



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

HISTORIA

**ESTRATEGIAS COLABORATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
UNIVERSAL**

TESIS

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR-HISTORIA**

PRESENTA:

Lic. LUIS GENARO BARRERA ACOSTA

TUTOR PRINCIPAL:

Dra. LAURA EDITH BONILLA DE LEÓN

FES ACATLÁN UNAM

MAYO 2016

CD.MX.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Contenido

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	12
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.	17
BACHILLERATO UNAM	26
PLAN DE ESTUDIOS	42
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	52
BREVE SEMBLANZA DE VIGOTSKY	52
PARADIGMA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY	54
ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO	60
LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO EN LA ESCUELA	64
TRABAJO COLABORATIVO COMO MEDIACIÓN DENTRO DE LA ZDP	66
CAPÍTULO III: EXPOSICIÓN DE LAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	76
SESIONES DE CLASE	92
CONCLUSIONES	145
BIBLIOGRAFÍA	148

TESIS:

ESTRATEGIAS COLABORATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA UNNIVERSAL

Por: Luis Genaro Barrera Acosta

MADEMS-HISTORIA

INTRODUCCIÓN

El primer capítulo tiene por objetivo dar una breve semblanza de la evolución de la Educación Media Superior (EMS) en México, con el fin de ubicar en su espacio y tiempo su devenir y por qué ahora es como es, quiero decir, el tipo de EMS que tenemos actualmente es un producto socio-histórico con características propias que definen sus logros y límites para cumplir su función educativa.

El primer capítulo, Contextos de la Educación Media Superior, menciono que ésta se ha visto envuelta en numerosos cambios que le han significado avances y retrocesos; un doloroso parto sin terminar. Desde su creación en la época colonial, la influencia del acontecer nacional se ve reflejado en su formación; la vertiente clerical, que prácticamente se dio por terminada con el avènement del positivismo con su razón y ciencia, que llegó para quedarse.

Podemos situar el nacimiento en 1867 con Benito Juárez en el poder, y con una didáctica moderna que va de lo abstracto a lo concreto y de lo simple a lo complicado. Es innegable el papel del positivismo en esta etapa, esto nos refiere la fuerza de dicho pensamiento que permea en la educación preparatoria. Para principios del siglo XX, se da respuesta a la pregunta perene; ¿Escuela Preparatoria para qué?, y en ese para qué, se incorpora a la Universidad Nacional de México (1910-1916). Este rasgo, el preparar para los estudios superiores y no para el trabajo, será tema de debate en los planes y programas de estudio ulteriores.

El impulso de la Revolución mexicana diversifica la educación media superior que para 1922 se propone, con Vicente Lombardo Toledano al frente, la inclusión de las humanidades; primera batalla perdida ante el positivismo. La seguridad que da la ciencia en los planes de estudio frena el avance del humanismo. El breve, pero polémico periodo de la educación socialista, nos enseña que el dogma, cualquiera, debe estar fuera de las aulas. El avance del proceso revolucionario afecta a la EMS (Educación Media Superior) y determina el fin del predominio del positivismo y se abre también a las humanidades.

A principio de la década de los sesenta del siglo XX, es donde se determina la educación científica, pero también cultural y de egresados con valores y conciencia cívica: lo que necesita el país y particularmente la Universidad. Estos egresados de la EMS y gracias al perfil con el que cuentan, tienen una ruptura con el gobierno que los prepara para formar los cuadros que dirigirán al país. El movimiento del 68, como se le conoce a las protestas y propuestas estudiantiles, marcan una ruptura con el régimen. La ENP (Escuela Nacional Preparatoria) no es ajena a ello ni sus estudiantes. Esto no impide que el sistema quiera egresados con pensamiento crítico, objetivo, con rigor analítico y claridad expresiva. Comprometidos con su comunidad con herramientas científicas y culturales. Para este fin, hay un tronco común y áreas de conocimiento que preparen para la universidad. Una vez más, observamos el proceso de determinar el para qué de la EMS. Contra la idea común de que el discurso del nacionalismo revolucionario terminó con el presidente Miguel de la Madrid, notamos que fue con el presidente Luis Echeverría, en la Asamblea del ANUIES en Villahermosa, Tabasco, que comienza un modelo modernizador que termina con este discurso al implementar las áreas con la educación superior y la preparatoria terminal, amén de su masificación, para servir a una industria privada, principalmente, con cuadros técnicos que por diversos motivos no accedan a la universidad.

