



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
HISTORIA

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN
LA ASIGNATURA DE HISTORIA UNIVERSAL. UNIDAD 2. CAUSAS DE LA
PRIMERA GUERRA MUNDIAL

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

DIANA BELEM RODRÍGUEZ VALENCIA

TUTORA DE TESIS:

DRA. LORENZA ELENA DÍAZ MIRANDA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO

OCTUBRE, 2016



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO	9
1.1 Antecedentes de la Educación Media Superior en México	10
1.2 La Reforma Integral de Educación Media Superior de 2009 (RIEMS)	17
1.3 Las competencias a desarrollar en la enseñanza de la Historia en la EMS.	29
1.4 El tiempo, el espacio y la conciencia histórica desde la historiografía y su relación con la enseñanza de la Historia.....	34
CAPÍTULO 2 LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL (EPO) N°. 114. LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA SEGÚN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2009	41
2.1 Rasgos generales de la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) N°114.	42
2.2 La materia de Historia Universal en el Programa de Estudios del Bachillerato General del Estado de México.	46
2.3 Actividades de enseñanza y de aprendizaje	50
2.4 Forma de evaluación	52
2.5 Instrumentos de evaluación.....	56
CAPÍTULO 3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN BASADA EN EL MODELO DE COMPETENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL	65
3.1 Comportamiento de los alumnos ante el aprendizaje de la Historia. Evaluación diagnóstica. 67	
3.2 Diseño y planeación de la estrategia en la materia de Historia Universal.....	72
3.3 Experiencias de evaluación desde el enfoque por competencias	84
CONCLUSIONES GENERALES	97
ANEXOS.....	101
FUENTES DE CONSULTA.....	113
Apéndices	
Ilustración 1. Croquis de la EPO 114.....	43
Ilustración 2. Organigrama.....	45
Ilustración 3. Estructura reticular de Historia Universal.....	50
Ilustración 4. Aspectos de una rúbrica analítica.....	59
Cuadro 1. Campos disciplinares básicos de acuerdo con la RIEMS.....	26
Cuadro 2. Unidades temáticas y competencias a desarrollar	48
Cuadro 3 Ejemplo de rúbrica global	58

Cuadro 4 Ejemplo de una rúbrica analítica	60
Cuadro 5. Ejemplo de registro anecdótico	62
Cuadro 6. Ejemplo de lista de cotejo.....	63

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad ser parte de ella, por dotarme de una formación académica invaluable, tanto a nivel licenciatura como en posgrado que un par de líneas resulta un espacio insuficiente para expresar el significado y la huella que ha dejado en mi persona.

A la coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Maestra Rosa Evelia Almazán Montañez. A los sínodos: Doctora Laura Edith Bonilla de León, Maestra Teresita De Jesús Arvizu Velázquez, Doctor Ignacio Pineda Pineda, por sus observaciones que enriquecieron este trabajo. Por su presencia durante mi examen profesional, pues, estoy convencida que de ustedes me llevo no sólo un gran aprendizaje, sino un momento inolvidable en mi formación.

A la Doctora Lorenza Elena Díaz Miranda, por sus palabras, su dedicación, esfuerzo y esmero en la realización de esta tesis.

A mi esposo, por estar siempre conmigo, por su amor y apoyo incondicional.

A mi madre, Elsa Valencia Ortega, por su infinito amor y sus sabias palabras, en fin, por el simple hecho de serlo.

A Esteban Parada González, por su apoyo incondicional y su motivación constante para convertirme en mejor persona y profesionista cada día.

A la Lic. Alejandra E. Carrera Quezada, por sus palabras, su apoyo, dedicación y trabajo durante esta etapa esencial en mi vida.

A los directivos del Colegio Teocalli; la directora de la Preparatoria Oficial 114, Sonia Rosa Zavala, y el profesor Enrique Morales, por su apoyo.

“A todos ustedes mi eterno agradecimiento”

INTRODUCCIÓN

Elegir como tema de investigación la evaluación basada en el modelo por competencias en la asignatura de Historia, tiene su razón de ser en mi experiencia como docente a lo largo de seis años en la Escuela Preparatoria Oficial No. 114. Durante este tiempo me ha sido posible observar, por una parte, la posición del docente frente a la enseñanza de la Historia, la cual se caracteriza por una postura donde el conocimiento histórico sólo se puede enseñar a través de métodos que privilegian el conocimiento memorístico, factual, y conceptual. Además de que los recursos didácticos que se emplean tradicionalmente no contribuyen a motivar el interés del alumno para comprender y reflexionar acerca de su condición de ser histórico dentro del contexto social actual.

A partir de esto, las estrategias de evaluación se centran en registrar el progreso del alumno durante el semestre escolar, tomando en consideración algunas actividades extra-clase como: investigaciones, tareas, ejercicios, etc., la aplicación de un examen escrito u oral enfocados a “medir” qué tantos conceptos, datos, fechas, acontecimientos, y personajes ha retenido el alumno en su memoria, dejando de lado importantes aspectos significativos en su aprendizaje.

Cabe precisar que la mayor parte del tiempo, al evaluar, el docente lo hace respondiendo a cuestiones normativas de la Institución, que enfatizan en la calificación, la certificación o la acreditación, facilitando con esto que se dejen de lado aspectos acerca de *cómo, cuándo, por qué, y para qué* de la evaluación, cuestionamientos que, sin duda, dificultan el desarrollo integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, en lo que corresponde al alumno, es relevante señalar que su concepción en torno al aprendizaje de la Historia gira alrededor de la idea de que es una materia “aburrida”, “sin sentido” y que “sirve de poco o para nada”, juicios que han sido contruidos precisamente con base en sus experiencias académicas en etapas educativas previas; razón por la cual el estudiante se muestra apático, desinteresado, desmotivado y poco participativo durante la clase. Este tipo de actitudes implican que se obstaculice en el estudiante el logro del conjunto de “habilidades cognitivas específicas en el aprendizaje de este dominio [histórico]: noción del tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicaciones históricas, causalidad y pensamiento

crítico”,¹ reproduciéndose así el no reconocimiento de la importancia del aprendizaje del conocimiento histórico.

Derivado de esto, el alumno sólo se enfoca a entregar “trabajos de investigación” que, la mayor parte del tiempo, carecen tanto de la metodología como de los elementos mínimos básicos de reflexión y análisis del tema que se aborda y estudia lo mínimo para aprobar los exámenes.

De lo señalado hasta el momento se desprende la necesidad de generar estrategias didácticas y basadas en el desarrollo de competencias necesarias para enriquecer el quehacer docente dentro del aula, y éste se dé cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, enfatizando también en la importancia de la evaluación entendida como un proceso indisoluble de la práctica educativa, e indispensable para visualizar en qué medida se han alcanzado los objetivos del aprendizaje. Al mismo tiempo dichas estrategias permiten “planear la actividad escolar, definir la promoción del educando, contribuir a la calidad de la enseñanza y coadyuvar al diseño y actualización de los planes y programas de estudio”.²

La evaluación es un aspecto fundamental en la tarea educativa, y posee ciertos elementos que son aplicables a todas las áreas de conocimiento. A partir de esto, es preciso que como docentes, tengamos claridad sobre, a qué nos referimos cuando se alude a la evaluación, y qué aspectos intervienen en ella.

En la práctica cotidiana, cuando se habla de “evaluación”, inmediatamente este concepto se asocia al hecho de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación en particular;³ y si bien la evaluación incluye elementos de estimación cualitativa y cuantitativa, los cuales son imprescindibles, al mismo tiempo entran en juego otros aspectos. En primer lugar, es importante identificar *qué* se

¹Díaz Barriga, Arceo Frida. “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”. En *Perfiles Educativos*. No. 82. México, UNAM, 1998, p. 49 [en línea] <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208204>.

²Secretaría de Educación Pública. *Lineamientos de evaluación del aprendizaje. Lineamientos psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje*, México, SEP, 2009, p. 1.

³Díaz Barriga, Arceo Frida y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación Constructiva*, México, Mc Graw, Hill, 2002, p. 353.

desea evaluar, esto es, establecer con claridad si lo que se pretende evaluar es un programa de estudio, a la Institución, al docente, o el aprendizaje del alumno.

También, es necesario estipular los criterios que se han de utilizar para la evaluación, lo que significa que se determinen las habilidades concretas que se espera desarrollen los alumnos: pertinencia, precisión, originalidad, volumen de conocimientos utilizados, entre otros. Estos aspectos tienen que ver con el grado o nivel de aprendizaje. Además, debe sistematizarse la información que se haya obtenido en los anteriores criterios. Esto se realiza a través de la implementación de técnicas, procedimientos, e instrumentos evaluativos que permitan observar aquello que se desea evaluar.

Asimismo, y tomando como base los elementos anteriores, surge la emisión de juicios, que no es otra cosa que un conjunto de valoraciones de corte cualitativo, las cuales constituyen la esencia y razón de ser de la evaluación. Realizar un juicio de esta naturaleza permite formular una interpretación sobre: *cómo*, y *qué* tanto se han alcanzado los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, y como consecuencia de todo lo anterior, se efectúa la toma de decisiones, que a final de cuentas responde al *por qué* y *para qué* de la evaluación. Dicha toma de decisiones es de dos tipos: De carácter estrictamente pedagógico (para lograr ajustes y mejoras necesarias de la situación de aprendizaje y/o de enseñanza) y de carácter social, ambas tienen que ver con asuntos como la acreditación, la promoción, etc.⁴

Desde el enfoque por competencias, la evaluación es valoración de competencias y por competencias,⁵ que consiste en un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de los discentes en tareas y problemas pertinentes. Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de la evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del *para qué*, *para quién*, *por qué* y *cómo* es la evaluación, o si no, ésta no va a tener la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto al alumno.

⁴*Ibid.*

⁵ Sergio Tobón Tobón y Julio Pimienta Prieto. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias, Person, México, 2011.

Este trabajo ha tenido como objetivo central diseñar y aplicar una estrategia didáctica basada en el modelo por competencias, que permita evaluar la asignatura de Historia Universal en alumnos de Educación Media Superior, con el propósito de orientar la toma de decisiones pedagógicas en el espacio áulico, y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con la intención de lograr lo anterior, el contenido de este trabajo se describe a lo largo de tres capítulos.

En el primero se reflexiona en torno a la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia en el Nivel Medio Superior en México. Al mismo tiempo se señalan los fundamentos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), destacando las competencias a desarrollar en dicha asignatura. También se incorporan algunos elementos historiográficos que permiten comprender las nociones de tiempo, espacio y conciencia histórica.

En el segundo, se presentan las características de la Escuela Preparatoria Oficial No. 114, enfatizando en el Programa de Estudios correspondiente a la asignatura, y en particular a las actividades, la estrategia y los instrumentos de evaluación que en él se proponen.

En el tercero, en el que se diseña y aplica la estrategia de evaluación, se detalla la perspectiva de los alumnos sobre el aprendizaje de la Historia, a partir de una evaluación diagnóstica realizada a estudiantes de cuarto semestre en dicho centro escolar. En este mismo capítulo se reflexiona acerca de las experiencias obtenidas en la aplicación de la estrategia.

Definitivamente, más allá de las críticas que se le pueden hacer al modelo por competencias, resulta innegable que éste conlleva una exigencia didáctica mayor, en distintos aspectos, tanto para los docentes como para los alumnos. Por ejemplo, de los primeros requiere dejar de lado esa visión arcaica de que en el aula ellos son quienes mandan, que siempre tienen la razón, y todo lo saben, lo cual corresponde a una postura tradicionalista en la educación. Mientras que, por otra parte, posibilita que los estudiantes adquieran conocimientos y a la par, desarrollen habilidades y actitudes, principalmente de éstas últimas que son, en primera instancia, las que convierten su aprendizaje en una experiencia vital y enriquecedora.

En este sentido, la evaluación constante de los distintos momentos y procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es la propuesta que llevará a una mejora en la Educación Media Superior y, por ende, en la vida social presente y futura. Esto no quiere decir que el enfoque por competencias sea la panacea de la educación, pero sí hay que reconocer que aporta elementos importantes que enriquecen la práctica educativa.

CAPÍTULO 1. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

Aludir a la situación actual de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico en el nivel medio superior en México, implica referirse al contexto de la globalización y el neoliberalismo, lo cual no solo tiene que ver con una serie de intercambios de índole económica, política y social, sino también con aquellos de tipo cultural, en los que la cuestión educativa tiene un papel relevante.

En lo que corresponde a Educación Media Superior (EMS), tema de interés en este trabajo, es en ésta donde, de acuerdo con los planteamientos de la UNESCO, las sociedades tienen una fuente invaluable de recursos para intensificar los esfuerzos de construcción y fortalecimiento de estructuras globales democráticas e incluyentes que inciden directamente en la calidad de vida de sus sociedades.⁶

En esta tesitura, desde hace varias décadas, las políticas educativas en este ámbito se han orientado hacia el fortalecimiento de un sistema unificado de criterios a nivel nacional y a la consolidación de intereses comunes y compartidos con otros países. Esto ha tenido enormes implicaciones para el establecimiento de las directrices a partir de las cuales se ha encaminado la formación de la población joven, es decir “se busca la consolidación de un perfil académico profesional que proporcione a los alumnos conocimientos, habilidades y competencias básicas para acceder a estudios de nivel superior o al mercado laboral”.⁷

Así, debido a que la educación que recibe en la actualidad la población joven es determinante para su inserción exitosa en una sociedad plural y en una economía global, ha sido necesario el desarrollo de diferentes enfoques⁸ para su formación conceptual como estudiante. De ahí la necesidad de crear nuevas formas educativas para el quehacer cotidiano dentro del aula.

En lo que corresponde a la enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico en la EMS en México, a partir de la Reforma Integral, que introduce el Marco Curricular Común,

⁶ UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París, UNESCO, 1998.

⁷ *Ibid.*, p. 4.

⁸ El enfoque sobre el cual se construye la práctica educativa en México, en la actualidad, ha sido el denominado por competencias, el cual se aborda en el siguiente capítulo.

se propone aplicar el Modelo por Competencias, el cual ha dado lugar a la reestructuración de los contenidos de las asignaturas de Historia para que el alumno no sólo aprenda a conocer, sino también a hacer, a ser y a convivir;⁹ lo que, a su vez, ha implicado la búsqueda del mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en general.

Ha resultado prioritario plantear nuevas estrategias docentes y dinámicas que propicien no únicamente la memorización, sino que conviertan al estudiante en un ser crítico, reflexivo y participativo en su comunidad, región, estado, país, como ciudadano del mundo. Y al mismo tiempo, incidir más, conscientemente, en él para que valore “los procesos históricos del mundo contemporáneo de tipo económico, político y social, mediante el análisis de sus correspondientes etapas de conformación, consolidación y expansión del poder capitalista del mundo”.¹⁰

En este sentido, quienes contribuimos en la formación de los estudiantes de nivel medio superior, en las escuelas del Sistema Nacional de Bachillerato de la SEP, tenemos una tarea relevante: propiciar en el educando el desarrollo de competencias, entre las cuales se encuentra aquella que le permita explicarse y comprender el proceso histórico de las sociedades local, regional, nacional y mundial; e impulsar cambios de conducta frente a los valores culturales, los fenómenos socioeconómicos y políticos para influir en el proceso de desarrollo y transformación de nuestra sociedad.

En este capítulo se rescatan algunos aspectos históricos que caracterizaron la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la EMS en México.

1.1 Antecedentes de la Educación Media Superior en México

Comprender el desarrollo de la Educación Media Superior en México exige referirse a la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), acontecida durante el régimen

⁹ Como se podrá observar en páginas posteriores, estos son los cuatro principios básicos, conocidos como los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996: 109), que no son otra cosa que una nueva manera de concebir la educación para toda la vida frente a la visión tradicional de educar sólo para adquirir conocimientos.

¹⁰ Antonio Luzón Trujillo, y otros. “Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada”, en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 de marzo de 2008, p. 5.

republicano del presidente Juárez, a través de la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, realizada el 2 de diciembre de 1867.

Con Gabino Barreda como director (quien permaneció en este puesto hasta 1878), y el pensamiento liberal como directriz ideológica, mediante el lema *Libertad, Orden y Progreso*, la ENP abrió sus puertas el 3 de febrero de 1868, en El Colegio de San Ildefonso. “Incluía la secundaria y preparatoria, como un primer intento de unificar la educación superior”.¹¹ El Plan de Estudios contemplaba el dominio de la aritmética, las funciones algebraicas, generales y cualitativas; la forma y la medida con geometría plana, del espacio y descriptiva, y con la trigonometría rectilínea y esférica; cálculo diferencial e integral, y la mecánica racional; cosmografía, botánica y zoología; idiomas modernos; lógica. Además, se consideraba la taquigrafía y teneduría como disciplinas.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz, en 1877, la ENP enfrentó la primera modificación de su Plan de Estudios, que consistió en la exigencia a estudiantes de Jurisprudencia, Medicina y Farmacia de cursar elementos de geometría y trigonometría. Además, los abogados estarían obligados a estudiar Química e Historia como requisito para estudiar Medicina Legal. En 1896, se aprobó una ley que modificaba, de nueva cuenta, el Plan de Estudios, continuaba con su núcleo positivista, comtiano, aunque ahora orientado a “que los adolescentes desarrollen sus capacidades físicas e intelectuales como su condición moral y gusto estético”.¹² Además, se incluía la Esgrima y la Historia como disciplinas obligatorias.

Hacia finales del siglo XIX, el Plan de Estudios de la ENP fue modificado en varias ocasiones, aunque no de manera sustancial, ya que seguía orientado por el enfoque positivista. El 26 de mayo de 1910, con la promulgación de la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, la ENP quedó incorporada a ésta, por lo que se inicia una nueva etapa que, a la postre, implicaría un cambio importante en el enfoque educativo. En primer lugar, se militariza, ya que se declara obligatoria la educación física y la instrucción militar, particularmente durante el gobierno huertista.

¹¹ Lilia Estela Romo Medrano; Sánchez, Córdova Humberto Sánchez Córdova; Efraín Becerra Juárez y Roberto Oropeza Martínez. *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998. P. 4.

¹² *Ibid.*, p. 8.

Los primeros años del movimiento revolucionario mexicano significaron una transformación radical para ENP, ya que Nemesio García Naranjo, en ese entonces Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, promulgó la ley para la ENP, “cuya formulación y principios trataron de romper la inercia del positivismo y permitir que se expresaran otras ideas”¹³ Los argumentos utilizados para justificar esta modificación fueron la deficiencia del programa y de los métodos de enseñanza, por lo que, desde este momento, la Universidad se encargaría de diseñar el programa de estudio, ahora enfocado hacia la búsqueda del equilibrio entre las disciplinas científicas y humanísticas.

La inestabilidad política derivada de la revolución provocó una sucesión constante secretarios de Instrucción Pública y, por consiguiente, de directores en la ENP. En este contexto, durante la gestión de Palavicini al frente de la Secretaría, en 1916, tuvo lugar una reforma sustancial para la ENP, que consistió en orientar la labor educativa hacia la “formación técnica de los estudiantes, para que pudieran incorporarse en breve tiempo a las actividades económicas”,¹⁴ y a la par capacitarlos para cursar estudios universitarios.

Posteriormente, durante el gobierno de Álvaro Obregón, el 12 de octubre de 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos al frente. Al asumir su puesto, Vasconcelos se interesó en la ENP, por lo que realizó una reforma significativa. Sin dejar de lado la postura positivista de Gabino Barreda, el nuevo secretario efectuó cambios importantes, entre los que destacan: la apertura a diferentes corrientes filosóficas y pedagógicas; agrupar las asignaturas en seis categorías (ciencias matemáticas, ciencias sociales y sus correlativas, ciencias fisiológicas y sus aplicaciones a la vida práctica, lengua y letras, artes plásticas y artes industriales, y artes musicales).

En septiembre de 1922, se llevó a cabo el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias, en el que se discutió la urgencia de unificar criterios y definir los procedimientos de métodos de enseñanza, textos, y planes y programas de estudio; lo que dio pie a una modificación del Plan de Estudios de la ENP, así como de los de todo el territorio nacional. A partir de este momento, la ENP fue considerada “el eje de la educación media en el país”.¹⁵

¹³ *Ibid.*, p. 24.

¹⁴ *Ibid.*, p. 25.

¹⁵ *Ibid.*, p. 45.

Durante la administración callista se pugnaba por “acercar la Universidad al pueblo”, lo que para el bachillerato universitario significó el inicio de una serie de transformaciones, entre ellas, que de la duración de cinco años, sus primeros tres se denominaran *Escuela Secundaria*, mientras que los dos restantes se destinaban para otorgar a los estudiantes una “orientación profesional”, como puente entre la secundaria y los estudios superiores.

Sería hasta 1931 cuando se redefiniría el bachillerato universitario en dos años, teniendo una concepción especializada (Filosofía y Letras; Ciencias Biológicas; Físico-Matemáticas; Ciencias y Letras; y Físico-Químicas y Naturales). A la par, desapareció la enseñanza de los oficios y se definió como base para la enseñanza profesional, tendiente a dar al estudiante una cultura general.

En lo que concierne a la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades, fue hasta 1932 cuando se introdujo una propuesta de corte marxista, tanto a nivel secundaria como medio superior. El motivo para considerar esta tendencia como elemento indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje tenía que ver con la idea de que al “interpretar la vida social de este modo se retiene el pasado y se plasma el porvenir de un modo distinto.”¹⁶

Dos años más tarde, el 13 de diciembre de 1934, se llevó a cabo una reforma constitucional al artículo tercero, en la cual se proponía que la educación impartida por el Estado fuese de corte socialista, excluyendo toda enseñanza religiosa, proporcionando una cultura basada en la verdad científica, que formara el concepto de solidaridad necesario para la socialización progresiva de los medios de producción económica; que la educación, en todos sus tipos y grados, se impartiese con el carácter de servicio público, por la Federación, los Estados y los Municipios, y señalaba las condiciones mediante las cuales el Estado otorgaría a los particulares la concesión para el desarrollo de actividades educacionales.¹⁷

Por otra parte, la prosperidad material iniciada al final de los años cuarenta, daba un nuevo carácter a la realidad mexicana que, en términos generales, se prolongaría hasta

¹⁶ Rafael Ramos Pedrueza. *Sugerencias revolucionarias para la enseñanza de la historia*, México, UNAM, 1932, P.36.

¹⁷ Cfr. Gilberto Guevara Niebla. *La educación socialista en México*, SEP, 1985.

mediados de la década de los sesentas. En el plano educativo se empezaba a hablar de números y porcentajes: de niños sin escuela, de maestros necesarios, número de aulas edificadas o por edificar.

En cuanto a la educación media superior, en 1964, el bachillerato único sería una alternativa frente una versión fracasada de planes diversificados, que contaban con la flexibilidad de las materias optativas a elección de los alumnos; lo que había conducido, según el Rector Ignacio Chávez, a un debilitamiento en la calidad de su enseñanza ante un enorme crecimiento escolar, una deficiente preparación de los alumnos de nuevo ingreso, falta de hábitos de estudio, la escasez de profesores preparados, la ausencia de profesores de carrera de tiempo completo y la carencia de infraestructura.¹⁸

Se implantó entonces el bachillerato de tres años, con dos que se denominaron tronco común, que incluía las Ciencias y las Humanidades, y un tercer año de estudios especiales, de acuerdo con la profesión que pretendía el educando. Era claro que integraba la preparación para continuar estudios superiores, sin olvidar que constituía una escuela para adolescentes, con la tarea de descubrir aptitudes y vocaciones, suministrándoles una cultura humana general.

Las deficiencias detectadas en la educación media implicaron la creación de otras escuelas como el Colegio de Bachilleres (CB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1970; y el Colegio de Ciencias Humanidades (CCH), en 1971.¹⁹

Desde la perspectiva de Georgina Torres, la creación del CCH respondió a dos aspectos fundamentales: 1) Una nueva opción de enseñanza y aprendizaje y 2) contribuir a la solución del aumento de matrícula en la enseñanza media superior. En función de esto, el plan de estudios estaba basado en materias y éstas continuaron identificándose con las disciplinas académicas: Matemáticas, Física, Química, Biología, Ciencias Sociales e Historia. Así como las materias de Taller de Lectura y Redacción y Metodología Científica.

¹⁸ David Pantoja Morán. *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México, CCH de la UNAM, 1983, P .39.

¹⁹ Juan Fidel Alcalá Zorrilla, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*, México, ANUIES, Biblioteca de Educación Superior, 2010.

Igualmente se agregaba el conocimiento de una lengua extranjera y una forma de expresión plástica.²⁰

El enfoque pedagógico que, desde su fundación, en 1971, ha sustentado el plan de estudios del CCH se ha centrado en el alumno, por lo que se le reconoce a éste como un agente activo²¹ en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Por esta razón, la premisa básica del modelo educativo es la frase “aprender a aprender”.

La pedagogía... asigna de manera novedosa las funciones de los alumnos, que son ahora protagonistas de su propia formación, puesto que ésta se obtiene a través de su trabajo de aprendizaje cotidiano, y también las de los profesores, en las que predomina la orientación sobre la autoridad académica y su callado acatamiento complementario.²²

Cabe señalar que si bien el plan de estudios del CCH fue actualizado en 1996, conservó las orientaciones y principios pedagógicos esenciales que respaldaron su creación en 1971, entre los que destacan: privilegiar el desarrollo de habilidades del pensamiento, el manejo de lenguajes (español y matemático), los métodos (histórico social y experimental) para el descubrimiento y la construcción del conocimiento, además de la posibilidad de capacitar a los alumnos para el trabajo durante los estudios de bachillerato.

