9º. Grado de educación básica, RELIME, ISSN 1665-2436, VOL. 2, No. 1.
- Nieto López, José de Jesús (2001). Didáctica de la Historia. Santillana, México.
- Pages, J.; Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. Sevilla: Díada, p. 187-207.
- Perafán Cabrera, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. Revista Científica Guillermo de Ockham, 11(2) 149-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105329737011>
- Perrenoud, P. (2001). Cuando la escuela Pretende Preparar para la vida. Desarrollar Competencias o enseñar otros saberes. México: Grao.
- Pilleux, M. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". Estudios filológicos. (36) 143-152.
- Prats, J. (2001), Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Ciencia y tecnología Dirección General de Orientación, Renovación y Centros.
- Programa Sectorial de Educación (2013- 2018). (Diciembre de 2013). Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Pruzzo de di pego, v. & Nosei, C. (2008). Alumnos que no aprenden Historia: ¿problema de la Didáctica?. Praxis Educativa (Arg), (12) 41-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112902005>
- Ramírez, G. J. (Octubre-diciembre de 2013). LOS RECURSOS DIDÁCTICOS TEMPORALES-ESPACIALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. Didáctica y Educación, IV(4), 111- 124.
- Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública. (13 de Mayo de 2011). Obtenido de Periodico Oficial del Estado de Puebla: <http://www.programassociales.org.mx/sustentos/Puebla579/archivos/Reglamento%20Interior%20SEP.pdf>
- RIEMS. (2008). *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. En www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf. Recuperado en septiembre 28 de 2011.

- Rincón, C. (2011). Unidad 11: La competencia comunicativa. Recuperado de:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- Rodriguez E. y Larios De Rodriguez B. (2012). Teorías del Aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales. México: Pearson.
- Rojas, O. C. (2010). Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad. Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.
- Ronquillo, E. & Goenaga, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. Cuba. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100005
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional De Bachillerato. Recuperado el 2015, de Subsecretaría de Educación Media Superior-SEMS: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). <http://www.colomos.ceti.mx/>. Recuperado el 12 de Mayo de 2015, de Las Competencias del Sistema Nacional de Bachillerato: http://www.colomos.ceti.mx/docentes/DIFUSION%20REFORMA%20INTEGRAL/Diptico_Competicencias_alta_res.pdf
- SEP. (2011). Dirección de general de bachillerato. En: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf. Consultado el 13 de octubre de 2011.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. (15 de Enero de 2008). Competencias Genéricas que Expresan el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior. Recuperado el 12 de Mayo de 2015, de Univerdidad Veracruzana: Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa: <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Competencias-Genericas.pdf>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.
- Trimboli, J. (2003). Educación y equidad un debate necesario. http://www.consumidoresint.cl/documentos/educacion/articulos_juan_y_cristian.doc

- Valladares, L. (2010). Competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. Recuperado el 25 de Mayo de 2012, de <http://www.scielo.org.mx>
- Vargas, Hernández José Gpe. (2013). *Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización*. Universidad de Guadalajara. En www.congresoretosyexpectativas.udg.mx. Consultado el 23 de junio de 2013.
- Vas Medina, C. (2011). "La competencia comunicativa. Una noción integradora para la enseñanza de la escritura en educación superior". *Kaleidoscopio: Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes*. 8, (16), 72-80.
- Victorino, Del Valle, Lara, Vera, Mejía y Méndez. (2009). El enfoque histórico cultural de Vigotsky. *Reflexiones en torno a la Educación, Revista*, (8) 51-58.
- Vigotsky, L. (1995). *Obras escogidas. Problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madrid, España.
- Villa, L. Lorenza. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de Educación Superior* (141), pp.93-110.
- Villatoro, A. C. (1991, enero-marzo). La enseñanza de la Historia en el bachillerato. *Publicación trimestral ANUIES [en línea]*, No.77. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/ind077.htm [2011, 20 de noviembre]

ANEXO 1

VARIABLES DE LA MOVILIZACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA, DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA SOCIEDAD MEXICANA EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA.

CONCEPTO	CATEGORÍA	VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEM
Competencia Genérica	Competencia comunicativa pragmática	Comprensión del contexto histórico	Cognitiva: se refiere a la capacidad de distinguir los elementos de un contexto histórico.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el tiempo en el que ocurrió el suceso. • Distingue los lugares en los que se desarrolló el suceso. • Identifica a los actores que participan en el suceso. 	1, 2 y 3 4, 5 y 6 7, 8 y 9
Competencia Genérica	Competencia comunicativa pragmática	Argumentación escrita	Cognitiva: se refiere a la capacidad de aportar elementos válidos para sostener posturas frente a los sucesos históricos	8 Reflexiona sobre el tema 9 Cuestiona la información 10 Tiene opinión propia a partir de sus inferencias	10, 11 y 12 13, 14 y 15 16, 17 y 19
Competencia Genérica	Competencia comunicativa pragmática	Expresión escrita	Cognitiva: se refiere a la capacidad de expresar sus ideas mediante la escritura de una forma coherente, precisa y clara.	11 Hace uso de un vocabulario histórico 12 Tiene un registro histórico de la temática <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una representación secuencial de las ideas históricas • Existe una coherencia entre las ideas que escribe 	20, 21 y 22 18, 27 y 28 23, 24 y 25 26, 29 y 30

ANEXO 2



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

MOVILIZACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA, DESDE LA MATERIA DE HISTORIA DE LA SOCIEDAD MEXICANA.