Con el presidente José López Portillo y presionado por la crisis económica, se pacta con el Fondo Monetario Internacional (FMI) para una educación tecnocrática. Hasta nuestros días, esta propuesta convive y lucha con otras por darle un perfil al egresado.

Los siguientes sexenios solo van a acentuar este rasgo y la incorporación de las escuelas privadas o particulares en la EMS. Dentro del proyecto “modernizador”, el perfil del egresado se limitó al servicio de la planta industrial y de manera tangente a la sociedad, de la cual se alimenta. Es con el presidente Carlos Salinas y su Plan Nacional de Desarrollo, que la EMS pasa del modelo modernizador al neoliberal. La Ley General de Educación norma al sistema de la EMS en todas sus modalidades. Las equivalencias en los distintos modelos de bachillerato se alinean con el modelo neoliberal. Por un lado, vemos el objetivo económico, por otro, se pone fin a la incertidumbre en ese nivel educativo. La movilidad social territorial, impedía al alumno continuar con sus estudios al cambiar de residencia en la misma República. La ENP mantiene el perfil de estar vinculada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con su modelo propedéutico versus terminal. Del planteamiento de ¿educación para qué? Se pasa al de ¿educación para quién?

México no es ajeno a la globalización y para el año 2000, con el presidente Vicente Fox, miembro de un partido diferente al que llevó las riendas de la nación, pero igual apegado al modelo neoliberal, incorpora al discurso tradicional educativo; laicidad, ciencia, cultura, análisis crítico, conceptos como productividad, excelencia, competitividad entre otros del modelo propuesto por la OCDE, que para 2007 propone cerrar el financiamiento a la educación pública por parte del Estado. Las evaluaciones PISA (*Programme for International Student Assessment, de aquí en adelante solo se menciona PISA*), son el anuncio de uniformidad en la Educación en general y en la EMS en particular.

Para 2008, la Reforma Integral de la Educación bajo la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa, busca, como siempre, elevar la calidad en la educación, pero articular los diferentes subsistemas de la EMS que privaba en el país. La Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con los distintos subsistemas, crea el MCC (Marco Curricular Común) con base en competencias. La definición precisa de las distintas modalidades, la calidad educativa con énfasis en la formación docente. Y el reconocimiento de los estudios hechos en los distintos subsistemas.

Hay tres razones para estas reformas; la deserción estudiantil, la calidad educativa y el perfil del egresado. Lejos estamos ya de cuestionar la utilidad de la EMS y aumentar o disminuir sus años de estudio, o incorporarla o desincorporarla de las distintas universidades. Ahora es responder a esas necesidades con la presión de los organismos internacionales que ponderan los planes y programas de estudio. La modalidad Capacitación para el Trabajo, está muy por debajo de la opción de los jóvenes en comparación del Bachillerato General. Este último es la elección más socorrida; prepararse para la vida universitaria. La elección, que pasa por el Bachillerato Tecnológico, está marcada por la vida cultural y social al cual pertenece el adolescente que quiere continuar sus estudios más allá de la Educación Media.

La RIEMS pone énfasis en los conocimientos básicos y competencias, más flexibilidad en el currículum y programas centrados en el aprendizaje. Con proyecto basado en el constructivismo y con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) el bachillerato en todas sus modalidades se inserta en la globalización educativa. ¿Educación para quién? Hay dos respuestas; para los organismos internacionales la educación es para la industria y para la UNAM, la educación es para servir a la sociedad. El bachillerato UNAM, con la ENP y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), busca que esta educación esté al servicio del país. He mencionado en esta Tesis la modalidad de ambos bachilleratos, pero es en el CCH donde se centra mi propuesta; el Trabajo Colaborativo para la enseñanza de la Historia, con base en las teorías de Vigotsky, quien nos habla de las Zonas de Desarrollo del niño. Elemento teórico

importante para complementar el entendimiento del alumno, cómo aprende y más aún, cómo es que aprende.

El segundo capítulo, tiene como objetivo construir un Marco Teórico sólido basado en Vigotsky y en los trabajos sobre grupos colaborativos en clase, particularmente los realizados por Elizabeth Barkley, Patricia Cross y Claire Howell Major

En el artículo de Mario Carretero y Manuel Montanero, *Enseñanza y aprendizajes de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, publicado de manera conjunta por la Universidad Autónoma de Madrid, nos refiere al papel de la transmisión de la memoria colectiva. Vigotsky entra en esta categoría al mencionar que los conocimientos son sociales, primeramente, y luego individuales. Entendiendo esto, vemos el papel que la historia cultural juega en el manejo de categorías, como lo es la globalización, donde diferentes culturas y sociedades ven surgir una historia que dé identidad. Finalmente, Vigotsky es marxista y como tal, entiende el papel de la historia en la formación de paradigmas, como el sociocultural, dando importancia al ser social como producto del devenir histórico.