Actualmente, en el sitio web del CCH se puede leer que los paradigmas que orientan la labor educativa de esta institución son los de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística. Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos.²³

²⁰ Georgina Torres Vargas. *La universidad en sus publicaciones: historias y perspectivas*, UNAM, México, 1995.

²¹ *Grosso modo*, la Escuela Activa es una propuesta pedagógica que defiende la idea de que el aprendizaje proviene de la acción o manipulación de los objetos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso que propicia en cada niño el desarrollo de sus capacidades personales al máximo, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad para transformarla. Cfr. Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.

²² Georgina Torres Vargas. *La Universidad en sus publicaciones: historias y perspectivas*, UNAM, México, 1995. Para mayor información sobre esto véase Alfonso Bernal Sahagún. *CCH un sistema educativo diferente*, México, UNUIES, 1979.

²³ Cfr. <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

A partir de lo anterior, desde sus orígenes, el modelo educativo del CCH ya planteaba lo que en los años noventa, bajo el auspicio de la UNESCO, se empezó a denominar “Enfoque por competencias”, que, de la mano de la Secretaría de Educación Pública y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde el año 2009, ha empezado a establecerse como directriz de la actividad académica en instituciones de Educación Media Superior en todo país, como una manera de reorientar la formación de las nuevas generaciones.

Es necesario recordar que, en 1972, en pleno auge del desarrollo compartido de Luis Echeverría, la ANUIES consideraba que al bachillerato le faltaba una definición de objetivos educativos; ya que le habían sido conferidas funciones que corresponden a concepciones diferentes y aún antagónicas, de la naturaleza de este ciclo, por lo que se había convertido en un agregado caótico de fragmentos de bachilleratos diversos en su orientación teórica.

Por lo anterior, se llevó a cabo una reforma educativa (1972-1976), mediante la que se asignó al bachillerato, dependiente de la SEP, una orientación social y humanística, introduciendo a las Ciencias Sociales como parte central de la formación del alumnado. Así, se recuperaron los aportes de la Economía, Antropología, Sociología, Política, Geografía e Historia. Esta propuesta se concretó hasta 1982, con el Congreso Nacional del Bachillerato, convocado por la ANUIES y la SEP, donde se señalaría que el bachillerato integra “un ciclo de estudios cuya finalidad es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le da una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepara para su posible incorporación al trabajo productivo”.²⁴

A partir de entonces, el objetivo de la EMS se orientaría a proporcionar al educando una cultura integral básica, acorde a la época en que vive; fomentar su participación crítica, activa y consciente en la transformación del medio social y cultural, y dotarlo de los instrumentos metodológicos para el manejo de las ciencias y para el desarrollo del autoaprendizaje para su formación.

²⁴ Carmen Villatoro Alvaradejo. “La enseñanza de la historia en el bachillerato”, *Revista de la Educación Superior*, Volumen 20, No. 77, México, enero-febrero 1991, p.1.

1.2 La Reforma Integral de Educación Media Superior de 2009 (RIEMS)

Durante el programa para la Modernización Educativa en México (1989-1994) se reafirmó la orientación de la Educación Media Superior (EMS), la cual consistía en “proporcionar la formación humanística, científica y tecnológica necesaria para que el estudiante se integre a una sociedad en desarrollo, refuerce su identificación con los valores nacionales y su comprensión de los problemas del país”.²⁵

Si bien desde los años setenta se planteó la necesidad de reorientar la educación hacia una perspectiva más humanística (muestra de ello fue el modelo educativo del CCH de la UNAM), no fue sino hasta mediados de los noventa, con el *Informe Delors*, que se establecieron los lineamientos que habrían de definir el rumbo de la educación en todas sus etapas; denominados los “cuatro pilares de educación”: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser.

El primero, “Aprender a Conocer”, se refiere a la adquisición de los instrumentos de la comprensión, lo que implica un tipo de aprendizaje que busca, en menor medida, lograr conocimientos clasificados y codificados, y se enfoca más al dominio de los instrumentos mismos del saber. “Consiste en que cada persona aprenda a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás”.²⁶

Desde esta perspectiva, el incremento del saber es lo que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo, al mismo tiempo, una autonomía de juicio.

El segundo pilar, “Aprender a Hacer”, alude al desarrollo de las habilidades necesarias para poder influir sobre el propio entorno. Este criterio está íntimamente ligado al anterior (Aprender a Conocer), sin embargo, se enfoca a la cuestión de la formación profesional, es decir, a cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Jacques Delors (Comp.). *Los cuatro pilares de la educación*, en *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1996, p. 89.

mismo tiempo, proporcionarle las herramientas indispensables para adaptar su aprendizaje al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible.²⁷

Aquí, surge la noción de competencia, como una forma de referirse al dominio de las habilidades para realizar el conjunto de prácticas que la realidad social exige. En palabras del propio Delors:

El dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal.²⁸

Como puede observarse, esta idea alude al hecho de que las tareas puramente físicas son rebasadas por las de producción más intelectual, de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más "inteligentes". En este sentido, los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan.

En la actualidad, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos; ciertas cualidades muy subjetivas del trabajador, a quien ahora se le considera más como un "agente de cambio".

Por otra parte, el pilar "Aprender a Vivir Juntos", se refiere a la necesidad de desarrollar en la persona la capacidad de comprensión del otro, así como la de percepción de las formas de interdependencia, esto es, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, siempre respetando los valores de pluralismo, la comprensión mutua y la paz.²⁹

Este pilar implica la necesidad de participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y sin duda, se constituye como una de las principales empresas de la educación actual, especialmente si se toma en cuenta la violencia que impera en el mundo,

²⁷ *Ibid.*, p. 93.

²⁸ *Ibid.*, p. 95

²⁹ *Ibid.*, p. 98.

lo que contradice la esperanza que históricamente se habían depositado en el progreso de la humanidad.

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, pero sólo es un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea difícil, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. Situación que se agrava si se toma en cuenta el contexto competitivo actual imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo, a nivel internacional, que tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual.

Como bien afirma Delors, “esa competitividad da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerban las rivalidades históricas”.³⁰ Frente a esto, la educación tiene en sus manos el compromiso de enseñar a establecer un contexto de igualdad y contribuir a formular objetivos y proyectos comunes, disminuyendo los prejuicios y la hostilidad subyacente, y dando paso a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad.

En función de lo anterior, la educación tiene una doble misión: por una parte, enseñar la diversidad de la especie humana y, por la otra, contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Ésta última solo es posible a través de la enseñanza (desde la educación básica) de ciertas disciplinas como son la Geografía Humana y la Historia, ya que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, “para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es”.³¹

De esta manera, niños y jóvenes podrán realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. Esto implica el fomento de una actitud de empatía en la escuela, lo que resulta fundamental para los comportamientos sociales a lo largo de la vida.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Jacques Delors (Comp.). *op. Cit.*, p. 99.

Finalmente, el cuarto pilar, “Aprender a Ser”, recoge elementos de los tres anteriores, y enfatiza en la capacidad educativa para hacer que florezca de mejor manera la propia personalidad y que, a la par, se esté en condiciones de actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

A este respecto, Delors señala:

Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.³²

Para lograr esto, es imprescindible que la escuela ofrezca a los educandos todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación-estética, artística, deportiva, científica, cultural y social- que completan la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos.

Ahora bien, la concepción educativa planteada a través de los cuatro pilares mencionados, ha servido de inspiración y orientación de las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas, en los sistemas educativos a nivel mundial.

Para el caso de México y de la Educación Media Superior, tema de interés en este trabajo, estos lineamientos comenzarían a tomar forma a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior instrumentada a partir del año 2009.

La Reforma Integral de Educación Media Superior, en México, tuvo como punto de partida definir la identidad de este nivel educativo en todo el país, encarando los retos que ha enfrentado: 1) ampliación de la cobertura, 2) mejoramiento de la calidad, y 3) búsqueda de la equidad.³³

A grandes rasgos, el primer reto ha implicado la necesidad de tomar en cuenta las tendencias demográficas y educativas que se observan en el país, en donde el crecimiento más notable del sistema educativo nacional, se ha localizado en el nivel medio superior. A

³²*Ibid.*, p. 101.

³³Secretaría de Educación Pública. *Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008. Disponible en http://www.cnad.edu.mx/sitio/matdidac/md/pedagogia/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf

su vez, la calidad ha incluido diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Esto implica que ha sido indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además, necesario que logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.

La calidad alude también a la pertinencia, es decir, al conjunto de aprendizajes en la EMS que deben ser significativos para los estudiantes, ya que cuando éstos reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas.

Por su parte, la equidad educativa es otro de los componentes que se ha buscado a través de la RIEMS. Este aspecto resulta vital, sobre todo si se toma en cuenta que la educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Por tal razón, resulta fundamental que la escuela cumpla con una función de igualador de oportunidades, lo cual solo se logra si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades.

Cabe resaltar que si bien el crecimiento de la oferta educativa es un aspecto de primer orden, por sí solo no sería suficiente para subsanar las debilidades de la EMS, existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender, ya que es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando, o comenzar a trabajar de tiempo completo, se incline hacia la permanencia en la escuela.

En este sentido, en la REIMS se planteó la urgencia de que la educación que reciben los estudiantes de EMS debía contribuir a su crecimiento como individuos, a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad, sin importar el subsistema educativo de que se trate.

No hay que perder de vista que la EMS en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos, con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares: el Sistema Tecnológico Federal, que incluye los CECyTES; el Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato (DGB); el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM) (el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)); y el Bachillerato Tecnológico Bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN).³⁴

A pesar de esta heterogeneidad, en las reformas curriculares que han realizado ciertos subsistemas, se observan tendencias similares, entre las que destacan:

1) Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias, lo que ha implicado una reestructuración curricular, realizada mediante la creación de cursos específicos, o a través de su inclusión de manera transversal. Este aspecto reconoce que los estudiantes deben tener una base sólida que les permita adquirir los conocimientos posteriores y tener un buen desempeño en el trabajo.

2) Flexibilidad y enriquecimiento del currículo. Este aspecto se ha modificado con la intención de enriquecer las trayectorias educativas de los estudiantes, pues fomenta la creación de espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades, tanto dentro como fuera de los programas académicos, de manera que sean evidentes sus aplicaciones en la vida diaria y el trabajo.

3) Programas centrados en el aprendizaje. Esto supone cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las prácticas docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estas modificaciones han buscado elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, entre ellas, las tutorías.³⁵

Estas tendencias han tenido como punto de partida cuatro ejes: marco curricular común, definición y regulación de las modalidades de oferta, mecanismo de gestión, certificación complementaria del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB).

Es preciso señalar que si bien estos cuatro ejes han sido fundamentales en la reestructuración de la EMS en México, en este trabajo solo se destaca el eje del marco curricular común, ya que a través de él es posible aproximarse a los tipos de competencias a desarrollar, lo que, a su vez, hace viable comprender la forma como se insertan las

³⁴ *Ibid.*, p. 23.

³⁵ *Ibid.*, p. 24.

competencias a fomentar y evaluar en relación con el conocimiento histórico en los alumnos de este nivel educativo.³⁶

El marco curricular común permite articular los programas a través de distintas opciones de EMS en el país, ya que comprende una serie de desempeños terminales expresados como: (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo).

Antes de abordar los tipos de competencias expresadas en la RIEMS, es preciso destacar que desde la perspectiva de Philippe Perrenoud, una competencia se define como “la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones...no es en sí misma solo conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”.³⁷ Esto significa que una competencia implica un proceso de operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a determinada situación.

³⁶ El eje de la definición y regulación de las modalidades de oferta busca impulsar su desarrollo ordenado y con calidad como opciones educativas que atiendan a una población cada vez más amplia y diversa. Por ello, la Reforma Integral de la Educación Media Superior contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta, lo que conlleva el reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos.

En lo que el eje de mecanismo de gestión, se integra a partir de una serie de estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB: Formación y actualización de la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS. Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, como lo son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato. Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento. Profesionalización de la gestión escolar, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance estándares adecuados y esté orientado a conducir de manera satisfactoria los procesos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas. Evaluación para la mejora continua. La evaluación es indispensable para verificar el desarrollo y despliegue de las competencias del MCC, así como para identificar las áreas para la consolidación del SNB. Para tal efecto se instrumentará un Sistema de Evaluación Integral para la mejora continua de la EMS.

Por su parte, el eje de la certificación complementaria del Sistema Nacional del Bachillerato SNB contribuye 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. Mientras que el eje de los niveles de concreción curricular garantiza la aplicación de los planes y programas de estudio pertinentes. Dichos niveles son el interinstitucional, institucional, escuela, y el aula. *Cfr. Diario de Oficial de La Federación. Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad (Acuerdo 442)*, viernes 26 de septiembre de 2008.

³⁷ Philippe Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graó, 2004, p. 15.

La noción de competencia lleva a comprender que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros.

Dicho de otra forma, las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato, sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular.

En este sentido, las competencias plasmadas en el marco curricular común definen estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

Con base en el Acuerdo 444, publicado en el Diario Oficial de la Federación, en octubre del año 2008, las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él. Les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma; para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean; participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Debido a esto, también se les suele identificar como Competencias Clave.³⁸

Otra de las características de las competencias genéricas es que son transversales,³⁹ esto es, no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional, a una asignatura o módulo de estudios. Además, son transferibles, en tanto que refuerzan la

³⁸ Diario de Oficial de La Federación. *Por el que se establece las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (acuerdo 444)*, martes 21 de octubre de 2008, pp. 2-5.

³⁹ Desde el punto de vista educativo, la transversalidad se refiere a contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad, porque a través de una educación en valores los alumnos se sensibilizan, toman posiciones ante dichos problemas, emiten juicios críticos y actúan con un compromiso libremente asumido. Esto significa que son temas que no necesariamente tienen que conformar una asignatura en particular ni recibir un tratamiento especial dentro del currículo, sino que deben abordarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje. Es necesario que los estudiantes además de recibir conocimientos sobre diferentes tópicos de química, física, artes, leyes u otras disciplinas, adquieran elementos que los preparen para la vida y para desenvolverse como futuros ciudadanos en forma responsable, como agentes de cambio y capaces de contribuir a transformar el medio en el que les tocará vivir. *Cfr.* Cristelina Henríquez de Villalta y Judith Antonia Reyes de Romero. *La Transversalidad: Un Reto para la Educación Primaria y Secundaria*, San José, Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2008.

capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias. En el contexto del SNB, estas competencias constituyen el Perfil del Egresado.⁴⁰

Por su parte, las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas. Las primeras, son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber que todo bachiller debe adquirir (Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales). Este tipo de competencias se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo del mismo. Las extendidas, que comparten muchas de las características de las competencias disciplinares básicas, se aplican a diversos ámbitos del conocimiento, aunque son propias de cada subsistema de EMS.

En lo que atañe a las competencias genéricas y las disciplinares básicas, están profundamente ligadas, y su vinculación está definida por el Marco Curricular Común. El primer tipo (genéricas) se constituye por 11 competencias, y se desarrollan a través de seis categorías en las que se detallan los 46 atributos establecidos por la SEP para la EMS.⁴¹

La primera categoría es la que establece que el alumno se autodetermina y cuida de sí, es decir, se enfoca a desarrollar en él las competencias que tienen que ver con el conocimiento y el valor de sí mismo, con la manera cómo aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, con su sensibilidad frente al arte, mediante su participación en la apreciación e interpretación de sus propias expresiones en distintos géneros. Estas competencias lo llevan a elegir y practicar estilos de vida saludables.

La siguiente categoría, se expresa y se comunica, involucra una serie de competencias que tienen una estrecha relación con el desarrollo de sus habilidades para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.

En la tercera categoría, piensa crítica y reflexivamente, las competencias genéricas se enfocan a que el alumno de EMS sea capaz de desarrollar innovaciones y proponer soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, lo cual le permita sustentar una

⁴⁰ Para más detalles acerca del perfil del egreso en este nivel educativo véase Diario de Oficial de La Federación. *Por el que se establece las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (Acuerdo 444)*, martes 21 de octubre de 2008, pp. 2-5.

⁴¹ Ezequiel Pineda, Miguel Carlos. *Las competencias genéricas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, CCH-UNAM, México, 2011, pp.7-8.

postura personal sobre un tema de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Para la cuarta categoría, aprende de forma autónoma, lo más relevante consiste en desarrollar las competencias que lleven al alumno a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

La quinta categoría, trabaja en forma colaborativa, busca desarrollar en el alumno las competencias de participación y colaboración de manera efectiva en equipos diversos. Finalmente, la sexta categoría, participa con responsabilidad en la sociedad, se enfoca a potenciar las competencias que aluden a la participación con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; manteniendo una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; contribuyendo al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Por otra parte, las competencias disciplinares básicas se pueden desarrollar a partir de distintos contenidos, enfoques educativos, estructuras curriculares y estrategias de enseñanza y aprendizaje.⁴²

En lo que corresponde a los contenidos, la RIEMS los organiza a través de cuatro campos disciplinares (cuadro 1).

Cuadro 1. Campos disciplinares básicos de acuerdo con la RIEMS

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Fuente: Acuerdo 444

⁴² *Diario Oficial de la Federación. Competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional de Bachillerato*, Junio 2008. Disponible en http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/lectura_tuto/competencias%20.pdf

Como se puede observar, las competencias disciplinares básicas en las Ciencias Sociales incluyen áreas de conocimiento como la Sociología, Política, Economía, Administración y, desde luego, Historia.

Es preciso mencionar que en noviembre de 2012, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, una modificación al Acuerdo 486, por el cual se adicionó un Quinto Campo Disciplinar: Humanidades. Este campo quedaría constituido por las asignaturas de literatura, filosofía, ética, lógica y estética.⁴³

Las competencias disciplinares básicas de humanidades estarían orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo; lo cual implica que se logren favorecer el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya.

Con el desarrollo de dichas competencias se pretende extender la experiencia y el pensamiento del estudiante para que genere nuevas formas de percibir y pensar el mundo, y de interrelacionarse en él de manera que se conduzca razonablemente en situaciones familiares o que le son ajenas. Según lo establecido en el Acuerdo 656, este conjunto de competencias aporta mecanismos para explorar elementos nuevos y antiguos, que influyen en la imagen que se tenga del mundo. Asimismo, contribuye a reconocer formas de sentir, pensar y actuar que favorezcan formas de vida y convivencia que sean armónicas, responsables y justas.

Esta adición en nada afectó a los otros campos disciplinares, quedando el de las Ciencias Sociales como aquél que se orienta al desarrollo de competencias que enfatizan en la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y espacio. Esto es, se busca que la formación de los estudiantes se despliegue desde una perspectiva plural y democrática, mediante la cual puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que logren valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

⁴³ *Diario Oficial de la Federación*. ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general, publicado el 20 de noviembre del 2012. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5278078&fecha=20/11/2012

Las competencias específicas a potenciar en este campo disciplinar se enfocan a que el alumno logre:

1. Identificar el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Situar hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y que la han configurado.
3. Interpretar su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valorar las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establecer la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analizar con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evaluar las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Comparar las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analizar las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valorar distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Este tipo de competencias alude a las capacidades complejas donde los estudiantes hacen converger distintos saberes de manera integral. Es decir, se constituyen a partir de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse en distintos contextos curriculares. De esta forma se trata de aprendizajes globales y transferibles a diversos contenidos.

Por ejemplo, la competencia que pretende lograr que los alumnos sitúen hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente, puede ser adquirida mediante el estudio de distintos periodos, y la

relación entre eventos históricos y sus causas puede ser estudiada desde distintas perspectivas.

De esta forma, las competencias disciplinares básicas pueden desarrollarse en el contexto de las distintas opciones de la EMS, independientemente de las asignaturas que oferten, y de la formación y perspectivas específicas de sus maestros.

Igualmente, las competencias disciplinares extendidas son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas; integran conocimientos, habilidades y actitudes asociados con los campos en los que tradicionalmente se ha organizado el saber. Estas competencias se desarrollan en el contexto de campos disciplinares específicos y permiten un dominio más profundo de ellos. Además, tienen una función propedéutica en la medida que preparan a los estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior.

A partir de este tipo de competencias es posible aludir a aquellas que se pretenden desarrollar en relación con el tema de interés en esta tesis: el conocimiento histórico. De este modo, la enseñanza de la historia se convirtió en parte fundamental en el proceso formativo de los alumnos, y se enfocó a “crear una conciencia histórica”, bajo el supuesto de que la persona y la sociedad son producto de su pasado. Por tanto, la Historia, junto con otras disciplinas sociales y humanísticas, se encargan de desarrollar en el alumno una actitud de responsabilidad ante la colectividad y de comprensión de su realidad social, facilitándole un conjunto de instrumentos metodológicos que le permitan aprehenderla, al tiempo que despliega una actitud crítica.

1.3 Las competencias a desarrollar en la enseñanza de la Historia en la EMS.

Como bien señala Florescano:

El pasado es un proceso real que determina el presente con independencia de las imágenes que de este pasado construyen los actores de la historia, al revés de la interpretación del pasado, que opera desde el presente, la historia real modela el presente desde el pasado, con toda la fuerza de lo histórico: volcando sobre el presente de carga de las sedimentaciones más antiguas, transmitiendo la herencia de las relaciones del hombre con la naturaleza, prolongando partes o estructuras completas de sistemas económicos y formas de organización social y política de

otros tiempos, introduciendo en el presente las experiencias acumuladas por los seres humanos en el pasado.⁴⁴

A partir de esto, la enseñanza de la Historia hace posible comprender la función de esta disciplina en el devenir de la humanidad, y de esta forma reconocer su carácter imprescindible en la formación de las nuevas generaciones.

Para Mario Carretero, “la Historia es el estudio del pasado, y supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico, económico o político”,⁴⁵ es por ello que su tarea consiste en coadyuvar a Por siglos, la comprensión de la historia ha tenido un papel importante en el desarrollo de las sociedades, ya que suele utilizarse como justificación del presente, para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales.

En el ámbito educativo, la Historia no tiene la pretensión de ser la única disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero es indudable que con ella su conocimiento cobra riqueza y relevancia.

Desde la perspectiva de Joaquín Prats, los argumentos que justifican la finalidad de la Historia como materia educativa son los siguientes:⁴⁶

En primer lugar, *facilita la comprensión del presente*, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes. De ahí que también permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales, estudiar la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos, construir esquemas de diferencias y semejanzas. Además, facilita el estudio del cambio y la continuidad en las sociedades, así como la complejidad de los problemas sociales.

En segundo lugar, *prepara a los alumnos para la vida adulta* debido a que ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales y situar la importancia de los acontecimientos diarios, fomentando con ello el uso crítico de la información, lo cual implica el desarrollo de una conciencia ciudadana.

En tercer lugar, *despierta el interés por el pasado*, particularmente sobre aquellas cuestiones fundamentales que tienen incidencia en el presente.

⁴⁴ Enrique Florescano. *La historia y el historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 21.

⁴⁵ Mario Carretero. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Madrid, Visor, 1996, p. 104.

⁴⁶ Prats, Joaquín. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica Renovada*, Junta de Extremadura, Mérida, España, 2001, pp. 13-16.

Además, *potencia un sentido de identidad* en el adolescente, es decir le ayuda a tener una conciencia de sus orígenes, lo que significa que cuando sea adulto podrá compartir valores, costumbres, ideas, etcétera; movilizándolo hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de estimación de lo diferente.

De igual modo, *ayuda a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común*. Este aspecto va íntimamente ligado al punto anterior, ya que no se puede imponer una cultura estándar ni uniforme en el ámbito planetario a los jóvenes de una sociedad tan diversa culturalmente como la actual. Sin embargo, es bien cierto que compartimos una gran parte de la cultura común. Es necesario colocar esta “herencia” en su justo contexto.

También, *contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy*. Esto convierte a la Historia en un instrumento que permite valorar los “otros”.

En séptimo lugar, enseñar Historia *favorece el desarrollo de las facultades mentales a través de un estudio disciplinado*; situación que aplica en la mayoría de las disciplinas debido a la investigación rigurosa y sistemática. En el caso específico del conocimiento histórico, esto tiene que ver con el hecho de que es una ciencia que permite la formación de ideas sobre hechos humanos, lo que, a su vez, genera la formulación de opiniones y análisis mucho más estrictos y racionales, en tanto que requiere de un arduo ejercicio intelectual.

Aunado a lo anterior, ya que el alcance de la Historia es vasto, dentro del ámbito educativo, permite *enriquecer otras áreas ramas del conocimiento* como la literatura, la filosofía, el conocimiento del progreso científico, para la música, solo por mencionar algunas. De hecho, existen muchas disciplinas que no son posibles sin conocer algo de la Historia y de su propia historia.

Finalmente, posibilita la *introducción de los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa, propia de los historiadores*. Esto fomenta un conjunto de habilidades específicas que se requieren para reconstruir el pasado, entre ellas: la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc.

