



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE HISTORIA**

**INFORME ACADÉMICO DE TRABAJO PROFESIONAL**

**EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA PARA NIVEL  
MEDIO SUPERIOR, SU APOYO A LA DOCENCIA Y  
UNA EXPERIENCIA EN SU ELABORACIÓN**

Que para obtener el título de

**Licenciada en Historia**

**PRESENTA:**

Jacqueline Andrea Cruz Parra

**ASESOR:**

Lic. Rubén Octavio Amador Zamora



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

El presente documento es el resultado del compromiso y esfuerzo que he ido construyendo a lo largo de mi vida gracias a los seres humanos que me han acompañado en cada etapa.

DEDICADO A:

Mi mamá F. Angela Parra Santa Rosa y mi papá, Salvador Cruz Ochoa; quienes con todo su apoyo y paciencia he logrado crecer y aprender.

## ÍNDICE

<b><i>I</i></b>	<b><i>Introducción</i></b> .....	<b>1</b>
<b><i>II</i></b>	<b><i>Propósitos de la enseñanza de la Historia</i></b> .....	<b>2</b>
2.1	Historia disciplina – historia asignatura .....	2
2.2	La enseñanza de la historia. Algunos fines educativos de la historia como asignatura a nivel medio superior. ....	7
2.3	El libro de texto como material didáctico.....	12
<b><i>III</i></b>	<b><i>La enseñanza de la historia bajo el modelo educativo por competencias</i></b> .....	<b>18</b>
3.1	La enseñanza por competencias .....	18
3.2	¿Por qué por competencias? .....	20
3.3	¿Cuáles son las características del enfoque por competencias? .....	23
3.4	Propósitos o fines de la enseñanza de la historia por competencias .....	25
3.5	El IPN y la enseñanza de la historia.....	29
3.6	Revisión comentada al Programa de estudio .....	30
<b><i>IV</i></b>	<b><i>La actividad profesional – una experiencia personal</i></b> .....	<b>39</b>
4.1	Breve semblanza sobre el Grupo Perspectiva Crítica .....	39
4.2	Esquema general del material elaborado.....	41
4.3	Experiencia profesional en la elaboración del material .....	47
<b><i>V</i></b>	<b><i>Conclusiones generales</i></b> .....	<b>53</b>
<b><i>VI</i></b>	<b><i>Conclusiones – sobre la elaboración del informe</i></b> .....	<b>54</b>
<b><i>VII</i></b>	<b><i>Bibliografía</i></b> .....	<b>56</b>
<b><i>VIII</i></b>	<b><i>Anexo I</i></b> .....	<b>60</b>
<b><i>IX</i></b>	<b><i>Anexo II</i></b> .....	<b>67</b>
<b><i>X</i></b>	<b><i>Anexo III</i></b> .....	<b>72</b>
<b><i>XI</i></b>	<b><i>Anexo IV</i></b> .....	<b>79</b>
<b><i>XII</i></b>	<b><i>Anexo V</i></b> .....	<b>82</b>

## **I Introducción**

Este informe pretende mostrar una reflexión en torno al alcance que la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) 2008, tuvo en el Programa de estudio de la asignatura Historia de México, del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Este trabajo está basado en mi experiencia laboral como coautora del material didáctico –libro de texto– *Historia de México Contemporáneo I*, dirigido al nivel medio superior de la institución antes mencionada, y cómo esta labor impactó en mi trayectoria profesional como historiadora.

Es importante anotar que se incluyen reflexiones que surgieron sobre el enfoque por competencias, planteado en la RIEMS, aplicadas en la enseñanza de la historia dentro del IPN y cómo el material didáctico elaborado es una herramienta que permite un primer acercamiento a los contenidos. Es importante mencionar que, la relación que se traza entre la RIEMS, el IPN y el material didáctico elaborado, parte de la intención de elaborar un libro de texto que cubriera los contenidos temáticos del programa de la asignatura.

Además, se buscó trazar una línea que relacionará la noción que tengo en torno a la Historia, su enseñanza en las aulas de medio superior y cómo el libro de texto puede fungir como herramienta para el aprendizaje de la asignatura. Por lo anterior, es menester anotar que, con este trabajo busco exponer no sólo mi experiencia como autora sino también una serie de reflexiones y consideraciones en torno a las circunstancias en las que se elaboró el libro de texto y lo que ha derivado de esta labor.

Finalmente, lo expuesto a lo largo del informe puede generar un espacio para discusiones o intercambio de ideas, por una parte, entre las instituciones que tienen como propósito la formación de historiadores profesionales y, por otro lado, entre docentes o bien, autores de libros de texto que buscan comprender la necesidad de fortalecer el perfil pedagógico de quienes nos enfrentamos a un campo laboral como lo es la docencia y la creación de material didáctico.

## II Propósitos de la enseñanza de la Historia

### 2.1 Historia disciplina – historia asignatura

Este capítulo tiene como propósito exponer, *grosso modo*, una definición que permita distinguir lo que se entiende por Historia como disciplina e historia como asignatura escolar, la interrelación entre ambos, así como, el papel que juega el libro de texto como material didáctico en la enseñanza.

Para entrar en materia, es importante comprender que, al menos en la lengua española, la palabra Historia designa a la única disciplina que indica, en sí misma, tanto la ciencia, como su objeto de estudio (Historia interpretación - historia acontecimiento). Si bien es cierto que, nombrar la diferencia entre cada una de estas acepciones nos ayuda a distinguir la auto-referencia que se da entre disciplina (interpretación) y pasado (acontecimiento), no se debe perder de vista la acción de nombrar, en este caso, el acontecimiento (lo sucedido); es decir, estos hechos no existen *per sé*, no es algo que esté dado; sino que es a partir de que se les nombra y se les da un significado, que son.

Es por ello que contar una historia no equivale precisamente a hacer Historia, y es en este proceso que el humano y en concreto, especialistas interesados en el tema, se han dedicado a buscar la(s) forma(s) de concretar un método a partir del cual la Historia logre comprenderse como una ciencia capaz de generar conocimiento y así superar el simple relato de historias. Es importante destacar que la reflexión sobre la investigación del pasado cobra relevancia desde los siglos XVIII y XIX, en un momento en el cual se les exigen a las llamadas ciencias sociales la necesidad de definir sus objetos de estudio, métodos y formas de escritura.

Es necesario anotar que la noción de Historia (ciencia) como interpretación, no se cierra únicamente a lo intangible, a los hechos acontecidos; sino también al estudio de todo aquello emanado de alguna época determinada y que ahora brinda información sobre ese pasado; llámese, documentos, objetos, arquitectura, producción literaria, manifestaciones culturales, o bien, los mismos registros que se han realizado sobre la época, etc. Lo anterior nos brinda la oportunidad de entender que la científicidad de la Historia va más allá de los acontecimientos; ya que la ciencia histórica puede comprenderse como aquello que resulta de una rigurosa mediación documental consciente de que lo que estudia son datos y no acontecimientos.

Ahora bien, como ya se mencionó líneas arriba, si bien es cierto que la Historia encierra en su naturaleza una serie de acontecimientos pasados, estos no existen *per se*; es el sujeto, historiador en la mayoría de las ocasiones, quien dotará de significado a determinados hechos; es decir, los nombrará y representará en un discurso; siempre a partir de un proceso de investigación. En términos de Edward Carr, podemos decir que es el historiador quien decide cómo dará significado a determinados hechos.<sup>1</sup> Dicho sea de paso, si bien existen *hechos base*<sup>2</sup>, la multiplicidad de interpretaciones es inevitable, así como la jerarquización de todos los factores que influyen en aquello que se ha tomado por objeto de estudio.

Por su parte, es de mi interés retomar la reflexión que aborda el Dr. Fernando Betancourt en torno a una de las grandes cuestiones que la llamada Filosofía de la Ciencia se planteó sobre las diferencias entre ciencias nomológicas y ciencias hermenéuticas desde una disyunción metódica. El autor expone que “[...] las ciencias nomológicas deducen métodos que buscan explicar causalmente los fenómenos apelando a leyes; [mientras que] las ciencias hermenéuticas alcanzan [la] comprensión de los fenómenos sociales gracias al potencial interpretativo que subyace en los métodos empleados”.<sup>3</sup>

Esta diferenciación es criticada y reformulada por posturas que reconocen la existencia de una complementariedad entre ambos procedimientos. Este aspecto es una característica del saber histórico, tal cual lo asevera Betancourt al decir: “Así, la ciencia histórica debe su naturaleza interdisciplinaria a la combinación, ahora expresada de manera metódica, de procesos propios de las ciencias nomológicas con procedimientos interpretativos.”<sup>4</sup>

Sumando a lo anterior, vale la pena retomar los debates inaugurados por la Escuela de los *Annales* en los que se vislumbra una pérdida del paradigma historicista — respecto a la situación central del documento histórico — tomado como testimonio fiel del pasado.

---

<sup>1</sup> Cf: Edward Carr, *¿Qué es la Historia?* Barcelona, Ariel, 2010 p. 81

<sup>2</sup> Nos referimos al consenso de fechas y periodos establecidos para el inicio o fin de una Guerra, Revolución, etc. Es decir, hechos que son los mismos para todos y que constituyen, como diría E. H. Carr “la espina dorsal de la historia”. Revisado en: Edward Carr, *Ibíd.* p.80

<sup>3</sup> Fernando Betancourt Martínez, “La fundamentación del saber histórico en el siglo XX: investigación social, metodología y racionalidad operativa”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* [en línea], 2010, (40) p. 111, fecha de consulta 11 de julio 2022, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94119376004>

<sup>4</sup> *Ibíd.* p. 112

De esta manera, se da inicio a una reorientación general de la Historia en donde se pasó del historicismo —hecho histórico único e irrepetible — a una estima de los fenómenos sociales colectivos, mismos que exigen por sí mismos otro tipo de perspectiva teórica y de proceder.

Bajo esta línea, Betancourt señala que repensar la naturaleza del saber histórico, en la época contemporánea, nos lleva a visualizarla como un tipo de racionalidad operativa que exige una funcionalidad interdisciplinaria, que nos lleva a interrogar el cambio teórico y práctico en sustitución de los niveles de antaño, que se daba a principios del siglo XX, por los instituidos por la continuidad de la historia misma, en las últimas cuatro décadas. Añade, además, que “el saber histórico es un tipo de racionalidad operativa que ya en sí misma exige funcionalidad interdisciplinaria”<sup>5</sup>

Entendemos entonces que, en vista de que actualmente tenemos la posibilidad de compaginar nuestra labor con el trabajo realizado por diversas ciencias sociales, la Historia es, en el plano metodológico, “un espacio de interdependencia” en el cual se da la oportunidad de “la autorreflexión a la que están orientadas”<sup>6</sup> el conjunto de las ciencias sociales, enriqueciendo así el quehacer de la Historia como ciencia.

Posicionar a la Historia en la categoría de ciencia ha implicado, desde hace ya más de dos siglos, darle respuesta a la pregunta que muchos se han hecho y que, seguramente, todos nos hacemos en algún momento: Historia ¿*Para qué?* Y aun cuando busquemos una respuesta absoluta, la misma esencia de la Historia ha dejado en claro que a ésta sólo se le entenderá, como bien lo plantea E. Carr “a través del cristal del presente”. Y, añade que “Nuestra respuesta, consciente o inconsciente, refleja nuestra posición en el tiempo, y forma parte de nuestra respuesta a la pregunta, más amplia, de qué idea hemos formado de la sociedad en que vivimos.”<sup>7</sup>

Al situar esta cuestión en el ámbito educativo, la pregunta que surge es ¿*para qué enseñar Historia?* Este cuestionamiento nos lleva a revisar algunas reflexiones generadas en torno a la naturaleza de la historia como materia escolar.

---

<sup>5</sup> *Ibíd.* p.111

<sup>6</sup> Fernando Betancourt Martínez, *Op. cit.* p.110

<sup>7</sup> E. Carr. *Op. cit.* p. 78

Desde su incorporación al currículo como materia escolar, la Historia, contribuye en la formación de una identidad social y política de las naciones<sup>8</sup>, lo cual deja ver a la disciplina como un conjunto de conocimientos acabados, listos para ser aprendidos en aras de la construcción de una ciudadanía. Su enseñanza, en el contexto escolar a nivel básico tiene el objetivo de la formación de ciudadanos, a partir de la apropiación, análisis, reflexión y de ser posible, la crítica de un discurso generado con este propósito y que, como veremos más adelante, conlleva el desarrollo de habilidades cognitivas para el desenvolvimiento del estudiante en sociedad.

Derivado de esto, en la actualidad su enseñanza ha experimentado transformaciones significativas. La propuesta que se enuncia en torno a una enseñanza de la Historia a partir de la emulación del quehacer histórico cobra relevancia para fines no sólo del presente informe sino para comprender el propósito actual de su enseñanza en las aulas. Peter Seixas, junto con Tom Morton, proponen la necesidad de acercar al estudiante a una serie de categorías, propias del quehacer histórico para que éste sea capaz de razonar el discurso y desarrollar un pensamiento histórico.

Ellos exponen que en ciertas ocasiones, “historians explain the rules of the game and show us the process they follow to construct history, but more commonly we read in their histories only the end product-their historical narratives. In some sense, they are like the directors of a play. Too often, our students see only the play” es por ello que sostienen que: “We want them to peer backstage, to understand how the ropes and pulleys work that make the play possible”<sup>9</sup>.

Mireya Lamonedada afirma que “[s]e debe respetar -y posiblemente amar- la disciplina que se enseña, pero sin olvidar que no se enseña la disciplina por la disciplina en sí misma, sino por los alumnos.”<sup>10</sup> Y es entonces que, si hablamos de una postura que pugna por el desarrollo de habilidades del pensamiento y por un pensamiento histórico, no cabe duda que emular el trabajo de historiar será la base para alcanzar dicho objetivo.

---

<sup>8</sup> Joaquín Prats, *En defensa de la Historia como materia educativa*, artículo fruto del trabajo realizado en el marco del proyecto "La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales" - Investigador principal: Joaquín Prats. Programa Nacional de Investigación Fundamental no-orientada (I+D). Ministerio de Ciencia e Innovación. (Subprograma EDUC). Concesión: septiembre 2009 Código: EDU 2009 09425.

<sup>9</sup> Seixas, Peter y Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous Toronto, Canadá, 2013, p.2-3

<sup>10</sup> Mireya Lamonedada Huerta, “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, 1998 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Ciudad de México, México

Respecto a esto, retomo el análisis que el historiador Sebastián Pla sostiene en torno a la reforma realizada en los planes y programas de educación secundaria en México, en el año 1993<sup>11</sup>. El autor plantea un cambio en el *discurso histórico escolar*<sup>12</sup> que pasó de un sentido formativo de la enseñanza de la historia a un sentido instrumental del mismo, al promover el desarrollo de habilidades del pensamiento sobre de las interpretaciones oficiales de la historia nacional y universal, dejando ver que: “[l]o primordial de la enseñanza de la historia ya no es lo que le dio origen como asignatura (la ciudadanía y el nacionalismo) sino su relación directa con la explicación del presente y con el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al educando desenvolverse en la sociedad contemporánea”<sup>13</sup>

La búsqueda de una definición en torno a la historia como materia escolar también abre debates de acuerdo con la época y objetivos que se le atañen a su enseñanza. Las escuelas de interpretación histórica, como el positivismo, marxismo y escuela de los *Annales* han predominado en diferentes momentos y han impregnado las reformas educativas con elementos que las distinguen.

Asimismo, las posturas pedagógicas para la enseñanza de la historia han sido diversas a lo largo del tiempo. En la actualidad, el constructivismo<sup>14</sup> predomina en el discurso, así como en el diseño de planes y programas de historia, desde el nivel secundario hasta al nivel medio superior en el caso de México. La propuesta de este enfoque, según Mario Carretero se centra en que

El conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del individuo, construcción que se fundamenta en los esquemas de pensamiento que ya posee [...] Por

---

<sup>11</sup> Hago referencia a este momento puesto que, la reforma aplicada en 1993 en la educación secundaria y las posteriores reformas emitidas en 2006-2007, nada alejada de lo propuesto en 1993, repercuten indudablemente en la reforma que se empiezan a implementar para la educación media superior para el 2008 en México, nivel educativo en el que nos situaremos para el presente informe.

<sup>12</sup> “[...] puede entenderse como la construcción deliberada en parte, inconsciente en otra, de las significaciones sobre el pasado dentro del ámbito escolar. Es aquella encargada de normar sobre qué pasado se debe construir conocimiento y cómo deben construirse las significaciones.” Consultado en: Sebastián Pla, “Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. enero-diciembre. No 13 (2008):171-194.

<sup>13</sup> *Ibíd.* p. 179

<sup>14</sup> “La relación entre constructivismo y educación se puede sintetizar, como lo hizo Díaz Barriga Arceo, en los siguientes puntos: el desarrollo psicológico del individuo está en intersección con los aprendizajes escolares; la identificación de los diversos intereses de los alumnos y de sus conocimientos previos para los procesos de enseñanza y aprendizaje; el replanteamiento de los contenidos curriculares, centrado en el aprender a aprender; la importancia de la interacción entre el docente y los alumnos y los alumnos entre sí para guiar los procesos de aprendizaje y; revalorizar el papel docente como mediador en el aprendizaje de los alumnos.” Revisado en. *Ibíd.* p. 187

tanto, el tiempo histórico, el espacio histórico y la causalidad histórica son nociones, representaciones o esquemas específicos que se deben desarrollar en los estudiantes para la comprensión y el aprendizaje significativo de la historia.<sup>15</sup>

Con este razonamiento se busca que el estudiante aprenda a pensar históricamente, entendiendo esto como la “acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad...”<sup>16</sup> y darle sentido al presente a través de la construcción de un pensamiento crítico de la sociedad a la que pertenece<sup>17</sup>.

De lo propuesto por Sebastián Pla, retomo las consideraciones sobre los códigos de la modernidad del nuevo sistema educativo global<sup>18</sup>, los cuales se centran en esquemas mentales o nociones históricas requeridos para pensar históricamente. Aunado a lo anterior, y como veremos más adelante, los fines de la enseñanza mantienen una fuerte pretensión de formar ciudadanos a través del nacionalismo y la identidad nacional, lo cual desde mi perspectiva no debe estar peleado con la búsqueda de un pensamiento crítico.

En este sentido, se busca que la historia como materia escolar se convierta en un espacio en donde el aspecto cognitivo, reflexivo y disciplinario converjan en su enseñanza. Es decir, guiar al estudiante en el desarrollo de habilidades fundamentales para la comprensión del tiempo histórico, valoración e interpretación de las fuentes de información; sin olvidar la formación de ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen<sup>19</sup>.

## 2.2 La enseñanza de la historia. Algunos fines educativos de la historia como asignatura a nivel medio superior.

Ahora, a lo largo de las siguientes líneas, es pertinente dar una posible respuesta a la pregunta *¿para qué enseñar historia?* Para esto, considero relevante la postura que se tiene sobre la enseñanza y, por ende, del aprendizaje de la asignatura, ya que en ocasiones los propósitos que se plantean distan mucho de la praxis. Como bien menciona la doctora

---

<sup>15</sup> Revisado en: *Ibidem*.

<sup>16</sup> Sebastián Pla, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid: Plaza y Valdés, 2005, p. 16

<sup>17</sup> Mario Carretero y Manuel Montanero, *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*. Culture and Education, Cultura y Educación, ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578-4118, Vol. 20, N° 2, 2008 (Ejemplar dedicado a: Enseñanza y aprendizaje de la historia), pp. 133-142 p. 137.

<sup>18</sup> La CEPAL entiende por códigos de la modernidad “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” [...] Esta definición revela los dos objetivos estratégicos o ideas-fuerza del documento: ciudadanía y competitividad. Revisado en: Sebastián Pla, *Op.cit.* 2008. p. 174

<sup>19</sup> Mario Carretero y Manuel Montanero, *Op. cit.* p.136

Margarita Pansza, la enseñanza de la disciplina dependerá en gran medida de la(s) actitud(es) con la(s) cual(es) se acerque el estudiante al conocimiento histórico y las razones, a partir de las cuales el docente enseñe la Historia.<sup>20</sup>

Como ya se mencionó líneas arriba, no es lo mismo enseñar la disciplina histórica como un conocimiento acabado que como una disciplina en construcción permanente. En este sentido, Isaac Gonzáles, en *Una didáctica de la Historia*, sostiene que el docente “es el encargado de diseñar todo el entramado del curso, de distribuir el trabajo, de mantener la tensión y el esfuerzo [...] Su labor ya no consiste en impartir saberes establecidos en una relación vertical docente- discente, por el contrario, tiene que ayudar a establecer otras relaciones horizontales de cooperación y de trabajo en equipo”<sup>21</sup>

Por ello, es importante comprender que la función de la historia escolar radica no sólo en acercar al estudiante al conocimiento histórico sino también darle las herramientas reflexivas que lo coloquen en una posición en la cual sea capaz de cuestionarse y razonar su presente. En esta misma línea, Joaquín Prats afirma que:

...la historia entendida como materia escolar no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción, como lo es cualquier conocimiento científico. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso.<sup>22</sup>

Para fines del presente informe, es conveniente situarnos en la enseñanza de la historia a nivel medio superior, esto con la finalidad de comprender que la enseñanza de la asignatura en el nivel bachillerato “[...] debe llevarse a un grado superior, a saber, debe respetar en el estudiante las facultades críticas, de interpretación, análisis y síntesis, aprovechando el bagaje que trae del grado anterior”<sup>23</sup>

En un primer momento, es esencial comprender cuáles son los fines del bachillerato, esto con la intención de discernir los propósitos que se le han asignado a la enseñanza de la historia en dicho nivel. Por ello retomo lo expuesto en los materiales

---

<sup>20</sup> Margarita Pansza, “La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas.” en: Victoria Lerner Sigal (comp). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1990. p. 397

<sup>21</sup> Isaac González, *Una didáctica de la historia*, Madrid, Ediciones de la Torre. 2001. p.29

<sup>22</sup> Joaquín Prats. *Op. Cit.* p. 14

<sup>23</sup> Ricardo Rivera, “La enseñanza de la Historia en México”, citado en: Victoria Lerner Sigal (comp). *Op. cit.* p. 56.

emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en torno a la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, donde se expone que este nivel educativo “es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad”.<sup>24</sup>

Es importante aclarar que es propósito del siguiente capítulo el abordar con mayor detenimiento la enseñanza de la historia bajo las directrices de la RIEMS. Es por ello por lo que, en este capítulo sólo me enfoco en presentar una exposición general de lo que se ha propuesto como los fines de la enseñanza de la historia en el nivel medio superior.

Una vez hecha esta aclaración, es menester mencionar que uno de los problemas que se detecta dentro del campo de la enseñanza de la historia es la ambigüedad con la que el estudiante se acerca a su estudio. Durante mucho tiempo, se ha transmitido que la Historia es el simple relato de los hechos del pasado, por lo que los jóvenes llegaban a la conclusión de que la acumulación de datos no les serviría para nada. Muchas veces esta vaguedad, como bien menciona Ernesto Schettino<sup>25</sup>, se llena de forma intuitiva, otras, lo cubre el docente de forma personal suponiendo que el estudiante sabe la utilidad de la asignatura, así como su importancia formativa.

Hoy en día es común el acuerdo de no privilegiar, exclusivamente, la enseñanza memorística de la historia, la cual está centrada en la reproducción de grandes acontecimientos, dando apertura al desarrollo cognitivo del estudiante en donde se puedan construir “[...] esquemas de conocimientos y desarrollar capacidades, antes que memorizar conceptos”<sup>26</sup>.