Datos de identificación:

Nombre: _____

Preparatoria: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Turno: _____

Asignatura: _____

Edad: _____ Género: M F

Instrucciones: Lee con atención los siguientes textos, después procede a leer las preguntas y elige la respuesta correcta subrayando el inciso. Para cualquier duda, puedes consultar con la profesora.

Texto A

Las Reformas Borbónicas

Los principios básicos de esta nueva doctrina se identificaba con los del llamado “despotismo ilustrado”, regalismos o predominio de los intereses del monarca y del Estado sobre los individuos y corporaciones; impulso de la agricultura, industria y comercio con sistemas de reacciones; desarrollo del conocimiento técnico y científico y difusión de las artes. La aplicación de éste programa demandaba una nueva organización administrativa del Estado y nuevos funcionarios. Para lo primero se adoptó el sistema de intendentes o gobernadores provinciales que se había instaurado en Francia; para lo segundo se hizo un extenso reclutamiento de hombres de las filas de clase media ilustrada y entre los extranjeros. (...)

En cuanto a América, el hecho de que la guerra de siete años terminara con la toma de la Habana por los ingleses y que la paz de París dejara a Francia casi sin posesiones americanas y a España sola frente a Inglaterra, apresuró la adopción de una política que se veía pregonado desde 1743, cuando [se] abogaba por la supresión del monopolio de Cádiz, el reparto de la tierra a los indígenas, el fomento de la minería y la ampliación del mercado americano para las manufacturas españolas. Sin embargo, la política que los borbones decidieron aplicar en las Indias a partir de 1760 incluía propósitos más amplios: reforma del aparato administrativo del gobierno; recuperación de los poderes delegados [por los Habsburgos] a las corporaciones; reformas económicas; y, sobre todo, mayor participación de la colonia en el financiamiento de la metrópoli. (...)

Todas las reformas borbónicas tuvieron un sentido político final: cancelar una reforma de gobierno e imponer otra, pero en el conjunto se puede distinguir las encaminadas a transformar el régimen político implantado por los Habsburgos, las que afectaron al cuadro administrativo encargado de aplicar esa política, y las destinadas a modificar la economía y la hacienda coloniales.

Enrique Florescano e Isabel Gil Sánchez, “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico, 1750-1808”, Historia General de México, Vol. I, El Colegio de México, México, 1981, pp. 488-492.

TEXTO B

La Independencia de México: cambio y continuidad

La construcción del nuevo Estado tuvo que partir de la realidad social que heredaban de la colonia. (...) La previa derrota de los ejércitos campesinos de Hidalgo y Morelos facilitó el hecho de que el nuevo Estado fuese resultado directo de un compromiso entre las oligarquías regionales, las altas jerarquías eclesiásticas y militares, junto con los restos, todavía poderosos, de la oligarquía indiana. (...)

La Constitución de 1824 fue antes que nada un documento político donde se consagró el compromiso, la alianza, entre los centros de poder resultantes del último periodo de la colonia. Así, a las oligarquías regionales se les reconoció su demanda política fundamental, planteada y ganada desde la celebración en 1812 de las cortes de Cádiz: la autonomía política regional, que evolucionó desde el inicial planteamiento de la diputación provincial, órgano de gobierno elegido en cada

región, hasta la propuesta final de un Estado federal que reconocía la autonomía política de las regiones que integraban el país. A las altas jerarquías eclesiásticas se les respetaban sus bienes materiales, el cobro de los diezmos a la población trabajadora, y se mantenía intacto su poder espiritual y de dirección cultural e ideológica de las masas. (...)

En esta fase inicial de la vida independiente, ya aparece un rasgo que se conservaría como una constante de la vida política del siglo XIX: a raíz de la derrota militar impuesta a los ejércitos campesinos en la guerra de independencia, las masas rurales y urbanas fueron excluidas totalmente de cualquier participación en las instituciones y decisiones políticas nacionales. En esa medida, la lucha política fue de manera prioritaria un enfrentamiento entre los intereses divergentes de los grupos propietarios. (...)

Carlos San Juan Victoria y Salvador Velázquez Ramírez, "La formación del Estado y las políticas económicas (1821-1880)", México en el siglo XIX, 1821-1910, Ciro Cardoso, coordinador, Nueva Imagen, México, 1992, pp. 66-69.