En su *Ley genética del desarrollo cultural*, explica las funciones psíquicas inferiores y superiores; las primeras son comportamientos propios de la especie, en este caso, el humano y lo comparte con otros primates. Las segundas, con base de su paradigma sociocultural, son funciones avanzadas que las divide en dos; las funciones psicológicas superiores rudimentarias y las funciones psicológicas superiores avanzadas. El entendimiento de una y de la otra, nos ayuda lo que él llama instrumentos mediacionales, éstos están en las esferas simbólico-comunicativas, donde se producen nuevos medios para que se regule el comportamiento de los seres humanos. Así, las herramientas de trabajo son los signos, lenguaje, escritura y numeración como auxiliares del comportamiento. La fuente, de donde proviene el conocimiento, está en la cultura, históricamente construida: un producto social. Es solo ahí, donde el joven tiene la oportunidad de acceder y desarrollar las funciones psíquicas superiores. El conocimiento primero es social y luego se interioriza en el individuo; interpersonal, que es un proceso colectivo, para luego ser intrapersonal. Vigotsky no niega las aportaciones de Piaget, pero menciona la limitante biológica de su planteamiento, no lo niega, pero lo supera; es parte de todo un proceso evolutivo, pero con ponderación cultural. Las funciones psíquicas superiores avanzadas se logran con la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores, no es algo que se dé de manera natural, sino cultural.

Estos instrumentos y signos, son parte de la cultura en la que está inmerso el joven, como dije, es un producto social; responden a un contexto histórico. Vigotsky nos menciona que un niño, en este caso un

joven, si es asesorado por un adulto, podrá tener más conocimiento, uno o dos años, que su edad biológica. Más todavía, el asesoramiento puede venir de otro joven con más conocimiento o grupo social, o sea, que aprende de sus pares. No hay instrucción sin contexto social, por tal, el desarrollo solo es posible en un entorno cultural. El lenguaje es la herramienta de desarrollo del niño. Si está desapegado de su entorno cultural, como ocurrió en el campo donde Vigotsky realizó estudios, su herramienta no será lo suficientemente mediadora para alcanzar las funciones psíquicas superiores avanzadas. En cambio, fue en las escuelas, donde se notó mejor la mediación del lenguaje, están organizados por edades y Vigotsky pudo comprobar su tesis. Primero, el conocimiento es social, por ejemplo; qué es una mesa, por principio, al niño se le señala una mesa, por inmediatez, la suya, la que conoce, posteriormente, verá otras mesas, pero solo conoce la suya. Si anteriormente se le pide que coloque un objeto en la mesa, lo hará en la suya, por ser la conocida. Si le piden en otro entorno, que coloque un objeto en otra mesa, se confundirá; solo conoce la suya. Alimentado del entorno cultural a cuál pertenece, aprenderá que hay otras mesas; más chicas, de tres patas, de diferentes colores, etcétera. Interiorizando este conocimiento con la herramienta del lenguaje, podrá, sin ayuda de un adulto, colocar un objeto en cualquier tipo de mesa, conceptualizó lo que es una mesa. Ahora, pasó del conocimiento interpersonal, lo que la sociedad en la que vive entiende por mesa, al intrapersonal, hizo suyo el concepto. Para Vigotsky este es un conocimiento co-construido entre él y su medio sociocultural. Este proceso tiene más que una actitud, tiene una gran influencia en las formas y contenidos de lo que pensamos y en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. De esta forma, el joven se apropia de los elementos culturales que le rodean, pero no olvidemos que este conocimiento primero fue social.