En este marco, y como ya se mencionó, es importante acercar y provocar en el estudiante la reflexión y el uso de una serie de categorías, propias de la labor del historiador y que, sin ellas, no sería relevante hablar del desarrollo de un pensamiento histórico. Es pertinente entonces, por ejemplo, fomentar en la comunidad estudiantil la

---

<sup>24</sup> Secretaría de Educación Pública, *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017. p.45

<sup>25</sup> Schettino Maimone Schettino, “La enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria” en Victoria Lerner Sigal *Op. Cit* p. 23

<sup>26</sup> Lamonedá, *Op.cit. ibídem*.

lectura y análisis de fuentes primarias y secundarias a través de actividades de aprendizaje derivadas del quehacer de las y los historiadores.

Prueba de ello es la propuesta que tiene el *Project Historical Thinking* de Peter Seixas y Tom Morton, el cual gira en torno a la proposición de que el pensamiento histórico, así como el pensamiento científico en la enseñanza de las ciencias se desarrolla a partir del aprendizaje del método científico puesto en práctica en un laboratorio, es fundamental para la enseñanza de la Historia, la puesta en práctica de seis conceptos de pensamiento histórico, a saber:

1. Establish *historical significance*
2. Use *primary source evidence*
3. Identify *continuity and change*
4. Analyze *cause and consequence*
5. Take *historical perspectives*, and
6. Understand the *ethical dimension* of historical interpretations<sup>27</sup>.

Al emular el quehacer histórico es que el estudiante puede aprehender del lenguaje propio del historiador; lo cual, a su vez, es necesario para comprender de una forma más profunda los eventos y procesos históricos. Los autores sostienen que:

[...] we present the historical thinking concepts in this book as a starting point for rethinking how we teach history. These concepts constitute a six-part framework for helping students to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves. The concepts give us a vocabulary to use while talking with students about how histories are put together and what counts as a valid historical argument.<sup>28</sup>

Dicho sea de paso, si bien estos conceptos son distintos en esencia, están estrechamente interrelacionados, lo que nos deja ver que el “*Historical thinking* only becomes possible in relation to substantive content. These concepts are not abstract “skills.” Rather, they provide the structure that shapes the practice of history”<sup>29</sup>.

Por su parte, Mireya Lamonedá, siguiendo en el tenor crítico respecto a la didáctica en la enseñanza de la historia, señala que:

---

<sup>27</sup> Revisado en: <http://historicalthinking.ca>, 28 de sept-22

<sup>28</sup> Seixas Peter y Tom Morton, *Op. Cit.* p.3

<sup>29</sup> Revisado en: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>, 28 de sept. de 22

Desde el punto de vista didáctico y para mejorar el desarrollo cognitivo de los alumnos, una enseñanza de la historia que no se limite a impartir contenidos, sino que propicie la reflexión sobre los métodos utilizados por el historiador, tanto en los aspectos más elementales de la clasificación y evaluación de la información, como en los más complejos de la formulación y comprobación de hipótesis y teorías o modelos explicativos<sup>30</sup>.

Por otro lado, Joaquín Prats destaca que, ya sea por el método tradicional o en las escuelas innovadoras, “el uso de la historia se concebía como instrumento ideologizador de cara a crear una conciencia nacional”<sup>31</sup>. En este mismo sentido, Carmen Villatoro Alvaradejo, al contextualizar el caso de México, sostiene que la enseñanza de la historia, para hacer realidad los objetivos oficiales planteados para el ciclo del bachillerato, propone el **fomento de una conciencia crítica**, en donde:

La historia es decisiva para la cohesión de un grupo social. No es gratuito que esté presente casi siempre en el currículo escolar. Juega un papel privilegiado en la creación y mantenimiento de la conciencia nacional y, claro, también del "statu quo"; el estudio del pasado permite la cohesión de la comunidad y por ende de un país. Sin embargo, la enseñanza de la historia también tiene como finalidad fomentar la conciencia crítica, y es este el sentido que debemos impulsar en el bachillerato. El conocimiento histórico puede convertirse en crítico y cuestionador de la realidad presente y llegar a ser un instrumento del pensamiento progresista y de cambio.<sup>32</sup>

Si seguimos la línea de las funciones de la historia como materia escolar, así como de los propósitos del nivel medio superior, nos encontramos que “los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social han dejado obsoleta la tradicional función educativa de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar”<sup>33</sup>

Por un lado, se expone la necesidad de brindar al estudiante el conocimiento histórico como un saber en constante cambio, que lo lleve a la construcción de una identidad nacional con conciencia crítica e histórica; por otro lado, se hace hincapié en el desarrollo de capacidades que busquen reafirmar o significar dicho conocimiento para que el estudiante logre desenvolverse en sociedad.

En este sentido, Mario Carretero y Miriam Kriger hacen un análisis en donde consideran que existe una contraposición entre los dos tipos de ideales que fundaron la enseñanza de la historia, a saber, los románticos que plantean un carácter nacionalista;

---

<sup>30</sup> Carretero, Pozo y Asensio, 1983, p.5, citado en Lamóneda, *Loc. cit.*

<sup>31</sup> Joaquín Prats, “Prologo” a Julio Arostegui, Antonio Campuzano, *et al*, *Enseñar historia, nuevas propuestas*, Barcelona, Laia, 1989. p. 8

<sup>32</sup> Carmen Villatoro Alvaradejo, “La enseñanza de la historia en el bachillerato”. Versión electrónica: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77\\_S2A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77_S2A4ES.pdf) consultado el 11 de julio 2022.

<sup>33</sup> Joaquín Prats, *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*, España, Junta de Extremadura/Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001, p. 114

por otro lado, los ilustrados quienes exponen un carácter más cognitivo, de carácter disciplinar, donde subrayan que “[l]a disyuntiva se reproduce en el juego de los objetivos de la asignatura [...] que apuntan a la formación de identidades colectivas de tipo nacional, y por el otro los disciplinares, referidos al desarrollo cognitivo individual”<sup>34</sup>

Actualmente, la enseñanza de la historia se encuentra permeada de estas dos grandes posturas que, si bien podrían contraponerse, son resultado de un contexto que ubica a la enseñanza de la historia en una dinámica que busca preparar a los jóvenes a, como menciona Enrique Florescano, vivir en sociedad. Y es que, si lo que se busca es que el estudiante comprenda el presente para poder desenvolverse en él de una manera crítica y con conciencia de su historicidad, “es conveniente que lo hagan a partir del pasado que ha construido ese presente”<sup>35</sup>.

Ahora bien, ¿qué tan distante están estos objetivos de la realidad? No podemos negar que el cumplimiento de los propósitos educativos no siempre se alcanza en la praxis. Si bien se ha buscado contrarrestar el peso de la memorización para enfatizar el análisis, nos encontramos que el docente, muchas veces en su práctica, adopta métodos que se rigen por la memorización y siguen presentando a la historia como una asignatura poco atractiva.

El uso de materiales didácticos también ha sido y seguirá siendo fundamental para acercar al estudiante al pasado. Sin embargo, y como veremos más adelante, muchas veces el uso deliberado de los mismos aporta muy poco al aprendizaje significativo del conocimiento histórico, tal es el caso de los libros de texto.

### 2.3 El libro de texto como material didáctico

Así como se ha intentado hacer un esbozo en torno a los propósitos de la enseñanza de la historia, es de gran relevancia para el presente informe abordar el uso del libro de texto como material didáctico. Y, más allá de hacer una revisión somera de la historia del libro de texto en México, o bien, evaluar los contenidos o el cómo se está enseñando, es de mi interés reflexionar sobre el papel de este recurso en las aulas a partir su utilidad.

---

<sup>34</sup> Mario Carretero y Miriam Kriger, “¿Formar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global” en Mario Carretero y Voss (comps), *Aprender y pensar la historia*, Argentina, Amorrortu, 2004. consultado el 11 de julio 2022

[http://www.hospitalalvear.gob.ar/areas/educacion/cepa/carretero\\_kriger\\_forjar.pdf](http://www.hospitalalvear.gob.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_forjar.pdf)

<sup>35</sup> Enrique Florescano, “Para qué enseñar la historia”, en *Nexos*, 1 de mayo de 1999, consultado el 11 de julio 2022, <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>

Lo primero que hay que considerar es la presencia de múltiples definiciones al término *material didáctico*, algunas más completas que otras. Es necesario, exponer lo que entiendo por material didáctico y cómo a partir de esta concepción el empleo del libro de texto adquiere este sentido. Pablo Alberto Morales, en su obra *Elaboración de material didáctico*, plantea:

Se entiende por material didáctico al conjunto de **medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje**. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, **asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía**; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido.<sup>36</sup>

Es esta definición, quizá, una de las que encontramos lo suficientemente precisa para comprender que, a diferencia de cualquier publicación (física o virtual) que tenga por objetivo la difusión del conocimiento, que bien puede ser empleado para la enseñanza, el material didáctico se elabora exclusivamente con el propósito de ser una herramienta metodológica a partir de la cual el proceso enseñanza-aprendizaje se vea favorecido tanto en su tratamiento de los contenidos de una asignatura, en nuestro caso la historia, porque del docente; como en su comprensión y análisis por parte de los estudiantes. Para ambas partes de dicho proceso, es entonces que el material didáctico funge como un facilitador del conocimiento.

Esto no exime la posibilidad de que cualquier producción, sea visual, de audio o bien audiovisual, pueda ser empleada como un material para conocer o aprender sobre determinado tema. Es menester señalar esto porque, al menos para el caso de la enseñanza y aprendizaje de la historia, no debemos olvidar que el conocimiento de alguna época en específico también emana de su producción cultural y, por ende, ésta puede ser objeto y medio para su estudio.

El autor argentino Miguel Ángel Jara plantea una división entre material y recursos didácticos que, para fines de este trabajo, vale la pena recuperar. Por una parte, nos encontramos con materiales curriculares —fundamentalmente el libro de texto— es decir, aquellos que expresan “temáticas estipuladas para la enseñanza y el aprendizaje por grado y/o ciclos de la escolaridad y se legitima en la medida en que contribuye eficazmente al

---

<sup>36</sup> Pablo Alberto Morales Muñoz, *Elaboración de material didáctico*, México, Red Tercer Milenio, 2012, p. 10. Negritas propias.

proceso de reproducción de saberes que se consideran como válidos.”<sup>37</sup> Y por otra parte, los demás recursos que habitualmente son empleados en la clase con una finalidad didáctica (mapas, audiovisuales, tecnologías digitales, imágenes, fuentes, textos, etc.)

El libro de texto como material didáctico se define, para fines de este informe, como un “material impreso (o digital), estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación”. Éste servirá de guía tanto para el profesor como para el estudiante, al estar diseñado, en la mayoría de los casos, bajo los programas oficiales, fungiendo así “como el soporte, el depositario de los conocimientos y técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores.”<sup>38</sup>

Ahora bien, ¿qué peso se le otorga a este recurso dentro del aula? Para dar respuesta a esta pregunta sería necesario llevar a cabo un arduo estudio sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro de determinado contexto, en este caso sería viable delimitarlo a las aulas de educación media superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Para dar inicio a esta reflexión, y para recuperar lo que ya se mencionó anteriormente, considero de gran relevancia la autoridad que se le ha conferido al texto escrito frente a otros medios y formas de expresión o representación y, en el ámbito escolar, el libro de texto ha representado el material al cual se le confiere mayor carga valorativa al momento de enseñar y aprender. Cabe destacar que este fenómeno no es exclusivo del libro de texto de historia, sino que se extiende a distintas asignaturas<sup>39</sup>.

El reconocer que el libro de texto ha sido, históricamente, el recurso al cual acuden con mayor frecuencia tanto docentes como estudiantes muestra una de las grandes ventajas de contar con un medio que ha sido elaborado por y para comprender los contenidos de un curso con base en un programa de estudio determinado. Si bien, el

---

<sup>37</sup> Miguel Ángel Jara, “Los materiales didácticos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en argentina: percepciones del profesorado”, *Revista Escritas do Tempo* – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p.243-264. p. 252.

<sup>38</sup> Choppin, “Pasado y presente de los manuales escolares”. Revisado en, Constanza Pardo, “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 11, enero-junio, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá 2008, pp. 133-152, consultado el 11 de julio 2022 <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496011.pdf>

<sup>39</sup> Constanza Pardo, “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar” en *Cuadernos de Lingüística Hispánica* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, núm. 11, enero-junio, 2008, pp. 133-152. consultado el 11 de julio 2022 <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496011.pdf>

tratamiento del contenido de este material ha pasado por una serie de filtros de tipo institucional y editorial, quienes discriminan y/o privilegian ciertos datos sobre otros, dan la oportunidad de que las y los estudiantes tengan acceso a la misma información y,

[...] a partir de estas ideas, el libro de texto es un facilitador del conocimiento escolar, agrupa a las y los estudiantes en una misma clase sobre la base de la homogeneidad, la dirección simultánea en la realización de un mismo trabajo y, no menor, sobre las consideraciones de que el estudiantado progresa de la misma manera y al mismo tiempo en los aprendizajes.<sup>40</sup>

Ahora bien, vale la pena destacar que nos encontramos muchas veces con docentes que delegan toda labor de síntesis y análisis a lo que se encuentra en el libro de texto, privando así al estudiante de desarrollar su capacidad de análisis y crítica, dando como resultado uno de los principales abusos que se le da a este material en la práctica.

Si bien los contenidos del libro de texto son, en un sentido general, fuente de información para ser estudiada, analizada y valorada por aquellos que han decidido valerse de su contenido, como parte de su proceso en la transmisión/adquisición de conocimientos, no deberían ser la única fuente de información. En este sentido, el libro de texto, como lo asevera José de Jesús Nieto, “debe servir para mejorar las condiciones de trabajo de los maestros y estudiantes, en ningún momento para deshumanizar la enseñanza; nunca podrán sustituir al profesor en su tarea, ya que él dirige, organiza y controla el proceso enseñanza aprendizaje.”<sup>41</sup>

Los contenidos del libro no representan *per se* la puerta de entrada para el conocimiento de la historia, menos aún para el desarrollo de una conciencia crítica e histórica. Para lograr la formación de ciudadanos con capacidad de desenvolverse en un contexto determinado, a partir del conocimiento histórico, lo cual es uno de los grandes objetivos de la enseñanza de la asignatura, se requiere de un experto en la disciplina, quien plantee actividades desde una orientación didáctica que propicie la reflexión de los contenidos expuestos en los libros de texto.

Dicho esto, en general, los materiales didácticos y en particular el libro de texto, son elementos empleados en situaciones de enseñanza que, dependiendo del uso que se haga de ellos, pueden aumentar las posibilidades y potencialidades en el proceso de aprendizaje. Por lo anterior es que se hace necesario no perder de vista que “el mal no está en el medio en sí, sino en el uso que de él se haga. El libro puede contribuir a la

---

<sup>40</sup> Miguel Ángel Jara, *Op. cit.* p. 252

<sup>41</sup> José de Jesús Nieto, *Op. cit.* p. 104

reflexión, a la creación y al aprendizaje innovador o, por el contrario, puede convertirse en instrumento que degrada o deforma la enseñanza”<sup>42</sup>

Una cantidad considerable de ensayos, artículos, capítulos de obras más extensas, han dedicado espacio a las reflexiones en torno al uso de material didáctico en la enseñanza de la historia, ya sea a partir de sus propósitos, su contenido, o bien, su uso en la práctica; no cabe duda de que este es un tema aún poco estudiado y vale la pena brindarle mayor espacio de investigación.

Lo que presenté a lo largo de estas líneas se enfocó, principalmente, en una de las grandes ventajas que yo veo en la reproducción del libro de texto como material didáctico, así como de uno de los abusos que se presentan con mayor frecuencia con este material. Por un lado, la ventaja de que sirva como guía detonadora de procesos de aprendizaje a partir del empleo de otro tipo de recursos que expresamente aporten valor a los contenidos que se exponen en las sesiones del docente; o, por el contrario, como texto al cual se le considere depositario de un conocimiento absoluto y acabado, lo cual sólo favorecería la recepción pasiva de los contenidos.

Aun cuando se dejaron de lado otros elementos de reflexión, por ejemplo, los contenidos que hoy en día vemos en los libros dedicados exclusivamente a la educación media superior del país, soy de la idea de que el principal objetivo del libro de texto es el de acercar al estudiante a los contenidos temáticos, mismos que servirán como pretexto para posteriormente realizar actividades que inviten a la reflexión a partir del ejercicio de investigación que propone el método histórico.

Ahora bien, si recuperamos todo lo expuesto a lo largo de este capítulo, tres ideas concretas emanan de éste. Entendemos que la Historia como disciplina es la encargada de indagar y, por ende, explicar el devenir humano en sociedad a partir de un proceso metodológico que ya en sí mismo exige una funcionalidad interdisciplinaria.

Por su parte, la enseñanza de la historia a nivel medio superior busca promover el desarrollo de habilidades del pensamiento, tomando en cuenta las facultades que el estudiante ya posee en dicho nivel educativo, a partir no sólo de la enseñanza del

---

<sup>42</sup> Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2017 p. 205

conocimiento histórico sino también a partir de una aproximación a su método, lo cual, nos conduce al uso oportuno de los materiales didácticos dentro del aula.

Se propone que el uso de todo material didáctico en el proceso enseñanza aprendizaje tenga como finalidad que su público objetivo se interese en los procesos, en aras de propósitos de mayor alcance para la educación media superior.

### III La enseñanza de la historia bajo el modelo educativo por competencias

#### 3.1 La enseñanza por competencias

Inmerso en una serie de cambios globales, México en el umbral del siglo XXI busca dar respuesta a las nuevas necesidades económicas del mundo. Durante la primera década del siglo se plantean reformas en el ámbito educativo que llevan como propósito un cambio dentro de la educación nacional. Tomo como referencia la postura que sostiene que la educación se convierte, para una sociedad organizada, en el principal factor económico, para así comprender la necesidad de sumar a México a la tendencia en la cual se reivindica el principio bajo el cual el conocimiento tiene un impacto directo en el crecimiento económico a través de innovaciones y descubrimientos.

A partir del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006<sup>43</sup> es que se establece un *cambio de paradigma* dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo de la reforma ha sido, desde entonces, buscar el desarrollo en el individuo de capacidades necesarias para su desarrollo en la vida productiva de la sociedad moderna. El cambio radica esencialmente en el hecho de formar al individuo para la vida y no centrarse únicamente en la preparación para el ejercicio de una profesión.

Es a partir de este cambio –del enfoque del Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA)– que el alumno queda como centro de éste buscando así transformar el quehacer docente tradicional, donde la autoridad del profesor se basaba en que éste posee el conocimiento absoluto. Ahora su papel es de guía, facilitador y, por su parte, el alumno adquiere y asume la responsabilidad de su propio proceso formativo a partir del desarrollo de competencias y habilidades, no sólo en términos académicos sino también en el ámbito social.

---

<sup>43</sup> Documento rector de la planeación en la República Mexicana emerge del Poder Ejecutivo Federal y es el Plan Nacional de Desarrollo (PND). Este documento forma parte de la política sexenal, asumiendo que, en una primera instancia, su base normativa emana de la Constitución Política. En dicho documento se hace un diagnóstico del país y se establecen por sectores las políticas generales que para nuestro país normarán el rumbo de cada sexenio [...] Para el caso particular de las instituciones educativas, son los programas de Desarrollo educativo y de cultura, ciencia y tecnología, los que sirven de referencia y les permiten desarrollar sus Programas de Desarrollo Institucional. En ellos se hace un diagnóstico de manera específica por cada uno de los niveles educativos y rubros atendidos, respectivamente, estableciendo puntos de conflicto, así como objetivos y metas cualitativas, en forma de acuerdo o compromiso con y para sus comunidades. Revisado en; *La Casa del Pensamiento, revista mexicana de análisis científico y crítica de la realidad*.

Este replanteamiento del concepto de aprendizaje es prioridad y eje de la reforma educativa. El papel que juega el docente en este sentido será la base para lograr el propósito, ya que los cambios se verán reflejados a partir de la práctica misma dentro del aula. Lograr ir de lo memorístico a lo analítico implica que el docente asuma su papel de facilitador<sup>44</sup> del conocimiento a partir de su capacidad de modificar sus prácticas. Al plantearse un cambio en la metodología, el docente deberá contribuir al desarrollo del alumno hacia un sujeto que sea capaz de construir y apelar al conocimiento para la resolución de problemas.

Por otro lado, al asumir que el alumno sea el centro en el proceso de aprendizaje, se admite a su vez que el proceso educativo irá más allá del aprendizaje de una serie de conocimientos fundamentales –el caso de la educación pre universitaria– así como de una profesión –para la formación universitaria–, en donde la institución educativa funja como el medio a través del cual se favorece el *aprender a conocer*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* y *aprender a vivir con los demás (convivir)* <sup>45</sup>.

Pilar	Lo que propone
Aprender a conocer	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enseñar a construir el conocimiento para que se pueda seguir aprendiendo toda la vida.</li> <li>✓ <b>Se trata de enseñar a pensar.</b></li> </ul>
Aprender a hacer	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poner en práctica el conocimiento teórico.</li> <li>✓ Enseñar las técnicas, pero también su sentido ético y práctico.</li> </ul>
Aprender a ser	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fragar la identidad con base en los valores deseados</li> <li>✓ Trascender el mero sentido utilitario de la educación, para pasar a formar individuos e individualidades, dotados de un sentido de pertenencia, de justicia, de trascendencia y de verdad.</li> </ul>

<sup>44</sup> Entiendo por *facilitador* a aquel sujeto que, a partir del desarrollo de una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje, logra compartir y construir conocimiento con los estudiantes a través de la adecuada planeación de los contenidos temáticos.

<sup>45</sup> Los cuatro pilares de la educación expuestos por el político francés Jacques Delors en un informe presentado a la UNESCO para 1991, bajo el título *La educación encierra un tesoro*.

<p>Aprender a vivir (convivir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enfrentar las dificultades que como sociedad global se le plantean a la humanidad en el siglo XXI</li> <li>✓ Educar en función de la armonía en el descubrimiento del otro, y en un sentido profundo de comunidad que permita resolver las diferencias habidas o por haber de una manera civilizada, responsable y sobre todo ética.</li> </ul>
--	--

Ahora bien, el giro en el rol del estudiante radica en delegar a éste la condición de sujeto ‘pensante’, responsabilizándolo así de sus propias necesidades sociales y profesionales. Sin embargo, para llevar a cabo esto, se habla del desarrollo de competencias a partir de un modelo educativo que permita al individuo participar, de manera adecuada, en el proceso productivo, a partir de la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y valores.

Ahora bien, es importante mencionar que hablar de *competencias* no implica el desconocimiento de contenidos, puesto que no se pueden desarrollar éstas sin contenidos, de este modo, éstos van a representar sólo el vehículo que facilita alcanzar el objetivo (desarrollar competencias).

### 3.2 ¿Por qué por competencias?

Así como se mencionó líneas arriba, la implementación de un modelo educativo con un enfoque por competencias es resultado de una serie de necesidades globales que centran la atención en el desarrollo de habilidades que permitan al individuo tener un crecimiento personal y profesional continuo; y es, en la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)<sup>46</sup> donde se propone crear un Marco Curricular Común (MCC) que favorezca el desarrollo de competencias que permitan al individuo tener dicho crecimiento.

Cabe recordar que el Sistema Educativo Nacional está compuesto por los tipos: Básico, Medio Superior y Superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. La educación de tipo básico está compuesta por los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria. El nivel **medio superior comprende el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a ésta.**

---

<sup>46</sup> En el Anexo I del presente se integra la síntesis de la Reforma Integral a la Educación Media Superior.

Por su parte, el nivel superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura, como los estudios de Técnico Superior Universitario.

Ahora bien, de acuerdo con los propósitos que la Educación Media Superior (EMS) tiene, el nivel se define de forma general como el espacio dedicado a formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida.