A partir de lo anterior, se infiere que la enseñanza del conocimiento histórico en la EMS, se enfoca a que el estudiante de este nivel, y futuro profesionista, sea una persona crítica y participativa en los problemas de su entorno social. La manera como esto habrá de lograrse es mediante el fomento de las competencias propias de la materia de Historia.

Antes de aludir a las competencias propias del aprendizaje de la Historia, es preciso recordar que debido a la concepción inicial de la reforma integral educativa en México, que pugna por articular a todos los niveles escolares del país, y a pesar de que se desarrolló con base en varias “pequeñas” reformas, es una propuesta de diseño curricular que involucra desde preescolar hasta universidad.⁴⁷

En este sentido, todos los niveles educativos tienen como propósito responder a un diseño por competencias en los distintos campos disciplinares. Por tal razón, en la enseñanza de la Historia, los planes y programas de estudio tienen como principales finalidades: formar una conciencia histórica, lograr el manejo hábil de información histórica, y fomentar la comprensión del tiempo y del espacio (históricos) en los alumnos.

Para hacer posible lo anterior, según Laura Lima, Felipe Bonilla y Verónica Arista, es conveniente promover, de acuerdo con el grado escolar, estrategias de aprendizaje en las que el alumno realice lo siguiente:⁴⁸

1. Analice y discuta sobre la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes.
2. Desarrolle su empatía con seres humanos de otros tiempos y de distintas condiciones sociales.
3. Identifique las acciones que en el pasado y en el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente.
4. Identifique los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias.

⁴⁷Para tener información más detallada sobre las características de la articulación de los diversos niveles educativos en México, véase Karina Rodríguez Cortés, Luis Ignacio Salgado Fernández. “Puntos críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México”, en *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, vol. 8, núm. 32, julio-diciembre, 2009, pp. 121-134, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34213107009>.

⁴⁸Laura Lima Muñiz, Felipe Bonilla Castillo y Verónica Arista, “La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”, *Proyecto Clío*, n.º. 36, 2010, p. 11, disponible en <http://clio.rediris.es>.

5. Identifique y describa los objetos, tradiciones y creencias que perduran y reconozca el esfuerzo y características de las sociedades que las crearon.
6. Reconozca en el otro aquellos elementos que comparte y le dan identidad.
7. Se reconozca como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear proyectos para actuar con responsabilidad social.

Por otra parte, ya que, la mayor parte del tiempo, el historiador no puede observar directamente su objeto de estudio, lo que hace al conocimiento histórico indirecto, recibe toda la información posible a través de las llamadas fuentes históricas, que, de acuerdo con Juan Brom, “son todas las huellas dejadas por la actividad del hombre...correctamente estudiada, proporciona datos acerca del desarrollo de la sociedad humana a través del tiempo”.⁴⁹

Las fuentes históricas son de distintos tipos, por lo que se clasifican en dos grandes grupos: Primarias y Secundarias. Las primarias son aquellas elaboradas simultáneamente o en contacto directo con el acontecimiento que se describe. Estas llegan al historiador sin ser transformadas o modificadas previamente. Las secundarias son estudios elaborados anteriormente (libros, revistas... etc.) basados, a su vez, de manera directa o indirecta, en las fuentes primarias, o en la observación del acontecimiento.

De esta forma, el manejo hábil de información histórica en el alumno, se refiere a que éste pueda movilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente las fuentes de información, y para expresar de manera fundamentada su visión sobre el pasado.

Por esta razón, tal como señala Frida Díaz-Barriga, sólo de esta forma se logrará que el estudiante se convierta en un pensador crítico, que es aquel desarrolla las siguientes competencias: se informa; busca información fidedigna, de primera mano; analiza las situaciones; es reflexivo, más que impulsivo; trata de identificar los argumentos que subyacen a la información que recibe; toma en cuenta los hechos o la evidencia, lo más

⁴⁹Juan Brom, *Para comprender la Historia*, México, Grijalbo, 2003, p. 47.

objetivamente posible; se forma un criterio propio ante los acontecimientos; se pregunta a quién y cómo benefician ciertas acciones o interpretaciones, solo por mencionar algunos.⁵⁰

Así entonces, el desarrollo de esta competencia implica que el estudiante formule y responda interrogantes sobre el pasado. Seleccione información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos. Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos pasados. Describa, explique o exprese sus conclusiones utilizando fuentes. Emplee conceptos históricos en su contexto. Entre estos conceptos resaltan: el tiempo, el espacio y la conciencia histórica.

1.4 El tiempo, el espacio y la conciencia histórica desde la historiografía y su relación con la enseñanza de la Historia

El tiempo es un aspecto vital en el quehacer del historiador en tanto que le permite comprender el acontecer humano en toda su dimensión, pero ¿qué es el tiempo y cuáles son sus características?

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra tiempo deriva del latín *tempu*, y alude a la “duración de las cosas sujetas a mudanza”, y a “la magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro”.⁵¹

A partir de esto, siguiendo a Pablo Torres Bravo, existen dos tipos de tiempo: el de la naturaleza (o físico) y el del hombre individual y social.⁵²

El primero alude al “tiempo absoluto, verdadero y matemático en sí, y por su propia naturaleza sin relación a nada externo, fluye uniformemente, y se [visualiza como] duración”.⁵³ Esta idea, defendida por la sociedad occidental, concibe al tiempo como un flujo continuo y objetivo.

⁵⁰Frida Díaz-Barriga, “Una Aportación a La Didáctica de La Historia. La Enseñanza-Aprendizaje de Habilidades Cognitivas En El Bachillerato,” *Perfiles Educativos*, 82, 1998, Disponible en <http://www.redalyc.org/=13208204>.

⁵¹ www.rae.es

⁵² Pablo A. Torres, *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.

⁵³ *Ibid*, p. 21.

Esta concepción deriva de las propuestas aristotélicas y newtonianas que visualizan al tiempo como un aspecto físico, con una extensión infinita de momentos, y que además puede medirse inequívocamente, a través del intervalo temporal en el que ocurren dos momentos o acontecimientos. Esta medición se realiza sin ambigüedades, a una sola escala, y empleando un instrumento de medida: el reloj.⁵⁴ De esta forma, el tiempo es representado por una duración lineal, regular, unidireccional y homogénea.

El segundo, proviene de las propuestas kantianas y einsteinianas de la relatividad, en donde el tiempo empieza a ser considerado como algo que depende del estado del observador y de la velocidad en la que se encuentra del objeto observable.⁵⁵

Así, lejos de ser constante y externo al hombre, el tiempo se vuelve un aspecto inherente a él, por lo cual, empieza a tener diversos sentidos. Esto es, el tiempo solo existe en la medida en que el hombre lo vive y lo experimenta, convirtiéndose en un tiempo social.

A decir de Joan Pagés:

La experiencia del tiempo se adquiere desde el nacimiento, en el interior del grupo y la colectividad, en contacto con las personas y las cosas. De esta experiencia emana una cierta conciencia de la temporalidad, de percepción mental del tiempo, que cambia y se modifica con la edad y con las nuevas experiencias.⁵⁶

La temporalidad se convierte en un aspecto primordial de la personalidad individual, y de la forma en que se concibe la realidad social.

Surge así el sentido social del tiempo, que encuentra su razón de ser en el presente, particularmente a partir de la experiencia del tiempo vivido. Es el “aquí y ahora” desde donde se empieza a configurar la memoria personal y colectiva. En palabras de Cristófol y Pagés, “es la existencia del antes, la experiencia que nos retorna en vistas, a imaginar o a afrontar los proyectos o expectativas del futuro”.⁵⁷

Aparecen entonces tres tiempos, asociados a la existencia y subjetividad personal: pasado, presente y futuro. Serán éstos los que orienten la conciencia de un tiempo

⁵⁴ Cristófol A. Trepal y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Graó, 2002.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Joan Pagés, “Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico,” in *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*, Barcelona, Fontamara, 2005, p. 109.

⁵⁷ Cristofol Trepal . *Op. Cit.*, p. 21 .

colectivo, propio de cada sociedad, constituido por relaciones específicas entre hechos concretos y la percepción humana, siendo esta última la que le otorga sentido a la temporalidad.

Tal como señala Luhmann, el tiempo es siempre una interpretación específica de la realidad con respecto a la diferencia entre pasado y futuro, tal que pasado y futuro se entienden sólo en la medida que tengan sentido para quien observa.⁵⁸ Por este motivo, la temporalidad forma parte de los objetivos de la enseñanza de la Historia, a través del tiempo histórico.

El tiempo histórico consiste en:

Un sistema complejo y comprensivo compuesto de diversos subsistemas cuya relación es variable, cada uno de los cuales entienden en sí mismos y constituyen aspectos de la comprensión en sus desarrollos particulares, las relaciones globales de estos subsistemas provocan una concepción integrada por el tiempo histórico.⁵⁹

En términos sencillos, el tiempo histórico se entiende como el tiempo que utilizan los historiadores para comprender y explicar sus objetos de estudio: los hechos históricos. Por ello, desde el punto de vista educativo, el tiempo histórico se enseña a través de la observación de los cambios, y de la relación que se genera entre los distintos cambios.

Si bien es cierto el tiempo no es lo mismo que el cambio, solo puede comprenderse a través de él. Por esta razón, tal como señala Sebastián Plá, se deben tener en cuenta varias dimensiones temporales para la comprensión del tiempo histórico: la corta duración, el acontecimiento propiamente dicho; la duración media o coyuntural, que puede abarcar varios años; finalmente aquellos períodos donde los cambios se desarrollan más lentamente y se denominan de larga duración o estructurales.⁶⁰

Desde el punto de vista historiográfico, la corta, media y larga duración del tiempo histórico son etapas que se implican, pues un acontecimiento no puede comprenderse en toda su magnitud si no se toma en cuenta el contexto en que se desarrolla, las causas que la originan, los grupos que participan, por qué, para qué lo hacen, así como las consecuencias que tiene para toda una civilización. A este respecto, Chesnaux afirma: “es precisamente la

⁵⁸ Niklas. Luhmann, *La Sociedad de la Sociedad*, México, Herder - Universidad Iberoamericana, 2007.

⁵⁹ Sebastián Plá, *Aprender a Pensar Históricamente. La Escritura de La Historia En Bachillerato*, Madrid, Colegio de Madrid-Plaza y Valdés, 2005, p. 154.

⁶⁰ *Ibid.*

unidad del tiempo largo y del tiempo corto la que define el verdadero campo político hoy como ayer”.⁶¹

En este mismo sentido, Koselleck señala:

El corto plazo expresa un modo inmediato de experimentar la sucesión de los acontecimientos, propia de los contemporáneos, en su singularidad e irrepitibilidad. El medio plazo se liga a la experiencia generacional que permite descubrir patrones y recurrencia entre fenómenos diversos, determinadas por condiciones estructurales o más o menos estables en el tiempo. Solo aquí cuando referimos los acontecimientos a consecuencias evolutivas de más largo alcance podemos hablar de un proceso de aprendizaje o ganancia de experiencia. El largo plazo, finalmente remite a las formas intergeneracionales de adquisición de conocimiento, pero también de pérdida del mismo, que permite observar cómo las propias condiciones estructurales, a su vez se modifican. Estos procesos históricos de largo alcance escapan al ámbito de la experiencia inmediata, y solo pueden descubrirse mediante un esfuerzo de abstracción intelectual.⁶²

Durante muchos años, la enseñanza de la historia -en todos los niveles educativos- se ha enfocado en la comprensión del tiempo histórico de corta duración, es decir, se ha privilegiado (y aún se continua haciendo) el aprendizaje memorístico de la fecha en que ocurrió determinado evento, y nombres de personajes que la historiografía oficial ha destacado.

Sin lugar a dudas, la dimensión de corta duración es importante, pero no se debe perder de vista que la aprehensión de la realidad socio-histórica solo se constituye a partir de que se tenga claridad de todos aquellos aspectos que intervinieron para la generación del hecho histórico, los cuales abarcan fenómenos más amplios y complejos que duran varios años y que, en consecuencia, se insertan en modos de organización y de pensamiento humano específicos.

Cabe precisar que la conexión que existe entre las tres dimensiones temporales solo es comprensible en tanto que se concretizan en un espacio determinado. De ahí que, al enseñar el tiempo histórico, es imposible disociarlo de la noción de espacio, puesto que los hechos históricos acontecen en lugares definidos.

Para la historiografía, el espacio es un elemento complejo y se constituye como la base del “mundo real”, en tanto que es en éste donde se generan todas las experiencias simbólicas y significaciones humanas a lo largo del tiempo. A este respecto, Koselleck

⁶¹ Jean Chesneaux. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, México, Siglo XXI, 2009, p. 150.

⁶² Reinhart, Koselleck. *Los estratos del tiempo: estudio sobre la historia*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 31-32.

afirma: “el espacio como el tiempo pertenecen, dicho categorialmente, a las condiciones posibles de la historia... El espacio es algo historiable porque se modifica socialmente, económicamente y políticamente”.⁶³

Desde la postura de Koselleck, el espacio se convierte en un *espacio de experiencia*, ya que “toda la vida humana está constituida por experiencias, bien sean estas nuevas y sorprendentes o, por lo contrario, de naturaleza repetitiva”,⁶⁴ pero siempre acontecen en un marco geográfico, territorial, económico, político, cultural, ideológico y social específicos.

A partir de lo anterior, para Judy Reinhartz y Dennis Reinhartz, la Historia y la Geografía están unidas a tal grado que si no se apuntala su conexión resulta improbable vislumbrar el desarrollo de una civilización. Esto implica que en la enseñanza de la historia es necesario destacar que en cualquier hecho histórico entran en juego las características físicas de un lugar (el clima, los ríos, los suelos, el relieve, la fauna y la flora, etc.), la cultura (actividad económica, tipo de cultura, etc.), la transformación del espacio geográfico; el movimiento de la gente entre un país y otro, o entre continentes, que origina la influencia de su forma de vida (alimentos, vestidos, casas, idioma, religión, literatura, formas económicas, políticas y sociales) al lugar que llegaron, y una transformación de ellos mismos.⁶⁵

Como se puede apreciar, la enseñanza del tiempo histórico supone echar mano de múltiples recursos y conocimientos. En el caso de la Educación Media Superior, esto implica que el alumno debe haber adquirido diversos elementos en etapas anteriores, a saber:

La métrica cronológica y a las primeras manifestaciones del tiempo histórico en lo que se refiere a periodizaciones (duración de los hechos y los fenómenos sociales). Así, la utilización de siglos y milenios, la utilización de antes y después de cristo, la relativización del punto de arranque de la contabilidad de los años, y las periodizaciones de la división de la historia occidental (también relativas).⁶⁶

⁶³ *Ibid.*, p. 97

⁶⁴ Reinhart, Koselleck. *Historias de Conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, España, Editorial Trotta, 2012. P. 29.

⁶⁵ Judy Reinhartz y Dennis Reinhartz, “El Espacio,” En Lerner, Victoria, *Los niños, los adolescentes y aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C., 1997, pp. 82-83.

⁶⁶ Cristòfol Trepà . *Op. Cit.*, p. 111 .

Esto quiere decir que en este nivel educativo, los alumnos deben distinguir y expresar sin problemas tiempos históricos precisos como lo medieval, modernidad, contemporaneidad, Renacimiento, Época de la Reforma, Ilustración, solo por mencionar algunos. Y a la vez, deben manejar de manera apropiada estas representaciones temporales ligadas a espacios (lugares) específicos.

El tiempo y espacio histórico son constructos humanos, por tanto, se constituyen como representaciones específicas y producto de una lógica social, de una conciencia histórica.

Desde el punto de vista de Andrea Sánchez Quintanar, enseñar historia supone la formación de una conciencia histórica en el alumnado, ya que solo mediante ella puede comprender su propia historia, esto es, únicamente así logra derivar un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en buena medida, su actuación social”.⁶⁷

Para Rüsen, la conciencia histórica requiere se desarrolle cierta habilidad mental para relacionar pasado, presente y futuro. Y en función de ello, poder explicar las acciones de los otros como parte de un tiempo diferente, de tal forma que se constituya como la orientación y motivación para la acción en la práctica.⁶⁸

La conciencia histórica se define como “la posibilidad de identificar la relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en sentido cronológico progresivo, sino intercambiante e interinfluenciable”.⁶⁹ Desde una perspectiva de la didáctica de la historia, esto quiere decir que es preciso dejar de lado la enseñanza de la historia como mera sucesión temporal de acontecimientos y datos inconexos, y sin ninguna vinculación con la vida de quien los estudia. Además, involucra la necesidad de que el educando se constituya como un individuo activo en el desarrollo del acontecer histórico, convirtiéndose en una persona crítica y reflexiva, pero además en participante y actor imprescindible en la sociedad que le corresponde vivir.

⁶⁷Andrea Sánchez Quintanar. *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, Paideia/UNAM, 2006, p. 44.

⁶⁸Jörn Rüsen. “El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa*, n° 7, FLACSO, Buenos Aires, 1992.

⁶⁹Andrea Sánchez Quintanar, op. cit., p.46.

Así entonces, la conciencia histórica se convierte en la base sobre la cual se construye el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Por este motivo, para Antoni Santisteban, la formación de la conciencia histórica y su orientación temporal hacia el porvenir, es lo que hace posible que los alumnos puedan reflexionar sobre cuáles son los cimientos de la realidad que enfrentan y, con base en ello, edificar sus parámetros de acción y convivencia. En sus propias palabras: “la construcción de la conciencia histórica es aprendizaje del futuro y, a la vez, competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social”.⁷⁰

En suma, de acuerdo con lo señalado a lo largo de este capítulo, la enseñanza y el aprendizaje de la historia tiene como fundamento la comprensión de sus distintos componentes, pero sobre todo la apropiación y uso de sus formas discursivas para, en palabras de Sebastián Plá: “construir significados del presente que ordena el pasado en temporalidades generalmente de carácter social, con sus continuidades, cambios y rupturas que dan significado al pasado”.⁷¹

⁷⁰ Antoni Santisteban Fernández. “La formación de las competencias en el pensamiento histórico”, *Memoria Académica*, Argentina, Universidad de la Plata, no. 14, 2010, p. 43.

⁷¹ Sebastián Plá. *Op. Cit.*, p. 155.

CAPÍTULO 2. LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL (EPO) N°. 114. LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA SEGÚN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2009

Las primeras Escuelas Preparatorias Oficiales en el Estado de México (EPOEM) fueron creadas en 1981, adoptando el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Posteriormente, como consecuencia de la reforma de los planes y programas de estudio de educación media superior del país, conforme a los acuerdos 71 y 77 expedidos por la Secretaría de Educación Pública, en mayo de 1982, fue creado el llamado Plan de Estudios del Estado de México, que pretendía otorgar a estas instituciones una personalidad propia, a través de la cual se ofrecería a los estudiantes una formación sólida de conocimientos y capacidades intelectuales, además de una actitud crítica que les permitiera acceder al nivel superior de educación. Este plan de estudios estuvo vigente hasta 1994, cuando tuvo lugar la modernización educativa, en el contexto de la globalización económica mundial.⁷²

Con la intención de elevar la calidad de la educación en el Estado, una de las principales acciones consistió en actualizar los planes y programas educativos de la entidad, por lo cual el gobierno del Estado de México determinó la necesidad de ajustar y reestructurar el nivel medio superior, con la creación del perfil del bachiller para el siglo XXI, en el marco de un sistema curricular acorde a los componentes filosóficos, teóricos y políticos que establece la modernización del sistema educativo nacional. En 1995, el nivel medio superior de educación del Estado de México sufrió cambios profundos y significativos, tanto en su organización administrativa como en la organización curricular, con la intención de responder a las demandas educativas impuestas por el desarrollo económico del país.

Como resultado de esta reforma, se adoptó el modelo curricular de la Educación Basada en Competencias (EBC), que surgió en México por un acuerdo entre la SEP y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STYPS), con las consultas a organismos empresariales y sindicales, siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial.

⁷² Alma Rosa Neyra Galicia. “El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en Competencias”, en *Textual*, No. 55, Chapingo, 2010, pp. 63-82.

La educación en competencias tiene sus antecedentes en el proyecto de educación tecnológica y modernización de la capacitación de SEP-STYPS de 1993. El proyecto para el desarrollo e implantación del sistema nacional de capacitación para el trabajo de la SEP y el Banco Mundial de 1994, representan la primera fase del sistema basado en competencias. Mediante este proyecto, se pretendía que las instituciones de capacitación para el trabajo se orientaran hacia la formación polivalente y la adquisición de competencias que combinaran aspectos técnicos, afectivos, teóricos y éticos en el proceso de aprendizaje. Con esto se pretendía que la política educativa respondiera al nuevo modelo productivo, que exige habilidades certificadas, calificación múltiple, conocimientos amplios y una nueva ética laboral de los trabajadores. En la primera fase el principal propósito es atender las necesidades del aparato productivo, mediante la creación de un sistema normalizado de competencias, responsabilidad de un organismo descentralizado con representación tripartita: autoridad, trabajadores y empresa. La segunda fase de este proyecto, consistió en incrementar la capacitación con base en el modelo curricular basado en competencias. La instrumentación de la propuesta se inició con una prueba piloto en Conalep en 1994, y posteriormente se extendió a los CECATIS, CETIS, CBTIS y CBTS en 1995.

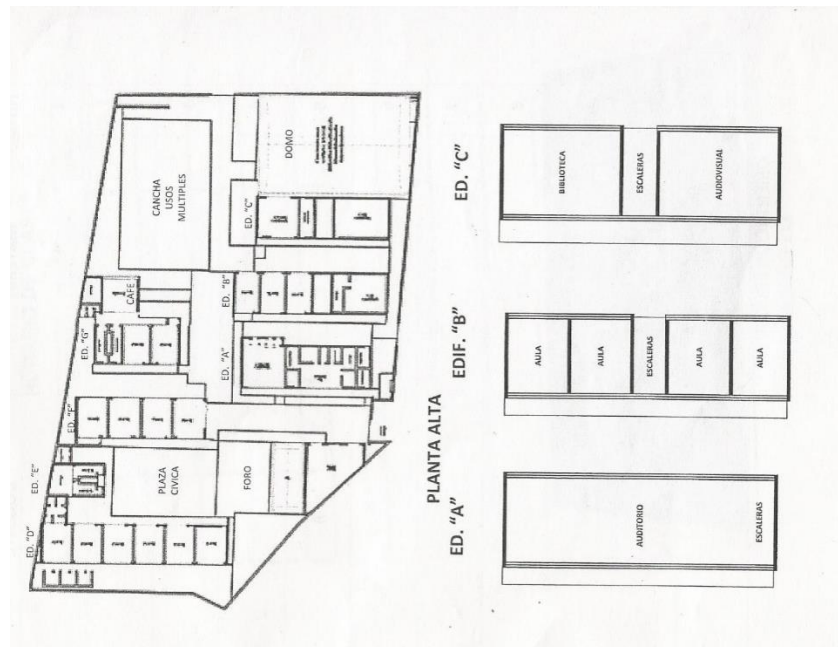
Desde el enfoque por competencias, un elemento fundamental para poder realizar una propuesta de planeación a través de secuencias didácticas es el conocimiento del contexto institucional en que se lleva a cabo la práctica docente, porque solo de esa manera es posible enfocar la acción pedagógica hacia las necesidades específicas de los educandos. En este sentido, en esta parte del trabajo se presentan aspectos generales del ámbito institucional en donde se realizó la propuesta. A la par, se rescatan los elementos que propone el Plan y Programa de Estudios de la Asignatura de Historia Universal, rescatando las características del proceso de evaluación.

2.1 Rasgos generales de la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) N°114.

La Escuela Preparatoria Oficial (EPO) Número 114 se fundó en el año de 1995. Se ubica en la Colonia 3 de mayo, calle Manzanos s/n, municipio de Cuautitlán Izcalli, Estado de México, en una zona urbanizada. Los alumnos que asisten a ésta institución provienen de municipios como Cuautitlán Izcalli, Tultitlán, Tepotzotlán, Tultepec, Tlalnepantla, Nicolás Romero, Huehuetoca y Coyotepec.

La infraestructura de este centro educativo está integrada por: una biblioteca (Edificio C), que resguarda un acervo de 15, 359 volúmenes entre libros y material audiovisual; dos laboratorios de ciencias (biología, física y química), y uno de cómputo. Un domo, espacio destinado a albergar eventos culturales, sociales y académicos. Una sala audiovisual, otro espacio medular en la institución, equipada con sistema digital (Pizarrón electrónico). En este lugar se llevan a cabo conferencias, exposiciones y cursos, entre otras actividades que se realizan tanto para alumnos como para docentes (ilustración 1).