Este proceso no es lineal ni gradual, sino que puede dar saltos cualitativos que transforman la naturaleza misma del concepto de acuerdo a la experiencia y la utilización de las herramientas mediacionales. Un proceso psicológico nuevo requiere de nueva mediación. Como vemos, no es un proceso de socialización, sino de funciones psíquicas superiores. El uso de la palabra como herramienta, no es solo para la socialización, sino para cumplir las funciones psíquicas superiores, tiene que cumplir con un cambio cualitativo de su formación, si no, no tendría sentido. El solo desarrollo biológico, no es suficiente para desarrollar las funciones psíquicas superiores, la base estructural de las formas culturales del comportamiento, es la actividad mediadora y el uso de los signos externos como medio de desarrollo posterior. El joven desarrolla sus funciones psicológicas superiores con base en el nivel en que se encuentre en relación con su entorno sociocultural. ¿cómo medir esto? De acuerdo a la habilidad que tenga en el uso de las herramientas y signos, en relación con sus pares y en función del nivel educativo en el que

se encuentra; lo habrá interiorizado. El estímulo viene de fuera. Primero, en una fase primitiva, resuelve una tarea de forma directa, una vez resuelta, pasa al sistema de signos, sin que sea consciente de ello, pasa a la etapa de signos externos y finalmente a los signos internos. Es lo que Vigotsky llama pasos de arraigo.

Un retardo en el desarrollo del razonamiento lógico y en la formación de conceptos, se debe a que no se ha apropiado suficientemente del lenguaje. Por eso es importante el papel de la mediación en el uso de los instrumentos. Una vez interiorizado el concepto, está en una Zona de Desarrollo Real, puede realizar tareas sin ayuda de un adulto, y lo convierte en un potencial para alcanzar su desarrollo. Es el control del entorno natural con una acción consciente, voluntaria.

Vigotsky maneja tres zonas de desarrollo; la Zona de Desarrollo Real, es cuando el joven puede hacer sin ayuda de un adulto. La segunda, es la Zona de Desarrollo Próximo, es la separación entre lo que el joven sabe hacer y lo que potencialmente puede llegar a hacer. En esta zona hay avances y retrocesos, depende de lo que un adulto, sus pares y la sociedad, con mayor conocimiento, pueden hacer por él. Finalmente, la Zona de Desarrollo Potencial, es lo que el joven realiza sin ayuda de un adulto, como vemos, es un proceso dialéctico y se convierte de nuevo en una Zona de Desarrollo Real y se fija una nueva zona de Desarrollo Potencial. El joven asimila lo que ya sabe con el nuevo conocimiento, considerando el entorno social y las herramientas como el lenguaje y los signos. Este desarrollo depende del medio, lo puede beneficiar o perjudicar. Se espera que haya una buena dirección.

Si el entorno es fundamental para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, entonces el sistema escolar es ideal para estas mediaciones; el joven se encuentra con sus pares, con un entorno que tiene los conceptos sociales y el uso del lenguaje y los signos para su desarrollo; de ahí que utilice el concepto de Zona de Desarrollo Próximo para mi Tesis. Además de que la instrucción es planeada; elemento para el uso de las herramientas. La Zona de Desarrollo Próximo es ideal para diagnosticar las funciones que aún no se han madurado y las que están en forma embrionaria. Si el joven, en su Zona de Desarrollo Real, puede realizar actividades sin la ayuda de un adulto, podemos fijar el camino de la Zona de Desarrollo Próximo, para llegar a la Zona de Desarrollo Potencial, con la ayuda de las herramientas y signos. Para Vigotsky hay que definir lo que significa desarrollo e instrucción, no son lo mismo, pero conviven en el proceso; conviven en una interrelación compleja. No es como andar en bicicleta, que sería más bien un proceso de instrucción, sino de acciones más elaboradas que lleven a las funciones psíquicas superiores. Tiene que estar en la esfera del entorno sociocultural, y en nuestro caso, escolar, condición para que el joven las interiorice.

En el ambiente de la EMS, el joven ya tiene una ZDR (Zona de Desarrollo Real), para establecer su Zona de Desarrollo Próximo, con la ayuda del docente y sus pares que conozcan más que él. ¿Cómo sabemos que se pasó de una Zona de Desarrollo Próximo a una Zona de Desarrollo Potencial? Cuando se ha producido el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal, el joven tiene una acción independiente que antes no tenía. El docente tiene varios roles; como guía, como facilitador, como participante activo del aprendizaje y como evaluador.

Considerando la enseñanza de la Historia, las formas en cómo se aprende el conocimiento y las dificultades que enfrenta el alumno para lograr interiorizar su aprendizaje, lograr su desarrollo, el trabajo colaborativo es la respuesta como técnica áulica para lograrlo.