1. ¿A qué etapa de la Historia de México corresponde el tema del texto A?
 - a) México contemporáneo
 - b) La Independencia de México
 - c) El virreinato de la Nueva España
 - d) Época prehispánica
 - e) Porfiriato

2. ¿En qué momento de la Independencia de México podemos ubicar el texto B?
 - a) Al inicio de la Independencia
 - b) En la consumación de la Independencia
 - c) Durante las campañas de Morelos
 - d) Después de la Independencia
 - e) Antes del inicio de la Independencia

3. Siglo en el que se aplicaron las Reformas Borbónicas en la Nueva España
 - a) XVI
 - b) XIII
 - c) XVIII
 - d) IX
 - e) XVII

4. ¿En qué lugar se aplicaron las reformas borbónicas?
 - a) Las trece colonias americanas
 - b) Brasil
 - c) Nueva España
 - d) África
 - e) España

5. Los Borbones provenían de la casa reinante de:
 - a) Francia
 - b) España
 - c) Grecia
 - d) Roma
 - e) Alemania

6. La Independencia de México inició en:
 - a) Puebla
 - b) Guanajuato
 - c) Sonora
 - d) Yucatán
 - e) Guadalajara

7. En el texto B, ¿qué clase social fue excluida de la toma de decisiones políticas después de la consumación de la Independencia?
 - a) El clero

- b) Los campesinos
- c) Las oligarquías regionales
- d) Los ilustrados
- e) Los criollos

8. ¿Cuál fue la casa reinante que aplicó cambios de tipo político, administrativo, económico y religioso en sus colonias en América?

- a) Habsburgo
- b) Tudor
- c) Borbones
- d) Borgoña
- e) Saboya

9. En el texto B ¿Quiénes fueron Hidalgo y Morelos?

- a) Peninsulares que conspiraron a favor de Fernando VII
- b) Sacerdotes que consumaron la Independencia
- c) Militares que dirigieron las tropas realistas
- d) Rebeldes que apoyaron el movimiento obrero de la Independencia
- e) Dirigentes de la Independencia de México

10. Qué se puede concluir a partir de la lectura del siguiente fragmento del texto B: “La previa derrota de los ejércitos campesinos de Hidalgo y Morelos facilitó el hecho de que el nuevo Estado fuese resultado directo de un compromiso entre las oligarquías regionales, las altas jerarquías eclesiásticas y militares, junto con los restos, todavía poderosos, de la oligarquía indiana. (...)”.

- a) La Independencia culminó siendo un acuerdo entre las oligarquías de la Nueva España
- b) Los campesinos fueron muy débiles para ganar la independencia
- c) La alta jerarquía eclesiástica no debió participar en dicho movimiento
- d) Hidalgo y Morelos no debieron de iniciar el movimiento por su condición de sacerdotes
- e) Existía en ese momento divisiones regionales en la Nueva España

11. Qué se puede concluir con la lectura del siguiente párrafo del texto A: “Sin embargo, la política que los borbones decidieron aplicar en las Indias a partir de 1760 incluía propósitos más amplios: reforma del aparato administrativo del gobierno; recuperación de los poderes delegados [por los Habsburgos] a las corporaciones; reformas económicas; y, sobre todo, mayor participación de la colonia en el financiamiento de la metrópoli. (...)”.

- a) Se pretendía poner las colonias americanas al nivel económico de Europa
- b) Querían lograr una mejor administración de España sobre América
- c) Tenían la intención de generar una sociedad de acuerdo a los preceptos de la ilustración
- d) Las reformas borbónicas buscaban fortalecer el predominio de los intereses del monarca y del Estado sobre los individuos y corporaciones en América
- e) Los cambios pretendían que la Nueva España aplicara las medidas políticas de los Habsburgo de Francia

12. Qué se puede concluir después de la lectura de la siguiente afirmación: “La aplicación de las reformas borbónicas demandaban una nueva organización administrativa del Estado y nuevos funcionarios; por lo que se hizo un extenso reclutamiento de hombres de las filas de la clase media ilustrada”.

- a) Para aplicar las reformas borbónicas fue indispensable contratar a empleados nuevos para capacitarlos en su quehacer
- b) Al ser nueva administración, se requerían nuevos empleados
- c) La aplicación de las reformas borbónicas requería empleados educados en la ilustración, para desarrollar eficazmente sus labores
- d) Los Borbones consideraron la necesidad de sustituir a los criollos por peninsulares ilustrados para la aplicación de las reformas borbónicas
- e) Los criollos tuvieron que ser capacitados en las ideas de la ilustración, para ocupar los cargos que los borbones les habían asignado

13. ¿Cuál es tu nivel de acuerdo en la siguiente definición de reformas borbónicas? Las reformas borbónicas fueron una serie de cambios políticos, administrativos, económicos y religiosos; que se aplicaron a la Nueva España, en consonancia con los principios del despotismo ilustrado.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo INDECISO
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

14. Qué nivel de acuerdo muestras ante la siguiente afirmación: “La Independencia de México fue un proceso de lucha entre los intereses de las oligarquías novohispanas, y al final, la consumación terminó siendo un acuerdo entre las mismas, dejando a un lado los ideales de los campesinos”.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

15. Qué tan de acuerdo estas en la siguiente aseveración: después de la consumación de la Independencia de México, la característica de la política fue el enfrentamiento constante entre los intereses divergentes de los grupos propietarios.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

16. Qué inferencia puedes hacer después de la lectura del siguiente párrafo: “Todas las reformas borbónicas tuvieron un sentido político final: cancelar una reforma de gobierno e imponer otra, pero en el conjunto se puede distinguir las encaminadas a transformar el régimen político implantado por los Habsburgos...”.