Ilustración 1. Croquis de la EPO 114



Fuente: (Manual para el alumno de nuevo ingreso, 2014)

De acuerdo con el Plan de Estudios de Bachillerato General del Estado de México, la razón de ser del Bachillerato General es fortalecer en el alumno sus disposiciones cognitivas, afectivas, motivando tanto su desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas, así como los valores morales y cívicos esenciales en todo ser humano, la misión de esta institución educativa se orienta a ofrecer un servicio de Educación Media Superior de calidad que propicie una formación basada en valores universales, aptos para continuar estudios a Superior e incorporarse al trabajo productivo, elevando así las condiciones de vida de los mexiquenses. Igualmente, busca proporcionar a los alumnos una formación

integral, basada en competencias, conocimientos científicos, tecnológicos y humanistas que le ayuden a comprender y transformar su entorno social, vinculando la teoría y la práctica.⁷³

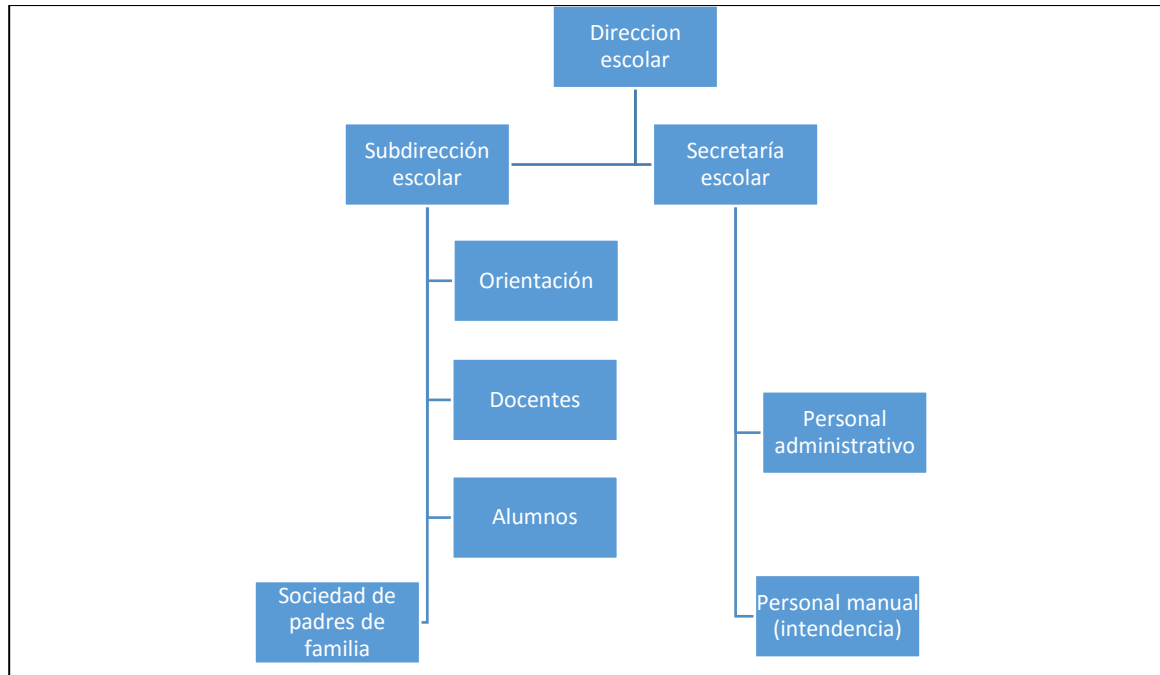
La visión de la EPO 114 se centra en la aspiración de convertirse en una preparatoria competitiva con sensibilidad y compromiso social, que ofrezca el servicio educativo, para que se contribuya a la formación y desarrollo integral del alumno, que propicien el mejoramiento de sus condiciones de vida, brinden oportunidades de desarrollo y fomenten a identidad del centro escolar. De igual forma, se fomenta la cohesión social para garantizar el fortalecimiento y el desarrollo del país, proporcionar un conocimiento creativo e innovador que impulse el desarrollo tecnológico de México para poder competir con los bloques globalizadores que imperan en el ámbito internacional y como consecuencia lógica elevar el nivel de vida de toda sociedad.

En lo que se refiere a su estructura organizacional la EPO 114, según el *Manual para el alumno de nuevo ingreso* (2014), se integra de la siguiente manera:

- ✓ Una Directora, máxima autoridad de la escuela, responsable de planear organizar y controlar las acciones académicas y administrativas; así como resguardar el inmueble en todos sus aspectos.
- ✓ Un subdirector, la segunda autoridad en orden jerárquico de la escuela, quien apoya la labor de la directora.
- ✓ Una secretaria escolar, que se encarga de coordinar ya supervisar todos los procesos administrativos inherentes al centro escolar.
- ✓ 18 orientadores (psicopedagogos), se constituyen como el eje sobre el cual giran las relaciones de alumnos, docentes horas clase, padres de familia y directivos; buscando el mayor aprovechamiento del educando para coadyuvar en su desarrollo personal, escolar y social.
- ✓ 65 profesores frente a grupo, laborando en el turno matutino y vespertino, los cuales poseen títulos de licenciatura y maestría en 10 áreas distintas; solo uno posee doctorado. Éstos son responsables de conducir las experiencias de aprendizaje, para que los alumnos adquieran y desarrollen las competencias genéricas y específicas del nivel.

⁷³ Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios de Bachillerato General del Estado de México*, México, SEP, 2009.

Ilustración 2. Organigrama



Fuente: Manual para el alumno de nuevo ingreso 2014.

También se cuenta con 9 administrativos que se encargan de llevar a cabo la documentación de alumnos y profesores; dos bibliotecarios a quienes les corresponde administrar y resguardar cada uno de los libros que engrandecen el acervo cultural; nueve manuales que realizan la limpieza de toda la infraestructura como: sanitarios, patios, laboratorios.

En lo que corresponde a los alumnos, de acuerdo con información proporcionada por el área de orientación educativa los estudiantes que ingresan a la EPO 114, tuvieron un puntaje aproximado de 35 aciertos en el Examen de COMIPEMS, sin opción de elegir institución, por lo que son enviados a esta escuela desde la SEP.

En cuanto a los contenidos escolares, su nivel de conocimientos de las distintas disciplinas es bajo. Sus actitudes están plagadas de comportamientos agresivos, se ausentan constantemente, sin razón justificada; muestran poco nivel de responsabilidad para cumplir con las tareas y trabajos. Carecen de hábitos de estudio, no participan activamente, tienen poco interés en sus estudios, entre otras cosas. Acerca de sus conocimientos

procedimentales, les cuesta trabajo desarrollar proyectos colaborativos, cuando entregan trabajos, éstos son de baja calidad, hechos al vapor.

Acerca de sus características socioeconómicas, pertenecen a familias disfuncionales, están en riesgo de padecer alguna adicción, de enfrentar embarazos no deseados, deserción escolar, por desinterés y falta de recursos económicos. En su mayoría son hijos de obreros, comerciantes, amas de casa; son pocos alumnos cuyos padres son profesionistas. Muchos de los estudiantes están descuidados por sus padres, éstos no se involucran en las actividades escolares. Cuando se les llama para aclarar alguna situación, se muestran molestos y agresivos.

2.2 La materia de Historia Universal en el Programa de Estudios del Bachillerato General del Estado de México.

De acuerdo con el Modelo Educativo de Transformación Académica (META), el programa de Estudios para Bachillerato General, dependiente de la Dirección General de Educación Media Superior del Estado México, “toma como referencia lo plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), en el eje de Igualdad de oportunidades, en el que se establece la transformación educativa, la renovación del Sistema Nacional de Educación”.⁷⁴ A partir de esto, a través de las Escuelas Preparatorias Oficiales, se busca ofrecer servicios de calidad con base en el desarrollo de competencias, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir en el crecimiento económico de México y, al mismo tiempo, mejorar las oportunidades de desarrollo humano.

Para responder a este objetivo, el Programa de Estudios del Estado de México consta de 58 materias, las cuales se cursan en 6 semestres, y están divididas en 6 campos disciplinares: Matemática y razonamiento complejo, Ciencias Naturales y Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades, Lenguaje y Comunicación, Componentes Cognitivos y Habilidades del Pensamiento.

⁷⁴ Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo de Transformación Académica (META)*, México, SEP, 2008, p. 3.

La materia de Historia Universal pertenece al Campo Disciplinar de Ciencias Sociales, se cursa en cuarto semestre. Tiene una carga horaria de 60 horas aproximadamente repartidas en tres unidades temáticas:⁷⁵

I) Generalidades de la historia, en la que se introduce al alumno al estudio de la Historia desde el concepto de la ciencia, su utilidad, su importancia y su relación con otras ciencias del campo. De igual forma se retoma el tema de revolución industrial, como parte del proceso de transformación que sufrió el mundo en el siglo XIX, y sus repercusiones políticas, económicas y sociales a nivel mundial.

II) El mundo inestable y convulsivo en la mitad del siglo XIX, en ésta se analiza la política imperialista del siglo XIX y sus repercusiones para los países no desarrollados y colonizados; al mismo tiempo se retoman las revoluciones sociales más importantes (Revolución Rusa y Revolución China como medio de defensa ante los embates imperialistas). Igualmente, se analizan las consecuencias del imperialismo y su legado (las guerras mundiales).

III) Del mundo bipolar al mundo global, en la cual se manejan las consecuencias de las guerras mundiales tales como la liberación de los países colonizados en Asia y África; la Guerra Fría, la división del mundo entre Capitalismo y Socialismo, encabezado por Estados Unidos y la URSS. De igual modo, se menciona el colapso del Socialismo con la caída del Muro de Berlín y la desintegración de la URSS. Por último, la entrada de nuevos conflictos por intereses petroleros y el mundo globalizado.

De acuerdo con el Programa, cada lección tiene una carga horaria de cuatro horas semanales, equivalente a 16 horas mensuales. La estructura didáctica que sustenta esta carga horaria busca desarrollar el máximo nivel de competencias genéricas (divididas en las seis categorías: el expresar y comunicar, pensar críticamente, participar con responsabilidad en la sociedad, autodeterminarse y cuidarse a sí mismo, y el aprender de forma autónoma), básicas y extendidas.

Todas ellas, como es sabido, se sustentan en el trabajo colaborativo basado en competencias relacionadas con el Proyecto Internacional para la Evaluación del

⁷⁵ Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudio de la materia: Historia Universal*, Estado de México, SEP, 2009, cédula 2.

Rendimiento de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), y también, como se señaló en el capítulo anterior, por los lineamientos establecidos por la UNESCO referentes a la necesidad de proporcionar aprendizajes permanentes y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económica de la sociedad actual.

En función de esto, como se puede apreciar en el cuadro 2 el programa tiene una relación de secuenciación de contenidos temáticos con las respectivas competencias a desarrollar en cada una de las unidades temáticas, relacionadas con seis cuadrantes didácticos.

Cuadro 2. *Unidades temáticas y competencias a desarrollar*

Unidad Competencias a Desarrollar	Disciplinares Básicas	Disciplinares Extendidas
I. Generalidades de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> -Valora las aplicaciones del conocimiento sobre la sociedad en situaciones de su vida cotidiana. -Interpreta fenómenos actuales a partir del análisis de hechos históricos. -Reconoce la utilidad de la Historia, a partir del análisis, no de la memorización de datos. -Establece la relación de la Historia con otras ciencias. -Evalúa las principales estratificaciones de una sociedad y las desigualdades que induce. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aporta puntos de vista respecto a la importancia de la Ciencia Histórica. -Dialoga y aprende que la Ciencia no puede ser una Ciencia aislada. -Define las corrientes de interpretación histórica. -Comprende la Revolución Industrial como parte fundamental del proceso de transformación que sufre el siglo XIX. -Expresa las repercusiones políticas, económicas y sociales que genera la Revolución Industrial a nivel mundial.
II. El mundo inestable y convulsivo en la segunda mitad del siglo XIX, y primera mitad del siglo XX.	<ul style="list-style-type: none"> -Establece una opinión fundada sobre un sistema capitalista, socialista y comunista. -Identifica las distintas posiciones que toman los dictadores a partir de su ideología. -Evalúa las consecuencias de un sistema de inspiración nacionalista. -Analiza las consecuencias del 	<ul style="list-style-type: none"> -Define de forma clara qué es el Imperialismo. -Argumenta de forma objetiva respecto a los sistemas políticos (capitalismo, socialismo, comunismo). -Establece la importancia de la ideología como base para el imperialismo. -Compara las dos revoluciones socialistas más importantes. -Dialoga el legado del imperialismo y de las dos guerras mundiales. -Propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y

	<p>imperialismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. -Identifica los principales elementos constitutivos de un proceso de colonización, neo-colonización e imperialismo, ubicándolos en contextos históricos. 	<p>reflexiva, creando conciencia de la importancia que contiene el equilibrio en la relación del ser humano con la naturaleza.</p>
<p>III. El mundo bipolar y el mundo global.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación. -Interpreta los cambios que se generan en una estructura socioeconómica en el proceso de globalización. -Establece los fenómenos migratorios actuales e históricos a partir de sus causas y efectos económicos, sociales y culturales. -Interpreta fenómenos actuales a partir del análisis de los distintos hechos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Argumenta la relación entre la caída del muro de Berlín y el fin del socialismo. -Dialoga respecto al surgimiento de la Guerra Fría y sus consecuencias. -Reconoce el surgimiento de los movimientos de liberación en el mundo, como consecuencia de la segunda guerra mundial. -Argumenta las repercusiones de la globalización. -Propone puntos de vista respecto al tema del terrorismo, analizando acontecimientos actuales. -Asume un comportamiento ético a través del ejercicio de sus derechos y obligaciones en diferentes escenarios sociales. -Plantea y concluye los nuevos retos del individuo como crítico y partícipe de la historia.

Fuentes: Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudio de la materia: Historia Universal*, Estado de México, 2009, cédulas 5.1, 6.1 y 7.1.

Para desarrollar estas competencias, el Programa tiene un carácter reticular, macro, meso y micro; términos que dan forma al andamio pedagógico que brinda una estructura didáctica enfocada al desarrollo de competencias genéricas, básicas y extendidas.

Cabe precisar que macroretícula, mesoretícula y microretícula son categorías conceptuales que permiten organizar el pensamiento de forma jerárquica, de ahí que, por ejemplo, en el contenido temático, como se puede apreciar en la ilustración 3, la unidad es el equivalente a la macroretícula; el tema a la mesoretícula, y el apartado a la microretícula.

Ilustración 3. Estructura reticular de Historia Universal



Fuente: SEP. Programa de estudio de la materia: Historia Universal, Estado de México, 2009, cédula 5.2

Una vez presentada la estructura reticular, entre otras cosas, el Programa de Estudio establece una serie de actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje, a través de las cuales se propone desarrollar la competencias señaladas en la macroretícula, mesoretícula y microretícula.

2.3 Actividades de enseñanza y de aprendizaje

En cuanto a las actividades que ha de desarrollar el docente, el Programa sugiere que, independientemente del contenido a abordar, el docente inicie la sesión mencionando a manera de introducción, recuperando ejemplos relacionados con el tema. Posteriormente, el docente se enfoca a realizar la pregunta generadora al grupo, para que éste a su vez, por medio de lluvia de ideas, desarrolle el tema.

De acuerdo con el Programa de Estudios, la pregunta tiene como objetivo la indagación encaminada al reconocimiento de conceptos, categorías, principios y teorías que

permiten un conocimiento inicial de la temática. Además, permite promover la búsqueda de diversas fuentes de información, cuyo objetivo principal se enfoca a que el “estudiante genere sus propias respuestas acompañados por el docente, quien se encarga de ir acotando para poder llegar al objetivo en concreto, no omitiendo el intercambio de opiniones a fin de propiciar el trabajo colaborativo”.⁷⁶

Una vez que el docente cuenta con la información deseada, en colaboración con los alumnos, el docente elabora un mapa conceptual, con el cual explicará los conceptos conocidos y los nuevos en relación al tema.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, el Programa de Estudios de Historia propone trabajar por cuadrantes didácticos que lleven a la producción de un ambiente de motivación, vía la gestión de preguntas de interés en el estudiante y la construcción de estructuras jerárquicas o árboles de expansión.

El Programa también propone un Modelo Didáctico Global situado en cuadrantes de desempeño, y estipula que es necesario construir estrategias de resolución de problemas, como parte de los arreglos establecidos y los referentes teóricos y metodológicos respectivos. Como parte de las estrategias, el Programa sugiere como actividad que el estudiante realice la búsqueda de fuentes información (bibliográfica o cibergráfica) que le permita el reconocimiento de conceptos propios. De igual manera, propone que elabore un cuadro comparativo, un cuadro de antecedentes y consecuencias, así como un mapa conceptual. Con estas actividades, el profesor debe promover el intercambio de opiniones a fin de propiciar el trabajo colaborativo, que se concretará en la elaboración de una exposición oral o escrita.

Posterior a las actividades de enseñanza y aprendizaje, el Programa de Estudios de Historia, señala que el docente tiene que delimitar y especificar cómo habrá de evaluar las actividades que desarrolla el alumno.

⁷⁶ Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudio de la materia: Historia Universal*, Estado de México, 2009, cédulas 5.2

2.4 Forma de evaluación

La forma de evaluación que establece el Programa de Estudios de Historia es la evaluación bajo el enfoque de competencias. Desde esta perspectiva, la evaluación debe contribuir a que los estudiantes continúen aprendiendo, en tanto que permite la retroalimentación en dos sentidos: para que el alumno verifique el desarrollo de su desempeño, y mejore su proceso de aprendizaje; y, a la vez, permite al docente reflexionar sobre su práctica diaria con la finalidad de modificarla y mejorarla, es decir, para lograr que el centro escolar se convierta realmente en “un espacio dialógico donde mediadores y estudiantes aprenden y reaprenden, abren nuevos canales de comunicación, participan en la vivencia de su momento histórico a través de los valores más altos del ser humano”.⁷⁷

La evaluación por competencias supone una nueva forma de enseñanza y aprendizaje, y a través de ella es posible ofrecer nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de que sean capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones auténticas, dentro y fuera del ambiente áulico.

Tales situaciones auténticas hacen que la evaluación se enfoque a valorar un conjunto de estructuras de conocimiento, así como habilidades cognitivas, interactivas y afectivas, actitudes y valores, que son necesarias para la ejecución de tareas, la solución de problemas y un desempeño eficaz en una determinada profesión, organización, posición o rol.

De esta forma, la evaluación tradicional (evaluación de conocimientos específicos y factuales, referidos a hechos), está cediendo el paso al énfasis en desempeños contextualizados en un determinado entorno.

Resulta pertinente mencionar que Sergio Tobón llama valoración a la evaluación, aunque en esencia se refiere al mismo proceso evaluativo, en tanto que permite:

⁷⁷ Julio Pimienta Prieto. *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México, Pearson, 2008, p. 26.

Resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar en que es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples dimensiones y relaciones entre estudiantes, empresas y docentes.⁷⁸

Desde el enfoque por competencias, la evaluación puede dividirse en distintos momentos: inicial o también llamada diagnóstica; durante el desarrollo del proceso, conocida como formativa; y final o sumativa.

La evaluación inicial, diagnóstica o predictiva, es una especie de radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante. Se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso educativo. A decir de Frida Díaz y Gerardo Hernández, este tipo de evaluación permite conocer:

Si los alumnos poseen o no una serie de conocimientos previos pertinentes (una estructura cognitiva básica) para poder asimilar y comprender en forma significativa los nuevos saberes que se les presentarán en el mismo. También puede evaluarse el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición para aprender (afectivo-emocional) los materiales o temas de aprendizaje.⁷⁹

Esta evaluación no consiste simplemente en la aplicación de un “examen inicial”, en todo caso se refiere a una apreciación general de las condiciones en que están los alumnos, esto con el objetivo de orientar el desarrollo del proceso educativo y, por ende, impacta significativamente en la toma de decisiones. Esto sugiere que se tomen en cuenta información que tiene que ver con los datos personales, contexto sociocultural, historial médico, una entrevista con los padres o tutores, o bien con el mismo estudiante. Solo de esta manera es posible realizar una evaluación diagnóstica integral, que impacte positivamente en el ambiente de enseñanza y el aprendizaje.

Después de la evaluación inicial, otro momento importante es la evaluación formativa. Este tipo de evaluación tiene lugar durante el desarrollo del proceso educativo. Su objetivo se centra en “regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, etc.)”.⁸⁰

⁷⁸ Sergio Tobón. *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Universidad Complutense, 2008, p. 235.

⁷⁹ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, MacGraw-Hill, México, 2010, p. 321.

⁸⁰ Idem., p. 329.

La evaluación formativa permite al docente identificar las áreas de oportunidad en sus métodos de enseñanza, y en los de aprendizaje de sus alumnos. A través de ella, es posible observar los logros y los errores. Cuando se aprecian los errores esto no implica sancionarlos o calificarlos negativamente, por el contrario, es preciso buscar una resolución mediante la “adecuación de determinadas actividades o las explicaciones oportunas y se continúa con el proceso de aprendizaje”.⁸¹

Dentro de este tipo de evaluación se enmarcan todos los productos realizados por los estudiantes durante las sesiones de trabajo. Lo importante de esto, es que los alumnos reciban la retroalimentación necesaria para que logren apreciar sus avances o dificultades y, con ello, busquen mejorar su desempeño.

Con este tipo de evaluación se descarta la aplicación única de exámenes, los cuales los alumnos pueden llegar a reprobado constantemente, sin que ello sirva para tomar decisiones que impacten significativamente en su vida personal y en su desempeño académico.

Por su parte, la evaluación final “implica una reflexión en torno al cumplimiento de los propósitos del programa en un momento determinado, ya sea al final del ciclo, del mes, al terminar un bimestre o un semestre”.⁸² A este tipo de evaluación se le suele llamar también sumativa, sin embargo, no toda evaluación final es sumativa, ya que ésta última se refiere cuando la evaluación coincide con la obtención de un título, o ser promovido a otro grado escolar.

En lo que corresponde a los actores que intervienen en el proceso educativo, el enfoque por competencias establece tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación se lleva a cabo cuando los estudiantes valoran sus propias actuaciones. En cierta forma este tipo de evaluación se desarrolla todo el tiempo en el ámbito personal y social a lo largo de la vida. En el espacio áulico se convierte en un ejercicio de reflexión bastante constructivo para el estudiante, en tanto que se constituye en

⁸¹ Ma. Antonia Casanova. *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla, 1997, p. 86.

⁸² Julio Pimienta Prieto. *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México, Pearson Educación, 2008, p. 39.

una toma de conciencia acerca de cómo aprende, cuáles han sido sus actitudes y emociones durante el proceso de aprendizaje.

Por su parte, la coevaluación es una forma de evaluación que se realiza entre compañeros. Este tipo de evaluación permite emitir una serie de juicios de valor acerca de las fortalezas y debilidades en referencia a las actitudes de todos aquellos que interactúan en el aula.

Para el mismo Julio Pimienta, “la valoración entre pares puede contribuir a en forma considerable a la mejora tanto de los procesos de aprendizaje como de la toma de conciencia acerca de ciertas actitudes y también permite reforzar los aciertos al trabajar en proyectos conjuntos”.⁸³

Un aspecto relevante de la coevaluación radica en el hecho de que a través de ella se busca destacar aspectos positivos de las actitudes de todos aquellos que participan, lo cual facilita la generación de confianza y empatía entre los mismos.

En lo que corresponde a la heteroevaluación, ésta es la evaluación más difundida y es la que realiza una persona sobre otra acerca de su actuación, sus productos de aprendizaje y, en general, acerca de su proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación es la que realiza de manera tradicional el docente, sin embargo, el enfoque por competencias también toma en cuenta la realizada por el alumno hacia el docente.

Un rasgo negativo de este tipo de evaluación es que la mayor parte del tiempo es empleada por el profesor para ejercer el control sobre los estudiantes. Este hecho debe ser modificado, ya que es necesario que se emitan juicios de valor que contribuyan a mejorar el desempeño del estudiante, siempre dentro de un marco de respeto.

Como se puede apreciar, el enfoque por competencias reconoce los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales como parte central del proceso evaluativo en el aula. De esta forma, contempla hechos, habilidades, destrezas y actitudes. Éstas últimas se manifiestan a través de acciones concretas en las cuales se externalizan los valores.⁸⁴

⁸³ *Idem.*, pp. 41-42.

⁸⁴ Julio Pimienta Prieto. *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México, Pearson Educación, 2008, p. 26.

En suma, la evaluación es el proceso de identificar, obtener información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Es preciso mencionar que el Programa de Estudios de la materia de Historia carece de información que trate sobre la evaluación por competencias, lo cual dificulta que el docente pueda emplearlo como base para comprender adecuadamente la manera cómo se vinculan los distintos elementos a integrar en una planeación didáctica y la evaluación bajo dicho enfoque.

Lo anterior resulta contradictorio, sobre todo si se toma en cuenta que la SEP establece que la evaluación ha de ser “auténtica”, por tanto requiere incluir varias formas de valoración del desempeño de los estudiantes. Esto implica el uso de distintos instrumentos de evaluación, tema que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.5 Instrumentos de evaluación

Desde el enfoque por competencias, un aspecto fundamental para la motivación del aprendizaje es la evaluación. Sobre todo si se toma en cuenta que las actividades diseñadas para trabajar con los estudiantes deben convertirse en una oportunidad para que aprecien sus fortalezas y debilidades, tanto personales como académicas y sociales.