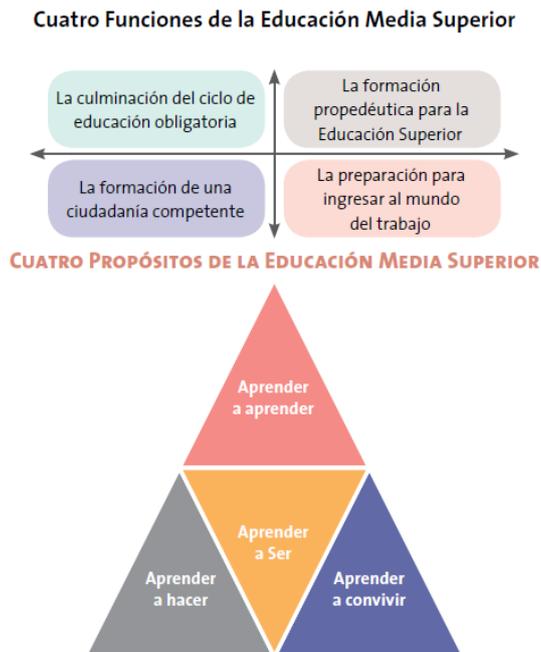
Con base en el artículo 37 de la Ley General de Educación se establece que la educación de tipo medio-superior “se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un Marco Curricular Común a nivel nacional...”<sup>47</sup>. Asimismo, la EMS deberá cumplir cuatro funciones básicas, a saber, la culminación del ciclo de educación obligatoria, el carácter propedéutico para el ciclo de Educación Superior, la preparación para ingreso al ámbito laboral y, por último, el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo de las personas<sup>48</sup>.

Es así como, el Nuevo Modelo Educativo de la Educación Medio Superior (2008), a través de un currículo actualizado y al poner el aprendizaje del estudiante en el centro, impulsa el logro de las cuatro funciones y los cuatro propósitos que se le han asignado a este nivel educativo.

---

<sup>47</sup> “Ley General de educación” en <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/5519.htm>

<sup>48</sup> *Ibíd* p.46.



Tomado de: *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, SEP, 2017. p.12

Por su parte, para el propósito que tiene el presente informe, tomo como referencia los acuerdos del año 2008 respecto a la Reforma Integral de la EMS, con la única intención de abordar el año al cual responde el programa de la asignatura dentro del Instituto Politécnico Nacional sobre el cual se realizó el material didáctico.

Los ejes de la Reforma atendieron principalmente a la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) –con base en competencias– así como a una definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS. Por otra parte, se buscó dar atención a la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y, por último, implementar un modelo de certificación de los egresados del entonces llamado Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) ahora Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS)<sup>49</sup>.

El MCC es uno de los pilares de la RIEMS bajo el cual se define el perfil del egresado, a saber, que los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes de EMS deben tener sin importar el subsistema al cual pertenezca. A su vez, el MCC hace hincapié en ir más allá de la adquisición de conocimientos académicos y de habilidades

<sup>49</sup> Conformado por aquellos planteles que en su práctica educativa han incorporado la implementación de planes y programas de estudio orientados al desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales; la formación, actualización y evaluación del desempeño de los directivos y docentes, así como el acompañamiento con servicios de tutoría, orientación educativa, vocacional y socioemocional, a fin de mejorar la calidad de los servicios ofrecidos y la formación integral de los estudiantes.

para realizar un trabajo, esto es, cubrir la necesidad de desarrollo de competencias fundamentales para la formación académica, personal y ciudadana, estableciendo así una serie de competencias expresadas como:



Tomado de: *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, SEP, 2017. p.47

### 3.3 ¿Cuáles son las características del enfoque por competencias?

Una *competencia* se define como la **integración** de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. A continuación, se desarrollan los tres tipos de competencias que aparecen en el esquema anterior:

Las *competencias genéricas*<sup>50</sup> son aquellas que le permiten al estudiante comprender el mundo e influir en él, capacitándolo a su vez para lograr una continuación en el aprendizaje de manera autónoma. Asimismo, las competencias genéricas tienen la finalidad de desarrollar en el individuo la capacidad de formar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar así, eficazmente, en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. En concreto, una competencia genérica es, por ejemplo, “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.”<sup>51</sup> En el contexto del SNB, las competencias genéricas constituyen el perfil del egresado.

Por su parte, las *competencias disciplinares* se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico. Se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones como las que caracterizan el mundo actual. Dentro

<sup>50</sup> En el Anexo II del presente informe se comparte un listado de competencias genéricas para el nivel medio superior.

<sup>51</sup> *Ibid* p. 47

de esta categoría encontramos *competencias disciplinares básicas*, las cuales están asociadas con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe desarrollar. Una competencia disciplinar básica de ciencias sociales es, por ejemplo, “Distingue el carácter democrático de un sistema o tendencia política de una ideología o sistema autoritario.”<sup>52</sup>

Las competencias disciplinares básicas se organizan en cinco campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades y comunicación. A cada uno de estos campos le corresponde un grupo de asignaturas. Para propósitos del presente trabajo se aborda la lista y definición de aquellas que hacen referencia a las *Ciencias Sociales*, a saber, Historia, Derecho, Sociología, Política, Antropología, Economía y Administración.

Por último, cabe mencionar que las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC. En adición a las competencias genéricas y las disciplinares básicas, el MCC puede contener *competencias disciplinares extendidas* (de carácter propedéutico) y *competencias profesionales* (para el trabajo). Estas competencias no serán comunes a todos los subsistemas y modalidades de la EMS; cada uno las podrá definir según sus objetivos.

En este sentido, la oferta de la EMS se encuentra en distintas modalidades. La Ley define tres: escolarizada, no escolarizada y mixta. A las últimas dos, mismas que han tenido un desarrollo notable, se les identifica como a distancia, virtuales o abiertas, entre otros nombres. En su momento, la RIEMS contempló la definición precisa de las distintas modalidades de oferta, lo cual daría elementos a las autoridades para bridar un reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar así que cumplan con ciertos estándares mínimos.

Entre estos estándares se encuentran los relativos a su pertenencia al SNB. Todas las modalidades de la EMS deben asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deben alcanzar ciertos estándares mínimos y seguir ciertos procesos. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tienen una finalidad compartida y participan de una misma identidad.

En su momento, la RIEMS identificó como necesarios ciertos mecanismos de gestión, definidos como un grupo de estándares y procesos comunes que hacen posible la

---

<sup>52</sup> *Ibidem.*

universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Algunos de estos mecanismos se enfocan fundamentalmente a:

✓ **Formar y actualizar a la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS.** La reforma tiene como objetivo atender la capacitación de la planta docente, para que éstos puedan trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje.

✓ **Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos,** tomando a consideración las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.

✓ **Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas.** Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos.

✓ **Implementar un proceso de evaluación integral.** Este mecanismo es indispensable para verificar que se está trabajando con base en un enfoque en competencias, que los egresados reúnen aquellas que definen el MCC, y que se ha implementado el resto de los mecanismos de gestión.

El cuarto y último eje bajo el cual la RIEMS se definió fue el **contar con un modelo de certificado del SNB.** Esto con la finalidad de contribuir a que la EMS alcance una mayor cohesión por medio de la obtención de un diploma o certificado único, en tanto que éste serviría como una evidencia de la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato.

El certificado significa que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma en la institución que lo otorgue: sus estudiantes desarrollan para entonces los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo.

### 3.4 Propósitos o fines de la enseñanza de la historia por competencias

¿Qué es aprender historia en el nivel medio superior? Como ya se mencionó en el capítulo anterior, actualmente prevalece en los jóvenes, y muy probablemente en adultos, la noción de que aprender Historia es aburrido, tedioso y, por ende, nada ha de aportar al desarrollo intelectual, emocional y social del estudiante. Varios son los autores que han hecho

hincapié en la necesidad de poner atención en los métodos de enseñanza para así lograr que no se le vea a la asignatura como un mero requisito para aprobar el nivel escolar.

Victoria Lerner afirma que “la materia tiene fama de ser de las más fácticas, memorísticas y fragmentadas del plan de estudios, por lo cual los alumnos la viven como árida, monótona, aburrida e incluso sin sentido. Esto no se debe a los contenidos *per se* de esta materia, sino a la forma en que se transmiten.”<sup>53</sup>

Visto desde esta perspectiva, mucho ha de influir entonces el papel que juega el docente como facilitador del conocimiento. Una de las fallas que se presenta es que se da falsamente por entendido que el estudiante, al llegar al nivel medio superior, tiene conciencia de para qué sirve la asignatura, así como de su relevancia formativa<sup>54</sup>. En este sentido, lo que proponen algunos autores es que el docente tome ventaja del nivel cognitivo y del bagaje que ya trae consigo el estudiante.

Lo anterior con el propósito de que la enseñanza de la historia en el grado medio superior no sea una mera repetición de lo que ya el alumno ha visto anteriormente. En cambio, se procure un ambiente de aprendizaje que respete en el estudiante las facultades críticas, de interpretación, análisis y síntesis que ya posee; y aprovechar, además, el bagaje que trae del grado anterior <sup>55</sup>.

Por su parte, se ha de tomar en consideración que, muy probablemente, para muchos de los estudiantes la asignatura constituye la última oportunidad de acercarse a al conocimiento y al análisis del proceso histórico mexicano, vinculado al acontecer mundial. Por tal motivo, despertar la curiosidad del estudiante en torno conocimiento de la historia nacional ha de sentar las bases de su formación como ente histórico.

El Nuevo Modelo Educativo señala que, para la enseñanza de las ciencias sociales, campo disciplinar en el cual se encuentra la asignatura de Historia, se deje de lado la memorización de contenidos, promoviendo un aprendizaje crítico y significativo. Isaac Gonzales en *Una didáctica de la Historia*, anota que “el aprendizaje resulta más significativo porque los datos se integran en una red de relaciones que les proporcionan esa significación, superando el simple aprendizaje memorístico”<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> Victoria Lerner Sigal, “El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio”, en: Victoria Lerner Sigal (comp), *Óp. cit* p. 212

<sup>54</sup> Ernesto Schettino M, “La enseñanza de la historia en la ENP” en, *Ibid*.

<sup>55</sup> José de Jesús Nieto López, *Didáctica de la Historia*, Santillana, México, 2001. p.233.

<sup>56</sup> Isaac González, *Óp. cit.*, p. 32

Es por ello por lo que se hace la propuesta de que los nuevos contenidos del campo disciplinar de las Ciencias Sociales, se desarrollen desde la perspectiva de una red de aprendizajes que contribuya, promueva y potencie aprendizajes entre semestres, asignaturas y campos disciplinares, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje transversal.

Dicha transversalidad de acuerdo con la actualización del currículo<sup>57</sup>, tiene dos dimensiones —horizontal y vertical— la primera refiere a la reactivación y uso de aprendizajes que se estén alcanzando en las diferentes asignaturas de un mismo semestre; mientras que, desde su dimensión vertical, se propone que el aprendizaje sea complementario y no sumativo, es decir, que el proceso de enseñanza aprendizaje potencie la activación de aprendizajes previos.

Para alcanzar los propósitos del Nuevo Currículo, se promueve la formación del estudiante de tal manera que sea capaz de aprender a aprender, a pensar críticamente, a actuar y a relacionarse con los demás, independientemente del área de conocimiento que se encuentre estudiando.

De acuerdo con el texto emitido por la Secretaría de Educación Pública<sup>58</sup>, en su apartado sobre las Ciencias Sociales, en el bachillerato general:

Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas y, de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.<sup>59</sup>

Para comprender *grosso modo*, los fines de la enseñanza de este campo disciplinar desde un enfoque por competencias, tomo como punto de partida el siguiente enunciado:

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

Nada ajeno a lo que ya se ha propuesto y, de acuerdo con varios teóricos sobre la didáctica de la Historia a nivel medio superior, se plantea la necesidad de que el docente facilite al estudiante las herramientas necesarias para que éste, comprenda la noción del espacio-tiempo histórico.

---

<sup>57</sup> Secretaría de Educación Pública, *Óp. Cit*, p. 369.

<sup>58</sup> Este documento, tuvo por objetivo ser referencia para los cambios a los planes de estudio de cada institución inscrita en el SEMS.

<sup>59</sup> Secretaría de Educación Pública, *Óp. Cit*. p. 407

Es decir, se promueva en el individuo la adquisición de una conciencia del tiempo y el espacio, ya que con ello se busca iniciar a pensar históricamente. Lo cual significa que éste se ubique de otra manera en el momento que le ha tocado vivir como individuo en sociedad, así como a entender que la conciencia del tiempo implica captar dos elementos del conocimiento histórico: lo permanente, frente a lo transitorio o cambiante.<sup>60</sup>

De tal suerte, se propone como eje de la asignatura —Historia de México I, Historia de México II e Historia Universal Contemporánea— el fomentar la construcción de un pensamiento histórico. Con base en las propuestas de Jesús Domínguez, se entiende que:

pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica.<sup>61</sup>

Asimismo, se apunta que, para alcanzar la comprensión histórica, se analicen las competencias disciplinares básicas y se propicie así, el conocimiento de categorías de análisis histórico en las competencias a desarrollar. De la revisión al texto emitido por la SEP, se desprende que:

- **Se propone** el aprendizaje reflexivo y analítico, eliminando el memorístico.
- **Se evita** la repetición de temas; al promover la recuperación y re significación de lo que se ha estudiado en primaria y secundaria.
- **Se potencia la comprensión de** la multi-causalidad a partir del rompimiento con la periodización con cortes centrados en cambios de gobiernos, modelos económicos, guerras, etcétera. Esto, al mismo tiempo, permite reflexionar sobre las fuentes que enfatizan determinada causa para un proceso.
- **Se plantea** una visión global con lo cual se pretende superar el enfoque en que se privilegia el predominio de un continente, la cosmovisión única o mejor de un pueblo, la “civilización” única posible a la luz de quienes interpretan el desarrollo económico o tecnológico como la medida de los avances para cada cultura.

---

<sup>60</sup> Victoria Lerner Sigal, *Óp. cit. ibídem.*

<sup>61</sup> Secretaría de Educación Pública, *Óp. cit. ibídem*

- **Se propone** trabajar más los procesos históricos contemporáneos que presentan problemas actuales y cercanos a los alumnos.

De esta forma, el aprendizaje de la historia se centrará en:

- **Conocer** y aplicar categorías esenciales del conocimiento histórico.
- **Establecer** la relación pasado-presente.
- **Saber** mirar la realidad desde distintas perspectivas o dimensiones que propician la diversidad cultural, económica y política de los estratos sociales y en consecuencia las acciones, cosmovisiones y mentalidades
- **Aprender** a nombrar la realidad con categorías propias.
- **Llevar** a cabo acciones específicas que permitan poner en práctica lo aprendido.
- **Promover** el desempeño de competencias en cuanto al uso de las TIC.<sup>62</sup>

La RIEMS aboga por que la enseñanza de la historia conduzca al alumno hacia un pensamiento crítico, haciendo de éste un ser consciente de su devenir histórico. El enfoque por competencias, más allá de ser una propuesta innovadora quizá sólo haya llegado como la condensación de muchos planteamientos ya trabajados con anterioridad sobre el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

### 3.5 El IPN y la enseñanza de la historia

Desde su fundación, el IPN se ha proclamado como una institución al servicio de las necesidades del país. La institución se suma a los cambios de la RIEMS desde el 2008. Bajo la dirección de la doctora Yoloxochitl Bustamante Díez, la educación de tipo medio superior, que ofrece el instituto, entra en un periodo de cambio en su modelo educativo.

¿Cuáles son los fines de la Educación Media Superior para el IPN bajo esta nueva Reforma? La directora dio a conocer el compromiso que, desde la EMS se genera para con la sociedad en particular y con el país en general y, es así, como se asume que los fines de la educación media superior son:

Contribuir al desarrollo de capacidades sociales complejas que fortalezcan la participación ciudadana – propia de un régimen democrático consolidado- que generen mejores y mayores oportunidades de desarrollo económico y de empleos calificados, en el contexto de la dinámica económica global, con el fin de reducir la pobreza y lograr la equidad social que todos queremos, y que acrecienten el patrimonio científico, tecnológico, humanístico y artístico de México en el siglo XXI. Son fines de la EMS, a los que corresponde un horizonte

---

<sup>62</sup> *Ibidem.*

de mediano y largo plazo, un proyecto de Estado y la exigencia de una gestión educativa eficaz.<sup>63</sup>

El IPN presenta el escenario bajo el cual aporta a la dinámica de construcción social a partir de la educación media superior, a saber, el desarrollo de las competencias, las estrategias centradas en el aprendizaje y la generación de nuevas estructuras curriculares.

Ahora bien, para fines del presente informe, a continuación, se hará una revisión comentada del programa de estudio de la Unidad de Aprendizaje (asignatura): *Historia de México Contemporáneo I*.

### 3.6 Revisión comentada al Programa de estudio

En la **Fundamentación** de la asignatura<sup>64</sup> retomo lo que para la Institución es la razón por la cual se enseña la Historia, así como su importancia en el plan de estudios: Por una parte, resaltan que la Historia, en tanto ciencia, nos facilita la interpretación del mundo desde distintas perspectivas. Y, por otro lado, se hace hincapié en la construcción de una postura personal y en la estimulación de un pensamiento crítico y reflexivo.

Asimismo, no dejamos de lado la mención que se hace, sobre la **conformación de una ética ciudadana**, afirmación que se vale de la idea del ejercicio individual y colectivo de los **valores propios de una convivencia democrática** (*saber convivir*). La enseñanza de la Historia, entonces, sirve para reafirmar un sistema democrático que busca, a partir del conocimiento histórico, la construcción de buenos ciudadanos.

A su vez, en estos primeros párrafos se expone que la importancia de dicha enseñanza se centra en el **fortalecimiento de la identidad nacional**, a partir de que el alumno asuma una actitud analítica, crítica, reflexiva y propositiva ante la realidad actual y el devenir histórico (*saber hacer*). Lo que nos deja ver es que, uno de los ejes para la enseñanza de la asignatura se debe centrar en que el estudiante sea capaz de actuar con conocimiento de causa a partir del aprendizaje de su historia, es decir, tenga un panorama crítico al momento de afrontar determinados escenarios en su vida social, política, cultural, etc.

En los párrafos subsecuentes se expone, entre otras cosas:

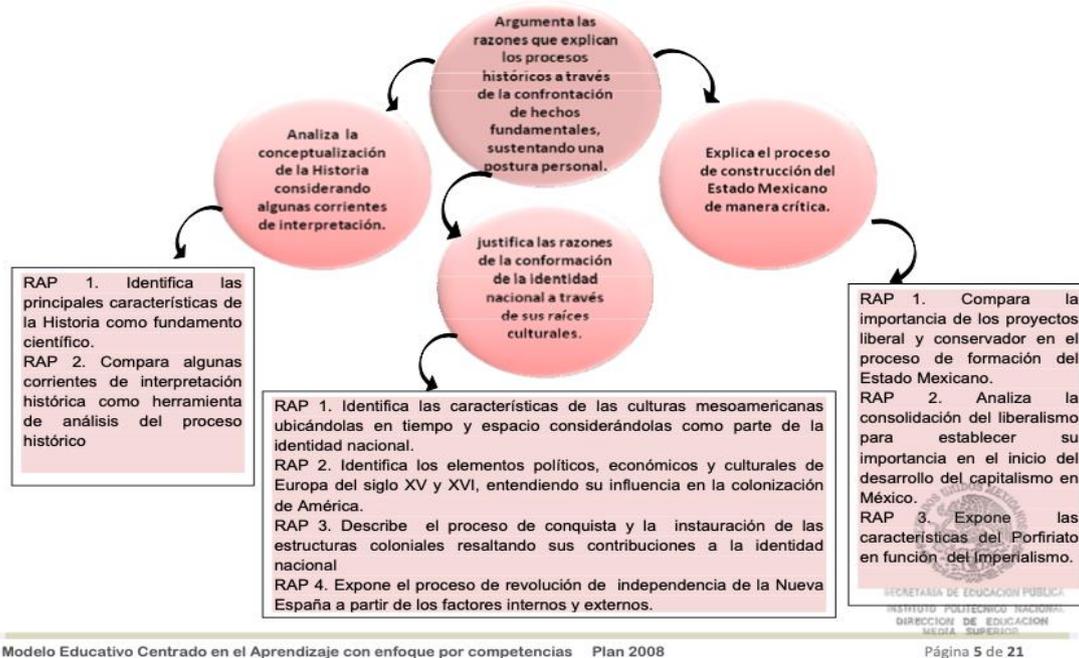
---

<sup>63</sup> Yoloxochitl Bustamante Díez, “La educación media superior en México”, *Innovación Educativa*, vol.14, núm. 64, enero-abril, 2014, pp. 11-22.

<sup>64</sup> En el Anexo III se comparte el *Programa de estudio* de la Unidad de aprendizaje *Historia contemporánea de México I*.

- El “contenido” a partir del cual se busca que el alumno entienda la construcción de su identidad nacional (orígenes mesoamericanos hasta principios del Siglo XX)
- Las horas **de trabajo en aula** (2 horas a la semana) y la hora de trabajo en **otros ambientes de aprendizaje**.
- La metodología de trabajo basada en **estándares de aprendizaje** (planteados en las competencias). Estas competencias corresponden con el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, y las desglosan en **Resultados de Aprendizaje Propuestos (RAP)** mismos que tienen como propósito indicar una **generalidad** por desarrollar, a la cual se llega a partir de una serie de evidencias (actividades) que muestren que el estudiante ha adquirido el conocimiento necesario para alcanzar los RAP.
- Las funciones de evaluación, a saber:
  - Evaluación diagnóstica- identificar conocimientos previos
  - Evaluación formativa – regular los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la integración de un portafolio de evidencias.
  - Evaluación sumativa- sintetiza, a partir de evidencias integradoras, los aprendizajes obtenidos en el desarrollo de la unidad de aprendizaje.

Ahora bien, para la estructura que se le da al contenido, se propone una gran **Competencia general**, a la cual se busca llegar al impartir la asignatura. Para llegar a ella, se desglosan tres **Competencias Particulares**, mismas que enmarcan las tres grandes unidades didácticas; para alcanzar cada una de ellas, se plantean los llamados **Resultados de Aprendizaje Propuestos**, quedando el esquema de la siguiente manera:



Igual de importante es mencionar que el Programa de estudio al responder al llamado Marco Curricular Común, busca satisfacer el desarrollo de **competencias genéricas**, como son:

- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Asimismo, se buscan alcanzar competencias **disciplinares particulares**, a lo largo de la aplicación adecuada del programa. En la siguiente matriz, se expone de manera estructurada para cada RAP, de cada competencia particular (unidad), la competencia genérica que le corresponde desarrollar.

Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.

Unidad de Aprendizaje: HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I

Competencias Genéricas y Disciplinarias Particulares De la unidad de aprendizaje:	Competencias genéricas	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 saludables.	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
	Competencias genéricas											

		RESULTADOS DE APRENDIZAJE PROPUESTO										
Competencia Particular 1	1					X	X					
	2					X	X					
Competencia Particular 2	1						X			X		
	2					X	X					
	3					X	X			X		
	4					X	X			X		
Competencia Particular 3					X	X		X				

A continuación, se desglosan las **unidades didácticas** que conforman el contenido total de la asignatura. Cabe mencionar que, desde mi punto de vista, la organización del formato resulta fácil de leer y comprender aun cuando deja de lado algunas consideraciones en torno a las actividades a realizar tanto por el profesor como por el alumno para alcanzar las competencias particulares, así como la competencia general de la unidad de aprendizaje.