- a) Los Habsburgo no habían desempeñado bien su cargo en la corona española
- b) Los Borbones representaban una nueva oportunidad para la colonia española
- c) Las reformas borbónicas únicamente tuvieron esencialmente un fin político
- d) Los Habsburgo ya habían gobernado mucho tiempo y era necesario un cambio
- e) Las reformas borbónicas sólo fueron económicas

17. ¿Qué se puede afirmar de la lucha política en el siglo XIX, después de la lectura del siguiente párrafo?

En esta fase inicial de la vida independiente, ya aparece un rasgo que se conservaría como una constante de la vida política del siglo XIX: a raíz de la derrota militar impuesta a los ejércitos campesinos en la guerra de independencia, las masas rurales y urbanas fueron excluidas totalmente de cualquier participación en las instituciones y decisiones políticas nacionales. En esa medida, la lucha política fue de manera prioritaria un enfrentamiento entre los intereses divergentes de los grupos propietarios. (...)

- a) Fue una lucha entre ricos y pobres
- b) Una lucha entre oligarquías
- c) Una lucha entre clases bajas
- d) La firma de acuerdos entre campesinos y ricos
- e) Una negociación entre norteamericanos y mexicanos

18. El texto A, tiene como tema principal a:

- a) Las Reformas Borbónicas
- b) Las colonias de España
- c) Los conflictos políticos en España
- d) Las formas de gobierno en la Nueva España
- e) Las políticas de los Habsburgo

19. Con un análisis del texto B, se puede concluir que:

- a) El territorio novohispano se unificó políticamente
- b) El proceso de Independencia dependió en gran medida de acuerdos entre oligarquías novohispanas
- c) La Independencia de México generó los cambios sociales que los pobres demandaban
- d) Las decisiones políticas de la Nueva España quedaban ahora en manos de la clase media
- e) La independencia novohispana fue posible por la lucha de campesinos

20. ¿A qué se refiere el término oligarquía?

- a) Españoles
- b) Europeos
- c) Clase media
- d) Pobres
- e) Élite

21. Es el término que se refiere al movimiento cultural y político del siglo XVIII que acentúa el predominio de la razón humana y la creencia en el progreso.

- a) Renacimiento
- b) Ilustración
- c) Enciclopedia
- d) Revolución
- e) Independencia

22. Concepto que hace referencia a una política de algunas monarquías absolutas del siglo XVIII, inspirada en las ideas de la Ilustración y el deseo de fomentar la cultura y la prosperidad.

- a) Despotismo ilustrado
- b) República
- c) Reinado
- d) Despotismo totalitario
- e) Despotismo parlamentario

23. Elige el inciso que relacione correctamente el suceso con la etapa de la Independencia de México.

I. La participación del español Francisco Xavier Mina.	i. Las campañas de Morelos
II. La formación del ejército trigarante	ii. Inicio de la Independencia
III. Los sentimientos de la Nación	iii. Consumación
IV. La abolición de la esclavitud	iv. Guerrillas

- a) I-i, II-ii, III-iii, IV-iv y V-v
- b) I-iv, II-iii, III-i y IV-ii
- c) I-iii, II-iv, III-i y IV-ii
- d) I-ii, II-iv, III-i y IV-iii
- e) I-i, II-iii, III-iv y IV-ii

24. Fue la principal causa del inicio de la de Independencia de México:

- a) El descontento de los criollos por la aplicación de las Reformas Borbónicas
- b) La división de la estructura social
- c) El maltrato a las clases bajas
- d) La intención de formar una nación autónoma
- e) El crecimiento económico novohispano

25. Personajes que participaron en la Conspiración de Querétaro:

- a) Allende, Calleja, Iturbide y Guerrero
- b) Aldama, Hidalgo, Allende y el corregidor Domínguez
- c) Josefa Ortiz, los hermanos Bravo y Mariano Matamoros
- d) Guadalupe Victoria, Morelos y Mina
- e) Hidalgo, Guadalupe Victoria e Iturbide