A partir de esto, la evaluación, pero particularmente, los instrumentos que se construyen para llevarla a cabo deben dejar en claro qué ha aprendido el alumno y cómo lo ha hecho; permiten obtener evidencias y, con ellas, “valoraciones de diversas actividades de aprendizaje, que definen si un estudiante alcanza o no los requisitos recogidos por un conjunto de indicadores, en un determinado grado”.⁸⁵

Existe una amplia gama de instrumentos de evaluación, entre ellos destacan: la lista de cotejo, guías de observación, ejercicios prácticos, cuestionarios, entrevistas prácticas, cuestionarios, entrevistas personales, planteamiento de problemas, estudio de casos, juego

⁸⁵Jesús Valverde, Francisco Revuelta y Rosa Fernández. “Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 60, 2012, p. 52.

de roles, bitácora o diario, pruebas, guías de preguntas, exámenes, registro anecdótico, uso de gráficos, reporte de lectura, lista de verificación, proyectos de investigación, portafolio de evidencias, matrices de valoración, rúbrica, solo por mencionar algunos. De éstos solo se rescatan aquellos que se emplean para el desarrollo de este trabajo: rúbrica, registro anecdótico y lista de cotejo.

La rúbrica “es una herramienta de evaluación que se presenta en forma de matriz. En ella se relacionan criterios y estándares de calidad respecto a una tarea a realizar”.⁸⁶ Es uno de los instrumentos más utilizados por los docentes, ya que se ajusta a cualquier actividad de aprendizaje. Permite evaluar tanto los procesos como los productos. Además, facilita establecer criterios y estándares por niveles mediante la disposición de una escala, lo cual hace posible determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en una tarea específica, es decir, hacen observable el nivel de desempeño.

La preferencia por las rúbricas se debe a “que facilitan las calificaciones del desempeño del estudiante a través de un conjunto de criterios graduados, que permiten valorar el aprendizaje, así como los conocimientos y/o competencias logradas por el estudiante”.⁸⁷

El diseño de una rúbrica enfatiza acerca de la necesidad de que el estudiante sea evaluado en forma objetiva y consciente. Al mismo tiempo, hace posible que el profesor especifique claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se va a calificar un objetivo establecido previamente, llámese trabajo, representación, o un reporte escrito, etc.

De esta forma, la importancia que se le atribuye a la rúbrica radica en que toda tarea que se asigne a los alumnos debe establecerse en forma clara y precisa, además debe coincidir con los criterios que fundamentan los objetivos de enseñanza y asegurar el nivel de aprendizaje que se desee alcanzar

⁸⁶ Fausto Lizama Morales. *Desarrollo de competencias Educativas. Guía para la elaboración de ecuencias didácticas para el docente de bachillerato*, México, Trillas, 2012, p. 25.

⁸⁷ *Idem.*

Otra de las bondades de las rúbricas es ayudan a mejorar la calidad de la enseñanza, “ya que permite estipular ciertos detalles que se consideren importantes para garantizar trabajos de excelencia del educando”.⁸⁸

Existen dos tipos de rúbrica: global (comprensiva u holística) y analítica.⁸⁹ La rúbrica global hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. Cada nivel se define claramente para que los estudiantes identifiquen lo que significa. Un ejemplo de este tipo de rúbrica se observa en el siguiente cuadro (3).

Cuadro 3 Ejemplo de rúbrica global

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad.
4	Se evidencia comprensión del problema. Incluye alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad.
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad.
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad.
1	No se comprendió la actividad planteada.
0	No se realizó nada

Fuente: Elaboración propia

Este tipo de rúbrica es más fácil de elaborar y evaluar, pero la retroalimentación es limitada ya que brinda un panorama general de los logros del estudiante, en tanto que solo considera una dimensión del producto o actividad.⁹⁰

La rúbrica analítica se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Sirve para determinar el

⁸⁸ Saúl Acosta, Alamilla. *Pedagogía por competencias: Aprender a pesar*, Trillas, México, 2012, pp. 84.

⁸⁹ Secretaría de Educación Pública. *Lineamientos de evaluación*, México, SEP, 2011, pp. 61-66

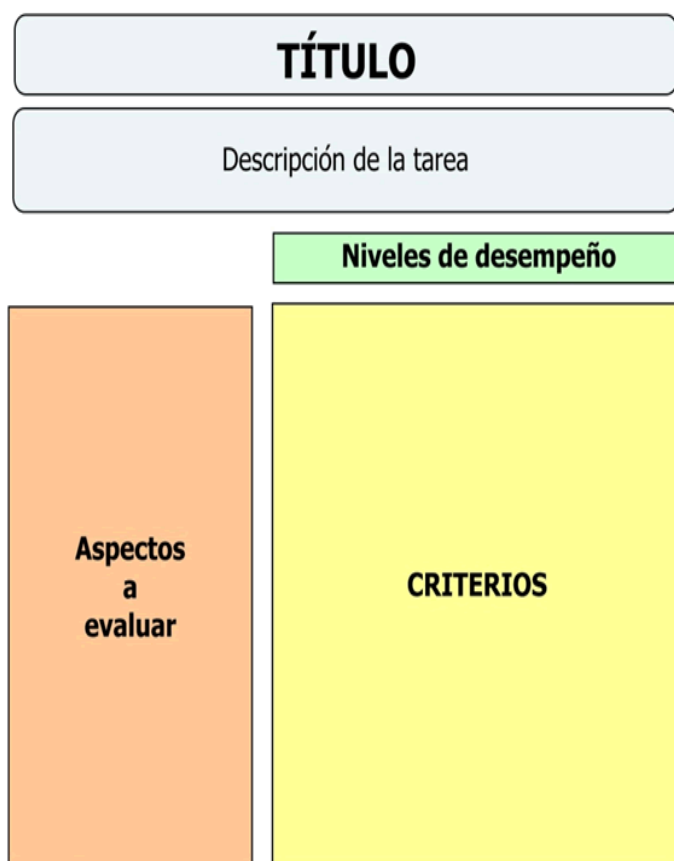
⁹⁰ Florina Gatica-Lara y Teresita del Niño de Jesús, Uribarren-Berrueta. “Cómo elaborar una rúbrica”, en *Investigación en Educación Médica*, núm. 1, México, UNAM, 2013, p. 62.

estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar.

Se recomienda utilizar la rúbrica analítica cuando hay que identificar los puntos fuertes y débiles, tener información detallada, valorar habilidades complejas y promover que los estudiantes autoevalúen su desempeño.

Los elementos de la rúbrica son: el título, la descripción de la tarea, niveles de desempeño o escala de calificación (que pueden cualitativos, cuantitativos o mixtos), aspectos a evaluar o indicadores, y criterios o definición de cada aspecto.⁹¹

Ilustración 4. Aspectos de una rúbrica analítica



Fuente: www.googleimages.com

⁹¹ Fausto Morales, Lizama. *Desarrollo de competencias educativas. Guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*, México, Trillas, 2012.

Es importante señalar que los criterios de evaluación son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías, y su relevancia se centra en que reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.

Cuadro 4 Ejemplo de una rúbrica analítica

Rúbrica para evaluar ensayo				
Nombre del alumno(a):				
Título del ensayo:				
Descripción de la tarea:				
Indicador	Excelente (10)	Muy bien (9)	Bien (8)	Regular (7)
Título	El título es claro, específico y refleja el contenido del ensayo	El título es claro, específico, pero el contenido en algunas cosas se sale del tema	Plantea un título que no tiene relación con el contenido	No se plantea el título
Introducción	Describe la introducción y menciona el tipo de trabajo	Plantea el objetivo del ensayo e indica a quién va dirigido	Describe la introducción, pero solo menciona el objetivo del mismo	Menciona la palabra introducción, pero no especifica el tipo de trabajo, ni el objetivo, ni a quién va dirigido al ensayo.
Desarrollo	El contenido del ensayo es claro, coherente, sencillo, expone ideas que hacen pensar al lector. Además, incluye citas textuales, paráfrasis en la redacción. No tiene faltas de ortografía.	El contenido del ensayo es claro, coherente, pero solo incluye una cita textual y una paráfrasis en su redacción. Tiene algunas faltas de ortografía.	El contenido del ensayo es claro, pero no expone citas textuales ni paráfrasis, refleja más un resumen que un ensayo.	El contenido es un resumen de ideas, sin coherencia y con muchas faltas de ortografía.
Conclusiones	Menciona más de tres conclusiones que reflejan la importancia del tema	Menciona dos conclusiones que reflejan la relevancia del tema	Solo menciona una conclusión pero no refleja la importancia del tema	No incluye conclusiones del ensayo

Fuentes de consulta	Menciona más de tres fuentes de diferentes tipos consultadas que dan sustento científico al tema	Menciona solo dos fuentes de consulta que dan fundamento al ensayo	Solo menciona una fuente de consulta	No incluye ninguna fuente de consulta
---------------------	--	--	--------------------------------------	---------------------------------------

Fuente: Saúl Acosta, Alamilla. *Pedagogía por competencias: Aprender a pensar*, p. 97.

Como se puede apreciar en el cuadro 4, en las estrategias de puntuación se consideran cuatro niveles de desempeño o escalas de evaluación que pueden ser cualitativos, cuantitativos o mixtos. En los cualitativos se emplean diversas expresiones como: excelente, muy bien, bien y regular; o bien ejemplar, maduro, en desarrollo e incipiente, solo por mencionar algunas. En los cuantitativos se asigna una escala numérica (porcentaje o número entero), de acuerdo al criterio del docente, que puede ser del 10 al 7 o al 6.

Por otra parte, el registro anecdótico es un instrumento que “proporciona un reportaje en directo de tipo etnográfico sobre los individuos y los casos particulares”.⁹² Permite capturar la realidad social de cualquier entorno, en el educativo resulta fundamental, ya que permite al profesor describir hechos, incidentes o acontecimientos significativos que observa en el diario acontecer de sus alumnos, en un periodo de tiempo determinado (ver cuadro 5).

Para elaborar un registro anecdótico es necesario ajustarse a ciertos requerimientos. En primer lugar, es fundamental que los relatos se centren en una descripción clara (objetiva), de los acontecimientos, comportamientos o incidentes tal y como sucedieron, destacando aspectos contextuales. Posteriormente, se realiza una “interpretación” de los hechos, como una entidad separada en la ficha de registro anecdótico.

Es preciso tener claro que cada registro debe ocuparse de un incidente separado y tener límites. No se deben retomar todos los incidentes, comportamientos o hechos desarrollados, solo aquellos que representen experiencias de aprendizajes o una situación o problemática significativa para el alumno o el grupo en general.

⁹² James Mckernan. *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Edit. Morata, 2001, p. 88.


Cuadro 5. Ejemplo de registro anecdótico

Nombre del niño(a): <u>Sofía</u>	
Fecha: <u>12 de mayo del 2014</u>	
Materia: <u>Español</u>	
Actividad: <u>Reconocimiento de señalamientos</u>	
Descripción de la situación	Análisis/interpretación
<p>El día lunes durante la clase de español se les estaban presentando, al los alumnos, varias ilustraciones sobre algunos señalamientos que se pueden encontrar en la ciudad, uno que les llamó mucho la atención fue el de una cámara fotográfica que decía que estaba prohibido usarlas, Sofía dijo que este símbolo significaba otra cosa, ella mencionó que ese cartel se podía observar en museos porque estaba prohibido el uso de flash al momento de tomar fotos porque este les hacía daño a las pinturas y cosas que se pueden observar en sitios como este. Esto llevó la clase a otro sentido donde se les tuvo que explicar a los niños por qué pasaba esto, como Sofía lo sabía ella fue quien les explicó a sus compañeros la situación.</p>	<p>La situación demostró que el nivel de observación de los niños en veces te puede sorprender, como en este caso Sofía es una niña muy seria que siempre se preocupa por terminar sus trabajos a tiempo, pero también le gustan mucho este tipo de actividades donde tiene que usar su sentido de la vistas, en otras palabras su tipo de aprendizaje e visual.</p> <p>Sofía también tiene un nivel de perspectiva de las cosas más alto que el de los demás niños porque este tipo de situaciones también ya ha pasado en las clases de Matemáticas y las de Exploración de la naturaleza y la sociedad, ella se da cuenta de muchas cosas que van más allá de lo que se les está mostrando al grupo en general.</p>

Fuente: Saúl Acosta, Alamilla. *Pedagogía por competencias: Aprender a pensar*, p. 98.

Por otra parte, como se aprecia en el cuadro 6, la lista o tabla de cotejo consiste en una lista de indicadores de logro, en donde se retoman determinados aspectos, ya sean seleccionados por el (la) docente, o bien en conjunto con los alumnos(as) para establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado. Esto quiere decir que se usa para anotar el producto de observaciones en el aula de distinto tipo: productos de los alumnos, actitudes, trabajo en equipo, entre otros.

Cuadro 6. Ejemplo de lista de cotejo



Nombre de la materia: Literatura 2	Programa: Bachillerato SEP por Comp.
Docente: Lic. Jaime Hernández Pozas	Fecha:
Estudiante:	Matrícula:
Grupo:	

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo. **Producto a evaluar:** Portafolio digital del estudiante.
Valor: 0.5 pt. Del parcial, derecho a examen. **Entrega:** Día del examen

No	Características del producto	REGISTRO DE CUMPLIMIENTO			OBSERVACIONES
		SI	NO	NA	
1	Incluye todos los trabajos entregados al docente (calificados y escaneados) así como una impresión de pantalla del blog.				
2	Incluye nombre, grupo, cuenta y breve presentación del alumno.				
3	Es una diapositiva / pantalla por cada elemento (trabajos y pantalla del blog), en la que se describa brevemente el mismo.				
4	Incluye, por trabajo y por pantalla del blog, una breve reflexión.				
5	Incluye, por trabajo y por pantalla del blog, un resumen del aprendizaje.				
6	Incluye una breve descripción de cada trabajo y del blog.				
7	Incluye todos los exámenes rápidos en una diapositiva cada uno.				
8	Incluye una reflexión y un aprendizaje de TODOS los exámenes rápidos. NO DE CADA UNO.				
9	Es flash u otro programa, o en caso de ser power point no son plantillas prediseñadas sino trabajadas por el alumno (ver presentación "Death by Power Point" en el blog.)				
10	Es una presentación original y creativa que habla del compromiso y esfuerzo del alumno				
	MÁS DE 15 FALTAS DE ORTOGRAFÍA ANULARÁN TU PORTAFOLIO				

Valor total obtenido: _____

Firma del Docente

Página 1 de 1

Fuente: Saúl Acosta, Alamilla. *Pedagogía por competencias: Aprender a pensar*, p. 99.

Según la SEP, el objetivo de la lista de cotejo es determinar la presencia de un desempeño y para ello se requiere identificar las categorías a evaluar y los desempeños que conforman a cada una de ellas. Esto es, sirven para evaluar comportamientos, habilidades y actitudes durante el desarrollo del proceso de aprendizaje; valorar los comportamientos previamente definidos, comparar características entre dos estudiantes, comparar los juicios de los observadores.

Así entonces, la lista de cotejo sirve para observar si uno una estudiante ha alcanzado determinada competencia indicando, además, el nivel alcanzado. Para valorar su presencia, es suficiente con colocar una descripción para el desempeño y escribir sobre ella una marca para identificar su presencia. En comparación con otros instrumentos, las tablas o listas de cotejo presentan menos complejidad, por lo que son bastante utilizadas por los docentes.

En suma, desde el enfoque por competencias la evaluación permite saber si los objetivos de aprendizaje se han sido conseguidos y en qué grado; hace posible incidir en la mejora de los procesos, orientar la toma de decisiones para optimizar los resultados obtenidos, pero sobre todo la evaluación permite al alumno establecer los mecanismos de mejora de su propio aprendizaje.

CAPÍTULO 3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN BASADA EN EL MODELO DE COMPETENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Antes de plasmar las características del proceso de diseño e implementación de la estrategia de evaluación de la materia de Historia Universal, y para comprender adecuadamente esta fase, es necesario aclarar qué es una estrategia de evaluación.

En el ámbito educativo es posible encontrar una amplia variedad de conceptualizaciones acerca de lo que se debe considerar como estrategia, no obstante, sin entrar en honduras, la mayoría coinciden en señalar que el término alude a un conjunto de acciones ordenadas lógicamente y coherentemente orientadas al logro de objetivos educativos, es decir, “constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante”.⁹³

De esta forma, siguiendo a Ferreiro, se pueden identificar dos grandes grupos de estrategias didácticas: 1) de enseñanza y, 2) de aprendizaje.⁹⁴

Las primeras se refieren a los procedimientos que utiliza el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Las segundas aluden a los procedimientos mentales que el estudiante realiza para aprender. Éstas se constituyen como una secuencia de operaciones cognitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para aprehender significativamente.

A partir de esto, Frida Díaz-Barriga establece que las estrategias de enseñanza se subdividen en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.⁹⁵

Las preinstruccionales preparan y alertan al estudiante acerca de qué y cómo va a aprender, al mismo tiempo, buscan incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas, por lo que sirven para que se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Por su parte, las coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la

⁹³ Oscar Picardo Joao (Coord). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, San Salvador, Centro de Investigación Educativa, 2004, p. 161.

⁹⁴ Ramón Gravié Ferreiro. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2007.

⁹⁵ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 2010.

enseñanza-aprendizaje. Tienen como función primordial que el estudiante mejore la atención y que, al mismo tiempo, sea capaz de identificar la información central, pueda construir una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, con lo cual pueda organizar, estructurar sus ideas. Entre este tipo de estrategias se incluyen ilustraciones, redes, mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A.⁹⁶

Las postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. También le permite valorar su propio aprendizaje. Ejemplo de este tipo son los resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales.

Desde el enfoque por competencias, la forma para desarrollar una estrategia de aprendizaje es mediante las secuencias didácticas, que se constituyen como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”.⁹⁷

A través de las secuencias didácticas la enseñanza es menos fragmentada, ya que sigue una línea ordenada de actividades a desarrollar, tanto por parte del docente como de los alumnos. Para hacer posible esto, es necesario que el docente tenga en cuenta los principales componentes de dichas secuencias.

Es preciso señalar que la perspectiva que orienta el modelo por competencias en América Latina es la socioformativa, la cual se caracteriza, precisamente, por un marcado énfasis en la socioformación integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices (rúbricas).⁹⁸

⁹⁶El Cuadro C-Q-A es una estrategia con la cual es posible propiciar el aprendizaje significativo. Se integra de tres partes:

1. C: identificar lo que *Conocen* los lectores y lectoras acerca de un tema.
2. Q: determinar lo que *Quieren* descubrir los lectores y las lectoras acerca de un tema.
3. A: evaluar lo que los lectores y las lectoras *Aprendieron* de la lectura.

⁹⁷ Sergio Tobón Tobón; Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García, Fraile. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson, 2010. P. 20.

⁹⁸*Ibid.*, p. 21.

La secuencia didáctica inicia con la descripción del problema relevante del contexto por medio del cual se pretende la formación. Continúa con el señalamiento de la competencia o competencias a desarrollar en los estudiantes. Posteriormente, se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los alumnos, por lo que se denominan *actividades concatenadas*. Le sigue la evaluación, en donde se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la examinación cuidadosa de todos aquellos elementos que integran a la evaluación. En los recursos se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos. Finalmente, aparece el proceso metacognitivo en el que se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.⁹⁹

Como se puede apreciar, desde el modelo por competencias, la evaluación es parte intrínseca de las actividades que construye el docente. Por este motivo, y en concordancia con el objetivo del trabajo, la estrategia propuesta se plantea a partir de este enfoque.

3.1 Comportamiento de los alumnos ante el aprendizaje de la Historia. Evaluación diagnóstica.

En este apartado se muestran las actitudes de los alumnos de segundo año, cuarto semestre, grupo 2-3, del turno vespertino, de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 114, durante varias sesiones de trabajo en la materia de Historia Universal.

La información que se presenta a continuación se obtuvo a través de video grabaciones realizadas durante cuatro sesiones de trabajo con los alumnos de segundo año, que fueron transcritas casi en su totalidad.

La primera sesión, realizada el día 10 de febrero de 2015, en el horario de 14:00 a 15:40 hrs, se inició explicando a los alumnos algunas cuestiones sobre la Ciencia de la Historia. La temática se abordó tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno, por lo que se lanzó la pregunta ¿Qué es Historia?

⁹⁹*Ibid.*, p. 22.

Entre las respuestas de los alumnos destacaron: “es una materia aburrida, donde solo se enseña aprender fechas, y personajes aburridos”, “es la ciencia social que se encarga de estudiar el pasado de la humanidad”.

Cuando se les cuestionó si creían importante conocer la Historia de su país o de otros países y por qué, una alumna respondió que sí era importante ya que así podían entender los acontecimientos del pasado, y los del presente.

Acerca de si consideraban que la Historia es una ciencia y por qué, otra alumna respondió afirmativamente, ya que desde su punto de vista, esta disciplina estudia los sucesos y hechos que pasaron, y para ello emplea un conjunto de conocimientos previos que se obtienen mediante la observación, la investigación y la comprobación.

Posteriormente, se solicitó a los estudiantes que escribieran en una hoja de su cuaderno su propio concepto de Historia, procurando que fuera lo más completo posible. De esta forma se obtuvieron frases como las siguientes:

“Es la ciencia que se encarga de estudiar, el pasado, entender el presente y así comprender el futuro desde ciertos hechos históricos”. “Un conjunto de conocimientos que estudia lo pasado y futuro. “Es el conjunto de fenómenos-aspectos, que estudia los hechos y acontecimientos de la edad media o edad contemporánea”.

Como se puede apreciar, a pesar de que los estudiantes consideran la materia de historia como “algo aburrido”, al menos tienen nociones básicas acerca de lo que es.

Para cerrar esta primera parte de la sesión, de manera conjunta, se llegó a la conclusión de que la Historia es una Ciencia Social, que estudia e interpreta los hechos históricos del pasado, presente y futuro de la humanidad.

El siguiente tema que se abordó durante esta primera sesión fue la utilidad de la historia. Para ello, pedí a los alumnos que respondieran oralmente la pregunta ¿para qué sirve la historia? Sus respuestas fueron: “Para comprender los acontecimientos del pasado”, “para ser más innovador”, “para comprender el pasado y el presente de la humanidad”

Considero pertinente señalar que mientras algunos estudiantes respondían de manera apropiada el cuestionamiento, otros se mostraban desinteresados y apáticos, como fue el caso de un alumno quien levantó la mano para –en son de burla– pedir permiso para

copiar del pizarrón la información que yo había anotado. Al escuchar esto, todo el grupo comenzó a reírse, perdiendo la atención en el tema central.

De esta manera, procedí a explicar que la utilidad de la Historia la asigna el propio historiador, ya que es éste quien se encarga recopilar, registrar y analizar los hechos del pasado de la humanidad, “descubriendo nuevos acontecimientos” en tanto que los reconstruye y reinterpreta, de acuerdo con un objetivo particular. Para lo cual, utiliza fuentes directas e indirectas.

En esta misma sesión se pidió a los alumnos que trabajaran con el libro de texto, aclarándoles que éste solo era un apoyo de aprendizaje. La actividad del libro se enfocaba a que elaboraran un mapa conceptual sobre el trabajo del historiador y su importancia en la sociedad. Cuando se les dio esta indicación sus expresiones fueron: “ya me cansé”, “ya estamos agotados”, “ya nos enseñó mucho”, “mejor para la siguiente clase”. Ante esto les dije que elaboraran una conclusión final, sobre lo discutido durante la sesión. A lo que una alumna respondió:

“La historia no solo es aprender fechas, sino que debemos apoyarnos de fuentes diversas, para hacer la historia más divertida y pues hasta lo que usamos a diario es historia como su blusa tipo embarazada que se usaba hace algunos años, las blusas holgadas”.

En términos generales, durante esta primera sesión algunos alumnos se mostraron apáticos y desinteresados, actitudes que eran equilibradas por aquellos que sí se interesaban por aprender sobre la historia, y participaban atenta y reflexivamente.

Por otra parte, durante la segunda sesión llevada a cabo el 12 de febrero del 2015, en el horario de las 15:40 a las 17:20, se abordó el tema Disciplinas Auxiliares de la Historia. Previamente, se había solicitado a los alumnos realizar, de tarea, una breve investigación sobre el tópico.

Al inicio de esta sesión cuestioné a los alumnos acerca de cuáles eran las disciplinas auxiliares de la Historia, a lo cual respondieron que eran la Arqueología, Geografía, Paleontología, entre otras.

Treinta minutos después de haber iniciado la sesión, los alumnos se empezaron a mostrar inquietos, e incluso desinteresados en la clase. Mientras que algunos copiaban lo que estaba en el pizarrón, otros ingerían alimentos en el salón, otros más gritaban, o bien

enviaban mensajes de texto por su teléfono celular, escuchaban música o respondían llamadas de sus familiares. Algunos alumnos golpeaban las bancas con sus plumas, unos más se reunían en equipo para realizar la tarea de otras materias.

Frente a esta situación, les pedí que guardaran silencio y que atendieran a la clase, ante lo que expresaron: “ya estamos cansados, tuvimos matemáticas”, sin que modificaran su actitud, por lo que prácticamente fue imposible trabajar con ellos durante esta sesión con la temática programada. Ante esto, implementé una estrategia de gimnasia cerebral para que se relajaran.

La tercera sesión, realizada el 17 de febrero del mismo año, en el horario de 14:00 a 15:40 hrs., inició con un recordatorio acerca de lo que abordó en la clase anterior (las ciencias auxiliares de la historia).