En este sentido, es relevante mencionar que las actividades que se observan para cada Unidad didáctica son una simple **sugerencia**, por lo que no es conveniente ver al programa como una guía única y acabada con base en la cual el docente debe esperar que el estudiante alcance las competencias que se plantean. Como se podrá observar, las actividades pueden considerarse fraccionadas y hasta quizá sin un sentido consecutivo sino se llevan a cabo otras tantas, es por ello que no podemos perder de vista que los RAP son el desglose de una competencia que se espera que el estudiante desarrolle.

Para que este entrenado de propósitos se lleven a cabo, será indispensable que el docente elabore una secuencia didáctica, es decir, una planeación de actividades ordenadas que en conjunto promuevan la obtención de dichos objetivos educativos. Ahora bien, para el caso del enfoque por competencias, el autor Fausto Morales Lizama anota

que este conjunto de actividades “no debe ser creado a partir de los contenidos del programa, sino del desglose de las competencias a desarrollar.”<sup>65</sup>Recordemos que los contenidos son sólo el vehículo.

Por ejemplo, empecemos con la unidad didáctica No.1, a la cual se le dedica el tema **El estudio de la historia**; en ésta se espera que el estudiante sea capaz de **ANALIZAR el concepto de la Historia considerando algunas corrientes de interpretación**. ¿Cómo logro, entonces, que el estudiante sea capaz de analizar? Pues de acuerdo al programa de estudio será a partir de que **IDENTIFIQUE las principales características de la Historia como ciencia (RAP-1)**; y además que **COMPARE algunas corrientes de interpretación histórica como herramienta de análisis del proceso histórico (RAP-2)**.

Entonces ¿Qué actividades me darán la posibilidad de que el estudiante logre, para empezar, identificar y comparar? Por una parte, tenemos que es necesario que se haga una búsqueda y organización de fuentes de información y a partir de esto, elabore organizadores gráficos.

Sin embargo, desde mi práctica como docente, no es suficiente que le indique al estudiante, como parte de sus actividades, la búsqueda y organización de fuentes de información para que, a partir de ello elabore un organizador gráfico, primero para que identifique las principales características de la Historia como ciencia y luego, otro organizador donde compare las corrientes de interpretación histórica. Es necesario entonces, que los docentes junto con el estudiante conozcan y reconozcan, para empezar, la naturaleza de las diversas fuentes de información de las cuales se pueden valer; y, por otro lado, no podemos dar por hecho que el estudiante conoce el tipo de organizador gráfico que le ayudará a identificar o a comparar. No es lo mismo un cuadro de doble entrada a un cuadro comparativo, por mencionar los más elementales.

Ahora bien, podríamos cuestionarnos la necesidad de revisar la científicidad de la Historia; sin embargo, recordemos que, aunque no es la primera vez que el estudiante tiene acercamiento al conocimiento histórico, lo cierto es que pocas veces se valora la pertinencia de conocer y poner en práctica el método de investigación de un historiador, base para entender a la Historia como ciencia. Así como podría ser, por ejemplo, la

---

<sup>65</sup> Morales Lizama Fausto, Desarrollo de competencias educativas. Guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato, México, Trillas, 2013, p. 40-41

experimentación que se lleva a cabo en los laboratorios de biología, química o física después de la revisión del método científico de las llamadas ciencias exactas.

Por último, nos queda cuestionarnos si realmente el estudiante logrará **analizar** la conceptualización de la Historia a partir de **identificar** sus características como ciencia y al **comparar** las corrientes de interpretación histórica (como herramienta de análisis del proceso histórico). La respuesta, por mi parte, sería afirmativa; siempre y cuando el docente, se valga de los contenidos temáticos para coordinar la enseñanza y por ende aprendizaje efectivo, de las categorías que sean pertinentes, del método de investigación para el conocimiento histórico<sup>66</sup>.

Retomo, por ejemplo, la búsqueda de fuentes de información; esta actividad se puede poner como pretexto para exponer las diversas fuentes o recursos de los cuales se pueden valer, la importancia de hacerles las preguntas necesarias, analizarlas con relación a su contexto de creación, cuándo escribieron dicha información, quién la escribió, el propósito del autor al escribir sobre el tema, etc. Parte de esto, podría ser también la comparación de las corrientes de interpretación ¿a quién y qué vamos a leer para obtener dicha información? ¿por qué hay más de una corriente de interpretación? ¿de qué nos hablan estos cambios? ¿cuáles son los criterios de comparación a partir de los cuales se trabajará? Etc. Eso sería realmente coordinar el desarrollo de las actividades como docente.

Continuemos ahora, con la unidad didáctica No. 2 —la más extensa del programa de estudios de la asignatura— dedicada a los **Antecedentes de la identidad nacional**. Ésta está dividida en cuatro RAP y se busca que el alumno **JUSTIFIQUE la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales**. Para llegar a esta justificación se propone que el estudiante logre:

- **Identificar** las características de las culturas mesoamericanas ubicándolas en tiempo y espacio, considerándolas como parte de la identidad nacional (RAP 1). **Actividades sugeridas:** Delimitar áreas geográficas de Mesoamérica, elaboración de una línea del tiempo de las culturas prehispánicas y elaboración de un organizador gráfico identificando las características generales de las culturas mesoamericanas.

---

<sup>66</sup> En el Anexo IV del presente informe comparto las seis categorías que se proponen para el proyecto *historical thinking* de Peter Seixas y Tom Morton en un esquema que además nos guía, como docentes, a desarrollar cada una de estas categorías.

- **Identificar** los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI, entendiendo su influencia en la colonización de América (RAP 2).  
**Actividades sugeridas:** Búsqueda y organización de fuentes de información, elaboración de un organizador gráfico identificando los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del Siglo XV y XVI.
- **Describir** el proceso de conquista y la instauración de las estructuras coloniales resaltando sus contribuciones a la identidad nacional (RAP 3).  
**Actividades sugeridas:** discusión grupal del proceso de conquista, resolución de preguntas guía respecto a la estructura colonial a través de diversas fuentes de información y, elaboración de un reporte en torno a las aportaciones coloniales a la identidad nacional.
- **Exponga** el proceso de revolución de independencia de la Nueva España a partir de los factores internos y externos (RAP 4).  
**Actividades sugeridas:** elaboración de un organizador gráfico de causas internas y externas, elaboración de un resumen de los proyectos ideológicos y una exposición en plenaria.

Para esta unidad didáctica me interesa que nos preguntemos no sólo la pertinencia de justificar la conformación de la identidad nacional a través de las raíces culturales sino, y más importante desde mi punto de vista, qué se necesita para que el estudiante **justifique**. Es decir, ¿qué implicaciones tiene la acción justificar? ¡Ah! Pues en primera instancia, probablemente implica que el estudiante comprenda.

Probablemente detonar en el estudiante interrogantes sobre su presente, las diferentes tradiciones que prevalecen, o bien, si se identifica con este pasado que en el discurso oficial se nos ha transmitido. Es importante que se sitúe al estudiante en un contexto en el cual estos conocimientos no le sean ajenos.

Que a partir de la valoración de fuentes de información (*Evidence*) haga conciencia de las diversas perspectivas sobre los eventos (*Historical perspectives*), que evalúe la pertinencia de ciertos acontecimientos, que sea capaz de identificar que todo evento es resultado de las acciones de individuos (actores sociales) así como las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales dentro de las cuales operan estos actores (*Cause and consequence*), brindarle las herramientas para que discierne que lo que para algo representa un progreso es el declive de otros aspectos (*Continuity and change*).

Esto por mencionar algunas de las categorías y el cómo se pueden desarrollar, del conocimiento histórico y es que, desde mi perspectiva no se trata únicamente de cuestionar los contenidos oficiales, porque no podemos negar que en realidad cualquier contenido puede servir de pretexto para enunciar una competencia; aquí el problema, si lo queremos llamar así, es cómo vamos a lograr que el estudiante realmente desarrolle dicha competencia.

No se puede únicamente con la revisión de contenidos, pero tampoco se puede sin ellos; es entonces que, si lo que se quiere es que el estudiante justifique su identidad nacional a partir de sus raíces culturales, pues entonces acerquemos a éste a las categorías que le permitan conocer, analizar, comparar, comprender, etc. para posteriormente justificar dicho discurso, con el que puede o no estar de acuerdo.

Para finalizar el contenido de la asignatura, encontramos la unidad didáctica No 3, **Formación del Estado Mexicano**. En la cual, a partir de tres RAP tiene como objetivo que el alumno **EXPLIQUE el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica**. Esto deberá lograrlo a partir de:

- **Comparar** la importancia de los proyectos liberal y conservador para el proceso de formación del Estado Mexicano (RAP 1).

**Actividades sugeridas:** elaboración de un organizador gráfico donde el estudiante identifique ambos proyectos y, posteriormente exponga sus conclusiones a partir de la comparación de ambos proyectos.

- **Analizar** la consolidación del liberalismo para establecer su importancia en el inicio del desarrollo del capitalismo en México (RAP 2).

**Actividades sugeridas:** resolución de preguntas detonantes en torno a una lectura asignada por el docente sobre la Reforma y la consolidación del liberalismo.

- **Exponer** las características del Porfiriato en el contexto del imperialismo (RAP3).

**Actividades sugeridas:** elaboración de un organizador gráfico con las características del imperialismo y realizar un escrito donde se interprete al Porfiriato en el contexto del imperialismo.

Recordemos que estas actividades son sugeridas y distan de ser el único medio a partir del cual el estudiante logrará, en este caso, explicar de manera crítica (competencia). Es por ello que, así como en las unidades anteriores, es pertinente cuestionarse el cómo el estudiante va a desarrollar esta competencia; ¿qué necesita para

explicar? Podría ser ¿Conocer? O ¿Identificar? O ¿Comparar? O bien, ¿Analizar? Mi respuesta sería: todo lo anterior, no se puede explicar lo que no se conoce, lo que no se identifica a partir de la búsqueda de información y comparación de distintas posturas, interpretaciones, etc. para que, a partir del análisis de aquello que permaneció y/o cambió quizá, logre explicar de manera crítica.

Es de mi interés resaltar que a lo largo de estas líneas se buscó dar un sentido al programa de estudio, no intenté en ningún momento hacer una crítica a los contenidos temáticos, mi intención fue realmente retomar lo que se expuso en torno a los fines de la enseñanza de la Historia ya que no podemos perder de vista que ésta, en última instancia, continua siendo pretexto para el fortalecimiento de una identidad nacional; sin embargo, el enfoque por competencias, así como la postura que propone emular el quehacer histórico para su enseñanza, nos permiten desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico y reflexivo.

Es por lo que no busqué en ningún momento centrar mi atención en los sesgos que aún prevalecen en este discurso, porque es claro que los hay; sino más bien, me centré en que, si el objetivo es continuar erradicando el método memorístico, tendremos que cuestionarnos entonces cómo vamos a lograr que el estudiante alcance el desarrollo de habilidades que le permitan, no sólo acercarse a la historia de su país, sino también continuar reflexionando sobre su entorno, o bien, tenga las bases para llevar a cabo la búsqueda de información siempre con la intención de reflexionar en torno a ésta.

## IV La actividad profesional – una experiencia personal

### 4.1 Breve semblanza sobre el Grupo Perspectiva Crítica

Las líneas que a continuación se ofrecen como semblanza al Grupo Perspectiva Crítica —editorial encargada de la publicación del libro de texto— son resultado de una pequeña entrevista al Mtro. Jorge González Sánchez, quien funge como director de éste. En primer lugar, abordamos la historia de la editorial para comprender sus objetivos y el interés de publicar libros de texto de nivel medio superior. En segundo lugar, comentamos algunos puntos importantes, como la generación del conocimiento y la pertinencia del libro de texto frente a la llamada sociedad de la información. El director, en este sentido, ofreció algunas reflexiones en torno a este material como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Grupo Perspectiva Crítica* surgió en 1988 cuando en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se realizó un cambio curricular en su modelo educativo que intentó impulsar la investigación de docentes y estudiantes. Al conjuntar su trabajo con algunos docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la ahora editorial tuvo la oportunidad de establecer como objetivo principal la investigación con varias ramificaciones: programas, líneas y proyectos de investigación, la ciencia, la filosofía, la lectura y, a mediano plazo, la publicación.

El director del grupo editorial mencionó que a partir de la lectura de la revista *Perfiles Educativos* —editada por el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE); ahora Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM— fue cuando comenzó a vislumbrar una perspectiva más amplia, desde el entonces naciente grupo editorial, y la necesidad de formar un grupo de académicos<sup>67</sup>. Fue así como, en diversas reuniones —dentro de las instalaciones del IPN (CECyT 7) y la UAS—, se compartieron ciertas inquietudes y necesidades, las cuales dieron pie a la formación del grupo académico Perspectiva Crítica.

Este proyecto, considerado como un espacio contracultural y colectivo desde el punto de vista de sus integrantes, ha sostenido dos demandas a partir de las necesidades detectadas. La primera de ellas responde a la falta de formación docente en el nivel medio

---

<sup>67</sup> Esta idea hace referencia no sólo a la integración de un grupo de académicos sino también a la formación intelectual de este grupo.

superior pues, como bien menciona el Mtro. González Sánchez, el perfil docente se basa, únicamente, en la culminación de alguna carrera universitaria, dejando de lado la necesidad de una capacitación y formación permanente para la enseñanza; mientras que a los docentes del nivel básico sí se les brinda ésta a través de espacios institucionales diseñados para dicha tarea.

La segunda demanda que se buscó atender fue la falta de apoyo a la investigación educativa en una institución como lo es el IPN, con un mayor abandono al nivel medio superior, en donde han sido pocos los espacios dirigidos a dicha acción. En palabras del Mtro. González Sánchez, la investigación es *ir al origen de las cosas*, lo cual representa la oportunidad de explicar y comprender lo que se desconoce.

El interés de editar y publicar libros de texto del Grupo Perspectiva Crítica, parte de la inquietud de producir material que intente dar cuenta del perfil de egreso de los estudiantes, es decir, que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sirva de herramienta intelectual tanto a éstos como a los docentes. Asimismo, que el material didáctico les permita ampliar sus habilidades y la posibilidad de profundizar su interés teórico por la materia de la que trata el libro —al ser el puente y andamiaje en el salón de clase—, en conjunto con otros espacios de información, como las bibliotecas o los centros donde se desarrolla investigación.

Al hacer referencia al proyecto del libro de texto gratuito que encabezó Jaime Torres Bodet, el Mtro. González Sánchez considera necesario ampliar su alcance —al menos para el nivel medio superior— con la firme convicción de que es una oportunidad para replantear la noción teórico-práctica desde el material, lo cual implica una pedagogía encaminada a la reconstrucción, es decir, recuperar la teoría para darle un sentido contemporáneo<sup>68</sup>.

Al responder la pregunta sobre la pertinencia del libro de texto en la actualidad, el Mtro. González Sánchez expone algunas reflexiones, mismas que he decidido transcribir en las siguientes líneas:

En esta sociedad de la información, en donde se puede acceder a gran cantidad de conocimiento [académico] con velocidad, antes que nada, hay que distinguir tres aspectos esenciales:

---

<sup>68</sup> Por “sentido contemporáneo” se refiere a conferirle a los contenidos teóricos revisados en el aula un valor desde el presente, es decir, que el saber sea recuperado para explicar lo que acontece en el día a día. Asimismo, que éste sea recurso para la generación continua de conocimiento.

- 1) El conocimiento es un proceso que implica y explica a la información, pero la información no da cuenta del proceso de investigación involucrado en la ciencia, la tecnología, el arte o la filosofía. Wikipedia y el buscador Google, no logran dar cuenta en tiempo real de ese proceso —el cual además implica una serie de habilidades que el alumno tendría que aprender si desea inventar, descubrir o desarrollar algo nuevo— no en balde, uno de los creadores de Wikipedia no recomendaba la enciclopedia para los trabajos universitarios, los cuales requieren eso que llamamos, rigor académico.
- 2) El conocimiento es el cuarto sector de la producción. El mismo Heidegger en su texto *Caminos de bosque*, nos afirma que para que algo pueda ser estudiado o simplemente para que sea, tiene que ser constituido en objeto, en objeto de investigación, de lo cual, insiste Heidegger, se deriva esa gran empresa que llamamos ciencia. Estamos muy equivocados si censuramos el uso de la red para informarse, pero es nefasto mitificar el uso de ésta sacrificando el sentido real del conocimiento en detrimento de la confusión de su sentido por el de “informarse”.
- 3) Cuando Bloom y sus seguidores analizan el aprendizaje, hablan del conocimiento como primer nivel o el nivel elemental cuando ellos sólo se refieren a la búsqueda de información que, si bien es una habilidad, ella sólo explica el nivel instrumental del proceso de conocimiento, porque dicho proceso implica muchos más niveles, inclusive el nivel filosófico. De lo que deberíamos estar hablando en educación es a aprender del proceso de conocimiento que se queda en la ciencia, la tecnología, las artes y la filosofía. Y los niveles que implica explicar tal proceso, y vincularlo con los diferentes niveles educativos. La investigación y la docencia producen conocimiento actualizado, que podemos traducir de muchas formas: artículos para revistas, libros y entre ellos el libro de texto, que pueden ser puestos al día, en internet, libros electrónicos y libros de papel, formatos que no se niegan mutuamente ya que cada uno de ellos responde a un ámbito propio.

Concluyo que el libro de texto, producto de una incesante investigación y actualización, puede competir con las grandes editoriales e inclusive con el internet, no en el sentido cuantitativo sino, primordialmente, mediante una labor cualitativa, que también ejemplifique.<sup>69</sup>

## 4.2 Esquema general del material elaborado

La primera edición del libro de texto *Historia de México contemporáneo I* se publicó en el año 2017. Los contenidos de éste se presentan como una visión global de la Historia de México, cuyo propósito general es que el estudiante comprenda —como un proceso— el periodo que abarca desde el llamado México Antiguo hasta finales del Siglo XIX, enmarcado en el contexto mundial, con la finalidad de que éste asuma una postura personal y así participe de manera crítica y reflexiva en las situaciones relevantes en la sociedad.

Lo anterior es parte de la redacción a modo de *Presentación* del libro, sin embargo, no está de sobra decir que el material por sí mismo dista mucho de ser capaz de llevar al estudiante a que 1) asuma una postura personal y, 2) participe de manera crítica y reflexiva en las situaciones relevantes en la sociedad. A la luz de los años y con plena conciencia de los sesgos que se presentan en los contenidos, soy capaz de reconocer que

---

<sup>69</sup> Entrevista realizada en mayo 2021 al director, el Mtro. Jorge González Sánchez, de la editorial *Grupo Perspectiva Crítica*

al material aún le quedan muchos puntos por abordar en cada unidad didáctica; así como más y mejores propuestas de actividades. Lo anterior, contemplando el propósito de desarrollar las llamadas competencias disciplinares que el IPN enuncia para cada unidad, puesto que es para lo que se elaboró el material.

El libro de texto está organizado en tres Unidades y responde —en su totalidad— al programa de estudio aprobado, en agosto de 2008, por la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) del IPN. El material desarrolla —por cada unidad— la exposición de los contenidos que van a apoyar el desarrollo de las *Competencias disciplinares* en su rol de objeto de consulta. A su vez, se consideró pertinente integrar, al final de cada unidad temática algunas actividades con el objetivo de ofrecer al estudiante y al docente la oportunidad de recuperar lo revisado a lo largo de cada unidad.

Asimismo, se integraron a lo largo de cada una de las Unidades organizadores gráficos con el objetivo de apoyar la comprensión del contenido, mismos que incluyo en el presente informe en el Anexo 2. Desde el punto de vista didáctico, el empleo de este tipo de herramientas visuales nos da la oportunidad de ofrecer tanto al docente como al estudiante una estrategia para la exposición y comprensión de los contenidos a partir de su esquematización.

Entendamos, por una parte, como *estrategias de enseñanza*, todo aquel procedimiento empleado por quien enseña; mientras que, para el *aprendizaje*, se definen como los procedimientos cognoscitivos que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente<sup>70</sup>

En este sentido, el empleo de organizadores gráficos<sup>71</sup> como una herramienta de enseñanza-aprendizaje de tipo visual, tiene el objetivo de ofrecer propuestas del cómo se puede representar en un diagrama el contenido que a lo largo del texto se expone. Si bien no todos los incluye el libro de texto, ejemplos de estos organizadores son: mapas conceptuales, mapa de ideas, telarañas, diagramas causas y efecto, líneas de tiempo, organigramas, diagramas de flujo y diagramas de Venn, entre otros. Cada uno de ellos posee características particulares para apoyar los procesos de aprendizaje.

---

<sup>70</sup> Alexandra María Silva, Marcos Alejo Sandoval, “Organizadores gráficos: estrategia didáctica en ambientes virtuales mediada por la identificación de estilos de aprendizaje” en *CITAS* - Vol. V. Año 2019, consultado el 20 de mayo de 2022, <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/6074>

<sup>71</sup> Algunos de los organizadores gráficos que se realizaron para el libro de texto, se exponen en el Anexo V del presente.

Por su parte, como bien pudimos observar en los comentarios realizados al Programa de estudios para la Unidad de Aprendizaje que nos atañe, los organizadores gráficos son esenciales para la elaboración de las evidencias de aprendizaje. Y, quizá, surge la pregunta del por qué su pertinencia, y es que, si bien es cierto que son apoyo para la comprensión de algún tema, sea cual sea, su elaboración conlleva dos procesos cognitivos importantes. Para el caso de los mapas mentales, el autor Víctor Luis Cervantes apunta que “Cada una de las fases que la conforman son sumamente importantes pues constituyen por sí solas dos procesos: un enfoque creativo y otro de análisis; destrezas que permiten descubrir diferentes aspectos de la organización y del uso de las habilidades cerebrales para lograr la optimización del aprendizaje y el pensamiento claro y eficaz.”<sup>72</sup>

En otras palabras, la elaboración de cualquier organizador gráfico conlleva procesos cognitivos, tanto en lo analítico como en lo creativo y propicia así beneficios como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento, la comunicación, concentración y muchos más. Es por ello por lo que se buscó incluirlos en el material elaborado.

En los siguientes cuadros se comparte la distribución de los contenidos para cada Unidad, esta decisión se tomó sí con base en el programa y con el objetivo de apoyar a que el estudiante tuviese un acercamiento a una forma de enunciar parte de la Historia de México.

<b>UNIDAD I – EL ESTUDIO DE LA HISTORIA<sup>73</sup></b>	
<b>Competencia particular 1</b>	<b>Analiza</b> la conceptualización de la Historia considerando algunas corrientes de interpretación.
<b>RAP</b>	RAP 1- <b>Identifica</b> las principales características de la Historia como fundamento científico. RAP 2- <b>Compara</b> algunas corrientes de interpretación histórica como herramienta de análisis del proceso histórico.
<b>Contenido</b>	1.1 ¿Qué es la historia? 1.2 Fuentes históricas 1.3 La investigación histórica 1.4 Corrientes de interpretación histórica Actividades Unidad 1

<sup>72</sup> Víctor Luis Cervantes, *El ABC de los mapas mentales*, México Asociación de educadores iberoamericanos, 1999. p. 13.

<sup>73</sup> Estructura de la Unidad I del libro de texto, basada en el *Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje: Historia de México contemporáneo I*, del Nivel Medio Superior del IPN.

Las actividades que se proponen en esta y en las unidades subsecuentes, pueden ser consideradas como parte del momento de apertura dentro de la secuencia didáctica. Este tipo de actividades (de apertura) tienen la finalidad de recuperar lo que el estudiante ya trae consigo sobre el tema –conocimientos previos–, de igual forma son actividades que nos pueden ayudar a recuperar el conocimiento que el estudiante ha adquirido de manera general y partir de ello para desarrollar actividades con un mayor valor para el desarrollo de la competencia.