26. Elige el inciso que ordene mejor la siguiente idea: “Las causas de la Independencia de México, fueron variadas porque intervinieron, cosas externas como internas que impulsaron las ideas de separación de los insurgentes en México”.
- a) Las causas de la Independencia de México se dividen en internas y externas, pues influyeron diversos factores que proporcionaron el surgimiento de ideas en los insurgentes.
 - b) Los insurgentes que iniciaron la Independencia de México tuvieron influencia tanto interna como externa para iniciar el movimiento de Independencia.
 - c) Factores internos y externos influyeron en los insurgentes para iniciar la Independencia de México.
 - d) Los insurgentes mexicanos de la Independencia de México, tuvieron influencia de factores externos para iniciar el movimiento en nuestro país.
 - e) Muchos factores influyeron en los insurgentes de México para dar inicio a la Independencia de nuestro país, generalmente se dividen en factores internos y externos.
27. “La primera etapa de la Independencia de México tuvo muchas características entre las que podemos citar: las diferencias entre sus dirigentes sobre todo entre Allende e Hidalgo; también estuvo mal armada ya que contaron con armas como palos y herramientas de trabajo; además fue mal organizada”. ¿Cuál de los siguientes incisos sintetiza adecuadamente la frase?
- a) Las diferencias entre los dirigentes de la Independencia de México, la mala organización y las pocas armas que se utilizaron, son las características de la primera etapa del movimiento.
 - b) La primera etapa del movimiento independentista de México, tuvo como características la mala organización, además de estar mal armados y de los problemas entre sus líderes.
 - c) La primera etapa de la Independencia de México se caracterizó por ser desorganizada, mal armada y por las marcadas diferencias entre sus dirigentes.
 - d) La mala organización, las tropas mal armadas y las diferencias entre los líderes del movimiento insurgente: son características de la primera parte de la Independencia de México.
 - e) La primera etapa de la Independencia de México, tuvo características como estar mal arma; mal organizada y por la existencia de pleitos entre sus dirigentes.
28. Elige el inciso que manifieste una idea más clara y concisa de la siguiente frase: “La Independencia de México puede resumirse como en el reflejo de la lucha entre dos grupos políticos: los peninsulares y criollos, quienes peleaban por la dirección política de nuestro país y cuyo afirmación la percibimos en la consumación de la misma”
- a) La lucha entre los grupos conformados por los criollos y peninsulares quedó de manifiesto en la Independencia de México, que no fue otra cosa más que el conflicto entre dichos grupos y cuya confirmación la vemos en la consumación de la misma.
 - b) La Independencia de México fue la lucha entre peninsulares y criollos que peleaban la dirección política del país y que se refleja en la consumación de la Independencia.
 - c) Los criollos y peninsulares fueron los grupos en pugna durante la Independencia de México, pues luchaban por la dirección política de México y el mejor reflejo del mismo es la consumación.
 - d) La lucha política en México se refleja en el movimiento independentista de México entre peninsulares y criollos, quienes peleaban por la dirección política del país.
 - e) La Independencia de México fue el reflejo de la lucha política entre peninsulares y criollos, cuya aseveración queda de manifiesto en la consumación de la misma.
29. Elige el inciso que manifieste una idea más clara y concisa de la siguiente frase: “En la segunda etapa de la Independencia de México ocurrieron sucesos como la elaboración de un documentos importantes como los Sentimientos de la Nación y de la Constitución de 1814, además de que realizaron campañas que dirigió Morelos”.
- a) En la segunda etapa de la Independencia de México ocurrieron cosas importantes como la elaboración de documentos como la Constitución de 1814 y los Sentimientos de la Nación; además de que se caracterizó por ser una etapa organizada en campañas que Morelos dirigió.
 - b) Morelos fue el encargado de dirigir la segunda etapa del movimiento independentista de México, y durante su dirección dio a conocer los Sentimientos de la Nación frente al Congreso Constituyente que elaboró la Constitución de 1814.
 - c) José María Morelos y Pavón fue el dirigente de la segunda etapa de la Independencia cuya característica fueron las campañas y la elaboración de los Sentimientos de la Nación.
 - d) Las campañas de Morelos, los Sentimientos de la Nación y la Constitución de 1814, fueron características de la segunda etapa de la Independencia de México.

- e) Los sentimientos de la Nación y la Constitución fueron documentos que se elaboraron bajo la dirección del movimiento independentista dirigido por Morelos.

30. Elige el inciso que manifieste una idea más clara y concisa de la siguiente frase: “La ilustración hizo sus efectos en los criollos, americanos cuando apareció la idea de igualdad; en la Revolución de Francia y así tuvieron una razón para iniciar la Independencia”.


- a) La revolución de Francia influyó en los criollos americanos para que defendieran sus derechos frente a los españoles, uno de esos derechos era la igualdad entre ellos.
- b) La igualdad es un derecho que los criollos defendieron con la Revolución Francesa, gracias a los efectos de la ilustración.
- c) La igualdad es uno de los pensamientos ilustrados, que los criollos adquirieron en defensa de sus derechos ante los peninsulares, y fue uno de los valores por los que se luchaba en la Independencia de México.
- d) La Independencia de México, se llevó a cabo en gran medida por la influencia de la ilustración, que proponía la igualdad de los hombres.
- e) La igualdad fue un valor que utilizaron los criollos americanos, para defender sus derechos frente a los peninsulares.