Sabemos que se habla de trabajo colaborativo, competitivo, cooperativo e individualista, pero en este caso, usaremos el trabajo colaborativo. Para las pedagogas; Elizabeth F. Barkley, Patricia Cross y Claire Howell Major, en su libro *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*, nos hacen referencia al trabajo cooperativo y colaborativo. El primero, sería mejor aplicado a niveles primaria y secundaria, su característica más notoria es que tiene una guía del docente sin posibilidad de crear conocimiento nuevo, es solo para verificar el proceso. Un ejemplo de ello, son las prácticas de laboratorio de secundaria, usadas incluso en la EMS, donde hay una serie de pasos y un resultado esperado, el alumno, en cooperación con sus pares, solo repite este proceso, superior al trabajo individual y competitivo, y confirma lo que de antemano se conoce. En cambio, el trabajo colaborativo, recomendado en la EMS y Superior, es un trabajo que cumple con la ZDP; no hay un producto final de antemano, se aprende del docente, que tiene, por medio de las herramientas; libros, guías, el conocimiento previo, existen sus pares que pueden, en esa área, dominar mejor los conceptos. Técnica adecuada para la enseñanza de la Historia. Finalmente, pueden aprender juntos alumnos diferentes. ¿cómo determinar la Zona de Desarrollo Real? Con un diagnóstico basado en lo que el alumno puede hacer sin la ayuda de un docente. En todo esto, es importante la intención, eso podría diferenciar mejor el trabajo colaborativo de otros trabajos similares. Las técnicas usadas en clase, como líneas de tiempo, mapas mentales o conceptuales, representantes, debates, foros y muchas más, se marcarán como colaborativas si el docente le da esa intención, ya que las mismas técnicas pueden serlo para el trabajo cooperativo o competitivo. Por sí solas, las técnicas no hacen la diferencia, por eso, en la Tesis, se arropa con un marco teórico y una práctica clara del trabajo colaborativo.

Lo principal es el trabajo en grupo; puede ser en parejas, no más de cuatro, y puede tener distintos tiempos, por ejemplo; una sesión de clase, una semana de trabajo o todo un proyecto del curso. Esta formación debe quedar en manos del docente, ya que es la persona que, por su rol, guía los procesos. Hay un producto que

se construye por conceso y se genera un conocimiento, que el alumno interioriza y pasa de la Zona de Desarrollo Próximo a la Zona de Desarrollo Potencial, cuando puede hacer por sí solo las cosas. En este caso, el trabajo colaborativo es pues, la herramienta de mediación. Una vez establecido lo anterior, pasamos al trabajo en grupo, a la práctica de la Tesis, aquí se corroboró lo antes mencionado. Los alumnos fueron diagnosticados en sus conocimientos previos y actuales de la Historia, de herramientas de lectura, de instrumentos para el aprendizaje de la materia como es; líneas de tiempo, mapas mentales, conceptuales, mapas históricos y conceptos del marxismo, ya que se trabaja con el materialismo histórico y la historia cultural. Cabe mencionar, que también se obtuvieron datos como; edad, sexo, municipio o delegación en la que viven, si cuentan con correo electrónico, si cuentan con internet en sus casas, si tienen teléfonos celulares inteligentes, promedio de calificación de secundaria, cómo perciben a su grupo de clase, al modelo educativo del CCH en función de sus aspiraciones y a sus profesores en función de su preparación para ejercer su docencia. También se les hizo a los alumnos una entrevista a profundidad, que como tal, se obtienen, no solo datos específicos de la clase, sino sentimientos, angustias, miedos, aciertos, estados de ánimo, relación con sus compañeros y si perciben si aprenden o no con las técnicas manejadas en clase. Esta entrevista fue grabada y en un principio, a pesar de ser voluntarios, se sintieron cohibidos de hablar con libertad, no fue hasta que les dije que nadie la va a ver, solo será para uso exclusivo de la Tesis, cuando se relajaron y participaron, sus comentarios se transcriben en el capítulo final y también es de gran ayuda para estudios ulteriores. Junto con ello, se realizó una escala de Likert, ésta es muy útil para la metodología cualitativa, mide el grado de aceptación de una actividad. Me sirvió para saber con exactitud cómo se sintieron, si aprendieron o no de la técnica empleada. Al final de cada sesión, se le aplicó a todo el grupo. Otros instrumentos para la práctica fue la lista de cotejo y la planeación diaria de clase. La primera, me ayudó a medir el grado de trabajo colaborativo en clase por subgrupos, éstos se conformaron de manera natural, en algunos casos, por lista o por mi decisión, en otros casos, dependiendo de la técnica empleada. La segunda, la planeación diaria de sesión, se manejaron los contenidos del plan de estudios de la materia en función del trabajo colaborativo y de los conceptos vistos en clase. También cabe mencionar, que se llevó recursos didácticos, como cañón, computadora y bocinas para los temas vistos, de esta manera, el alumno, con mi exposición, vio videos, presentaciones en PowerPoint, cuadros, dibujos, todos alusivos al tema visto en cada sesión, para posteriormente trabajar en equipo y llegar al pleno del grupo con el tema trabajado y las conclusiones. Se contó con material como hoja de rota folios, crayones, cartulinas, marcadores y materiales menores para identificar por nombre a los alumnos, y el resto para trabajar en equipo.