Los cuestionarios, por ejemplo, no necesariamente se deben responder con el contenido expuesto a lo largo del texto. La respuesta a preguntas como ¿cuál es el concepto de Historia? Podrían partir de la lectura de material compartido por el docente o bien, a partir de una lluvia de ideas que lleve al estudiante a formular de manera individual su propio concepto.

<b>UNIDAD II – ANTECEDENTES DE LA IDENTIDAD NACIONAL<sup>74</sup></b>	
<b>Competencia particular 3</b>	Justifica las razones de la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales.
<b>RAP</b>	<p><b>RAP 1-</b> Identifica las características de las culturas mesoamericanas ubicándolas en tiempo y espacio considerándolas como parte de la identidad nacional.</p> <p><b>RAP 2-</b> Identifica los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI, entendiendo su influencia en la colonización de América</p> <p><b>RAP 3-</b> Describe el proceso de conquista y la instauración de las estructuras coloniales resaltando sus contribuciones a la identidad nacional.</p> <p><b>RAP 4-</b> Expone el proceso de revolución de Independencia de la Nueva España a partir de los factores internos y externos.</p>
<b>Contenido</b>	<p>2.1 El poblamiento de América. Teoría sobre el origen del hombre americano</p> <p>2.2 Características de las áreas y zonas culturales mesoamericanas</p> <p>2.3 Regiones del México Prehispánico</p> <p>2.4 Características culturales de Mesoamérica</p> <p>2.5 Horizontes culturales</p> <p>2.6 La región de la Costa del Golfo</p> <p>2.7 La región Oaxaqueña</p> <p>2.8 La región del Sureste</p> <p>2.9 La región del Occidente</p> <p>2.10 El Altiplano Central</p> <p>2.11 Europa en el siglo XVI: transición del feudalismo al capitalismo</p> <p>2.12 La conquista de México Tenochtitlan</p> <p>2.13 Características económicas, políticas y sociales de la época colonial</p> <p>2.14 Las Reformas Borbónicas</p> <p>2.15 El proceso de Revolución de Independencia de la Nueva España a partir de los factores internos y externos</p> <p>2.16 La revolución de Independencia de la Nueva España (etapas)</p> <p>2.17 El imperio de Iturbide</p> <p>Actividades Unidad II</p>

El contenido que se presenta para esta unidad igualmente puede tomarse como punto de partida para la elaboración de los organizadores gráficos que se piden como

parte de las actividades sugeridas en el programa de la asignatura, ya sea para identificar las características generales de las culturas Mesoamericanas; o bien, identifique los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI.

Por su parte, la actividad que se propone en el libro de texto para la delimitación de las áreas geográficas de Mesoamérica puede ser recuperada como evidencia de aprendizaje. No perdamos de vista que tanto el contenido como las actividades del material elaborado son punto de partida para ir más allá.

No olvidemos que el objetivo principal es que el alumno *justifique las razones de la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales*; y esto puede lograrse a través de una serie de reflexiones en torno al periodo histórico que le atañe a la Unidad II, pero no por ello el libro de texto contiene las herramientas necesarias para que el estudiante sea capaz de llevar a cabo dicha justificación.

Propuestas de actividades podrían ser: creación de una historieta en donde identifique aquello que considera, de manera personal, elementos de su identidad nacional y que, como vio en el libro de texto, surgen desde el pasado prehispánico o colonial. O bien, la redacción de un periódico, por equipos, en donde cada uno de éstos aborde la trascendencia de ciertas manifestaciones culturales (fiestas patronales, estructuras políticas, etc.); ambas actividades conllevan procesos de investigación, interpretación y comprensión.

<b>UNIDAD III- FORMACIÓN DEL ESTADO MEXICANO<sup>75</sup></b>	
<b>Competencia particular 3</b>	Explica el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica.
<b>RAP</b>	<p><b>RAP 1-</b> Compara la importancia de los proyectos liberal y conservador en el proceso de formación del Estado mexicano.</p> <p><b>RAP 2-</b> Analiza la consolidación del liberalismo para establecer su importancia en el inicio del desarrollo del capitalismo en México.</p> <p><b>RAP 3-</b> Expone las características del porfiriato en el contexto del Imperialismo.</p>
<b>Contenido</b>	<p>2.18 Nacimiento de una República</p> <p>2.19 Presidencia de Guadalupe Victoria</p> <p>2.20 Monarquía, Federalismo y Centralismo</p>

<sup>75</sup> Estructura de la Unidad III del libro de texto, basada en el *Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje: Historia de México contemporáneo I*, del Nivel Medio Superior del IPN.

2.21	La Masonería y la Republica
2.22	La sociedad del México Independiente
2.23	Liberales y conservadores en la presidencia
2.24	Intervenciones extranjeras
2.25	El México Independiente. Situación económica, política y social
2.26	Reacción conservadora y Guerra de Reforma
2.27	Segunda Intervención Francesa
2.28	El Segundo Imperio
2.29	Consolidación de la República Federal
2.30	Presidencialismo
2.31	Características del porfiriato en función del Imperialismo
2.32	Los aspectos económicos: inversión del capital extranjero nacional y sus efectos sociales
2.33	Principales industrias y sus aspectos económicos
2.34	Movimientos de oposición y crisis del proyecto liberal
	Actividades Unidad III

Para esta unidad 3, última del programa y por ende del material elaborado, se puede recuperar el contenido para que identifique *grosso modo* el proyecto liberal y conservador o bien, distinga las características del liberalismo. Sin embargo, no es un recurso que les ofrezca lo necesario para explicar el proceso de construcción del estado mexicano y, mucho menos, de manera crítica.

Para lograr que el estudiante tenga las herramientas para explicar de manera crítica, se le debe proveer de fuentes de información que le ayuden a comprender los procesos desde distintas perspectivas, que sepa que lo que a unos les afectó a otros quizá no tanto. O bien, que sea capaz de distinguir el impacto que estos modelos político-económicos tienen en la actualidad.

#### 4.3 Experiencia profesional en la elaboración del material

La propuesta para elaborar del material llegó a mí por parte del director del Grupo Perspectiva Crítica cuando aún no concluía mis estudios dentro de la Facultad. El reto que representó para mí en ese momento —y aún lo representa— fue brindar un material de calidad que respondiera, satisfactoriamente, tanto al programa de estudio de la asignatura como a mis objetivos profesionales. Antes de iniciar la exposición en torno a mi experiencia como co-autora, me parece pertinente mencionar que tuve la oportunidad de realizar el material en conjunto con un colega de la Facultad, con quien —en

coordinación del grupo editorial— dividimos los temas para hacer la tarea más dinámica y menos laboriosa. Asimismo, la invitación de compartir la autoría surge por el interés de la editorial de impulsar su elaboración.

Mi interés surge —en un principio— como respuesta al reto personal de elaborar un libro de texto y el significado que tendría para mí a nivel profesional. Sin embargo, conforme fue avanzando el proceso de elaboración —y ahora deseo, actualización— mi percepción en torno a esta labor ha cambiado desde diversos aspectos. En un principio me preocupaba el contenido del material, preguntándome ¿qué información voy a priorizar?, ¿cómo voy a abordar tal tema?, ¿por dónde empezar?, ¿qué fuentes voy a consultar?, entre otras cuestiones. Ahora, no cabe duda de que las reflexiones en torno al papel del libro de texto dentro del aula y qué tanto éste logre estar dentro de los materiales a los cuales el docente y estudiante pueden acudir, es lo más importante.

Con ello no quiero decir que los contenidos no tengan importancia; probablemente se esperaría que la opinión que una historiadora emita sobre los contenidos de una historia oficial debe girar en torno a una oposición a ésta, que el continuar reproduciendo los mismos discursos debe representar una barrera para acceder al conocimiento crítico generado por historiadores. Sin embargo, no considero sea punto nodal en mi postura en torno a la enseñanza de la asignatura.

Si ya desde el primer capítulo menciono la importancia de enseñar al estudiante a emular el trabajo de un historiador profesional, ¿no podría entonces tomarse como pretexto esa historia oficial para crear un ambiente crítico y reflexivo? Cuestionar también, si así lo merece, el contenido del propio libro de texto, o bien, como ya se mencionó, hacer uso de las actividades como apertura a otras reflexiones, etc.

Asimismo, no debemos perder de vista que sí o sí, uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia es la construcción de una identidad nacional; y no por ello no se pueden generar espacios donde se promueva el análisis, la crítica, la reflexión, etc. ambos objetivos no son excluyentes el uno del otro. El aprendizaje a partir de la puesta en práctica de un proceso de reflexión hará, por mucho, significativo el aprendizaje de los contenidos.

Derivado de lo anterior y como ya he procurado ir perfilando a lo largo de los capítulos anteriores, hoy en día soy de la idea de que para aprender historia se hace necesario historiar, desde nuestro contexto, nuestras posibilidades y, por ende, nuestra

comprensión. Si el centro del debate de la científicidad de la Historia se encuentra que ésta se define a partir de sus procesos de investigación, considero que el propio libro de texto puede ser estudiado y cuestionado en el salón de clase.

Asimismo, merece la pena recordar que, si bien la historia nacional se nos enseña desde la primaria, el bachillerato, como ya se mencionó en el capítulo anterior, es el nivel de formación en donde se debe incitar al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico<sup>76</sup> —lo cual ayudará a ampliar la capacidad de estructurar y pensar el conocimiento desde diferentes perspectivas— y así llevarlo a *construir desde lo ya conocido*.

Por lo anterior, el papel del docente será decisivo para dar un uso adecuado —y satisfactorio— del material didáctico, ya que será el encargado de guiar, a partir de la información que se brinda en el material y con habilidades propias, confrontar y modificar concepciones preestablecidas que los estudiantes hayan adquirido con anterioridad. En este sentido, Isaac González, en *Una didáctica de la historia*, sostiene que:

Todo conocimiento bien estructurado y aplicado contextualmente es el prerequisite de un buen aprendizaje. La necesidad de conocer más surge de saber ya algo, puesto que necesitamos contestar cada vez mejor a preguntas que todos nos hacemos. Por eso, cuanto mejor se haya aprendido, mejor se aprenderá. Y, ciertamente, la mejor manera de aprender es investigando, esto es, interconectando lo que uno conoce con la intención de conocer más. Por eso, se puede decir que debe existir una relación progresiva en el conocimiento que puede jerarquizarse, re conceptualizarse, subordinarse, etc. Pero siempre en una línea de incremento cualitativo del saber que deberá permanecer en contacto con la experiencia reflexiva de cada alumno.<sup>77</sup>

Ahora bien, hablar de los problemas o facilidades a los que me enfrenté como historiadora y autora es relativo. La realización de un material basado en el programa de una institución en específico representó problema y solución a la vez. En un principio no puedo negar que hubo en mí una negación a continuar reproduciendo un discurso que parte de una sola versión de los acontecimientos; quizá no está de más mencionar que muchas veces el sentimiento de insatisfacción permeó el avance en la elaboración del libro, la presentación de un discurso homogéneo no era del todo grato para mí como historiadora.

---

<sup>76</sup> Esta afirmación no es, de ningún modo, arbitraria. Es a partir de las teorizaciones de Piaget y Vygotsky, que se reconoce que cognitivamente el ser humano experimenta cambios relevantes en la etapa conocida como la adolescencia. Es decir, se presenta un cambio cualitativo en las estructuras cognitivas del ser humano, en donde prevalece pensamiento hipotético-deductivo, lo cual permite al joven apropiarse de los conocimientos de este nivel educativo, en donde los contenidos de las diferentes asignaturas empiezan a tomar distancia de lo concreto para así introducirse a aspectos cada vez más abstractos.

<sup>77</sup> Isaac González, *Op. cit.* p. 29.

Sin embargo, a lo largo del proceso de elaboración del material tuve la oportunidad de comprender la importancia de resolver, en la acción, las siguientes preguntas: ¿cómo abordar determinado acontecimiento?, o en el caso de las actividades, ¿qué trabajo se puede desarrollar para que el docente evalúe de forma efectiva el aprendizaje que tiene que alcanzar el estudiante?

Si el objetivo del informe fuera la exposición y análisis del contenido del libro de texto elaborado seguro se hubieran presentado justificaciones en torno a las decisiones que se tomaron; desde las fuentes que se utilizaron y el por qué esas y no otras; hasta quizá el por qué se determinó no agregar más temas a las unidades; porque si bien se tuvo la libertad de hacerlo, como un primer ejercicio de trabajo profesional, se acordó entre autores y editores no hacerlo.

No cabe duda de que esta experiencia me hace tomar conciencia de mi formación como historiadora, ya que, durante mi trayecto académico, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, fue limitado el acercamiento que tuve a los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la Historia. El plan de estudios bajo el cual yo cursé la licenciatura –si bien menciona la docencia como perfil de egreso– dedica únicamente dos semestres a la asignatura de Enseñanza de la Historia. Lo anterior lo considero un obstáculo al que me enfrenté durante la realización del libro de texto.

Ahora bien, las siguientes líneas las escribo a título personal, sin la intención de señalar ni mucho menos hacer afirmaciones universales. Por una parte, tenemos que, de los objetivos que se establecen en el plan de estudios de 1999 para la carrera de Historia en la FFYL, se encuentra el “destacar la relevancia de la investigación como actividad formadora y transmisora”<sup>78</sup>, nada ajeno a lo que en la práctica sucede, ya que a lo largo de los cuatro años de formación profesional se nos enseña a investigar. Sin embargo, por otro lado, nos encontramos con que son pocas las reflexiones en torno a la aplicación de estas habilidades adquiridas en otros campos profesionales que no sea la investigación generada dentro de esferas académicas, llámense institutos, universidades, revistas académicas, de divulgación, etc.

Lo anterior deja de lado otras prácticas como son la docencia o bien, la difusión del conocimiento. Ambos ejercicios profesionales se nutren de una labor constante de

---

<sup>78</sup> Facultad de Filosofía y Letras, “Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (1999)”, UNAM, en: <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>

investigación y actualización. Sin embargo, no se les da el peso que tienen para el campo laboral al cual la gran mayoría de los egresados nos enfrentamos. Lo anterior, marcó en mí una idea sesgada sobre la importancia de aprender a enseñar.

Cabe resaltar que, como mencioné líneas arriba, esto es una experiencia totalmente personal y, como tal, con los años, he logrado observar(me) en la práctica y hoy en día soy consciente de todo aquello a lo que no presté atención a lo largo de mi formación como historiadora, prueba de ello es el nulo aprovechamiento de los espacios que ofrece la universidad y en particular la FFyL para la puesta en práctica de ejercicios tales como, la presentación de un trabajo en una conferencia, en una mesa de discusión etc., o bien, el expandir mi círculo social y nutrir mi experiencia dentro de la FFyL de la UNAM.

El método de investigación histórica —como lo mencioné anteriormente— permeó durante mucho tiempo la tenacidad con la que se elaboró el material. Mi interés inicial se concentró en la realización de un libro que tuviera todo sobre Historia de México, desde lo político, económico y cultural, abordado desde diferentes enfoques, con aparato crítico de calidad con el cual sustentar su contenido. Sin embargo, — sin darme cuenta— esta forma de proceder me colocó ante un gran obstáculo metodológico en el proceso, pues es casi imposible —y totalmente innecesario— que un libro de texto, por no decir que ningún libro, contenga todo el conocimiento generado hasta el momento.

A partir de esta experiencia, considero necesario que las Instituciones de Educación Superior encargadas de la formación de historiadores —a nivel profesional— contemplen impartir asignaturas sobre didáctica de la Historia puesto que el campo laboral para la docencia es más amplio comparado con el de la investigación en institutos. Asimismo, es de suma importancia prestar atención a la formación de especialistas o bien, la apertura de espacios dedicados a reflexiones e innovaciones en torno a la elaboración de materiales didácticos.

Por último, la satisfacción tanto profesional como personal que obtuve, a partir de la co-autoría, se basa en el aprendizaje adquirido durante todo el proceso de elaboración del libro de texto. Con todo y los obstáculos que se tuvieron en cuanto a tiempos, organización y los acuerdos en cada detalle, el material se concluyó y fue a partir de esta experiencia que surgió mi interés en la enseñanza. Actualmente, mi preocupación no sólo es en la extensión del contenido, sino en la pertinencia del contenido que se aborda. El objetivo y significado que le doy al material es el dotar al docente de una herramienta que brinde la oportunidad de acercarse, junto con el estudiante, al conocimiento de la historia.

Recordemos que los medios para acercarse a un conocimiento sobre el pasado ya no se limitan a la palabra impresa, pues el docente puede adquirir, además, materiales que le faciliten abordar ciertos temas, siempre con el mismo objetivo de alcanzar un aprendizaje significativo y situado. Uno de los objetivos del libro es complementar la forma de construir o consolidar el conocimiento sobre Historia de México, así como motivar la participación crítica en la vida social de nuestro país.

## V Conclusiones generales

Tal y como procuré expresarlo a lo largo de todo el informe, la elaboración del material didáctico representó en mí la oportunidad de reflexionar en torno a un campo profesional en el que no hubiera pensado incursionar, a saber, la enseñanza.

Al tener la consigna de realizar el material a partir de los propósitos de un programa de estudios, perteneciente a una de las grandes instituciones educativas de nuestro país, tengo conciencia del compromiso que, desde un inicio, acepté al elaborar un libro de texto. Por una parte, me enfrenté a la necesidad de informarme sobre el modelo educativo con base en el cual el plan y programa de estudios de la asignatura plantean sus objetivos. Y, por otra parte, tuve que empezar a comprender las necesidades que debían cubrirse con el uso del material.

El modelo educativo por competencias parte de una necesidad a nivel mundial y su estructura, desde la teoría, está planteada adecuadamente. El llamado Marco Curricular Común funge como el punto de partida para la puesta en práctica de la Reforma educativa. El llevar a cabo un proceso de investigación, que me diera las herramientas necesarias para comprender lo que se busca en la educación a nivel medio superior y en específico, con la enseñanza de la historia, fue el punto de partida para alcanzar los objetivos de realizar el material.

Como ya lo mencioné líneas arriba, el campo para la enseñanza de la Historia no fue el espacio en el cual yo buscara desarrollarme profesionalmente, tan es así que, realmente no comprendía del todo la dinámica dentro del espacio educativo. De lo anterior, me refiero justamente a la crítica que ejercí sobre mi formación dentro de la FFyL de la UNAM, la cual se dirigió a un señalamiento en torno al poco tiempo que se dedica a la enseñanza-aprendizaje de los procesos pedagógicos, las metodologías de la enseñanza, la puesta en práctica de estrategias y herramientas para la misma, etc.

Sin embargo, me di cuenta de que, si bien en la facultad no se le puede dedicar mucho tiempo a estos aspectos, sí se me dieron las bases para yo, desde las necesidades que yo tenga para llevar a cabo mi trabajo, pueda recurrir a herramientas como es una metodología de la investigación que me ayude a comprender, en este caso, el contexto en el cual estoy elaborando un libro de texto.

Es a partir de la elaboración del libro, así como del presente informe, que me quedo con una serie de aprendizajes dignos de reconocer como egresada de la FFyL. Logré apropiarme de procesos necesarios para cubrir las necesidades de mi labor como

coautora. Es decir, empecé a tomar control sobre la investigación, desarrollo y reflexiones que genera el elaborar el material, ejemplo de ello es el reconocimiento de los objetivos de un programa de estudios. Empecé a identificar que el aprendizaje continuo es totalmente responsabilidad de cada uno, que el actualizarse y de ser necesario buscar la especialización en un área parte de ideales y propósitos personales y no es compromiso de la institución que empezó a forjar mi formación como historiadora.

Por último, es importante mencionar que estas reflexiones las formulé hasta el momento en el cual empecé a elaborar el presente informe. Desafortunadamente, pocos nos creemos capaces de llevar a cabo ciertas actividades profesionales. El reconocermelo capaz de hacer lo que hago actualmente, también me complace decir que es gracias a los comentarios que recibí por parte de mi asesor y sinodales.

## **VI Conclusiones – sobre la elaboración del informe**

Después de varios años de concluir mis créditos en el FFyL inicié a mi proceso de titulación. Para el año 2020, y en medio de una pandemia, fue que decidí concluir una etapa de mi formación académica. Durante este tiempo se presentaron infinidad de retrasos para la elaboración del informe, entre el trabajo, los problemas emocionales que trajo consigo el aislamiento, lo poco acostumbrados que estamos a trabajar vía remota, etc.

El acceso a fuentes de información de manera física se vio limitada por el aislamiento total que se tuvo a lo largo del 2020. Una de las alternativas fue la consulta de bibliografía digital, el intercambiar con mi asesor artículos o bien, obras completas en su formato digital. No cabe duda de que, en general, como sociedad nos tuvimos que adaptar a las circunstancias y por ende buscar y encontrar soluciones.

Lo anterior considero que es importante mencionarlo porque quizá sea la oportunidad de generar dinámicas en la investigación que se alejan un poco de lo que muchos conocemos como la investigación “de gabinete”. El que vayamos a bibliotecas, hemerotecas, archivos históricos, etc. marcaba una rigurosidad en el proceso, sin embargo, poco a poco nos estamos enfrentando a una realidad latente, la digitalización, el acceso inmediato a la información y que no por ello significa que no se esté realizando una labor de análisis y crítica dignos de reconocerse.

La pandemia ha puesto al descubierto innumerables retrasos en los procesos de enseñanza aprendizaje en el país. La poca actualización del docente en el uso y aprovechamiento de las llamadas TIC y, por parte del alumno la costumbre y enajenación

de una modalidad escolarizada/presencial dejó ver que aún hay muchos huecos por cubrir. Nos vimos en la necesidad de acelerar las innovaciones en el ámbito educativo y parte de ello ha sido justo, darles seguimiento a procesos a distancia.

Es por ello por lo que, una de mis grandes conclusiones en la elaboración del presente informe es la oportunidad de realizarlo en un momento en el que literal el mundo paró sus dinámicas cotidianas, un tiempo en el que tuve que enfrentarme a una reflexión sobre mis logros personales y cuestionarme a partir de ese momento que sigue para mí, como persona y como profesionalista. Las enseñanzas que me llevó, al ahora concluir la redacción del presente representan un antes y un después.