Posteriormente, continúe con una explicación sobre la importancia de la periodización en el análisis histórico, es decir, busqué que observaran la importancia del manejo del tiempo histórico y el tipo de herramientas que tiene a la mano el historiador para ello.

Por tal motivo, expresé que para comprender la Historia es necesaria la periodización de la vida humana. Así, se lanzaron preguntas para identificar lo que los alumnos ya sabían sobre este tema desde la secundaria. Los cuestionamientos fueron: ¿cuál es la herramienta que utiliza el historiador para medir el tiempo?, ¿en cuántas edades se divide la historia, y cuáles son?

Los alumnos afirmaron que la Cronología es la herramienta que emplea el estudioso de la historia para medir el tiempo, sin embargo, señalaron desconocer las otras respuestas. Sus expresiones fueron: “ni siquiera nos enseñaban Historia, solo nos pedían leer el libro y realizar el resumen”. Para apreciar hasta qué punto esto era cierto, les pedí que realizaran una línea del tiempo.

Es preciso recordar que, desde el punto de educativo, una línea del tiempo es una estrategia de enseñanza que puede definirse como un gráfico que hace evidente la situación temporal de un hecho o proceso, del periodo o sociedad que se estudia.¹⁰⁰ Debido a esto se

¹⁰⁰ Julio Márquez Rodríguez. “El uso de la tecnología como recurso para la enseñanza. Las líneas del tiempo”, en *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad Virtual*. s.f.

constituyen como una herramienta de estudio que hace posible que los alumnos puedan “observar” la duración de los procesos, la densidad de los acontecimientos, así como la simultaneidad y, por tanto, conexión entre sucesos.

De igual manera, la línea del tiempo permite “apreciar” la distancia que separa una época de otra, es decir, hace posible una “representación gráfica de los periodos cortos, medianos o largos (años, lustros, décadas, siglos, milenios)”.¹⁰¹

En la elaboración de una línea del tiempo se ejercitan diversas competencias y capacidades como la memoria, la organización de información según criterios cronológicos, la distinción de acontecimientos a partir de relaciones de causa-efecto, o la de representar una serie cronológica a través de formatos visuales.

Asimismo, mediante la línea del tiempo el estudiante es capaz de recuperar saberes previos, de manera ordenada y cronológica, desarrollar series de acontecimientos, reforzando la capacidad de organizar hechos en secuencias coherentes, evaluar su capacidad de recordar sucesos en orden, profundizar en un período de tiempo determinado, al detallar y articular los hechos que lo integran.

Para realizar la línea del tiempo se pidió a los alumnos que utilizaran hojas de colores, libros de Historia Universal, información de internet, imágenes. La instrucción fue que no emplearan monografías. Para poder realizar esta actividad tendrían que formar equipos de 5 integrantes, y la construirían como un producto extracurricular.

Durante la sesión llevada a cabo el 19 de febrero de 2015, una vez elaborada la línea del tiempo, se les solicitó que la socializaran de manera grupal.

Es preciso mencionar que, al momento de realizar este trabajo, el grupo estaba conformado por 43 alumnos, y solo se organizaron 4 equipos, con una cantidad de integrantes variable, desde 2 hasta 10.

Entre los aspectos que se observaron es esta actividad destacaron:

http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pd (último acceso: 1 de Mayo de 2014), p. 2.

¹⁰¹Edith Vázquez León y Gabriela Reding Borjas. “Línea del tiempo. Tips para estudiar”. *Colegio de Historia. Escuela Nacional Preparatoria 9. "Pedro de Alba"*. s.f. <http://www.historiap9.unam.mx/documentos/4.pdf> (último acceso: 1 de Mayo de 2014), p. 1.

1. Desorganización y falta de trabajo colaborativo, en tanto que la mayoría no trabajó en equipo, y aquellos que sí lo hicieron se dividieron la actividad, mientras que unos habían elaborado la línea del tiempo, otros eran los cargados de hacer la presentación frente al grupo.
2. No recuperación de saberes previos. La información la obtuvieron de monografías, aún y cuando la indicación había sido que no lo hicieran.
3. Falta de orden y secuencia cronológica de los acontecimientos. Las línea del tiempo iniciaban con la edad de piedra, continuaba con la edad de los metales, y de ahí realizaban un salto a la Revolución Industrial.
4. Ausencia de profundización en un período de tiempo determinado. Difícilmente realizaban una argumentación clara, con datos concretos sobre los periodos que mencionaban.
5. Escaso manejo de los tiempos verbales en forma oral y escrita para evidenciar la corta, mediana y larga duración de los sucesos o eventos históricos.

Durante esta actividad se apreció desinterés de los alumnos por participar activamente, así como el escaso dominio y manejo del tiempo histórico. De hecho, varios de ellos decidieron no formar en equipos, o simplemente no realizar el ejercicio.

Frente a esta situación se hizo necesario diseñar e implementar una estrategia que permitiera fomentar el manejo, la expresión y comunicación del tiempo histórico en la asignatura de Historia Universal.

3.2 Diseño y planeación de la estrategia en la materia de Historia Universal

La planeación didáctica es un elemento fundamental en la práctica docente, ya que a través de ella el profesional de la educación establece diversas situaciones y momentos mediante los cuales es posible fomentar el aprendizaje de los educandos. Desde el enfoque por competencias, se reconoce la relevancia de la *Docencia estratégica*, “que busca el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades del pensamiento, con el fin de los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes”.¹⁰²

¹⁰² Sergio Tobón Tobón. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2005, p. 197.

La planeación toma en cuenta la necesidad de considerar la relación entre los propósitos educativos, las características de los alumnos y la articulación de los contenidos para desarrollar las competencias. En palabras del mismo Tobón: “parte de la comprensión de las finalidades de la formación, y determina cómo, dónde, cuándo y con qué medios se van a formar las competencias”.¹⁰³

En esta fase se planea la enseñanza de estrategias de aprendizaje de acuerdo con cada uno de los tres saberes (saber conocer, saber hacer y saber ser). Una vez que se ejecutan las actividades, se monitorean para supervisar cómo se están llevando a cabo y, en caso necesario hacer las modificaciones pertinentes, y finalmente se valora si se han logrado, o no, los propósitos iniciales, así como el nivel de desempeño de los estudiantes.

De esta forma, la planeación didáctica es vista como un instrumento que permite al docente introducir diferentes formas de intervención posibiliten una mejora de su actuación en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos o temas de enseñanza del marco curricular.

Sin lugar a dudas, la planeación es una tarea importante, porque mediante ésta se describen de manera específica las actividades y estrategias metodológicas que se llevarán dentro y fuera del espacio áulico en tiempos específicos, en busca de lograr de una forma consciente y organizada, los propósitos aprendizajes deseados en la formación inicial.

En este sentido, la planeación didáctica se convierte en un mecanismo de orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Derivado de lo anterior, para llevar a cabo este trabajo, y posterior a una evaluación diagnóstica, se realizó la planeación didáctica, en la que se estableció una secuencia de actividades (en tres momentos distintos: inicio, desarrollo y cierre) tanto de enseñanza como de aprendizaje.

¹⁰³ *Idem.*

PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Nivel de estudios: Educación Media Superior Asignatura: Historia Universal Docente(s): Diana Belem Rodríguez Valencia Semestre: IV Número de sesiones: 4 (cada una de 100 minutos) Fechas: 09-06-15	¿Cuáles fueron los procesos históricos que dieron paso a la Primera Guerra Mundial?	
	PROPÓSITO	
	Distinguir los procesos históricos que generaron la Primera Guerra Mundial	
<u>PRIMERA SESIÓN</u>		
MACRO RETÍCULA	MESO RETÍCULA	MICRO RETÍCULA
El mundo inestable y compulsivo en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX	Rompimiento de la paz mundial	Primer conflicto bélico mundial
TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:		
“Comprendo los procesos históricos que dieron paso a la Primera Guerra Mundial”		
COMPETENCIAS		
GENÉRICAS		
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Atributos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. ✓ Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. 		
DISCIPLINARES BÁSICAS		

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa las consecuencias de un sistema de inspiración nacionalista. ✓ Analiza las consecuencias del imperialismo. 		
DISCIPLINARES EXTENDIDAS		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece la importancia de la ideología como base para el imperialismo ✓ Dialoga el legado del imperialismo y de las guerras mundiales. ✓ Propone soluciones a problemas en su entorno con una actitud crítica y reflexiva creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación del ser humano. 		
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce las causas del primer conflicto bélico mundial. ✓ Entiende las características del imperialismo. ✓ Distingue los rasgos principales de nacionalismo. ✓ Explica los criterios que definen la carrera armamentista. ✓ Reconoce los sistemas de alianzas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexiona acerca de la importancia del imperialismo en el desarrollo de las primeras potencias europeas. ✓ Identifica gráficamente los países que intervinieron en la Primera Guerra Mundial. ✓ Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda de datos precisos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestra respeto y apertura a las opiniones de los demás. ✓ Muestra disposición de comunicar en forma constructiva sus ideas y opiniones. ✓ Motiva el uso responsable de la tecnología y sus implicaciones.
ACTIVIDADES		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Instrumento de evaluación
INICIO		
<p>Realizar un acercamiento a los conocimientos previos de los alumnos sobre los procesos históricos que propiciaron el desencadenamiento de la Primera Guerra Mundial, a través de cuestionamientos directos como:</p> <p>¿Existe alguna justificación para el estallido de un conflicto bélico mundial?</p> <p>¿Cuáles fueron las principales causas de la Primera Guerra Mundial?</p> <p>¿Por qué se le llamó la Gran Guerra?</p>	<p>Escuchar con atención la explicación de la profesora.</p> <p>Responder los cuestionamientos que expresa la profesora.</p> <p>Buscar información acerca del sistema de alianzas en la página de internet http://www.portalplanetasedna.com.ar/guerra1.htm, identificando motivos para su integración.</p>	

<p>¿Qué entiendes por imperialismo? ¿A qué se le llama nacionalismo? ¿A qué se le denomina carrera armamentista? ¿Qué entiendes por sistema de alianzas?</p> <p>Realizar una explicación, apoyándose en una presentación en powerpoint, acerca de temas como el imperialismo, el nacionalismo, la carrera armamentista y el sistema de alianzas.</p>		<p>Rúbrica de escrito</p>
<p>25 minutos</p>	<p>25 minutos</p>	
<p>DESARROLLO</p>		
<p>Mostrar y explicar a los alumnos un mapa en donde se identifican los países que integraron el sistema de alianzas de Europa en 1914.</p> <p>Dar indicaciones a los alumnos de la siguiente actividad a realizar.</p>	<p>Identificar y colorear, en un planisferio sin nombres, los países que intervinieron en el primer conflicto bélico mundial.</p> <p>De color naranja todas aquellas naciones que integraron la Triple Alianza.</p> <p>De color azul todos los países que formaron la Triple Entente.</p> <p>Comparar el mapa que colorearon con el que explicó la docente.</p>	
<p>10 minutos</p>	<p>10 minutos</p>	
<p>CIERRE</p>		
<p>Indicar a los estudiantes que elaboren un escrito de una cuartilla, en su libreta, en donde expresen su punto de vista acerca de si se justifica o no, y por qué, el estallido de una guerra mundial</p> <p>Pedir a los alumnos que, para la siguiente sesión, lleven 2 pliegos de cartulina o papel bond de dibujo, plumones de colores.</p>	<p>Realizar el escrito solicitado por la profesora.</p> <p>Anotar el material requerido para la siguiente sesión.</p>	

--

5 minutos	20 minutos	
RECURSOS		
Computadora/Cañón/Presentación en powerpoint/Internet/Planisferio sin nombres/Lápices de colores		
FUENTES DE CONSULTA		
Giudice Danilo, Antón. <i>Historia Universal Contemporánea</i> , editorial distribuciones S.A de C.V, México, 2006.		
Plá Sebastián. <i>Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia de bachillerato</i> , Plaza y Valdés, Madrid, 2005.		
Sánchez Cordova, Humberto y otros. <i>Historia Universal, competencias, aprendizaje y vida contemporánea</i> , Person, México, 2011.		

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Nivel de estudios: Educación Media Superior Asignatura: Historia Universal Docente(s): Diana Belem Rodríguez Valencia Semestre: IV Número de sesiones: 4 (cada una de 100 minutos) Fechas:	¿Cuáles fueron los procesos históricos que dieron paso a la Primera Guerra Mundial?	
	PROPÓSITO Distinguir los procesos históricos que generaron la Primera Guerra Mundial	
	<u>SEGUNDA SESIÓN</u>	
MACRO RETÍCULA	MESO RETÍCULA	MICRO RETÍCULA
El mundo inestable y compulsivo en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX	Rompimiento de la paz mundial	Primer conflicto bélico mundial
TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:		
“Comprendo los procesos históricos que dieron paso a la Primera Guerra Mundial”		
COMPETENCIAS		
GENÉRICAS		
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos Atributos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. ✓ Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. ✓ Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo. 		
DISCIPLINARES BÁSICAS		

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa las consecuencias de un sistema de inspiración nacionalista. ✓ Analiza las consecuencias del imperialismo. 		
DISCIPLINARES EXTENDIDAS		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece la importancia de la ideología como base para el imperialismo ✓ Dialoga el legado del imperialismo y de las guerras mundiales. ✓ Propone soluciones a problemas en su entorno con una actitud crítica y reflexiva creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación del ser humano. 		
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce los sistemas de alianzas. ✓ Entiende las características del imperialismo. ✓ Distingue los rasgos principales de nacionalismo. ✓ Explica los criterios que definen la carrera armamentista. ✓ Reconoce los sistemas de alianzas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indaga las características políticas, geográficas, culturales y militares de las naciones que intervinieron en el conflicto bélico. ✓ Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda de datos precisos. ✓ Construye un guión que le permita realizar una dramatización. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestra respeto y apertura a las opiniones de los demás. ✓ Muestra disposición de comunicar en forma constructiva sus ideas y opiniones. ✓ Motiva el uso responsable de la tecnología y sus implicaciones.
ACTIVIDADES		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Instrumento de evaluación
INICIO		
<p>Organizar equipos de seis integrantes para realizar trabajo colaborativo.</p> <p>Sortear entre los equipos los nombres de los países involucrados en el sistema de alianzas durante la Primera Guerra Mundial.</p> <p>Indicar a los alumnos que, en equipo, elaboren la bandera del país que les corresponda.</p>	<p>Integrar equipo de seis personas.</p> <p>Investigar las características políticas, geográficas, económicas, culturales y militares del país asignado durante el sorteo, utilizando su teléfono celular. La información deberá vincularse con los motivos que influyeron para su participación en la guerra.</p> <p>En equipos, elaborar la bandera del país.</p>	<p style="text-align: center;">Registro anecdótico de trabajo en equipo</p>

Indicar a los alumnos la búsqueda de información específica del país que le corresponde en internet, utilizando su teléfono celular como recurso didáctico.		
Minutos	Minutos	
DESARROLLO		
Explicar a los estudiantes que realizarán una dramatización (<i>role playing</i>) de la forma cómo se integró el sistema de Alianzas durante el Primer Conflicto Bélico Mundial. Por lo que es necesario que escriban un breve guión	Realizar, en equipo, de forma escrita un breve guión que permita al estudiante llevar a cabo una dramatización (<i>role playing</i>), en donde destaque las motivaciones de cada nación para unirse a determinada alianza.	
CIERRE		
Solicita a cada equipo que elija a un representante para que lea al resto del grupo el guión realizado.	Leer el guión realizado. Expresar comentarios constructivos que enriquezcan el trabajo colaborativo.	
RECURSOS		
Cartulina/Hojas de colores/Tijeras/Pegamento/Internet/Lápices de color		
FUENTES DE CONSULTA		
<p>Acosta Alamilla Saúl. <i>Pedagogía por competencias: Aprender a pensar</i>, Trillas, México, 2012.</p> <p>Carbajal, Andrés. <i>Interculturalidad, Mediación y trabajo colaborativo</i>, Ediciones Madrid, Madrid, 2010.</p> <p>Martínez Urbalejo, Benito. <i>Historia Universal</i>, Book Mart, México, 2014.</p> <p>Pimienta, Julio. <i>Metodología Constructivista, Guía para la planeación docente</i>, Pearson, México, 2007.</p> <p>Zariñán Isidro y Pérez Freddy. <i>Historia Universal (Conocer el pasado, para comprender tu presente y asimilar tu futuro)</i>, Grupo Grandes Ideas, México, 2014.</p>		

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Nivel de estudios: Educación Media Superior Asignatura: Historia Universal Docente(s): Diana Belem Rodríguez Valencia Semestre: IV Número de sesiones: 4 (cada una de 100 minutos) Fechas:	¿Cuáles fueron los procesos históricos que dieron paso a la Primera Guerra Mundial?	
	PROPÓSITO Distinguir los procesos históricos que generaron la Primera Guerra Mundial	
	<u>TERCERA SESIÓN</u>	
MACRO RETÍCULA	MESO RETÍCULA	MICRO RETÍCULA
El mundo inestable y compulsivo en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX	Rompimiento de la paz mundial	Primer conflicto bélico mundial
TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:		
“Comprendo los procesos históricos que dieron paso a la Primera Guerra Mundial”		
COMPETENCIAS		
GENÉRICAS		
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas. Atributos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentre y los objetivos que persigue. 		
DISCIPLINARES BÁSICAS		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa las consecuencias de un sistema de inspiración nacionalista. ✓ Analiza las consecuencias del imperialismo. 		
DISCIPLINARES EXTENDIDAS		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece la importancia de la ideología como base para el imperialismo ✓ Dialoga el legado del imperialismo y de las guerras mundiales. ✓ Propone soluciones a problemas en su entorno con una actitud crítica y reflexiva creando conciencia de la importancia que tiene el 		

equilibrio en la relación del ser humano.			
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce las causas del primer conflicto bélico mundial. ✓ Entiende las características del imperialismo. ✓ Distingue los rasgos principales de nacionalismo. ✓ Explica los criterios que definen la carrera armamentista. ✓ Reconoce los sistemas de alianzas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestra respeto y apertura a las opiniones de los demás. ✓ Muestra disposición de comunicar en forma constructiva sus ideas y opiniones. ✓ Motiva el uso responsable de la tecnología y sus implicaciones. 	
ACTIVIDADES			
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Instrumento de evaluación	
INICIO			
<p>Dar a los alumnos las indicaciones y normas que deberán seguir para desarrollar una dramatización sobre el sistema de alianzas.</p> <p>-Se les llevará al auditorio escolar.</p> <p>-No deberán leer el guión.</p>	<p>Atender las indicaciones de la profesora.</p> <p>Trasladarse al auditorio escolar.</p>	Lista de cotejo	
DESARROLLO			
<p>Apoyar a los alumnos para la realización del <i>role-playing</i>.</p>	<p>Dramatizar el papel de la nación que le haya correspondido, de acuerdo con el sorteo previo.</p> <p>Interactuar con sus compañeros, asumiendo una posición, acorde con los sistemas de alianzas.</p> <p>Deberán mostrar respeto en todo momento hacia a sus compañeros.</p>		
CIERRE			
	Trabajar colaborativamente expresando sus opiniones		

<p>Fomentar una discusión acerca de sus impresiones al desempeñar su rol.</p> <p>Proponer la elaboración de un trabajo extracurricular: una línea del tiempo sobre los sistemas de alianza, empleando el software Cronos (Se encuentra en los recursos educativos de ciencias sociales del portal www.educ.ar), y guardarla en una memoria USB que entregaran a la profesora.</p>	<p>para reconstruir el significado de la participación de cada una de las naciones involucradas en la primera Guerra Mundial.</p>	
<p>RECURSOS</p>		
<p>Auditorio escolar</p>		
<p>FUENTES DE CONSULTA</p>		
<p>Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, MacGrawHill, 2010.</p> <p>Prats, Joaquín. Geografía e Historia. Investigación y buenas prácticas, Barcelona, Graó, 2011.</p> <p>Trepat, Cristofol. A. y Comes, Pilar. El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, Graó, 2002.</p>		

La planeación tuvo como propósito *Distinguir los procesos históricos que generaron la Primera Guerra Mundial*, por lo que se tituló: “Comprendo los procesos históricos que dieron paso a la Primera Guerra Mundial”. Durante la primera sesión se buscó formar la Competencia Genérica 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Atributos: Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas, de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Originalmente se había contemplado ejecutar la planeación en cuatro sesiones, sin embargo, debido a la carga de trabajo señalada en la planeación institucional: actividades por campo disciplinar, programa de tutorías, proyectos emergentes, actividades extracurriculares, días de asueto, etc., solo fue posible llevar a cabo tres sesiones

3.3 Experiencias de evaluación desde el enfoque por competencias

La primera sesión se llevó a cabo los días 9 y 10 de junio de 2015, durante 4 horas (dividas en dos sesiones de 2 horas), y no en 2 horas como se había planeado inicialmente, ya que las actividades administrativas y de organización del centro escolar dificultaron poder realizarlo en el tiempo contemplado.

Para fomentar las competencias y los atributos señalados en la planeación didáctica, pero sobre todo para que al final de la sesión, el alumno lograra estructurar ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, a través de un escrito hecho a mano, en su libreta, acerca de si se justifica o no, y por qué, el estallido de una Guerra Mundial, se diseñaron las actividades de inicio y desarrollo siguientes:

Como ya se mencionó, la secuencia didáctica que se empleó consistió en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En la actividad de inicio se empleó una estrategia de enseñanza para activar los conocimientos previos de los estudiantes mediante el cuestionamiento exploratorio: ¿existe la justificación para el estallido de un conflicto bélico mundial?, ¿cuáles fueron las principales causas de la Primera Guerra Mundial?, ¿por qué se le llamó la Gran Guerra?, ¿a qué se le llamó imperialismo?

Algunas de las respuestas de los alumnos a dichas interrogantes fueron: “El conflicto bélico mundial se justifica por la extensión del territorio”, “por la Revolución Industrial”, “por la economía”, “por soberanía”, “por tener tierra”, “por tener poder”, “por el esclavismo, los territorios, la injusticia, los distintos conflictos ente naciones por la religión, por las clases sociales, por el poder económico, para tener mayor desigualdad, la forma de gobierno y el racismo”. Se llamó la Gran Guerra “porque duró muchos años”, “porque participaron la mayoría de los países”, “porque se aliaron varios países”, “por el uso de la tecnología”, “porque buscaban su independencia”, “porque la guerra era muy grande”.

En relación con lo que entendían por imperialismo, sus respuestas fueron: “liderazgo”, “riquezas”, “guerra por tener mayor comercio”, “buscar minerales”, “la avaricia por mayor territorio”, “para obtener materia prima”, “encontrar nuevos mercados”, “manipular al pueblo”. Sobre a qué se le llama nacionalismo, expresaron: “una identidad”, “tiene que ver con lo emocional y mental”, aquí las respuestas fueron muy escasas y mucho más breves. Respecto a qué se denomina carrera armamentista, solo atinaron a decir: “venta de armas”, “diseño de armas”, “importación de armas”, “fabricación de armas”, “imperio de armas”, “exportación de armas”, “explotación de negros”.

Sobre el sistema de alianzas, los alumnos señalaron: “gente que se une para un mismo fin”, “entre dos países o más se unen para atacar a otros”, “agilizar la guerra”, “estrategia política entre países y conseguir lo que quieren”, “alianza entre países para mediar la paz”.

Un rasgo relevante en las respuestas de los alumnos, fue la expresión de frases aisladas, sin conexión alguna, lo cual indica que aún no logran estructurar ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética de manera oral.

Una vez que externaron sus ideas, apoyándome en una presentación previamente realizada en Power Point, procedí a explicar las causas de la Primera Guerra Mundial. Esta explicación tuvo una duración aproximada de 25 minutos, tiempo en el que, en su mayoría, lo alumnos se mostraron atentos; fueron solo algunos los que estuvieron un poco inquietos, y distraídos por diversos motivos, entre ellos, el celular.

Un alumno se decidió a expresar su punto de vista acerca del nacionalismo, por lo que, después de levantar la mano para pedir la palabra, señaló: “si usted está hablando de nacionalismo, entonces Hitler inculcó el nacionalismo en su país, lo admiraban con fervor y además defendía su nación de cualquier intruso. Se puede decir que eran felices de morir por Hitler”. La expresión de este estudiante daba cuenta de que estaba desarrollando un proceso de comprensión del nacionalismo, y con ello el fomento de su conciencia histórica que, como ya lo ha mencionado Rösen, solo a través de ella, una persona logra derivar un conjunto de nociones sobre sí misma y el mundo en el que se desenvuelve, esto es, el estudiante logra explicar su comportamiento y el de los otros como parte de un tiempo y espacios distintos.¹⁰⁴

Para fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, opté porque emplearan el teléfono celular como recurso didáctico durante la sesión para indagar acerca de los motivos para la integración del sistema de alianzas. La página inicialmente sugerida para que concretar su búsqueda fue www.portalplanetasedna.com, debido a que para ese entonces está ya había sido deshabilitada, les indiqué que exploraran www.claseshistoria.com/primeraguerramundial.

Considero pertinente señalar que, a pesar de que la EPO 114 cuenta con dos redes de acceso a Internet, la autoridad educativa se resiste a proporcionar las claves. Por este motivo, utilicé mi teléfono celular como “anclaje red zona wifi, punto de acceso”, por lo que previamente tuve que comprar dos módulos de 1gygabyte (con un valor total de cuatrocientos pesos). A pesar de esto, no fue posible que se realizara la actividad en ese momento, teniendo que buscar la información acerca del sistema de alianzas por su cuenta.