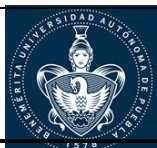
ANEXO 3

Cronograma de intervención

FECHA	TEMA	Indicadores
3 DE NOVIEMBRE	LAS CAMPAÑAS DE MORELOS	
8	TERCERA Y CUARTA ETAPA DE LA INDEPENDENCIA	
10	PRIMEROS GOBIERNOS INDEPENDIENTES	
15	PRETEST	
17	CONSTITUCIÓN 1836-INDEPENDENCIA DE TEXAS-TRATADOS DE VELASCO	
22 Evaluaciones	PRIMERA INTERVENCIÓN FRANCÉSA, CONSTITUCIÓN DE 1843	
24 Evaluaciones	GUERRA CON ESTADOS UNIDOS-TRATADOS DE GUADALUPE HIDALGO	
INTERVENCIÓN		
24 noviembre	<ol style="list-style-type: none"> 1. ANTECEDENTES Y CAUSAS DE LA GUERRA DE REFORMA: REFORMAS LIBERALES-CONSTITUCIÓN DE 1857 2. DESARROLLO y FIN DE LA GUERRA DE REFORMA 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el tiempo en el que ocurrió el suceso. • Identifica a los actores que participan en el suceso.
29 noviembre	<ol style="list-style-type: none"> 3. PROCESO DE LAS CAUSAS DE LA 2DA INTERVENCIÓN FRANCESA. 4. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS Y DE LOS ENFRENTAMIENTOS ARMADOS DURANTE LA 2DA. INT. FRANCESA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los lugares en los que se desarrolló el suceso. • Reflexiona sobre el tema
1 diciembre	<ol style="list-style-type: none"> 5. MAXIMILIANO DE HABSBURGO Y CARLOTA. 6. CARACTERÍSTICAS ECONÓMICAS Y PLÍTICAS DEL SEGUNDO IMPERIO. 	13 Cuestiona la información 14 Tiene opinión propia a partir de sus inferencias
6	<ol style="list-style-type: none"> 7. CARACTERÍSTICAS CULTURALES Y SOCIALES DEL SEGUNDO IMPERIO 8. FIN DEL SEGUNDO IMPERIO 	15 Hace uso de un vocabulario histórico 16 Tiene un registro histórico de la temática
8	<ol style="list-style-type: none"> 9. REPÚBLICA RESTAURADA ECONOMÍA 10. REPÚBLICA RESTAURADA POLITICA 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una representación secuencial de las ideas históricas • Existe una coherencia entre las ideas que escribe
13	APLICACIÓN DE PRETEST	

ANEXO 4

		Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso			
		Plan Semanal de Trabajo			
Fecha de elaboración Fecha de revisión final	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Guerra de Reforma	Secretaria académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas	
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana		
Subtema: Antecedentes y causas de la Guerra de Reforma		Grado: 2do.	Sesiones del 22 de noviembre	Grupo (s): BM	
Competencias		Aprendizajes esperados		Evidencias de aprendizaje.	
<p>Competencia Genérica: 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>		<p><i>Reconoce</i> cuales fueron los antecedentes y las causas del inicio de la guerra de Reforma, mediante un cuadro cronológico para entender el proceso de formación de nuestra Nación ante las disputas entre liberales y conservadores después de la mitad del siglo XIX.</p>		<p>Inicio: Se retoma el tema viendo el siguiente video para comenzar abordar el tema central: https://www.youtube.com/watch?v=rLEwKqS3DxU Desarrollo: la profesora numera los antecedentes y las causas, para después abordar un antecedente y una causa, para después los estudiantes continúen. Cierre: ¿Cuáles fueron los antecedentes y las causas de la G. R? ¿Por qué las reformas liberales pueden considerarse una causa de la G.R? ¿Por qué la Constitución de 1857 es otra de las causas de la G.R?</p>	
<p>Competencia Disciplinar 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.</p>					
Recursos didáctico			Conceptos clave		
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.			Guerra de Reforma, liberales, conservadores, tratados, Constitución, Leyes de Reforma.		



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Guerra de Reforma	Secretaría académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				

Profesora: Araceli Rosas Velázquez	Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana
------------------------------------	--

Subtema: Desarrollo y fin de la guerra de Reforma	Grado: 2do.	Sesiones del 22 de noviembre	Grupo (s): BM
---	-------------	------------------------------	---------------

Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Evidencias de aprendizaje.
<p>Competencia Genérica: 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Ordena los principales enfrentamientos armados entre liberales y conservadores mediante un mapa geográfico para comprender las fuerzas políticas de los grupos y el resultado de dicho conflicto.</p>	<p>Inicio: ¿Por qué desde 1821 los grupos en pugna no habían conseguido mantenerse en el poder por mucho tiempo? Desarrollo: Explicación de los tratados con otros países como reflejo de debilidad de cada grupo político. Los estudiantes elaboran su mapa con la ruta. Cierre: ¿Cuáles fueron los principales signos de debilidad que mostraron los liberales y conservadores en la Guerra de Reforma?</p>	<p>Mapa con la ruta de encuentros armados en la G.R</p>
<p>Competencia Disciplinar 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.</p>			