## VII Bibliografía

- Bloch, M. *Introducción a la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000
- Betancourt Martínez, Fernando “La fundamentación del saber histórico en el siglo XX: investigación social, metodología y racionalidad operativa”. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, no.40 México jul./dic. 2010.
- \_\_\_\_\_, *El saber histórico como acontecimiento: Circularidad y operación sistémica*. *Historia y grafía* (online) 2013, n.41, pp.79-114.
- Bustamante Díez, Yoloxochitl, *La educación media superior en México*, *Innovación Educativa*, vol.14, núm. 64, enero-abril, 2014, pp. 11-22, Instituto Politécnico Nacional, México.
- Carr, Edward *¿Qué es la Historia?* Barcelona, Ariel, 2010
- Carretero, Mario y Miriam Kriger, “¿Formar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global” en Mario Carretero y Voss (comps), *Aprender y pensar la historia*, Argentina, Amorrortu, 2004. (En [http://www.hospitalalvear.gob.ar/areas/educacion/cepa/carretero\\_kriger\\_forjar.pdf](http://www.hospitalalvear.gob.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_forjar.pdf))
- \_\_\_\_\_ y Manuel Montanero, *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*. *Culture and Education, Cultura y Educación*, ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578-4118, Vol. 20, N.º 2, 2008 (Ejemplar dedicado a: Enseñanza y aprendizaje de la historia), pp. 133-142 p. 137.
- Cervantes, Víctor Luis. *El ABC de los mapas mentales*, Asociación de educadores iberoamericanos, México, 1999. p. 13.
- Choppin, *Pasado y presente de los manuales escolares*, 2000. Revisado en, Constanza Pardo, *Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 11, enero-junio, 2008, pp. 133-152 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496011.pdf>
- [Delors Jacques, La educación encierra un tesoro, versión digital](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades”, en

*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2017 p. 205

- Florescano, Enrique, “Para qué enseñar la historia”, Nexos, 1 de mayo de 1999 (En <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>)
- González Gallego, Isidoro. “El currículo de ciencias sociales, Geografía e Historia”, en: Francisco García Pascual, Isidoro Gonzáles Gallego, *et al. Geografía e Historia- Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, GRAÓ, 2011
- González, Isaac *Una didáctica de la historia*, Madrid: Ediciones de la Torre. 2001. p.29
- Jara, Miguel Ángel, *Los materiales didácticos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en argentina: percepciones del profesorado*, Revista Escritos do Tempo – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p.243-264. p. 252.
- Lahera Prieto, Deilyn y Francisco Alberto Pérez Piñón, “La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar”, Debates por la Historia, Vol. IX, nº 1, enero-junio 2021. (<https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/629>)
- Lamonedá Huerta. Mireya, “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, 1998 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Ciudad de México, México
- Lerner Sigal, Victoria, “El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio”, en: Victoria Lerner Sigal (comp), *La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1990 p. 212
- Morales Muñoz, Pablo Alberto, *Elaboración de material didáctico*, México, Red Tercer Milenio, 2012, p. 10
- Nieto López, José de Jesús *Didáctica de la Historia*, Santillana, México, 2001.
- Pansza, Margarita “La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas.” en: Victoria Lerner Sigal (comp). *La enseñanza de Clío*,

- México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1990. p. 397
- Pardo, Constanza, *Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 11, enero-junio, 2008, pp. 133-152 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496011.pdf>
  - Pla, Sebastián *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid: Plaza y Valdez, 2005.
  - \_\_\_\_\_, *Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. No 13 (2008):171-194.
  - Prats, Joaquín y J. Santacana, “Principios para la enseñanza de la historia”; en Joaquín Prats, *Enseñar historia*. Notas para una didáctica renovadora, España, Junta de Extremadura/Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001.
  - \_\_\_\_\_. *En defensa de la Historia como materia educativa*, artículo fruto del trabajo realizado en el marco del proyecto "La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales" -Investigador principal: Joaquín Prats. Programa Nacional de Investigación Fundamental no-orientada (I+D). Ministerio de Ciencia e Innovación. (Subprograma EDUC). Concesión: septiembre 2009 Código: EDU 2009 09425.
  - Rivera, Ricardo, “La enseñanza de la Historia en México”, citado en: Victoria Lerner Sigal (comp). *La enseñanza de Clío*, México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1990. p. 56.
  - Sánchez Quintanar, Andrea, *El conocimiento histórico y la enseñanza de la Historia*, en: Victoria Lerner Sigal (comp). *La enseñanza de Clío*, México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos: Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 1990. p.247.
  - Secretaría de Educación Pública, *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017. p.45

- Alexandra María Silva, Marcos Alejo Sandoval, “Organizadores gráficos: estrategia didáctica en ambientes virtuales mediada por la identificación de estilos de aprendizaje” en *CITAS* - Vol. V. Año 2019, consultado el 20 de mayo de 2022, <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/6074>
- Villatoro Alvaradejo, Carmen, “La enseñanza de la historia en el bachillerato”. Versión electrónica: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77\\_S2A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77_S2A4ES.pdf)

### **Otras fuentes:**

- Entrevista realizada al director, el Mtro. Jorge González Sánchez, de la editorial *Grupo Perspectiva Crítica*. Fuente: texto inédito
- Portal académico CCH, “¿Qué es la Historia de México?”, UNAM, <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad1/historiademexico/queEs>
- Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje: *Historia de México contemporáneo I*, del Nivel Medio Superior del IPN, 2008.
- <http://cgservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/5519.htm>
- <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>

**VIII Anexo I**

**LA REFORMA INTEGRAL DE LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**Enero de 2008**

## Presentación

Este documento describe, de manera sintética, los ejes principales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual está orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SNB). Adicionalmente, se incluye una descripción del proceso de implantación de la Reforma con base en distintos niveles de concreción curricular y una anotación sobre los trabajos realizados hasta la fecha.

El documento busca dar a conocer los principales aspectos de la Reforma; por su extensión, es necesariamente sintético. Se recomienda a los lectores consultar los documentos *Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* y *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*<sup>1</sup> para profundizar sobre estos temas relacionados a la Reforma.

## Ejes de la Reforma Integral de la EMS

La RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB. A continuación, se describen estos cuatro ejes con mayor detalle.

### *i. Marco Curricular Común con base en competencias*

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de EMS en el país. Comprende en una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas y competencias disciplinares básicas. **Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico.** Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

Como se observa en el diagrama a continuación, las **competencias genéricas** tienen tres características principales:

## Competencias Genéricas

**Clave:** aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.

**Transversales:** relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

**Transferibles:** refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Una competencia genérica es, por ejemplo, “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.”

En el contexto del SNB, las competencias genéricas constituyen el **perfil del egresado**. Las **competencias disciplinares básicas** son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.

Una competencia disciplinar básica de ciencias sociales es, por ejemplo, “Distingue el carácter democrático de un sistema o tendencia política de una ideología o sistema autoritario.”

Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC.

En adición a las competencias genéricas y las disciplinares básicas, el MCC puede acomodar competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo). Estas competencias no serán comunes a todos los subsistemas y modalidades de la EMS; cada uno las podrá definir según sus objetivos.

## ii. *Definición y regulación de las modalidades de oferta*

La EMS se oferta en distintas modalidades. La Ley define tres: escolarizada, no escolarizada y mixta. En años recientes, las últimas dos han tenido un desarrollo notable. Popularmente se les identifica como a distancia, virtuales o abiertas, entre otros nombres. La inexistencia de una definición clara sobre su naturaleza ha dificultado que sean reguladas y reciban el impulso necesario para su adecuado desarrollo como opciones educativas que atienden a una

población cada vez más amplia y diversa.

Por ello, la RIEMS contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Esto dará elementos a las autoridades para dar reconocimiento oficial a las opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos. Entre estos estándares se encontrarán los relativos a su pertenencia al SNB

todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos y seguir ciertos procesos, según se describe en la siguiente sección. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrán una finalidad compartida y participarán de una misma identidad.

### *iii. Mecanismos de gestión*

Los mecanismos de gestión son un componente indispensable de la RIEMS, ya que definen estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Los mecanismos se refieren a lo siguiente:

- **Formar y actualizar a la planta docente** según los objetivos compartidos de la EMS. Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje.
- **Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos**, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
- **Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento**. Se establecerán criterios distintos para distintas modalidades.
- **Profesionalizar la gestión**, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance ciertos estándares y esté orientado a conducir de manera adecuada los procesos de la RIEMS.
- **Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas**. Esto será posible a partir de la adopción

de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC permite que no se encuentren mayores obstáculos en este renglón.

- **Implementar un proceso de evaluación integral.** Este mecanismo es indispensable para verificar que se está trabajando con base en un enfoque en competencias, que los egresados reúnen aquellas que definen el MCC, y que se ha implementado el resto de los mecanismos de gestión.

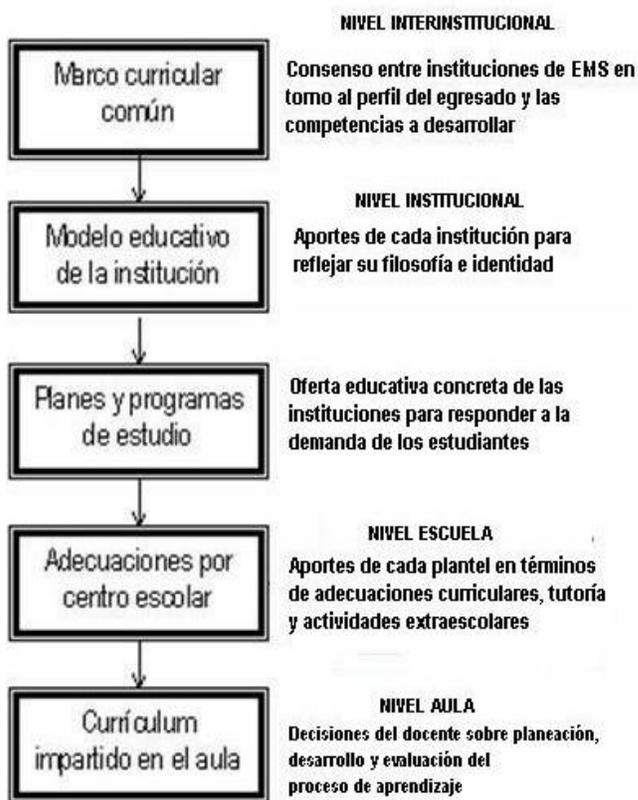
*iv. El modelo de certificado del SNB*

Un diploma o certificado único contribuirá a que la EMS alcance una mayor cohesión, en tanto que será una evidencia de la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato. El certificado significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma de manera exitosa en la institución que lo otorgue: sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo.

**Niveles de concreción curricular**

La RIEMS se llevará a cabo en distintos niveles de concreción, con respeto a la diversidad de la EMS y con la intención de garantizar planes y programas de estudio pertinentes.

- **Nivel interinstitucional.** Mediante un proceso de participación interinstitucional, se obtendrán los componentes del MCC y los mecanismos de gestión para implementar la Reforma Integral.
- **Nivel institucional.** Las instituciones o subsistemas trabajarán para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB. Las instituciones podrán además definir competencias adicionales a las del MCC y estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil.



- **Nivel escuela.** Los planteles adoptarán estrategias congruentes con sus necesidades y posibilidades para que sus alumnos desarrollen las competencias genéricas y disciplinares básicas que comprende el MCC. Se podrán complementar con contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios.

- **Nivel aula.** Aquí es donde los maestros aplicarán estrategias docentes congruentes con el MCC y los objetivos que persigue.

#### Avances en los trabajos

Actualmente, los trabajos se encuentran en el primer nivel de

concreción; están orientados a alcanzar un acuerdo entre instituciones, referido a los componentes del MCC y las estrategias o mecanismos de gestión para que la Reforma transite de manera exitosa.

El 15 de enero de 2008 se arribó a un consenso nacional sobre el perfil del egresado del SNB, el cual consiste en 11 competencias genéricas y sus respectivos principales atributos (ver Anexo). Este consenso se alcanzó tras una serie de talleres regionales y nacionales en los que participaron expertos en EMS.

Para completar el MCC, se ha dado inicio al trabajo de construcción de las competencias disciplinares básicas. Estas serán redactadas y validadas por expertos de distintos subsistemas de la EMS y por las autoridades educativas de los Estados. El producto final será el resultado de un consenso nacional.

Además, se ha dado inicio a los trabajos para la definición de las competencias docentes, lo cual permitirá avanzar en uno de los principales mecanismos de gestión de la Reforma. La formación y actualización de los maestros de las distintas modalidades y subsistemas de la

EMS será la base sobre la que se lograrán los cambios propuestos; la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje permitirá a los estudiantes alcanzar el perfil deseado.

En etapas posteriores de los trabajos se definirán estrategias relativas al resto de los mecanismos de gestión de la Reforma. Adicionalmente, en niveles de concreción posteriores, los subsistemas y planteles deberán avanzar en las líneas que marca la Reforma.

## **IX Anexo II**

### **Competencias genéricas para la Educación Media Superior de México**

Las once competencias a continuación constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. Cada una de las competencias, organizadas en seis categorías, está acompañada de sus principales atributos.

#### **Se auto determina y cuida de sí**

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
  - Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
  - Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
  - Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
  - Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
  - Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
  - Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
  
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
  - Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
  - Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
  - Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.
- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
  - Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
  - Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

### **Se expresa y comunica**

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
  - Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
  - Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
  - Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
  - Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

### **Piensa crítica y reflexivamente**

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
  - Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.
  - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una

serie de fenómenos.

- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

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

### **Aprende de forma autónoma**

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

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

### **Trabaja en forma colaborativa**

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

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en

equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.

- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

### **Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un

contexto más amplio.

- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente

## X Anexo III

### Programa de estudio - Unidad de aprendizaje – Historia de México contemporáneo I



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.

Unidad de Aprendizaje: HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I

#### FUNDAMENTACIÓN

La **Historia**, en tanto disciplina científica, permite comprender la lógica de las ciencias y sus interrelaciones, a través de la comprensión del sentido natural, formal y social que facilita **interpretar el mundo desde distintas perspectivas**, mediante la construcción de conocimientos, valores y actitudes que se traducen en una **postura personal** que estimula el **pensamiento crítico y reflexivo**, para la conformación de una ética ciudadana, **fundamentada en la práctica individual y colectiva de los valores propios de la convivencia democrática**.

La importancia de la unidad de aprendizaje se centra en el **fortalecimiento de la identidad nacional**, analizando el proceso histórico para entender el presente y comprender las circunstancias, las fuerzas y los procesos que afectan nuestra vida social, en su interrelación intercultural con otros pueblos y naciones, asumiendo una actitud **analítica, crítica, reflexiva y propositiva** ante la realidad actual y el devenir histórico.

Esta Unidad de Aprendizaje corresponde al área de formación científica, humanística y tecnológica básica, se ubica en el **primer nivel** del plan de estudios del Nivel Medio Superior del IPN.

De acuerdo a la ubicación de la Unidad, el docente promueve en el estudiante el análisis de los procesos históricos que le permitan entender la **construcción de la identidad nacional, desde los orígenes mesoamericanos hasta principios del Siglo XX**, a través de **diversas metodologías** tales como aprendizaje basado en problemas, por proyectos, estudio de casos y proyecto aula que conducirá al alumno al saber ser reflexivo, en función de dos horas de **aprendizaje presencial en el aula** y una hora de **trabajo autónomo en otros ambientes de aprendizaje**.

El docente proporcionará al estudiante herramientas que faciliten las experiencias de aprendizaje significativo, orientadas al desarrollo de competencias, promoviendo el pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Para fortalecer el **desarrollo autónomo del estudiante** se dosificará la carga horaria del trabajo de tipo teórico, destinándose un total de 18 horas que corresponderán a una hora a la semana, o su equivalente durante el semestre, para la realización de actividades de aprendizaje en otros ambientes fuera del aula. Lo anterior tendrá como finalidad el otorgarle **valor en la asignación de los créditos** de la unidad de aprendizaje.

La metodología de trabajo está basada en **estándares de aprendizaje** planteados en las competencias. Cada competencia se desagrega en **Resultados de Aprendizaje Propuestos (RAP)** que se abordan a través de actividades sustantivas, que tienen como propósito indicar una generalidad para desarrollar las secuencias didácticas que se atenderán en cada RAP. Las evidencias con las que se evaluará formativamente cada RAP, se definen mediante un desempeño integrado, en el que los estudiantes mostrarán su **saber hacer** de manera reflexiva, utilizando el conocimiento que va adquiriendo durante el proceso didáctico para **transferir el aprendizaje a situaciones similares y diferentes**.

Cumpliendo con las **funciones de la evaluación**, esta comprenderá la **evaluación diagnóstica** para identificar los conocimientos previos del estudiante, que servirán de andamiaje para la construcción de nuevos conocimientos; la **formativa** que permitirá regular los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la integración de un portafolio de evidencias y la **sumativa** que sintetiza los aprendizajes obtenidos en el desarrollo de la unidad de aprendizaje, mediante un juicio de valor, considerando los elementos cualitativos y cuantitativos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para la **evaluación sumativa** de cada una de las unidades didácticas se establecen **evidencias integradoras**, que reflejan los **atributos de las competencias** particulares, estableciendo con claridad los **criterios de evaluación y su ponderación**.

Se podrá aplicar una **evaluación por competencias al inicio del curso** que le permitirá al estudiante **certificar la competencia** de la unidad de aprendizaje.

Este programa de estudios tiene una naturaleza normativa al establecer estándares para la certificación de competencias, por lo tanto la planeación didáctica de las secuencias de aprendizaje y enseñanza se desarrollarán con base en los elementos que incorpora este documento.

Las **competencias genéricas** que se incorpora a esta unidad de aprendizaje corresponden con el Marco común del Sistema Nacional de Bachillerato y se establecen en la siguiente matriz.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
NIVEL MEDIO SUPERIOR

Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje con enfoque por competencias Plan 2008

Página 2 de 21



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.

Unidad de Aprendizaje: HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I

#### COMPETENCIA GENERAL

**Argumenta las razones que explican los procesos históricos a través de la confrontación de hechos fundamentales, sustentando una postura personal.**

#### COMPETENCIAS PARTICULARES

- **Analiza la conceptualización de la Historia considerando algunas corrientes de interpretación.**  
RAP 1. Identifica las principales características de la Historia como fundamento científico.  
RAP 2. Compara algunas corrientes de interpretación histórica como herramienta de análisis del proceso histórico.
- **Justifica las razones de la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales.**  
RAP 1. Identifica las características de las culturas mesoamericanas ubicándolas en tiempo y espacio considerándolas como parte de la identidad nacional.  
RAP 2. Identifica los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI, entendiendo su influencia en la colonización de América.  
RAP 3. Describe el proceso de conquista y la instauración de las estructuras coloniales resaltando sus contribuciones a la identidad nacional.  
RAP 4. Expone el proceso de revolución de independencia de la Nueva España a partir de los factores internos y externos.
- **Explica el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica.**  
RAP 1. Compara la importancia de los proyectos liberal y conservador en el proceso de formación del Estado Mexicano.  
RAP 2. Analiza la consolidación del liberalismo para establecer su importancia en el inicio del desarrollo del capitalismo en México.  
RAP 3. Expone las características del Porfiriato en el contexto del Imperialismo.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
NIVEL MEDIO SUPERIOR

Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje con enfoque por competencias Plan 2008

Página 4 de 21

Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.  
ESTRUCTURA DIDÁCTICA

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

UNIDAD DIDÁCTICA No.1: EL ESTUDIO DE LA HISTORIA						
COMPETENCIA PARTICULAR: <b>Analiza la conceptualización de la Historia considerando algunas corrientes de interpretación.</b>						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 1 (RAP 1): <b>Identifica las principales características de la Historia como fundamento científico.</b>						
				TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 6 HORAS		
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA				
<b>CONCEPTUALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización de la Historia</li> <li>• Habilidad para el pensamiento crítico y reflexivo</li> <li>• Habilidad para la expresión y comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca y organiza fuentes de información</li> <li>• Elabora un organizador gráfico en donde identifique las principales características de la historia como ciencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación</li> <li>• Induce a la formación de la evidencia integradora de unidad.</li> <li>• Delimita el tema</li> <li>• Coordina el desarrollo de las actividades para la búsqueda y organización de la información.</li> <li>• Cierra la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula y fuera del aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizadores gráficos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las principales características de la historia como ciencia</li> <li>• Organiza fuentes de información</li> <li>• Utiliza medios y códigos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Material bibliográfico</li> <li>• Medios audiovisuales</li> <li>• Presentaciones iconográficas</li> <li>• Preguntas guía</li> <li>• Tecnologías de información y comunicación</li> </ul>



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.  
ESTRUCTURA DIDÁCTICA

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

UNIDAD DIDÁCTICA No.1: EL ESTUDIO DE LA HISTORIA						
COMPETENCIA PARTICULAR: <b>Analiza las características de la Historia como ciencia, considerando algunas corrientes de interpretación.</b>						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 2 (RAP 2): <b>Compara algunas corrientes de interpretación histórica como herramienta de análisis del proceso histórico.</b>						
				TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 6 HORAS		
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA				
<b>CONCEPTUALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrientes de interpretación histórica</li> <li>• Habilidad para la expresión y comunicación</li> <li>• Habilidades para el pensamiento crítico y reflexivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca y organiza fuentes de información</li> <li>• Elabora un organizador gráfico donde compare las corrientes de interpretación histórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma el tema anterior</li> <li>• Delimita el tema</li> <li>• Coordina el desarrollo de las actividades para la búsqueda y organización de la información y ejemplifica como establecer criterios de comparación.</li> <li>• Cierra la actividad retomando la comparación de las corrientes de interpretación histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuera del aula</li> <li>• Aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizador gráfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara corrientes de interpretación</li> <li>• Interpreta y emite mensajes</li> <li>• Utiliza métodos establecidos para la solución de un problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón y marcadores</li> <li>• Material bibliográfico</li> <li>• Medios audiovisuales</li> <li>• Presentaciones iconográficas</li> <li>• Preguntas guía</li> <li>• Tecnologías de información y comunicación</li> </ul>



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.  
ESTRUCTURA DIDÁCTICA

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

UNIDAD DIDÁCTICA No.2 : ANTECEDENTES DE LA IDENTIDAD NACIONAL						
COMPETENCIA PARTICULAR: Justifica la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales.						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 1 (RAP 1) Identifica las características de las culturas mesoamericanas ubicándolas en tiempo y espacio considerándolas como parte de la identidad nacional.						
TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 9 HORAS						
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA				
<b>CONCEPTUALES</b> Culturas mesoamericanas Habilidad para el pensamiento crítico reflexivo. Actitud para el trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimita áreas geográficas de Mesoamérica</li> <li>Elabora línea de tiempo de las culturas del México prehispánico</li> <li>Elabora un organizador gráfico identificando las características generales de las culturas mesoamericanas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación.</li> <li>Induce a la formación de la evidencia integradora de unidad.</li> <li>Delimita el tema</li> <li>Coordina el desarrollo de las actividades para el trabajo colaborativo.</li> <li>Cierra la actividad retomando los reportes escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula y fuera del aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reporte por escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ubica en tiempo y espacio áreas culturales</li> <li>Identifica las características de las culturas mesoamericanas</li> <li>Actitud para el trabajo en equipo</li> <li>Utiliza métodos establecidos para la solución de un problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarra y marcadores</li> <li>Material bibliográfico</li> <li>Medios audiovisuales</li> <li>Presentaciones iconográficas</li> <li>Preguntas guía</li> <li>Tecnologías de información y comunicación</li> </ul>



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.  
ESTRUCTURA DIDÁCTICA

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

UNIDAD DIDÁCTICA No.2 : ANTECEDENTES DE LA IDENTIDAD NACIONAL						
COMPETENCIA PARTICULAR: Justifica la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales.						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 2 (RAP 2): Identifica los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI, entendiendo su influencia en la colonización de América.						
TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 3 HORAS						
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA				
<b>CONCEPTUALES</b> • Europa del siglo XV y XVI • Habilidad para la expresión y comunicación • Habilidad para el pensamiento crítico y reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca y organiza fuentes de información</li> <li>Elabora un organizador gráfico identificando los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimita el tema</li> <li>Coordina el desarrollo de las actividades para la búsqueda y organización de la información.</li> <li>Cierra la actividad en plenaria retomando el organizador gráfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula y fuera del aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizador gráfico con fichas de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI</li> <li>Utiliza métodos establecidos para la solución de un problema</li> <li>Emisión de mensajes mediante la utilización de medios y códigos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarra y marcadores</li> <li>Material bibliográfico</li> <li>Medios audiovisuales</li> <li>Presentaciones iconográficas</li> <li>Preguntas guía</li> <li>Tecnologías de información y comunicación</li> </ul>