Después de que hubieron indagado sobre el sistema de alianzas, continúe con la explicación, mediante la presentación en PowerPoint, mostrando imágenes de las banderas y la ubicación geográfica (mapa) de los países que integraron el sistema de alianza europea en 1914.

Derivado de lo anterior, el siguiente momento de la secuencia didáctica, el desarrollo, se llevó a cabo a través de una actividad que consistió en identificar y colorear en un planisferio sin nombre los países que intervinieron en el primer conflicto bélico

¹⁰⁴ Sobre la noción de conciencia histórica véase apartado 1.4.

mundial. De color naranja todas aquéllas naciones que integraron la Triple Alianza, y de color azul todos los países que conformaron la Triple Entente, y compararlo que hicieron con el mapa que les mostré.¹⁰⁵

Es necesario recordar que, desde la didáctica de la historia, un mapa es un elemento didáctico por medio del cual se facilita el acercamiento del alumno con la cultura y el conocimiento, a la par permite al docente mostrar el carácter multidisciplinario del quehacer histórico, ya que intervienen la Geografía y la Cartografía. Más aún, como instrumento didáctico, el mapa ofrece la oportunidad de explicar la noción de tiempo y el espacio históricos. A su vez, mediante el mapa el alumno puede relacionar unos hechos con otros, es decir, favorece el establecimiento de relaciones causales, o de explicaciones significativas. En este sentido, desde la historiografía, el mapa “atestigua una interrupción del fluir histórico, o la persistencia de un error, o el desvelo de un alerta observador de los cielos. Contemplar un mapa es asomarse a una de las ventanas abiertas hacia el paisaje asombroso del acontecer humano”.¹⁰⁶

Así las cosas, que los alumnos colorearan de manera distinta en una mapa actual los Sistemas de Alianza, hizo posible que se aproximaran, desde su perspectiva particular, a las causas e implicaciones de la Primera Guerra Mundial.

Ahora bien, como también ya se ha mencionado, desde el enfoque por competencias, para evaluar el nivel de desempeño de los alumnos -para lograr una evaluación ‘auténtica’- es necesario construir distintos instrumentos de evaluación, que permitan tomar en cuenta aspectos tanto cualitativos como cuantitativos, en donde se involucren conocimientos declarativos, factuales y actitudinales.

Así, el instrumento de evaluación que se eligió para evaluar esta actividad fue una lista de cotejo en donde se consideraron aspectos declarativos y actitudinales (véase anexo 1) De acuerdo con los resultados obtenidos en este instrumento, de los 43 alumnos, se puede apreciar que 3 alumnas obtuvieron un nivel de desempeño adecuado, en tanto que lograron el máximo valor del instrumento, con un porcentaje de 0.5 %. Esto obedeció a que

¹⁰⁵ Para que todos pudieran llevar a cabo esta actividad, anticipadamente, compré los mapas y los distribuí.

¹⁰⁶ Véase Enrique Delgado López. “El mapa: importante medio de desarrollo para la enseñanza de la historia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 15, mayo-agosto, México, 2002; y Yolanda Mercader. “La colección de mapas de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia”, en *Boletín del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, núm. 29, enero-marzo, México, 1980

las alumnas siguieron las indicaciones correctamente, identificando y coloreando los países que integraban la Triple Alianza y la Triple Entente, así como los países que, posteriormente, se fueron anexando a los dos sistemas de alianzas. De esta forma, pusieron en marcha un conjunto de conocimientos y actitudes precisas, requeridas para llevar a cabo esta actividad.

Por otra parte, dos alumnas más lograron también un nivel de desempeño adecuado, aunque en menor proporción a las anteriores, ya que una vez cuantificados sus resultados, se apreció que se ubicaron en un porcentaje de 0.4%. Esto obedeció a que les hizo falta identificar otros países que se aliaron a la Triple Alianza o Triple Entente. No obstante estos resultados, de igual modo, se evidencia un desarrollo adecuado de los tres tipos de saberes (declarativo y actitudinal).

A su vez, 8 alumnos (5 mujeres y 3 hombres) lograron un porcentaje de 0.3%. En los productos se observa un bajo nivel de conocimiento en cuanto a los países que integraron el sistema de alianza, o bien de la incorporación posterior de otras naciones. Por su parte, el 0.2 %, equivalente a tres alumnos varones, lograron los mismos resultados. 5 alumnos, y 3 alumnas obtuvieron 0.0%, es decir, sus mapas no cumplieron con los aspectos mínimos requeridos.

Es preciso mencionar que de los 43 estudiantes con los que se había trabajado inicialmente, solo 39 realizaron la actividad completamente, debido a múltiples motivos, entre ellos, inasistencias (2 alumnos), bajas definitivas (2 alumnos). Situaciones de las que tuve conocimiento hasta un par de semanas después.

De acuerdo con lo establecido en la planeación, y como parte de la fase de cierre de la secuencia didáctica, se solicitó a los alumnos elaborar un escrito de una cuartilla, a mano, en su libreta, en donde plasmaran su punto de vista acerca de si se justifica o no, y por qué, el estallido de una guerra mundial (véase anexo 2).

En términos generales, la escritura es un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del pensamiento humano, “sirve de instrumento de interrelación social, a través del tiempo y espacio”.¹⁰⁷ Desde la didáctica de la historia, la escritura es una

¹⁰⁷ María Electa, Torres Perdomo. La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento” en *Agora Trujillo. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social*, núm. 9,

herramienta de transformación del conocimiento de contenidos históricos. Para Delia Lerner, Alina Larramendy, Liliana Cohen, en la enseñanza de la Historia es fundamental escribir ya que ofrece al alumno la posibilidad de “comunicarse consigo mismo: [en una especie de] registro duradero que permite tanto releer como consignar los propios pensamientos y anotaciones acerca de lo que ya se ha escrito. De este modo, es posible revisar y reorganizar el propio trabajo”¹⁰⁸

En este sentido, la actividad de escritura de un acontecimiento histórico en el aula realizaron solo 37 estudiantes, ya que dos alumnos no asistieron a clase el día en que se llevó a cabo.

El instrumento de evaluación (rúbrica para evaluar escrito) de este producto tenía un valor de 0.5, con 4 indicadores: título, introducción, desarrollo, conclusiones. Los niveles de desempeño (Excelente (10), Muy Bien (9), Bien (8), Regular (7)) obtenidos por los estudiantes en el escrito fueron los siguientes:

Como se puede apreciar en la tabla 1, de los 37 alumnos, 7 obtuvieron un puntaje de 28 en nivel de desempeño, que equivale a Regular. Sus escritos carecen de título, introducción, y el contenido es un resumen de ideas sin coherencia y con muchas faltas de ortografía, además, no incluye conclusiones. Por lo que el porcentaje calificación se ubicó en 0.3.

Tabla 1 Resultados de la rúbrica para evaluar escrito

TOTAL DE ALUMNOS	PUNTAJE	PORCENTAJE DE CALIFICACIÓN
3	0	0
7	28	0.3
2	31	0.38
6	32	0.4
3	33	0.41
3	34	0.42
1	35	0.43
5	36	0.45
4	37	0.46
2	38	0.47

enero – junio, 2002, p.84.

¹⁰⁸ Delia Lerner; Alina Larramendy; Liliana Cohen. “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica”, en *Clio & Asociados*, núm. 16, Argentina, 2012, p. 106-113

1	39	0.42
37 alumnos de 43		

Fuente: Elaboración propia

Dos alumnos obtuvieron un puntaje de 31 en su escrito, lo que equivale a una calificación de 0.38. Las características de sus productos les permitieron ubicarse los niveles de desempeño Bien y Regular, ya que uno de ellos sí plantea un título, aunque sin relación con el contenido, menciona la palabra introducción pero no contiene los elementos que debe de llevar. Escribe con claridad, pero no se centra en el tema. Mientras que otro plantea un título en relación con el contenido, menciona el objetivo del escrito en la introducción, no incluye la palabra conclusión.

Seis alumnos lograron un puntaje de 32 en el instrumento de evaluación, lo cual equivale a ubicarse en el nivel de desempeño Regular y Bien. Aunque con sus respectivas características; esto es, 2 especificaron claramente el título, el cual tiene una relación directa con el contenido, de igual forma contienen la palabra introducción pero no especifica el tipo de trabajo, ni objetivos, ni a quien va dirigido, pero es un resumen, además de que no se observan conclusiones. Por esta razón, se ubicaron en el nivel de desempeño Regular (7).

Los siguientes cuatro alumnos están en un nivel de desempeño Bien (8), ya que plantearon un título con estrecha relación con el contenido. Escribieron la palabra introducción, pero solo mencionaron el objetivo de éste. Aunque el contenido del escrito es claro, es un resumen; agregaron la palabra conclusión, pero en la idea que plasmaron no se refleja la importancia del tema.

Otros 3 alumnos obtuvieron 33 puntos. Sus niveles de desempeño se ubican en muy bien y bien, esto gracias a que asignaron un título a su escrito, lo redactaron con claridad; aunque, por momentos, perdieron el hilo conductor del texto se comprenden las ideas generales. Con estas mismas características 3 alumnos más obtuvieron 34 puntos.

Solo un alumno obtuvo 35 puntos, colocándose en el nivel de desempeño excelente. El título de su escrito fue: “Las causas que originaron la Primera Guerra Mundial”, en su introducción incluye el objetivo del texto, el cual tiene relación con el título. A pesar de que el texto es un resumen, las ideas que plasmó son claras. No obstante incluyó la palabra

conclusiones, en ésta no se refleja la importancia del tema, ni un cierre adecuado del mismo.

A su vez, 5 alumnos lograron un puntaje de 36, teniendo desempeños variados. Por ejemplo, dos alumnas incluyeron un título en su escrito, la palabra introducción aparece, aunque no contiene los aspectos que la caracterizan. Una de ellas plasma una idea propia en sus conclusiones: “considero que no se justifica la primera guerra mundial porque murieron más de 9 millones de combatientes de manera inocente, porque en ella se vieron involucrados varios países industriales y militares, y nos les importó lo que pensarán los demás, así que no se justifica la guerra”. La otra no lo hace de esta forma, además de que ambas tienen algunas faltas de ortografía. Los tres alumnos restantes (una mujer y dos hombres) tienen un nivel de desempeño muy bien, en los cuatro indicadores: título (claro y específico), introducción (plantea el objetivo del escrito y a quién va dirigido), desarrollo (el contenido del escrito es claro) y la conclusión (refleja la relevancia del tema).

Los siguientes 4 estudiantes (dos hombres y dos mujeres) obtuvieron un nivel de desempeño excelente, gracias a que incluyeron un título, en la introducción plantearon el objetivo del tema, las ideas del desarrollo son claras y coherentes, en la conclusión se refleja la importancia del tema.

Por otra parte, dos alumnos obtuvieron 38 puntos, ubicándose en el nivel de desempeño excelente debido a que sus escritos se caracterizaron por lo siguiente: un título claro, específico, y que refleja el contenido del tema; en la introducción se describe la introducción y menciona el tipo de trabajo; el desarrollo es coherente y en las conclusiones se menciona la relevancia del tema.

Finalmente, una alumna obtuvo 39 puntos. Cabe mencionar que, durante la realización de esta actividad, esta alumna estaba embarazada, sin embargo, esto no fue un obstáculo para lograr un nivel de desempeño excelente en su escrito, a pesar de que en él se observan algunas faltas de ortografía.

Así las cosas, con la actividad realizada durante esta primera sesión se pudo apreciar un incremento en el interés de los alumnos por aproximarse a los fenómenos históricos, se dieron cuenta que podían darle otro uso a su celular para investigar sobre los tópicos revisados en el aula. Aunque a la mayoría le cuesta trabajo relacionar los eventos históricos

de una manera clara, así como plasmar por escrito de manera clara coherente y ordenada sus ideas acerca de un evento concreto. Con estos resultados se logra apreciar que la mayoría de los alumnos no logran comprender y explicar los componentes de un determinado momento histórico, así como tampoco distinguir sus interrelaciones y verlos como un conjunto de significados que no pueden experimentar por sí mismos, porque están separados en el tiempo y en el espacio, o bien desde un punto de vista lógico. Esto quiere decir que solamente pocos estudiantes logran establecer conexiones lógicas, describiendo las relaciones intrínsecas de un acontecimiento con las de otros, así como tampoco logran situarlos en un contexto específico.¹⁰⁹

Por otra parte, las actividades de la segunda sesión estaban planeadas para realizarse en dos sesiones, sin embargo, por cuestiones de carga en las actividades extracurriculares en otras asignaturas, se realizó en tres sesiones los días 11, 17 y 18 de junio de 2015, durante 6 horas (dividas en tres sesiones de 2 horas).

Como ya se señaló anteriormente, la competencia genérica para esta sesión fue la 4, que señala: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas. Los atributos: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean los interlocutores, el contexto en el que se encuentre y los objetivos que persigue. Las competencias disciplinares básicas y extendidas, así como los tipos de saberes que se promueven fueron los mismos que la sesión anterior.

La actividad principal de esta sesión consistió en que los alumnos realizarían un guión para una dramatización (role playing) acerca de la forma como se desarrolló el Sistema de Alianzas, para lo cual, en equipos de seis integrantes, se les indicó el país que iban a representar, por lo que debían de investigar sobre las características políticas, geográficas, económicas culturales y militares que se constituyeron como motivantes de dicha nación para intervenir el primer conflicto bélico mundial.

Una vez que habían investigado sobre el país que les correspondía, tenían que hacer la bandera correspondiente, así como trabajar colaborativamente para llevar a cabo la actividad.

¹⁰⁹ Sebastián Plá. *Op. Cit.*

Para evaluar esta actividad se utilizó como instrumento un Registro Anecdótico (véase anexo 5), a través del que se logró observar cómo se organizaban y desarrollaban el trabajo. En términos generales, de los siete equipos conformados, solo dos de ellos trabajaron de forma colaborativa. Los integrantes se motivaban entre sí, se apoyaban, se mostraban respetuosos de la participación y esfuerzo de cada uno. Esto es, se mostraron empáticos con la elaboración de las banderas sin necesidad de levantarse de su lugar, o si tenían dudas levantaban la mano.

Por otra parte, los equipos que no lograron trabajar de forma colaborativa se caracterizaron porque, en su mayoría, sus integrantes tuvieron problemas para relacionarse de una manera positiva entre sí. Prácticamente todos los alumnos que formaron estos equipos tienen la idea de que el trabajo en conjunto es “repartirse” las actividades, por lo que veían de manera aislada e incluso con indiferencia la labor de sus propios compañeros. Por esta razón, no investigaron adecuadamente, ni encontraron la información relevante que les permitiera llevar a cabo la actividad principal. De hecho, muchos de ellos, en lugar de enfocarse en indagar sobre la nación que les había correspondido, se dedicaban a revisar sus redes sociales.

En estos equipos se observó una falta de actitud para trabajar colaborativamente y elaborar la bandera del país y el guión que les permitiría realizar la dramatización durante la tercera sesión. Una vez que hubieron terminado de elaborar el guión debían socializarlo frente al grupo para que entre todos se pudieran hacer las correcciones pertinentes.

Ante esta situación fue necesario realizar un proceso de retroalimentación informal positiva, que es una actividad dialógica entre profesor y estudiante mediante la cual se analizan los resultados de proceso formativo, esto con la intención de mejorar el trabajo dentro del aula. Fue informal porque consistió en una conversación grupal reflexiva sobre la forma en que habían desarrollado su trabajo.

Es preciso recordar que, desde el enfoque por competencias, la retroalimentación es parte fundamental de la evaluación, porque promueve el aprendizaje y es reconocida como “una acción crucial para transformar la evaluación en una oportunidad para aprender. La forma en que se van comunicando los resultados de una evaluación y las posibles acciones

que se proponen al estudiante para mejorar constituyen el instante más adecuado para aprender mediante la evaluación”.¹¹⁰

Ya durante la tercera sesión se buscó favorecer la competencia genérica que señala: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas. Atributo: Aplica distintas estrategias comunicativas, según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentre y los objetivos que persigue. Las competencias disciplinares básicas y extendidas son las mismas que se establecieron en las dos sesiones anteriores.

La actividad de aprendizaje propuesta para fomentar el desarrollo de dichas competencias fue una dramatización (role playing), en equipo, acerca del papel de las naciones que participaron en la Triple Alianza y la Triple Entente.

La razón de haber empleado esta estrategia fue debido a que “posibilita una relación en forma de juego entre niños, niñas, jóvenes, adultos en todos los campos de la vida... se expresan movimientos y gestos del mundo interior, como una forma de descubrir y despertar las capacidades creativas”.¹¹¹

La evaluación de esta actividad se llevó a cabo a partir de una Lista de Cotejo en la cual se establecieron los siguientes indicadores: conocimiento del tema, habilidades aptitudes para comunicar ideas y trabajar de forma colaborativa.

En términos generales, participaron 7 equipos, de los cuales del 1 al 5 mostraron conocimientos sobre el tema, ya que lograron comunicar que habían comprendido las características del país que les correspondió y los motivos que los orillaron a integrarse en alguna de las dos Alianzas, con lo cual también se pudo apreciar que distinguieron la razón de ser de ambas. Acerca de las habilidades, solo lograron emplear como material didáctico la bandera del país que representaron. Aunque también cabe señalar que fue evidente que no se visualizó organización ni planeación previa a su participación.

Para el caso de los equipos 6 y 7, de igual forma mostraron conocimientos sobre el tema, ya que también lograron comunicar que habían comprendido las características del

¹¹⁰ Maura Amaranti. “Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media”, en *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, 2010. P. 4.

¹¹¹ Saúl Acosta. *Op. Cit.*, p. 62.

país que les correspondió y los motivos que los orillaron a integrarse en alguna de las dos Alianzas. Aunque a diferencia de los equipos anteriores, fue evidente que sí se organizaron y planearon de una manera adecuada la actividad, por lo cual lograron comunicar sus ideas con claridad.

Es preciso mencionar que debido a la carga excesiva de actividades académicas y administrativas ya no fue posible llevar a cabo la cuarta sesión que se había programado, en la cual se evidenciara el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a través de la elaboración de una línea de tiempo.

Como parte de la evaluación de las actividades realizadas estableció un momento para que los alumnos se autoevaluaran y realizaran un proceso de reflexión sobre la actitud que asumen ante su propio aprendizaje (véase anexo 6). Para ello, se construyó una Lista de cotejo con los siguientes aspectos: estudié y comprendí las causas de la Primera Guerra Mundial, seguí las instrucciones y procesos de manera reflexiva, logré identificar en un planisferio los países que formaron el sistema de alianza, comprendí los requisitos que se solicitaron para la elaboración de mi escrito, expresé mis ideas, verbales y escritas, con claridad; solicité el apoyo del profesor o profesora para que me aclarara mis dudas, y trabajé de manera colaborativa con mis compañeros para realizar el role playing.

De acuerdo con la información arrojada por el instrumento de autoevaluación, los alumnos reconocen que sí estudiaron y comprendieron las causas de la Primera Guerra Mundial, sin embargo, también aceptan que les faltó esforzarse un poco más para investigar por sí mismos en varias fuentes de información, así como poner más atención.

En lo que respecta al seguimiento de las instrucciones y procesos de manera reflexiva, los alumnos aceptan que les falta ser más disciplinados al seguir instrucciones, teniendo actitudes ejemplares.

Acerca de si lograron identificar en un planisferio los países que formaron el Sistema de Alianzas, los alumnos admiten que les hace falta estudiar más por su cuenta, y no esperar a que el profesor les “enseñe” todo sobre el tema. De igual modo, los estudiantes señalan que durante la elaboración del escrito que debieron entregar durante la primera sesión, tuvieron que haberse aplicado en conocer acerca de cómo se construye una

introducción, desarrollo y las conclusiones de un texto escrito, a la par que subsanar sus limitaciones en cuestiones de ortografía y redacción.

En lo tocante a la expresión verbal y escrita de sus propias ideas, los alumnos reconocen que les hace falta desarrollar la habilidad para comunicarse de una manera clara y precisa. Por ejemplo, señalan que, en el caso de la expresión verbal, les hace falta organizar sus ideas adecuadamente para dejar de lado los nervios que les invaden con frecuencia y los llevan a confundirse y enredarse con facilidad. Del mismo modo, reconocen que necesitan regular su tono de voz, pronunciar las palabras adecuadamente.

Un aspecto que llama la atención en la autoevaluación es que la mayoría acepta que no trabajo de manera colaborativa con sus compañeros para llevar a cabo el *role playing*, por lo cual, tampoco lograron trabajar en equipo de manera adecuada, pues les falta tener paciencia para poder comunicarse con aquéllos pares que tienen dificultades para comprender los temas, o bien para expresarse por cualquier medio. Algunos estudiantes aceptan que hablar en público.

De esta forma, se puede apreciar que una práctica docente que se desarrolla a través de un proceso de planeación previa, permite promover el aprendizaje significativo para los estudiantes, mejorar el desempeño del profesor y, a la par, valorar las fortalezas y áreas de oportunidad para transformar la visión del estudiantado acerca de que aprender Historia carece de sentido y sirve poco o de nada.

CONCLUSIONES GENERALES

Desde el inicio, este trabajo se centró en el interés por diseñar e implementar alguna estrategia que mejorara la experiencia de aprendizaje en la asignatura de Historia Universal entre los alumnos de educación media superior, en la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) No. 114, quienes habían mostrado poco interés por aprender sobre los contenidos temáticos de la asignatura.

Al momento de plantear la propuesta metodológica que sirvió de base a este trabajo, la Educación Media Superior en México acababa de entrar en una etapa de transformación en cuanto a la perspectiva que orientaría la práctica educativa en nuestro país. A través de la RIEMS (Reforma Integral para la Educación Media Superior), se estableció la obligatoriedad de los docentes de emplear estrategias didácticas desde el modelo por competencias, una de cuyas características principales es que todas las actividades deben diseñarse a partir de las necesidades del alumno, es decir, éste debe ser considerado como el eje central de la práctica educativa, dejando de lado las clases magistrales y la evaluación cuantitativa que fueron dos de los rasgos más representativos de los sistemas educativos desde hace muchas décadas atrás. Por tal razón, se pensó que el modelo por competencias era el marco idóneo para desarrollar esta tesis.

Es preciso reconocer que, más allá de las críticas que pueden realizarse acerca de la viabilidad y pertinencia de la instrumentación del enfoque por competencias, aproximarse a éste resulta una experiencia enriquecedora en tanto que permite apreciar las áreas de oportunidad que se poseen como docente, las cuales se reconocen pero, la mayor parte del tiempo se dejan de lado y poco, o nada, se hace para subsanarlas. De ahí que esta perspectiva brinda la oportunidad de evaluar, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, para mejorarlos.

Para el caso de la enseñanza; proceso que compete directamente al docente, puedo decir que antes de realizar esta propuesta, mi forma de trabajo se distinguía por ser tradicional, pues se centraba en el desarrollo de una clase magistral, en donde me dedicaba a escribir en el pizarrón y a explicar los contenidos temáticos, sin emplear estrategias didácticas que permitieran a los alumnos involucrarse de manera directa en su aprendizaje.

Haber cursado la Maestría en Docencia para la Educación Media superior, hizo posible que, en primer lugar, me percatara de que podía mejorar mi desempeño docente; en

segunda instancia, me facilitó la adquisición de elementos teóricos y metodológicos para emplear distintas estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Para poder realizar la propuesta de evaluación fue necesario conocer cómo se concibe ésta desde el modelo por competencias. Brevemente, la SEP reconoce la como un proceso auténtico que se desarrolla en distintos momentos (diagnóstico, formativo y sumativo), en el que participan tanto los alumnos como los docentes por medio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, a través de la construcción de estrategias e instrumentos de evaluación específicos. Aplicar en el aula estos elementos dentro de la evaluación permite que se tenga una visión más clara acerca de los aspectos que se consideran en la valoración, en la que ya no se deja a la consideración subjetiva del docente el resultado cualitativo y cuantitativo del desempeño del estudiante.

Ahora bien, en la secuencia didáctica, la propuesta fue realizar varias actividades de enseñanza y aprendizaje en el grupo 2-3, de cuarto semestre, que se concretaron a través de productos específicos como: un escrito, un mapa, una representación, que se evaluaría con instrumentos determinados entre los que destacan la rúbrica, la lista de cotejo y registro anecdótico.

Después de haber llevado a cabo la estrategia de evaluación, es posible afirmar que más allá de varias complicaciones, como lo son: el conocimiento y dominio del enfoque por competencias, la elaboración de la planeación didáctica, el desarrollo de las actividades y la evaluación en correspondencia con éste, la falta de equipo (internet, proyector), escasez de tiempo, exceso de carga de trabajo administrativo, solo por mencionar algunas, los alumnos respondieron positivamente, ya que la mayoría mostró una mejor disposición o actitud para aprender sobre la Historia, y con ello mejorar su desempeño académico.