Recursos didáctico	Conceptos clave
--------------------	-----------------

Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.	Guerra de Reforma, liberales, conservadores, tratados, Constitución, Leyes de Reforma.
---	--



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Segunda Intervención Francesa	Secretaría académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: Causas de la 2da. Intervención Francesa		Grado: 2do.	Sesiones del 24 noviembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Evidencias de aprendizaje.	
<p>Competencia Genérica: 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p><i>Distingue</i> los verdaderos intereses de Francia en México y en América, mediante una línea del tiempo para reconocer el papel que desempeña México como punto geopolítico entre las potencias mundiales del siglo XIX.</p>	<p>Inicio: De acuerdo al autor del texto ¿Cuáles eran las verdaderas intenciones de Francia al invadir México en 1862?</p> <p>Desarrollo: la profesora elabora una línea del tiempo con la participación de los estudiantes, ubicando sucesos de Europa y México en esos años.</p> <p>Cierre: ¿Qué opinas del papel de México en conflictos de tipo internacional?</p>	<p>Línea del tiempo: sucesos, fechas, personajes.</p>	
<p>Competencia Disciplinar 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.</p>				
Recursos didáctico			Conceptos clave	
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.			Francia, liberales, conservadores, batallas, circunstancias, características.	



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Segunda Intervención Francesa	Secretaria académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: Desarrollo de la 2da. Intervención Francesa		Grado: 2do.	Sesiones del 24 noviembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje		Evidencias de aprendizaje.
<p>Competencia Genérica: 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Desglosa las características y las circunstancias de los grupos y sus enfrentamientos armados durante la 2da. Intervención Francesa mediante dos cuadros sinópticos para reflexionar acerca de los intereses políticos de los participantes, así como del triunfo de los franceses.</p>	<p>Inicio: ¿Cuáles fueron los enfrentamientos armados que se presentaron durante la 2da. Intervención Francesa?</p> <p>Desarrollo: La profesora comienza a construir los cuadros informativos a partir de la información que los estudiantes investigaron, ampliando la información para que en parejas elaboren una reflexión del por qué los franceses lograron la invasión.</p> <p>Cierre: ¿Qué opinan de la siguiente reflexión?</p>		<p>Cuadros informativos Reflexión escrita</p>
Recursos didáctico			Conceptos clave	
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.			Francia, liberales, conservadores, batallas, circunstancias, características.	



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Segundo Imperio	Secretaría académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: ¿Quiénes eran: Maximiliano y Carlota antes del 2do imperio mexicano?		Grado: 2do.	Sesiones del 1 de diciembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje		Evidencias de aprendizaje.
<p>Competencia Genérica 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Cuestiona las razones por las que dos príncipes europeos deciden aceptar la corona mexicana, mediante la elaboración de preguntas, para poner en contexto las circunstancias mexicanas como las de los emperadores.</p>	<p>Inicio: Con la tarea, ¿cuáles serían las preguntas que ustedes les realizarían a Carlota y Maximiliano sobre la aceptación al trono de México? Video previo: https://www.youtube.com/watch?v=G9z7wIZN3yU Lectura previa: Noticias del Imperio, Fernando del Paso. Desarrollo: Se construye de manera grupal un cuadro comparativo de las razones de cada uno de los emperadores. Personales, familiares, políticas y económicas. A partir de ello contestan las preguntas Cierre: Lectura de las preguntas y respuestas de dos voluntarios, comentarios de compañeros.</p>		<p>Cuadro comparativo Cuestionario con respuestas.</p>
<p>Competencia Disciplinar 5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.</p>				
Recursos didáctico			Conceptos clave	
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.			Carlota, Maximiliano, liberales, conservadores, leyes de reforma, geografía.	



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Segundo Imperio	Secretaria académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: Política y economía durante el segundo imperio.		Grado: 2do.	Sesiones del 1 de diciembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Evidencias de aprendizaje.	
<p>Competencia Genérica 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Opina acerca de las propuestas de los emperadores en el ámbito político y económico mediante un cuadro comparativo, para formarse un criterio más amplio y completo sobre dicho gobierno.</p>	<p>.</p> <p>Inicio: Se forman equipos de cinco personas, se les explica que deben sacar una lista de los elementos económicos y políticos durante el segundo imperio.</p> <p>Desarrollo: Elaboran un cuadro informativo si era o no viable de acuerdo al contexto geográfico, político, de población, de nuestro país en aquellos tiempos.</p> <p>Cierre: ¿Maximiliano y Carlota tenían un plan político y económico para nuestro país?</p>	<p>Lista de aspectos Cuadro informativo</p>	
Recursos didáctico			Conceptos clave	
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.			Carlota, Maximiliano, liberales, conservadores, leyes de reforma, geografía.	