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.  
 ESTRUCTURA DIDÁCTICA

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

UNIDAD DIDÁCTICA No. 2: ANTECEDENTES DE LA IDENTIDAD NACIONAL						
COMPETENCIA PARTICULAR: Justifica la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales.						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 3 (RAP 3): Describe el proceso de conquista y la instauración de las estructuras coloniales resaltando sus contribuciones a la identidad nacional.						
		TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 6 HORAS				
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA				
<b>CONCEPTUALES</b> • Proceso de Conquista • Estructuras coloniales • Habilidad para el pensamiento crítico y reflexivo • Actitud para el trabajo colaborativo	• Discusión grupal del proceso de conquista • Resuelve preguntas guía respecto a la estructura colonial a través de diversas fuentes de información. • Elabora reporte de las aportaciones coloniales a la identidad nacional.	• Delimita el tema • Coordina el desarrollo de las actividades para la discusión grupal y elabora preguntas detonantes. • Construye ambientes para el aprendizaje colaborativo • Cierra la actividad retomando el reporte escrito.	• Aula y fuera del aula	• Reporte descriptivo	• Identifica los factores en el proceso de conquista • Describe las estructuras coloniales • Utiliza métodos establecidos para la solución de un problema • Participa y colabora en equipo.	• Pizarrón y marcadores • Material bibliográfico • Medios audiovisuales • Presentaciones iconográficas • Preguntas guía • Tecnologías de información y comunicación



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.  
 ESTRUCTURA DIDÁCTICA

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

UNIDAD DIDÁCTICA No.2 : ANTECEDENTES DE LA IDENTIDAD NACIONAL						
COMPETENCIA PARTICULAR: Justifica la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales.						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 4 (RAP 4) Expone el proceso de revolución de independencia de la Nueva España a partir de los factores internos y externos.						
		TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 6 HORAS				
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA				
<b>CONCEPTUALES</b> Proceso de revolución de independencia Habilidad para el pensamiento Crítico y reflexivo Habilidades para la comunicación Actitud para el trabajo autónomo	Elabora un organizador gráfico de causas internas y externas Elabora resumen de los proyectos ideológicos Expone en plenaria	• Delimita el tema • Coordina el desarrollo de las actividades • Construye ambientes para el aprendizaje autónomo. • Cierra la actividad retomando los comentarios de la plenaria.	• Aula y fuera del aula	• Exposición en plenaria retomando el organizador gráfico y el resumen de los proyectos ideológicos.	• Identifica causas externas e internas • Describe los proyectos ideológicos • Utiliza métodos establecidos para la solución de un problema • Escucha, emite e interpreta mensajes pertinentes • Aprende en forma autónoma.	• Pizarrón y marcadores • Material bibliográfico • Medios audiovisuales • Presentaciones iconográficas • Preguntas guía • Tecnologías de información y comunicación



UNIDAD DIDÁCTICA No. 3: FORMACIÓN DEL ESTADO MEXICANO						
COMPETENCIA PARTICULAR: Explica el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica.						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 1 (RAP 1) Compara la importancia de los proyectos liberal y conservador para el proceso de formación del Estado Mexicano.						
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 6 HORAS			
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
<b>CONCEPTUALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proyectos liberal y conservador</li> <li>Habilidad para el pensamiento crítico y reflexivo</li> <li>Actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizador gráfico en donde identifique los proyectos</li> <li>Exposición de conclusiones en relación a la comparación de los proyectos liberal y conservador y sus bases legales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimita el tema</li> <li>Induce a la formación de la evidencia integradora de unidad.</li> <li>Coordina el desarrollo de las actividades de exposición.</li> <li>Construye ambientes para el aprendizaje colaborativo</li> <li>Cierra la actividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula y fuera del Aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición en plenaria previa elaboración de un organizador gráfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compara los proyectos liberal y conservador.</li> <li>Sustenta una postura personal.</li> <li>Actitud respetuosa hacia la diversidad de ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarrón y marcadores</li> <li>Material bibliográfico</li> <li>Medios audiovisuales</li> <li>Presentaciones iconográficas</li> <li>Preguntas guía</li> <li>Tecnologías de información y comunicación</li> </ul>



UNIDAD DIDÁCTICA No. 3: FORMACIÓN DEL ESTADO MEXICANO						
COMPETENCIA PARTICULAR: Explica el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica.						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 2 (RAP 2) Analiza la consolidación del liberalismo para establecer su importancia en el inicio del desarrollo del capitalismo en México.						
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 6 HORAS			
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
<b>CONCEPTUALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Reforma y la consolidación del liberalismo en México.</li> <li>Habilidad para el pensamiento crítico y reflexiva</li> <li>Actitud para la expresión y comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responde preguntas detonantes previas lecturas dirigidas sobre la Reforma y la consolidación del liberalismo.</li> <li>Discute en plenaria la Reforma y la consolidación del liberalismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimita el tema</li> <li>Coordina el desarrollo de las actividades de la discusión en plenaria y elabora preguntas detonantes.</li> <li>Cierra la actividad con las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición en plenaria previa respuesta de preguntas detonantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza la Reforma y la consolidación del liberalismo</li> <li>Sustenta una postura personal</li> <li>Escucha, interpreta y emite mensajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarrón y marcadores</li> <li>Material bibliográfico</li> <li>Medios audiovisuales</li> <li>Presentaciones iconográficas</li> <li>Preguntas guía</li> <li>Tecnologías de información y comunicación</li> </ul>



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.  
ESTRUTURA DIDÁCTICA:

Unidad de Aprendizaje: HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I

UNIDAD DIDÁCTICA No. 3: FORMACIÓN DEL ESTADO MEXICANO						
COMPETENCIA PARTICULAR: Explica el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica.						
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO 3 (RAP 3) Expone las características del Porfiriato en el contexto del Imperialismo.						
		TIEMPO ESTIMADO PARA OBTENER EL RAP: 6 HORAS				
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	DE APRENDIZAJE SUSTANTIVAS	DE ENSEÑANZA				
<b>CONCEPTUALES</b> • Imperialismo • Porfiriato • Habilidad para el pensamiento crítico y reflexiva • Actitud para la expresión y comunicación • Actitud para el trabajo autónomo.	• Elabora un organizador gráfico con las características del imperialismo. • Realiza un escrito donde se interprete al Porfiriato en el contexto del imperialismo	• Delimita el tema • Coordina el desarrollo de las actividades para la elaboración de reporte. • Construye ambientes para el aprendizaje autónomo. • Cierra la actividad.	• Aula y fuera del aula	• Reporte escrito	• Expone el Porfiriato en el contexto del imperialismo • Utiliza medios, códigos y herramientas • Utiliza métodos establecidos para la solución de un problema • Aprende en forma autónoma.	• Pizarra y marcadores • Material bibliográfico • Medios audiovisuales • Presentaciones iconográficas • Preguntas guía • Tecnologías de información y comunicación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.

Unidad de Aprendizaje: HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I

PLAN DE EVALUACIÓN SUMATIVA DEL CURSO			
No. DE UNIDAD	EVIDENCIA INTEGRADORA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE DE ACREDITACIÓN
1	• A través de un reporte escrito el alumno será capaz de explicar la conceptualización de la Historia considerando algunas corrientes de interpretación. 20%	• Desempeño producto y conocimiento <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las principales características de la historia como ciencia</li> <li>Compara corrientes de interpretación</li> <li>Habilidades para resolver problemas utilizando métodos establecidos.</li> <li>Cuestionario</li> </ul>	25% 40% 25% 10%
2	• Por medio de un proyecto académico el alumno será capaz de analizar la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales. 40%	• Desempeño producto y conocimiento <ul style="list-style-type: none"> <li>Ubica en tiempo y espacio áreas culturales</li> <li>Identifica las características de las culturas mesoamericanas</li> <li>Identifica los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI</li> <li>Identifica los factores en el proceso de conquista</li> <li>Describe las estructuras coloniales</li> <li>Identifica causas externas e internas</li> <li>Describe los proyectos ideológicos</li> <li>Habilidades para resolver problemas utilizando métodos establecidos.</li> <li>Cuestionario</li> </ul>	10% 10% 15% 5% 10% 15% 10% 15% 10%
3	• A través de un panel de especialistas, el alumno será capaz de analizar el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica. 40%	• Desempeño producto y conocimiento <ul style="list-style-type: none"> <li>Compara los proyectos liberal y conservador</li> <li>Identifica las bases legales</li> <li>Analiza la Reforma y la consolidación del liberalismo</li> <li>Identifica las características del Imperialismo.</li> <li>expone las características del Porfiriato</li> <li>Habilidades para resolver problemas utilizando métodos establecidos.</li> <li>Sustenta una postura personal</li> <li>Cuestionario</li> </ul>	15% 5% 15% 15% 15% 20% 10%

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

INTEGRADORA	<p>• <b>Desarrolla un proyecto de investigación en donde contextualiza las raíces de la identidad nacional, desde el origen mesoamericano hasta principios del siglo XX, con base en diversas corrientes de interpretación histórica para que con sentido crítico participe de forma consciente en su entorno social.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>100%</b></p>	<p>• <b>Desempeño</b> Producto y conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ubicación en tiempo y espacio</li> <li>○ Manifiesta el manejo factual (resuelve cuestionario)</li> <li>○ Analiza los procesos históricos</li> <li>○ Habilidades para resolver problemas utilizando métodos establecidos (Procedimiento de investigación documental)</li> <li>○ Justifica postura personal</li> </ul>	<p>10%</p> <p>15%</p> <p>25%</p> <p>20%</p> <p>30%</p>
-------------	--	---	--



Carrera: TODAS LAS DEL N. M. S.

Unidad de Aprendizaje: **HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I**

<b>PROGRAMA SINTÉTICO</b>		
<b>COMPETENCIA GENERAL (DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE):</b>		
<p><b>Argumenta las razones que explican los procesos históricos a través de la confrontación de hechos fundamentales, sustentando una postura personal.</b></p>		
<b>COMPETENCIA PARTICULAR (DE CADA UNIDAD DIDACTICA)</b>	<b>RAP</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analiza la conceptualización de la Historia considerando algunas corrientes de interpretación.</b></li> </ul>	<p>RAP 1. Identifica las principales características de la Historia como fundamento científico.</p> <p>RAP 2. Compara algunas corrientes de interpretación histórica como herramienta de análisis del proceso histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización de la Historia</li> <li>• Corrientes de interpretación histórica</li> <li>• Habilidad para el pensamiento crítico y reflexivo</li> <li>• Habilidad para la expresión y comunicación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>justifica la conformación de la identidad nacional a través de sus raíces culturales.</b></li> </ul>	<p>RAP 1. Identifica las características de las culturas mesoamericanas ubicándolas en tiempo y espacio considerándolas como parte de la identidad nacional.</p> <p>RAP 2. Identifica los elementos políticos, económicos y culturales de Europa del siglo XV y XVI, entendiendo su influencia en la colonización de América.</p> <p>RAP 3. Describe el proceso de conquista y las instauración de las estructuras coloniales resaltando sus contribuciones a la identidad nacional</p> <p>RAP 4. Expone el proceso de revolución de independencia de la Nueva España a partir de los factores internos y externos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culturas mesoamericanas</li> <li>• Europa del siglo XV y XVI</li> <li>• Proceso de Conquista</li> <li>• Estructuras coloniales</li> <li>• Proceso de revolución de independencia</li> <li>• Habilidad para el pensamiento crítico reflexivo.</li> <li>• Actitud para el trabajo colaborativo.</li> <li>• Habilidad para la expresión y comunicación</li> <li>• Actitud para el trabajo autónomo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explica el proceso de construcción del Estado Mexicano de manera crítica.</b></li> </ul>	<p>RAP 1. Compara la importancia de los proyectos liberal y conservador en el proceso de formación del Estado Mexicano.</p> <p>RAP 2. Analiza la consolidación del liberalismo para establecer su importancia en el inicio del desarrollo del capitalismo en México.</p> <p>RAP 3. Expone las características del Porfiriato en el contexto del Imperialismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos liberal y conservador</li> <li>• Bases legales</li> <li>• La Reforma</li> <li>• Consolidación del liberalismo</li> <li>• habilidad para la expresión y comunicación</li> <li>• Habilidad para el pensamiento crítico y reflexivo</li> <li>• Actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales</li> <li>• Actitud para el trabajo autónomo</li> </ul>

## XI Anexo IV

### The big six historical thinking concepts

#### **Cause and Consequence** *Why do events happen, and what are their impacts?*

- Guidepost 1** Change is driven by **multiple causes**, and results in **multiple consequences**. These create a complex web of interrelated short-term and long-term causes and consequences.
- Guidepost 2** The **causes** that lead to a particular historical event **vary in their influence**, with some being more important than others.
- Guidepost 3** Events result from the interplay of two types of factors: (1) **historical actors**, who are people (individuals or groups) who take actions that cause historical events, and (2) the social, political, economic, and cultural **conditions** within which the actors operate.
- Guidepost 4** Historical actors cannot always predict the effect of conditions, opposing actions, and unforeseen reactions. These have the effect of generating **unintended consequences**.
- Guidepost 5** The events of history were **not inevitable**, any more than those of the future are. Alter a single action or condition, and an event might have turned out differently.

#### **Historical Perspectives** *How can we better understand the people of the past?*

- Guidepost 1** An ocean of **difference** can lie between current **worldviews** (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history.
- Guidepost 2** It is important to avoid **presentism**—the imposition of present ideas on actors in the past. Nonetheless, cautious reference to universal human experience can help us relate to the experiences of historical actors.
- Guidepost 3** The perspectives of historical actors are best understood by considering their **historical context**.
- Guidepost 4** **Taking the perspective of historical actors** means inferring how people felt and thought in the past. It **does not mean identifying with** those actors. Valid **inferences** are those **based on evidence**.
- Guidepost 5** Different historical actors have **diverse perspectives** on the events in which they are involved. Exploring these is key to understanding historical events.

## **The Ethical Dimension** *How can history help us to live in the present?*

- Guidepost 1** Authors make **implicit or explicit** ethical judgments in writing historical narratives.
- Guidepost 2** Reasoned ethical judgments of past actions are made by taking into account the **historical context** of the actors in question.
- Guidepost 3** When making ethical judgments, it is important to **be cautious about imposing contemporary standards** of right and wrong on the past.
- Guidepost 4** A fair assessment of the ethical implications of history can inform us of our **responsibilities to remember and respond** to contributions, sacrifices, and injustices of the past.
- Guidepost 5** Our understanding of history can help us make **informed judgments** about contemporary issues, but only when we **recognize the limitations** of any direct “lessons” from the past.

## **Historical Significance** *How do we decide what is important to learn about the past?*

- Guidepost 1** Events, people, or developments have historical significance if they **resulted in change**. That is, they had deep consequences, for many people, over a long period of time.
- Guidepost 2** Events, people, or developments have historical significance if they are **revealing**. That is, they shed light on enduring or emerging issues in history or contemporary life.
- Guidepost 3** Historical significance is **constructed**. That is, events, people, and developments meet the criteria for historical significance only when they are shown to occupy a **meaningful place in a narrative**.
- Guidepost 4** Historical significance **varies** over time and from group to group.

## **Evidence** *How do we know what we know about the past?*

- Guidepost 1** History is **interpretation** based on **inferences** made from primary sources. Primary sources can be accounts, but they can also be traces, relics, or records.
- Guidepost 2** Asking **good questions** about a source can turn it into evidence.
- Guidepost 3** Sourcing often begins before a source is read, with questions about **who** created it and **when** it was created. It involves inferring from the source the author’s or creator’s **purposes, values, and worldview**, either conscious or unconscious.
- Guidepost 4** A source should be analyzed in relation to the **context of its historical setting**: the conditions and worldviews prevalent at the time in question.
- Guidepost 5** Inferences made from a source can never stand alone. They should always be **corroborated**—checked against other sources (primary or secondary).

## **Continuity and Change** *How can we make sense of the complex flows of history?*

**Guidepost 1** Continuity and change are **interwoven**: both can exist together. **Chronologies**—the sequencing of events—can be a good starting point.

**Guidepost 2** Change is a **process**, with varying paces and patterns. **Turning points** are moments when the process of change shifts in direction or pace.

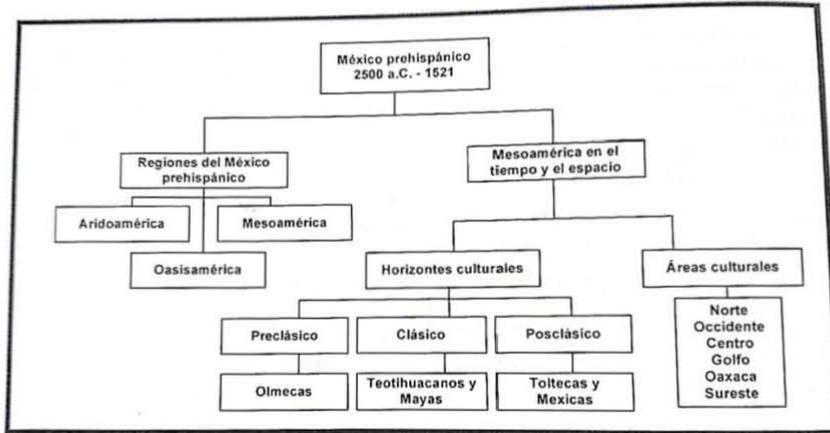
**Guidepost 3** **Progress and decline** are broad evaluations of change over time. Depending on the impacts of change, progress for one people may be decline for another.

**Guidepost 4** **Periodization** helps us organize our thinking about continuity and change. It is a process of interpretation, by which we decide which events or developments constitute a period of history.

## XII Anexo V

### Organizadores gráficos

#### 2.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ÁREAS Y ZONAS CULTURALES MESOAMERICANAS



Cuadro 2. México prehispánico.

9 Paul Rivet, *Los orígenes del hombre americano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

30



ARIDOAMÉRICA	
Ubicación espacial	Comprende el norte de México y parte de Estados Unidos de América, extendiéndose al norte de los ríos Fuerte, Lerma y Soto la Marina (límites de Mesoamérica) y que fluctuó por momentos de periodos de paz y de guerra. Ocupaba total o parcialmente los actuales estados de Baja California Sur, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Durango, Zacatecas, Aguascalientes, San Luis Potosí y el norte de Hidalgo, Guanajuato, Querétaro, Jalisco, Sinaloa.
Ubicación temporal	Data de los siglos II o III a.C., y a pesar de ser afectada por la llegada de los conquistadores españoles, el sometimiento cabal de estos grupos ocurrió hasta el siglo XIX.
Regiones	México: 1) Apachería, 2) Baja California y 3) Norte de México (que también abarca parte de Nuevo México y Texas en el actual territorio de Estados Unidos) Estados Unidos: 1) Apachería (Arizona, Nuevo México, Colorado, Oklahoma, Texas y también parte del territorio mexicano) 4) Centro de California, 5) Sur de California, 6) Gran Cuenca (este de California) y 7) Noroeste de Arizona.
Forma de vida y subsistencia	Eran nómadas y vivían de la caza (venado, mapache, borrego cimarrón, zorrillo, liebre, conejo, ratón, serpiente, aves y sus huevos) la pesca (usaban el arco, flecha, redes de nazas o canastos, construían represas o empalizadas (linajas o cercados) y pequeñas embarcaciones); y la recolección de plantas y raíces (pitayas, garambullos, semillas, biznagas, la raíz de la yuca, cogollos de agave y de palma, mezcal, tunas y nopal - y sus flores-). También consumían insectos, miel de abejas silvestres y el jugo de cactáceas (en lugar del agua cuando ésta no podía obtenerse).

Cuadro 3. Aridoamérica: Características generales.



31

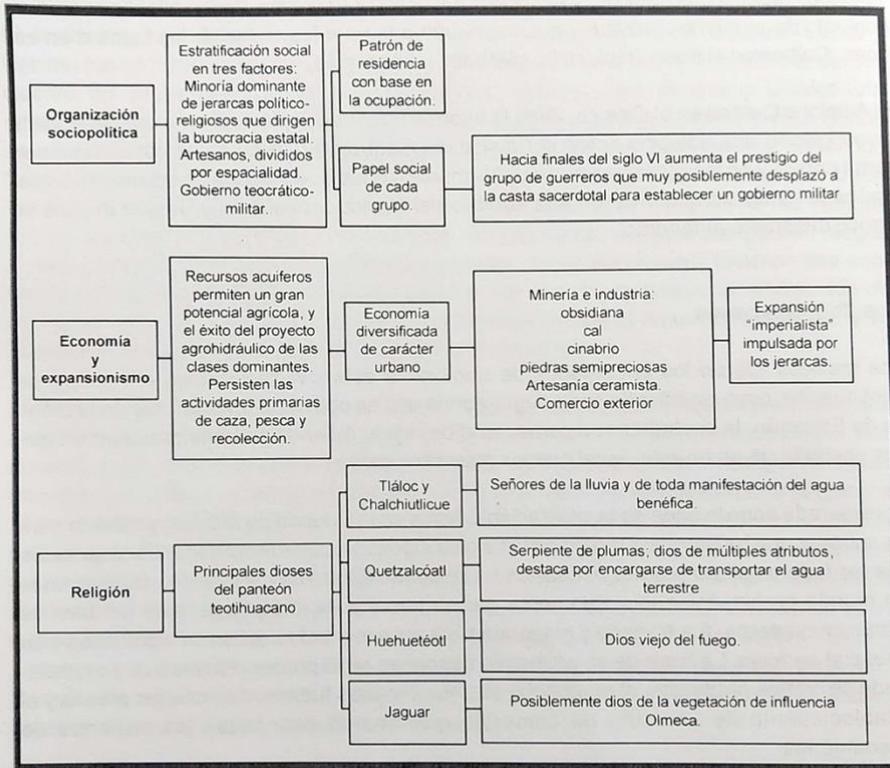
O A S I S A M É R I C A	
<b>Ubicación espacial</b>	Se extiende desde el territorio de Utah, en los Estados Unidos, hasta el sur de Chihuahua, en México, y desde la costa sonorense del Golfo de California hasta el valle del río Bravo. En su momento de mayor expansión. Abarcaba parte del norte de México (noreste y noroeste de los actuales estados de Chihuahua, Sonora y Baja California) y parte del suroeste de Estados Unidos. Durante miles de años su territorio fue parte de Aridoamérica.
<b>Ubicación temporal</b>	Fue la última de las superáreas culturales prehispánicas en desarrollarse. La sedentarización de los oasisamericanos comenzó aproximadamente en siglos anteriores a nuestra era y es posible que se consolidara a partir del año 100 a.C. Terminó su desarrollo con la conquista española en el siglo XVI, y en algunas regiones se dio hasta el siglo XVIII.
<b>Regiones</b>	México: 1) Mogollón o Cultura Casas Grandes, 2) Hohokam, 3) Patayán y 4) Trincheras. Estados Unidos: 1) Patayán (California y Arizona), 2) Hohkam, 3) Mogollón (en Arizona y Nuevo México), 5) Freemont (en Utah) y 6) Anasazi (ubicada en las "Cuatro Esquinas" o confluencias de Utah, Colorado, Arizona y Nuevo México)
<b>Forma de vida y subsistencia</b>	Sedentaria, basada en la agricultura temporal (maíz, frijol, calabaza, chile, tomate y algodón) y para complementar su alimentación practicaron la caza y recolección. Mantuvieron relaciones de intercambio comercial con las sociedades mesoamericanas, ya que su territorio era rico en yacimientos de turquesa y cinabrio, minerales preciosos y suntuarios muy apreciados para sus vecinos.