Es necesario recordar que, desde el enfoque por competencias, el desempeño del alumno se visualiza a través de tres dimensiones: saber conocer, saber hacer y saber ser. En lo que respecta a la Unidad II. “Causas de la Primera Guerra Mundial”, mediante los resultados obtenidos, se puede señalar que:

En la primera dimensión, el *saber conocer*, los alumnos no se quedaron únicamente con la información proporcionada por la docente, es decir, buscaron, indagaron en fuentes como Internet, mediante el uso de su celular, más datos que les ayudaran a comprender la temática, y, al mismo tiempo, lograron rescatar sus conocimientos previos y vincularlos con

otros eventos o hechos históricos relevantes para la comprensión del proceso que generó la Primera Guerra Mundial.

En la dimensión del *saber hacer*, independientemente de los resultados cuantitativos arrojados por los instrumentos de evaluación, los alumnos apreciaron la importancia de hacerse cargo de su propio aprendizaje, mediante estrategias sencillas como la identificación y coloreado en un planisferio, actividad que permite fomentar el manejo del espacio y el tiempo histórico y la escritura de ideas propias sobre este tópico de una forma clara y ordenada, con lo que se logró que trabajaran también el tiempo histórico, al tiempo que ejercitaban su habilidad reflexiva. Por otra parte, la elaboración de la bandera de algún país participante en la Primera Guerra Mundial, como una manera de identificar los elementos necesarios para llevar a cabo el *role playing* (representación).

En cuanto a la dimensión del *saber ser*, los alumnos mostraron mayor disposición para participar y adquirir conocimientos por cuenta propia. Más aún, aquellos alumnos que tenían actitudes apáticas o desinteresadas por la asignatura, manifestaron un poco más de interés y motivación por aprender, hecho que se visualizó a través de la organización en equipos de trabajo para concretar la representación y, al mismo tiempo, se lograron establecer relaciones más cordiales entre compañeros.

Por otra parte, en cuanto a mi desempeño como docente, trabajar y evaluar mediante el enfoque por competencias resultó complejo y pesado, porque esta propuesta metodológica requiere disposición de tiempo para diseñar estrategias de enseñanza, seleccionar los recursos y materiales, que la institución no siempre provee, y evaluar de manera personalizada a cada alumno en grupos numerosos, por exigencia de la RIEMS y, en consecuencia, de los directivos escolares. Esto quiere decir que si bien es cierto, realizar una planeación desde este enfoque representa un reto por la carga horaria y el número de alumnos que se atienden cotidianamente dentro del aula también implica un mayor compromiso por mejorar la práctica docente, ya que es necesario indagar sobre didáctica de la Historia, el tema en sí, o bien sobre el uso adecuado de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así las cosas, desde el modelo por competencias, es necesario que como docentes desarrollemos nuestras propias competencias para despertar el interés y la motivación en los alumnos por el conocimiento, comprensión y explicación de los fenómenos históricos a

través del diseño y ejecución de estrategias que fomenten el aprendizaje significativo en ellos. Esto conlleva a mejorar la preparación profesional, no sólo como historiadores sino principalmente como docentes que comparte un tiempo y un espacio determinado con jóvenes ávidos de aprender la Historia de forma distinta a como lo hicieron sus padres o abuelos.

De esta modo, haber realizado este trabajo me permitió comprender de manera distinta la evaluación en el aula, ya que ésta no se enfoca sólo a la medición de resultados, sino que implica un proceso de valoración más amplio, en donde es necesario tomar en cuenta distintos aspectos, tanto del alumno como del profesor, pues ambos son actores fundamentales para la mejora de la práctica educativa en beneficio del alumno.

Finalmente, a partir de lo señalado es posible afirmar que sí se cumplió con el objetivo que orientó el desarrollo de esta investigación, por lo que ésta queda como una muestra de lo que implica trabajar en el aula mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje, en donde la evaluación conlleva, o al menos así debería de ser, mejorar la experiencia del quehacer docente.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplos de Lista de Cotejo y producto para evaluar la ubicación de sistema de Alianza en un planisferio sin nombre

LISTA DE COTEJO		
PARA EVALUAR LA UBICACIÓN DEL SISTEMA DE ALIANZA EN UN PLANIFERIO SIN NOMBRE		
Valor del instrumento: 5%		
Nombre del alumno (a): <i>Ramírez Velasco Gabriela Efracely</i>		
Nombre de la Alianza: <i>Triple Alianza y Triple Entente</i>		
Materia: <i>Historia Universal</i>		
Actividad: <i>Identificar en un planisferio sin nombre las dos alianzas de la Primera Guerra Mundial.</i>		
Fecha: <i>09/06/15</i>		
Puntaje obtenido: <i>0.5</i>		Calificación: <i>0.5/1</i>
	SÍ	NO
1. Se observa en el planisferio sin nombre que el alumno sigue las instrucciones marcar con color naranja los países que integraban la Triple Alianza y de azul la Triple Entente.	<input checked="" type="checkbox"/>	
2. Identifica los países que integraban la Triple Alianza en el planisferio sin nombre	<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Identifica los países que se aliaron a la Triple Alianza.	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. Identifica los países que integraban principalmente la Triple Entente.	<input checked="" type="checkbox"/>	
5. Identifican otras potencias que se aliaron a la Triple Entente.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Firma: <i>[Signature]</i>		

[Signature]
 REVISADO

Si cobro como debe ser.

Si ubico los países de la Triple Entente

Inglaterra
Francia
Rusia.

Si ubico potencias que se incorporaron despues a la guerra.

USA
China
Japon
Serbia
Rumania
Portugal
Grecia
Belgica

Si ubico potencias o países que conformaron la Triple Alianza, Alemania, Austria-Hungria
*Italia

Si ubico otras potencias que se incorporaron a la Triple Alianza

Rusia
Bulgaria, Turquía

Muy bien 05

REVISADO

● Triple Alianza
● Triple Entente

Impreso en México

LISTA DE COTEJO
 PARA EVALUAR LA UBICACIÓN DEL SISTEMA DE ALIANZA EN UN PLANIFERIO SIN NOMBRE
 Valor del instrumento: 5%

Nombre del alumno (a):
 VICTOR VELOZQUEZ D.

Nombre de la Alianza: Triple Alianza y Triple Entente


Materia: Historia Universal

Actividad: Identificar en un planisferio sin nombre las dos alianzas de la Primera Guerra Mundial.

Fecha: 10-06-15

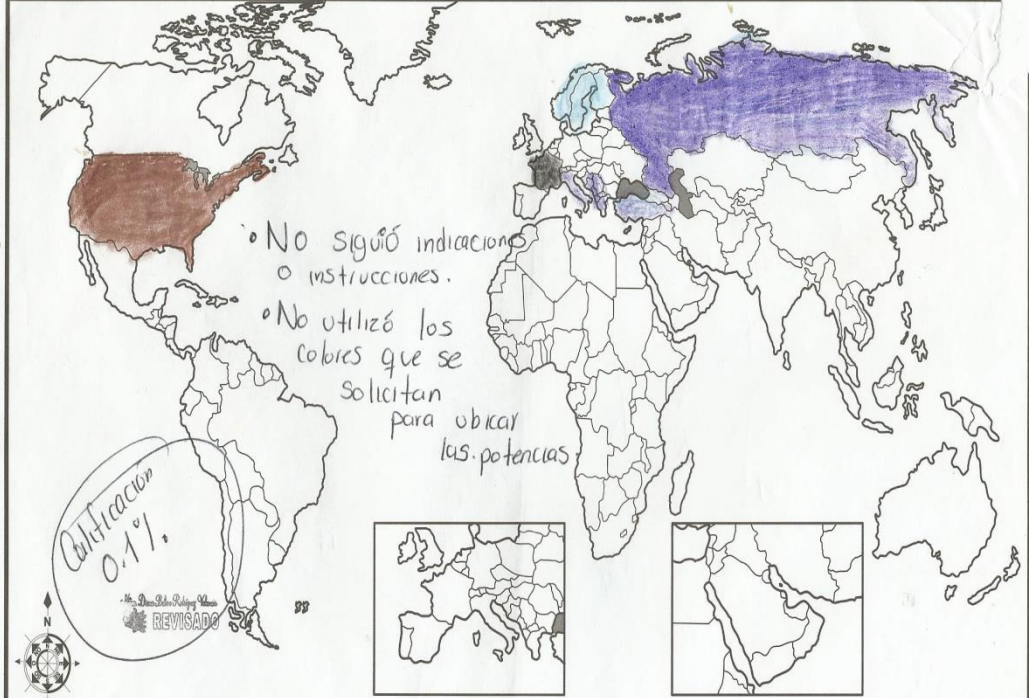
Puntaje obtenido: 0.10 Calificación: 0.1

	SÍ	NO
1. Se observa en el planisferio sin nombre que el alumno sigue las instrucciones marcar con color naranja los países que integraban la Triple Alianza y de azul la Triple Entente.		X
2. Identifica los países que integraban la Triple Alianza en el planisferio sin nombre		X
3. Identifica los países que se aliaron a la Triple Alianza.	✓	
4. Identifica los países que integraban principalmente la Triple Entente.	X	
5. Identifican otras potencias que se aliaron a la Triple Entente.	X	

Firma: 

Faltó a clase el día 09/06/15.





Bajo.

• No siguió indicaciones o instrucciones.
 • No utilizó los colores que se solicitan para ubicar las potencias


Calificación 0.1%

cafe = Triple entente
 AZU = Triple alianza (Morado, negro)

• No se identifica claramente cada potencia.
 El color café no coincide con algún país de la Triple Entente.

* Algunos países de morado coincide con la Triple Alianza.

Anexo 2. Ejemplo de Rúbrica y escritos

Rúbrica para evaluar escrito				
Valor del instrumento: 5%				
Nombre del alumno(a): <u>Hernandez Ramales Edgar</u>				
Título del escrito: <u>ensayo</u>				
Descripción de la tarea: <u>Expresar punto de vista si se justifico o no el estallido de una guerra.</u>				
Fecha: <u>10-06-15</u>				
Puntaje: <u>10.3</u> Calificación: <u>7.03</u>				
Indicador	Excelente (10)	Muy bien (9)	Bien (8)	Regular (7)
Título	El título es claro, específico y refleja el contenido del escrito ()	El título es claro, específico, pero el contenido en algunas cosas se sale del tema ()	Plantea un título que no tiene relación con el contenido ()	No se plantea el título (X) 7
Introducción	Describe la introducción y menciona el tipo de trabajo ()	Plantea el objetivo del escrito e indica a quién va dirigido ()	Describe la introducción, pero solo menciona el objetivo del mismo ()	Menciona la palabra introducción, pero no especifica el tipo de trabajo, ni el objetivo, ni a quién va dirigido al escrito (X) 7
Desarrollo	El contenido del escrito es claro, coherente, sencillo, expone ideas que hacen pensar al lector. Además, incluye citas textuales, paráfrasis en la redacción. No tiene faltas de ortografía ()	El contenido del ensayo es claro, coherente, pero solo incluye una cita textual y una paráfrasis en su redacción. Tiene algunas faltas de ortografía ()	El contenido del ensayo es claro, pero no expone citas textuales ni paráfrasis, refleja más un resumen que un escrito ()	El contenido es un resumen de ideas, sin coherencia y con muchas faltas de ortografía (X) 7
Conclusiones	Menciona más de tres conclusiones que reflejan la importancia del tema ()	Menciona dos conclusiones que reflejan la relevancia del tema ()	Solo menciona una conclusión pero no refleja la importancia del tema ()	No incluye conclusiones del escrito (X) 7
Observaciones: <u>28 x 0.5 = 14</u> <u>10.3</u>				
Firma: 				

o no el estallido de una guerra.

REVISADO

REVISADO

Debe ser to reflexión

¿El Carlismo tiene alguna relación con el marxismo?
 el marxismo obrero co en la tierra relaciones de con obrero el ludismo 1799 ped lad destrugo carlos marx la un tejar Federico Engels ca 1799 motor de la historia guerra con una lucha social de la tercera produccion

La zona italiana era una fragmenta 1848 la Unidad favorecio a Austria y a Rusia Victor manuel III y Cavour ordena unificacion italiana soberania guerra de Sarda Bismark caaciller de hierro ter nacionalista uso 3 visitas guerras y san

Guerra de clases de 1864 (1863-1881) } Unificación
 Guerra prusiana - prusiana (1866) } 1871.
 Guerra franco - prusiana (1871) } Relación con el escrito.
 Cuida ortografía

Armas Militares

¿Copaste?,
 Este escrito se parece a otro escrito.

Antic 1872 y 1890 la relación internacional europea estacion marcada por la preponderancia de Alemania su cancelier Otto von Bismarck intento mantener de destante una polito de equilibrio entre las potencias que incluian el distanciamto de Francia Quis gusto era percibido por las potencias más conservadoras como el inspirador de las ideas revolucionarias que estaban en el principio de autoridad monarquica y el orden feudal tradicional.
 Redacción

17

Anexo 3. Ejemplo de Lista de Cotejo para evaluar Role playing


LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA DRAMATIZACIÓN (ROLE PLAYING) Valor del instrumento: 20%			
Nombre de los integrantes del equipo: * Carlos Enrique López Guadarrama <u>equipo 4</u> * Alan Jair Pérez Corbojal * Edgar Hernández Camacho * Emanuel García Nieto * Arcobando Carranza Alvarado			
Nombre de la Alianza:			
Materia: Historia Universal			
Actividad: La representación (role playing)			
Fecha:			
Puntaje obtenido:		Calificación:	
Criterio	Indicadores	Indicadores	
		SÍ	NO
Conocimiento del tema	Los integrantes del equipo:		
	-Identifican claramente los 3 países que, originalmente, integraron la Alianza.		✓
	-Reconocen el momento en que ingresan los otros países a la Alianza.	✓	
	-Identifican las motivaciones políticas y económicas de los países para participar en la Alianza.		✓
Habilidades	-Distinguen la diferencia entre los dos tipos de Alianza.	✓	
	-Muestran una organización y planeación previa a su participación.		✓
	-Emplean algún tipo de material. -Se coordinan	✓	✓
Actitudes	-Muestran interés por desarrollar la actividad.		✓
	-Se apoyan entre sí.		✓
	-Se respetan durante y después de la dramatización, así como a los espectadores.	✓	✓
Observaciones: Organización...			
Firma: <u>HA</u>			

Anexo 4. Imágenes de la ejecución del Role playing





Anexo 5. Ejemplo de Registro Anecdótico para evaluar organización de dramatización

REGISTRO ANECDÓTICO	
Equipo 7	DE TRABAJO EN EQUIPO Valor del instrumento: 5%
Nombre de los integrantes del equipo: - Ayala Nieves Edgard Uriel - Fraga Nava Aldo Jesus - Maldonado Gallardo Edgard Eduardo - Patiño Casillas Cristian - Perez Martinez Angel Rogelio - Ramirez Velasco Gabriela Aracely	
Nombre de la Alianza: Triple alianza (Alemania, Italia, Austria - Hungría)	
Materia: Historia Universal	
Actividad: Organización de la representación (rol playing)	
Descripción de la situación	Análisis/Interpretación
<ul style="list-style-type: none"> - Es un equipo bien organizado y dirigido por Ramirez Velasco Gabriela Aracely. - El equipo se organiza para redactar su guión - Participan todos los integrantes. - Dramatizan. - Traen vestuario para la dramatización - Sus compañeros del salón son tolerantes y respetuosos con el equipo. 	
Observaciones:	
	

Anexo 6. Ejemplo de Lista de Cotejo para autoevaluación de desempeño

Autoevaluación				
Lista de cotejo de mi desempeño				
Nombre del alumno(a): Ramírez Velasco Gabriela Estacely				
Materia: Historia Universal				
<ul style="list-style-type: none"> • Coloca una X en las columnas SÍ o No, según tu desempeño. • Escribe en las siguientes dos columnas, según tu criterio, lo que te falta por hacer y lo que debes hacer. 				
Mi desempeño	SÍ	NO	¿Qué me falta?	¿Qué debo hacer?
Estudie y comprendí las causas de la Primera Guerra Mundial	X		- Tener más encuentros fechas de los sucesos	Investigar por otras fuentes
Seguí las instrucciones y procesos de manera reflexiva		X	- Ser más pacífica	- Tranquilizarme y no hacer las cosas tan rápido
Logré identificar en un planisferio los países que formaron el sistema de Alianzas.	X		- Algunos países vecinos del imperio austro-húngaro	- Saber su ubicación
Comprendí los requisitos que se solicitó para la elaboración de mi escrito.	X		- La falta de ortografía	- Evitar las faltas de ortografía
Expresé mis ideas con claridad, tanto escritas como verbales.	X		- Hablar más lento	- Tranquilizarme al hablar
Solicité el apoyo del profesor o profesora para que me orientara en la dudas que tuve	X		- Entender más a la maestra	- Poner más atención
Trabajé de manera colaborativa con mis compañeros en el role playing	X		- Ser más paciente	- No presionar a mis compañeros para que hagan las cosas rápido.
Evalué mi desempeño con honestidad.	X		- Que estuvo bien en todo	

FUENTES DE CONSULTA

- Acosta, Alamilla Saúl. *Pedagogía por competencias: aprender a pensar*, México, Trillas, 2012.
- Amaranti, Maura. “Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media”, en *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, 2010. P. 4.
- Arce, Gurza Francisco. “En busca de una educación revolucionaria”, en Vázquez Josefina Zoraida et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1999.
- Brom, Juan. *Para comprender la historia*, México, Grijalbo, 2003.
- Carretero, Mario. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Madrid, Visor, 1996.
- Casanova, Ma. Antonia. *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla, 1997.
- Castañón, Roberto y Seco, Rosa. *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión*, México, Limusa-Noriega, 2000.
- Delgado, López Enrique. “El mapa: importante medio de desarrollo para la enseñanza de la historia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 15, mayo-agosto, México, 2002.
- Delors, Jacques (Comp.). *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1996.
- Diario de Oficial de La Federación. *ACUERDO número 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad*, viernes 26 de septiembre de 2008.
- Diario de Oficial de La Federación. *ACUERDO número 444 Por el que se establece las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*, martes 21 de octubre de 2008.
- Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*, publicado el 20 de noviembre del 2012. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5278078&fecha=20/11/2012
- Diario Oficial de la Federación. *Competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional de Bachillerato*, Junio 2008. Disponible en http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/LECTURA_TUTO/COMPETENCIAS%20DISCIPLINARES%20B%20C3%81SICAS%20DEL%20SN%20DE%20BACHILLERATO.pdf
- Díaz, Barriga Arceo Frida, y Hernandez, Rojas Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una aproximación constructivista, México, MacGraw-Hill, 2002.
- Díaz, Barriga Arceo Frida, y Hernandez, Rojas Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una aproximación constructivista, México, MacGraw-Hill, 2010.

- Díaz-Barriga, Arceo Frida, “Una aportación a la didáctica de La historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato,” *Perfiles Educativos*, 82, 1998, disponible en <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13208204>
- Diccionario de la Real Academia Española*, versión digital, disponible en www.rae.es.
- Florescano. Enrique. *La historia y el historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Gatica-Lara, Florina, y Uribarren-Berrueta, Teresita del Niño de Jesús. “Cómo elaborar una rúbrica”, *Investigación en Educación Médica*, UNAM, n° 1, 2013, pp. 61-65.
- Gravié, Ferreiro Ramón. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2007.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La educación socialista en México*, SEP, 1985
- Henríquez de Villalta, Cristelina y Reyes de Romero, Judith Antonia. *La Transversalidad: Un Reto para la Educación Primaria y Secundaria*, San José, Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2008.
- Lerner, Delia; Larramendy, Alina; Cohen, Liliana. “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica”, en *Clio & Asociados*, núm. 16, Argentina, 2012, p. 106-113
- Lima, Muñiz Laura; Bonilla, Castillo Felipe y Arista, Verónica. “La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”, *Proyecto Clio*, n°. 36, 2010, p. 11, disponible en <http://clio.rediris.es>.
- Lizama, Morales Fausto. *Desarrollo de competencias Educativas. Guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*, México, Trillas, 2012.
- Luhmann, Niklas. *La sociedad de la sociedad*, México, Herder-Universidad Iberoamericana, 2007.
- Luzón Trujillo Antonio y otros. “Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada”, en *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12 de marzo, 2008.
- Maciel, David. *Cultura, ideología y política en México 1867-1876*, México, CONACULTA, 1995.
- Manual para el alumno de nuevo ingreso*. Estado de México, 2014.
- Márquez, Rodríguez Julio. “El uso de la tecnología como recurso para la enseñanza. Las líneas del tiempo”, en *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad Virtual*. s.f. http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf (último acceso: 1 de Mayo de 2014).
- Mercader, Yolanda. “La colección de mapas de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia”, en *Boletín del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, época III, núm. 29, enero-marzo, México, 1980.
- Mckernan, James. *Investigación-acción y curriculum*, Madrid, Editorial Morata, 2001.
- Morales, Lizama Fausto. *Desarrollo de competencias Educativas. Guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*, México, Trillas, 2012.
- Neyra, Galicia Alma Rosa. “El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en Competencias”, en *Textual*, No. 55, Chapingo, 2010, pp. 63-82.

- Pagés, Joan, “Aproximación a Un Currículum Sobre El Tiempo Histórico,” in *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*, Barcelona, Fontamara, 2005.
- Pantoja, Morán David. *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México, CCH de la UNAM, 1983.
- Pérez Arenas, D. *Educación Media Superior en el Estado de México: Análisis curricular*. SMSEM-ISCEEM, Toluca México, 2002.
- Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graó, 2004.
- Picardo, Joao Oscar (Coord.). *Diccionario Enciclopédico*, San Salvador, Centro de Investigación Educativa, 2004.
- Pimienta, Prieto Julio H. *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México, Pearson Educación, 2008.
- Pineda, Ezequiel, Miguel Carlos. *Las competencias genéricas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, CCH-UNAM, México, 2011.
- Plá, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, Madrid, Colegio de Madrid-Plaza y Valdés, 2005.
- Prats, Joaquín. *Enseñar historia: Notas para una didáctica Renovada*, Junta de Extremadura, Mérida, España, 2001.
- Ramos Pedrueza, Rafael. *Sugerencias revolucionarias para la enseñanza de la historia*, México, UNAM, 1932.
- Raymond. Aron. *Dimensiones de la conciencia histórica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- Reinhart Koselleck. *Futuro y pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona, 1993.
- Reinhartz, Dennis; Reinhartz, Judy, “El Espacio,” en *Los niños, los adolescentes y aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C., 1997.
- Reinhart, Koselleck. *Historias de Conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, España, Editorial Trotta, 2012.
- Rodríguez, Cortés Karina; Salgado, Fernández Luis Ignacio. “Puntos críticos sobre la reforma en educación básica y media superior en México”, en *Revista del Centro de Investigaciones*, Universidad Lasalle, vol. 8, número 32, julio-diciembre, 2009, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34213107009>
- Romo, Medrano Lilia Estela; Sánchez, Córdova Humberto; Becerra, Juárez Efraín y Oropeza, Martínez Roberto. *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- Rüsen, Jörn. “El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa*, n° 7, FLACSO, Buenos Aires, 1992.
- Sánchez, Quintanar Andrea. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Paideía/UNAM, 2006.
- Santisteban, Fernández Antoni. “La formación de las competencias en el pensamiento histórico”, *Memoria Académica*, Argentina, Universidad de la Plata, no. 14, 2010, p. 43.
- Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo de Transformación Académica (META)*, México, SEP, 2008.

- Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios de Bachillerato General del Estado de México*, México, SEP, 2009.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudios de la materia de Historia Universal. Cuarto semestre. EPOEM*. Estado de México: SEP, 2009.
- Secretaría de Educación Pública. *Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008, disponible en http://www.cnad.edu.mx/sitio/matdidac/md/pedagogia/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf Secretaría de Educación Pública. *Lineamientos de evaluación*, México, SEP, 2011.
- Tobón, Tobón Sergio, Prieto Julio H. Pimienta, y Fraile Juan Antonio García. *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson, 2010.
- Tobón, Tobón Sergio. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2005.
- Tobón, Tobón Sergio. *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Universidad Complutense, 2008.
- Torres, Bravo Pablo Antonio. *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós Y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.
- Torres, Perdomo María Electa,. "La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento" en *Agora Trujillo. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social*, núm. 9, enero – junio, 2002, pp. 83-104.
- Torres Vargas, Georgina. *La universidad en sus publicaciones: historias y perspectivas*, UNAM, México, 1995.
- Trepal Carbonell, Cristòfol A; Comes Solé Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Graó, 2002.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, UNESCO, París, 1998.
- Valverde, Berrocoso Jesús, Domínguez Francisco Ignacio Revuelta, y Sánchez María Rosa Fernández. "Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 60, 2012, pp. 51-62.
- Vázquez, León Edith, y Borjas gabriela Reding. "Línea del tiempo. Tips para estudiar. Colegio de Historia. Escuela Nacional Preparatoria 9. Pedro de Alba". s.f., disponible en <http://www.historiap9.unam.mx/documentos/4.pdf> (último acceso: 1 de Mayo de 2014).
- Villatoro Alvaradejo, Carmen. "La enseñanza de la historia en el bachillerato", *Revista de la Educación Superior*, Volumen 20, No. 77, México, enero-febrero 1991.
- Zorrilla, Alcalá Juan Fidel. *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*, México, ANUIES, Biblioteca de Educación Superior, 2010.
- Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Colombia, Cooperativa editorial magisterio, 2006.