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Segundo Imperio	Secretaria académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: Sociedad y cultura durante el segundo imperio.		Grado: 2do.	Sesiones del 6 de diciembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Evidencias de aprendizaje.	
<p>Competencia Genérica 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Narra los acontecimientos nacionales e internacionales que confluyeron al finalizar el segundo imperio, mediante una carta para hacer uso del vocabulario histórico.</p>	<p>Inicio: Con la lectura previa del libro de texto de Gloria Delgado de Cantú, se elabora un cuadro de doble entrada para especificar las causas internacionales y nacionales que propiciaron el fin del segundo imperio. Desarrollo: Los estudiantes deben de elaborar una carta con los elementos básicos de la misma, donde informan la situación de México en los últimos años del segundo imperio. Cierre: Lectura de una sola carta y se hacen comentarios de la misma.</p>	<p>Cuadro de doble entrada Carta</p>	
<p>Competencia Disciplinar 10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.</p>				
Recursos didáctico			Conceptos clave	
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones, hojas de color, resistol, tijeras.			Guerra, Prusia, Francia, Liberales, ejército, conservadores.	



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: Segundo Imperio	Secretaria académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: Fin del segundo imperio		Grado: 2do.	Sesiones del 6 de diciembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Evidencias de aprendizaje.	
<p>Competencia Genérica 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Relaciona los aspectos económicos y políticos de los gobiernos de la República Restaurada, mediante unas tripas de gato para distinguir las características de cada gobierno.</p>	<p>Inicio: Lectura previa de Historia General de México de Cosío Villegas, dirigidos por la profesora se elaboran dos esquemas, uno de cada gobierno con los elementos de política y de economía. Desarrollo: Se le entrega al estudiante una actividad que realiza al relacionar un personaje (s), con un suceso específico. Cierre: Revisión de manera grupal de las tripas de gato.</p>	<p>Tripas de gato</p>	
Recursos didáctico		Conceptos clave		
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones, hojas de color, resistol, tijeras.		Guerra, Prusia, Francia, Liberales, ejército, conservadores.		



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: República Restaurada	Secretaria académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: Economía Política		Grado: 2do.	Sesiones del 8 de diciembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Evidencias de aprendizaje.	
<p>Competencia Genérica: 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Arma un rompecabezas con las principales aportaciones en la cultura y sociedad de la república restaurada, para tener una noción secuencial de los sucesos históricos durante el periodo.</p>	<p>Inicio: Se retoma el tema con los videos de la República Restaurada 1 y 2. Además de una lectura previa del libro de texto. Desarrollo: En equipos de cinco personas arman el rompecabezas que contiene 8 oraciones, de las cuales 4 son de sociedad y las otras cuatro de cultura durante la República Restaurada. Una vez armadas, deben de colocarlas en un cuadro de doble entrada de los dos gobiernos del periodo. Cierre: ¿Cuáles fueron las aportaciones en cultura y sociedad de los gobiernos?</p>	<p>Rompecabezas y cuadro</p>	
<p>Competencia Disciplinar 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.</p>				
Recursos didáctico			Conceptos clave	
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.			Repaso, cultura, instrucción pública, literatura.	



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Preparatoria Regional: Enrique Cabrera Barroso

Plan Semanal de Trabajo

Fecha de elaboración	Noviembre de 2016	Bloque III: El México Independiente y su consolidación.	Tema: República Restaurada	Secretaría académica: Mtra. Alma Delia Castro Rosas
Fecha de revisión final				
Profesora: Araceli Rosas Velázquez			Asignatura: Historia de la Sociedad Mexicana	
Subtema: Economía Política		Grado: 2do.	Sesiones del 8 de diciembre	Grupo (s): BM
Competencias	Aprendizajes esperados	Actividades de enseñanza-aprendizaje		Evidencias de aprendizaje.
<p>Competencia Genérica: 2. Se expresa y Comunica. que consiste en que el estudiante escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados</p>	<p>Ordena las distintas frases en orden cronológico y en estructura, para demostrar la coherencia entre sus ideas acerca de los sucesos.</p>	<p>Inicio: se dan a conocer las instrucciones de la actividad, completar las oraciones con las palabras del cuadro, posterior deben de ordenarlas cronológicamente del 1 al 10. Se entrega la actividad sin oportunidad de revisar y corregir</p> <p>Desarrollo: los estudiantes previo repaso de las sesiones deben completar las frases con las palabras sueltas y después ordenarlas de manera cronológica.</p> <p>Cierre: La profesora lee las frases correctas y numeradas..</p>		<p>Frases ordenadas</p>
<p>Competencia Disciplinar 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.</p>				
Recursos didáctico			Conceptos clave	
Computadora, cañón, carteles, imágenes, fichas, plumones.			Repaso, cultura, instrucción pública, literatura.	