Cuadro 4. Oasisamérica: Características generales

<b>M E S O A M É R I C A</b>	
<b>Ubicación espacial</b>	<p>Frontera norte limitada por el río Pánuco en Tamaulipas, hasta el río Sinaloa, siguiendo el curso de los ríos Moctezuma, Tula, Lerma y Santiago; y la frontera sur parte del río Motagua en Honduras, hasta el golfo de Nicoya, en Costa Rica, pasando por el lago de Nicaragua. Comprende la mayor parte de los actuales estados del centro-norte de México (Campeche, Colima, Chiapas, Guerrero, Morelos, Michoacán, Nayarit, Tlaxcala, Tabasco, Oaxaca, Puebla, Ciudad de México y el sur de Hidalgo, Guanajuato, Sinaloa y Querétaro), extendiéndose hasta Guatemala, El Salvador, Belice, y las porciones occidentales de Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Sus fronteras se contrajeron o expandieron en el trascurso de su historia (en especial la frontera norte) y alcanzaron su límite máximo en el Periodo Clásico.</p>
<b>Ubicación temporal</b>	<p>De 2500 a C. hasta 1521. Sin embargo, las sociedades presentaron ritmos de desarrollo distintos, pues mientras alguna cultura se encontraba en pleno apogeo, otra experimentaba un proceso de decaimiento y otra más podría estar iniciando. También hay que considerar que conforme avanzan las investigaciones, las cronologías locales sufren ajustes.</p>
<b>Regiones</b>	<p>México: 1) Centro, 2) Norte, 3) Occidente, 4) Costa del Golfo, 5) Guerrero, 6) Zona de Oaxaca, 7) Zona Maya (que también incluye parte del territorio de Belice, Guatemala y Honduras) y 8) Costa Sur (que también comprende Guatemala). En las costas pacíficas de El Salvador, Honduras, Nicaragua y la península de Nicoya en Costa Rica se encuentra 9) Centroamérica.</p>
<b>Forma de vida y subsistencia</b>	<p>Sedentaria, y su economía se basaba principalmente en la agricultura y el tributo; cutas relaciones de producción tenían una doble explotación, de una clase dirigente con otra de la misma sociedad, y sobre pueblos conquistados que le son tributarios. Inventaron técnicas de cultivo intenso, terrazas, canales y las chinampas que se siguen utilizando por su alto rendimiento. Las cosechas eran de maíz, calabaza, frijol, aguacate, jitomate, cacao, cacahuete o mani, amaranto, chile, chia, maguey, tabaco, hule y algodón. Se complementaba con la recolección de frutos, caza y pesca. La dieta mesoamericana era muy variada y rica en nutrientes puesto que consumían conejos, perros, venados, patos, armadillos, guajolotes, iguanas, serpientes, ranas, peces, moluscos, insectos, quelites, cactáceas, miel, etcétera. Las técnicas de preparación de los alimentos variaban según el tipo de comida y el área cultural.</p>

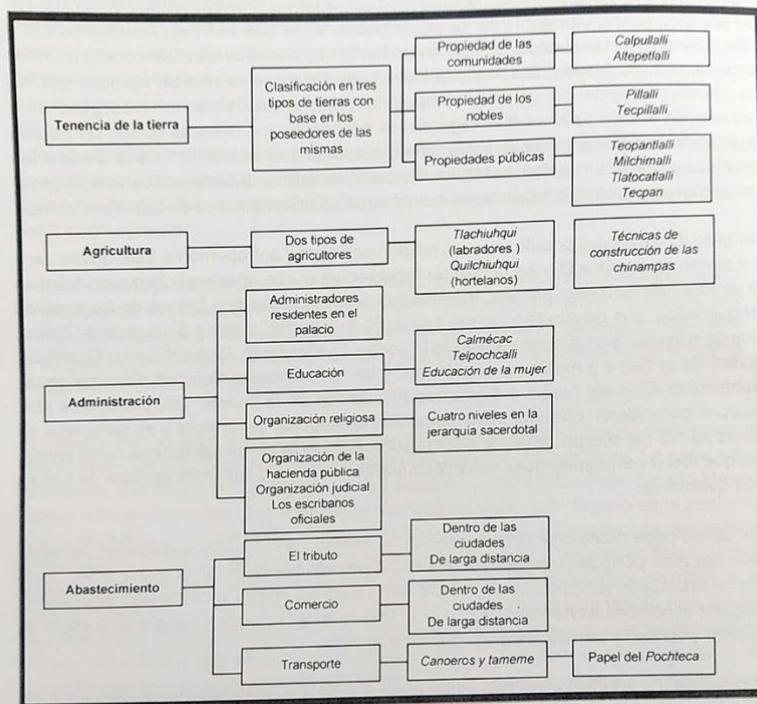
Cuadro 5. Mesoamérica. Características generales

destruida.

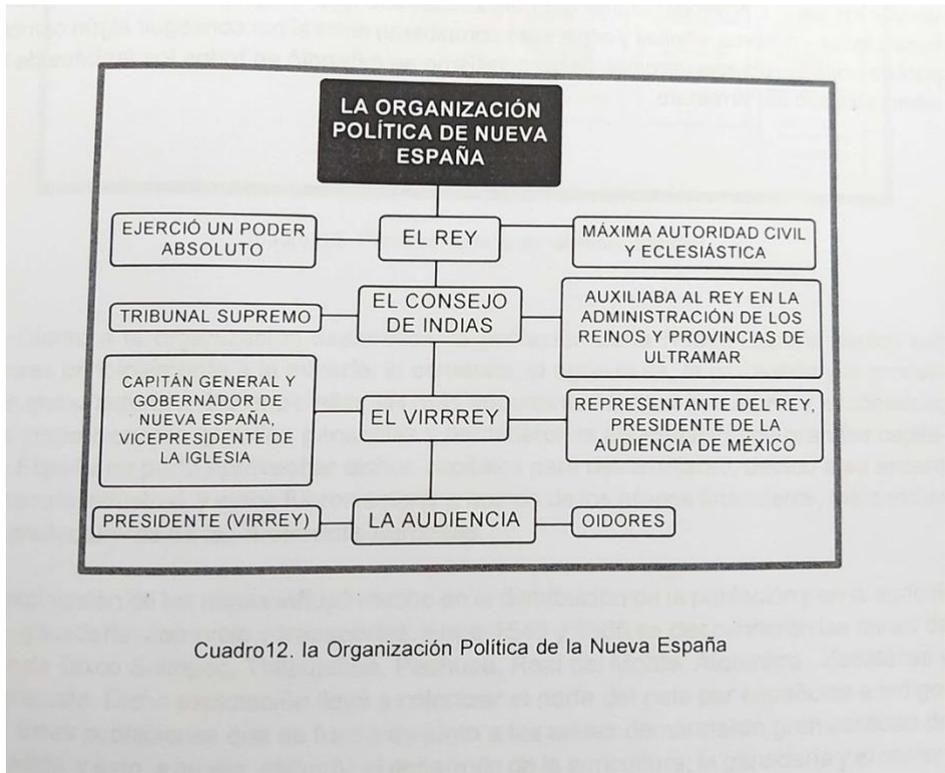


Cuadro 7. Teotihuacan. Organización sociopolítica, económica y religión.

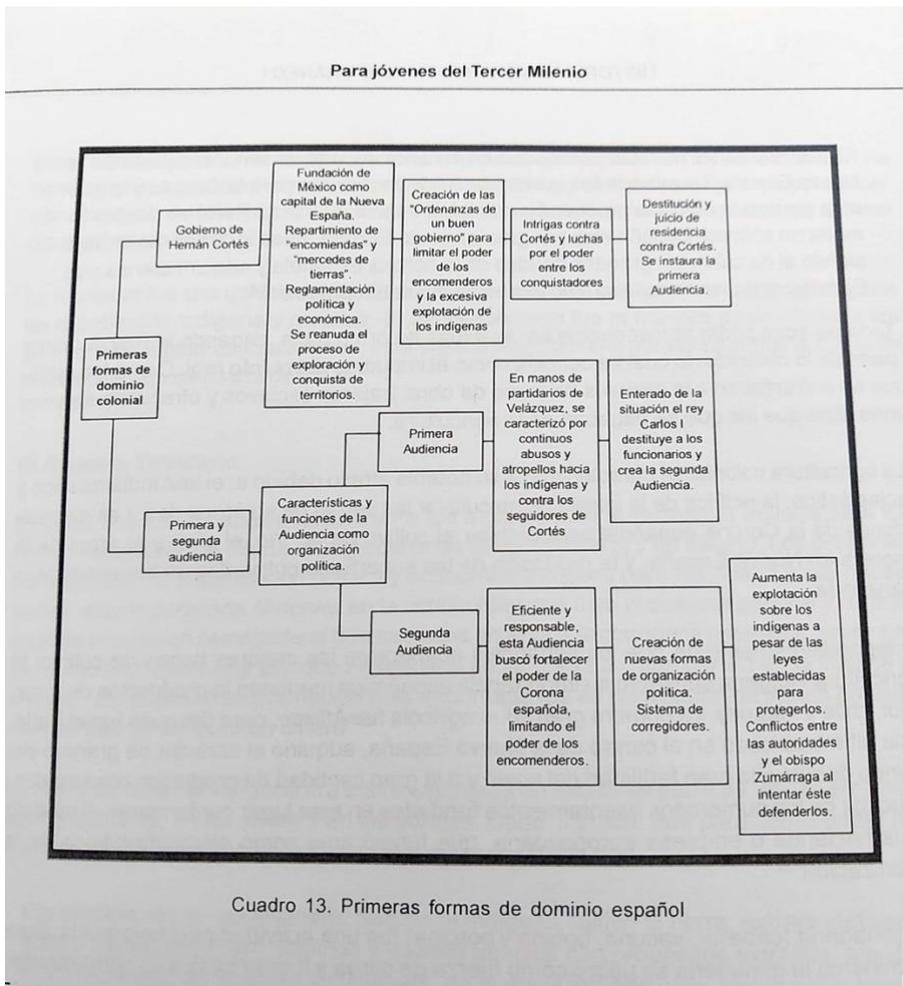
HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO I



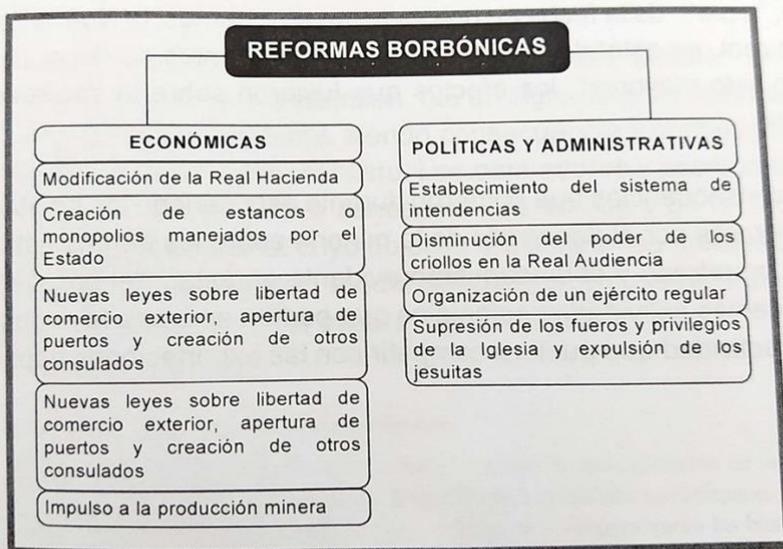
Cuadro 8. Estado mexica: economía y sociedad



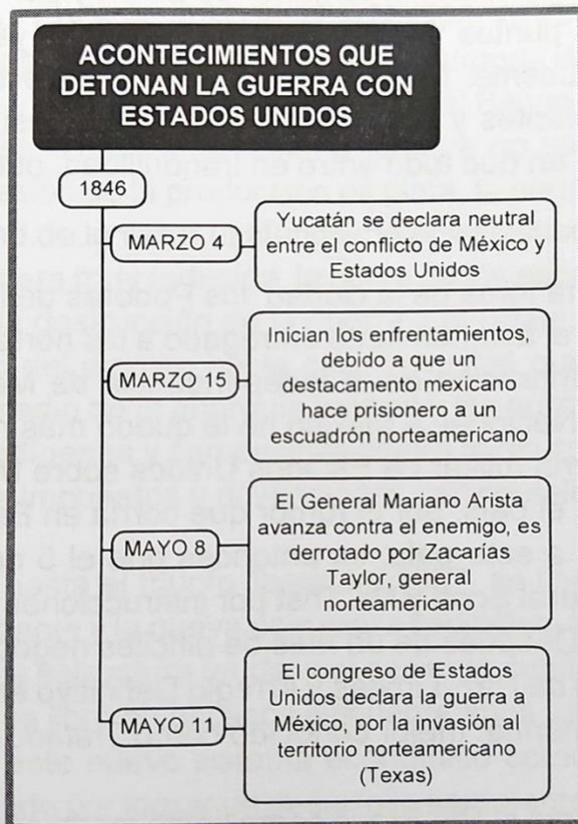
Cuadro12. la Organización Política de la Nueva España



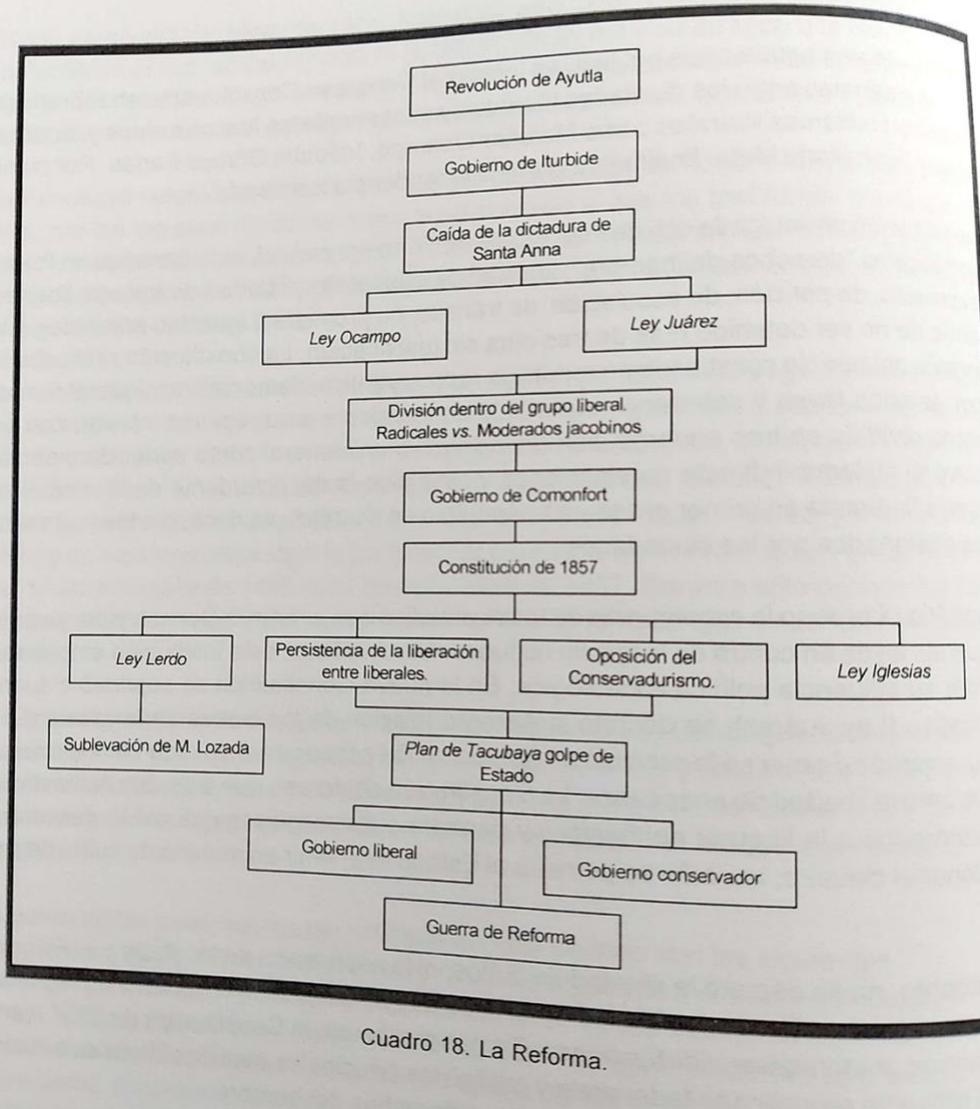
Cuadro 13. Primeras formas de dominio español



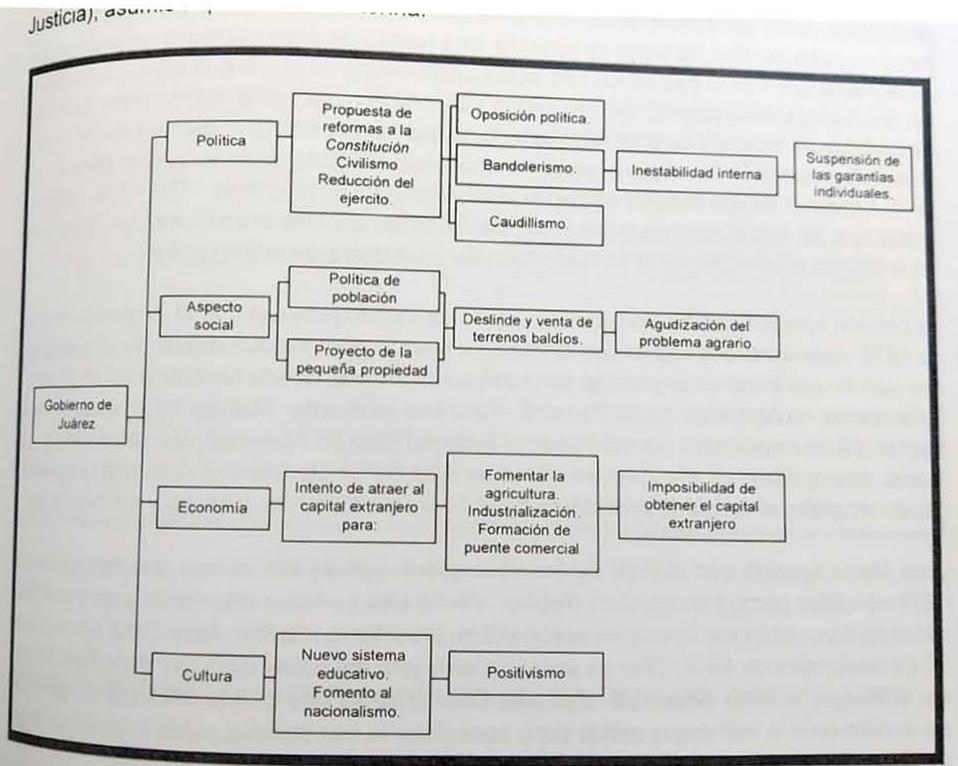
Cuadro 14. Las Reformas Borbónicas



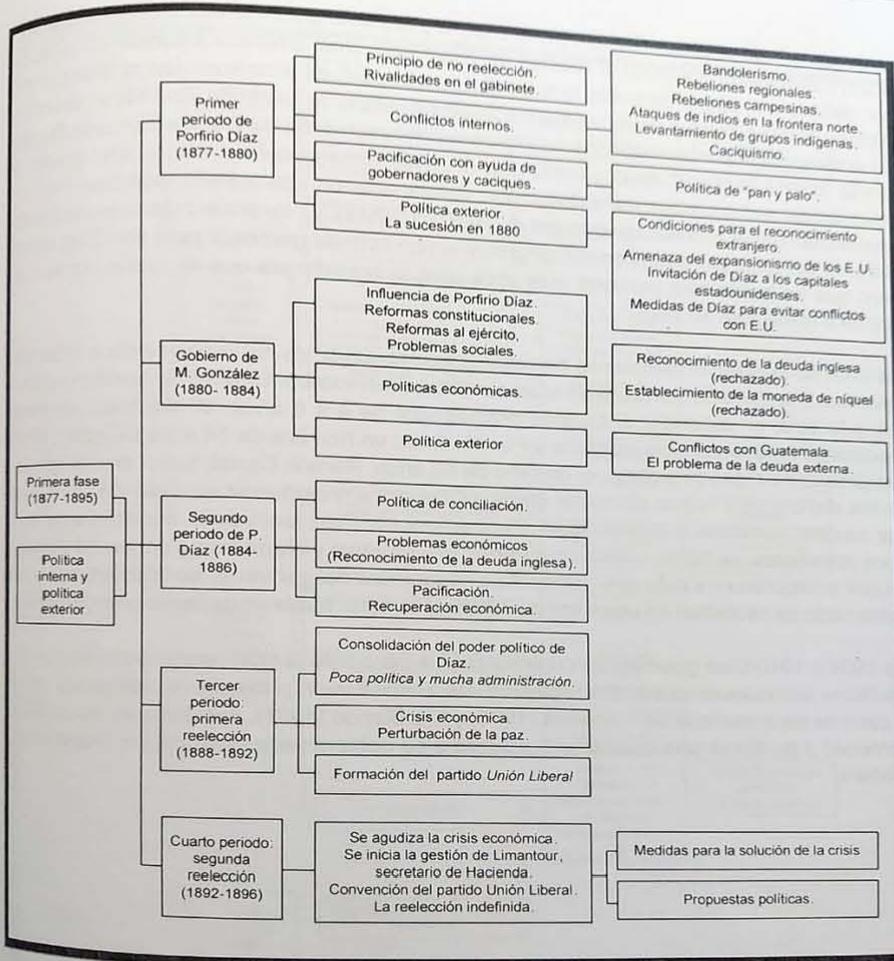
Cuadro 17: Acontecimientos que detonan la Guerra de EU



Cuadro 18. La Reforma.

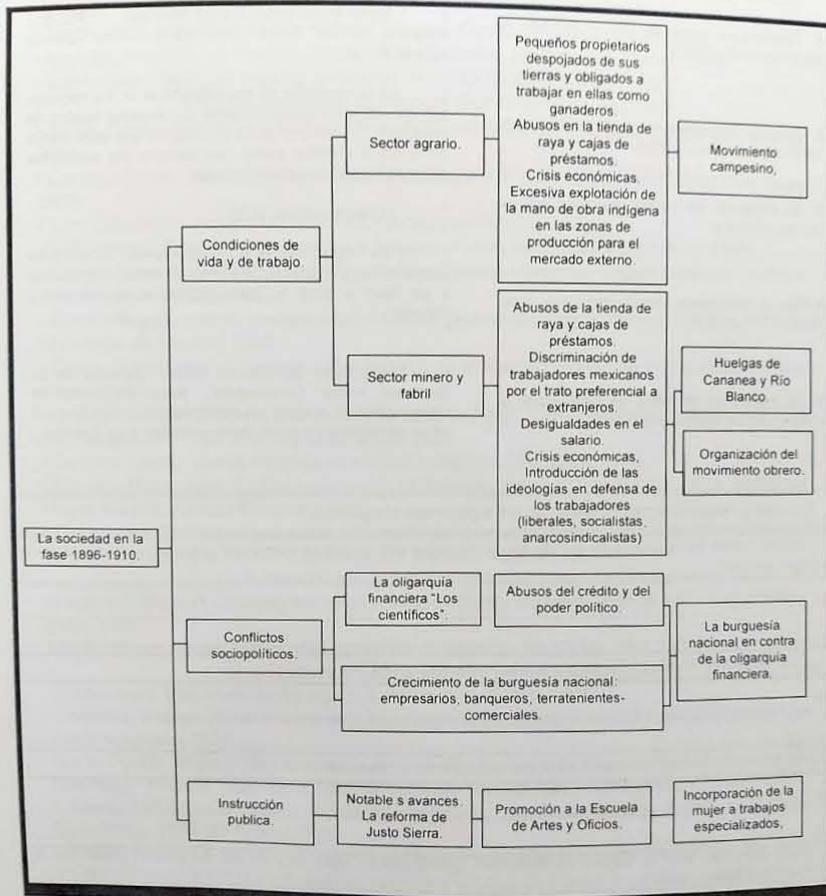


Cuadro 21. Gobierno de Juárez.



Cuadro 23. El porfiriato. Primera fase. Política

acomodo en las fábricas; el desplazamiento de pequeños comerciantes y el de los artesanos debilitados por aquel proceso de concentración capitalista en manos extranjeras impulsado por el propio porfiriato."



Cuadro 26. El porfiriato. Grupos sociales