Todo este trabajo está en gráficas en el último capítulo. Es valioso para la Tesis y de mucha ayuda para su consulta.

El tercer capítulo, llamado *Exposición de las Técnicas pedagógicas*, tiene como objetivo la aplicación de mi Tesis; que las estrategias colaborativas en la enseñanza de la Historia Universal salvan el problema que viene arrastrando la exposición tradicional de corte memorista y cortoplacista. Llena de datos duros sin conexión con el presente, no le hacen significativo al alumno el nuevo conocimiento y no resuelve de forma satisfactoria las lagunas o errores en aprendizajes previos.

El CCH, con su formato de curso-taller, facilita el trabajo colaborativo en la materia de Historia. En este caso, fue Historia Universal Moderna y Contemporánea I, en el grupo 0148, clave 1104, semestre 2013-1. Del profesor titular de grupo, Lic. Pedro Barrera, en el plantel CCH-Naucalpan, turno vespertino, en seis sesiones del 8 al 24 de octubre de 2013. Con horario de 14 a 16 horas los días lunes y miércoles.

El problema de la enseñanza de la Historia, ya sea de México o Universal, es la exposición por parte del docente sin la participación activa del alumno, junto con las limitaciones de usar uno o dos libros de texto, agregando el número de alumnos en clase, tiempo de traslado de los mismos, capacidad para manejar las herramientas que se utilizarán en clase y el mediano compromiso del alumno junto con sus problemas extra clase, se necesita una forma de trabajo acorde con el modelo de enseñanza del CCH, tal y como se pide. Así, propongo el trabajo colaborativo en clase, con el marco teórico de Vigotsky, en la parte de las Zonas de Desarrollo, y logrando que el conocimiento, en este caso, de la Materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, intrapersonal por parte del alumno.

El método de trabajo utilizado para poner en práctica mi hipótesis es la metodología cualitativa; consiste en un solo grupo piloto, las limitantes de no poder conseguir un grupo control se subsanan con esta metodología.

Se entregó a los alumnos una hoja de datos, consistente en definir su Zona de Desarrollo Real y con esto establecer las estrategias didácticas en clase para la Zona de Desarrollo Potencial. También se da, al final de cada sesión, una hoja de evaluación con base en la escala de Likert, de esta forma, es más factible obtener la retroalimentación por sesión y hacer los ajustes pertinentes. Además, existe la entrevista a profundidad, se selecciona a varios voluntarios, los cuales participan al final de cada sesión en una entrevista grabada donde contestan y manifiestan de forma libre y con buen tiempo, sus experiencias en los trabajos en clase, el trabajo grupal y el desempeño del docente. Asimismo, se elabora una lista de cotejo, que permitió medir el avance de los grupos de trabajo colaborativo con los trabajos sin dirección

y sin ayuda de un adulto más informado. Finalmente, se hace una evaluación, por parte de los alumnos al trabajo docente en clase.

Recomiendo mucho leer la entrevista a profundidad hecha a los alumnos al final de cada sesión. Fueron voluntarios y solo son algunos, no todos los del grupo. Ésta es una fuente importante de datos que nos habla mucho de ellos, de cómo se expresan, de cómo los intimida la cámara, de cómo lo superan, de cómo obtienen confianza. Ellos no habían vivido eso ni tampoco les habían preguntado cómo se sienten. De algún modo, se concibieron especiales, eran los que se quedaban al final para la entrevista y podían hablar a nombre del grupo por su propia voz. No fueron pretenciosos ni mucho menos, sin embargo, acabó por agradecerles su participación. A ellos de forma particular agradezco su colaboración, ya que la entrevista profunda es voluntaria, me salvaron del problema de no obtenerla, pudo haber ocurrido, que nadie participara y me perdiera de este valioso recurso.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Los primeros antecedentes de la educación media superior en México, se remontan a la creación de los Colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, de San Juan de Letrán y de Santa María de Todos los Santos, que se fundaron en el periodo de la época colonial, siglo XVI (Nonoatzin, 2012).

En 1867, con la llegada de Benito Juárez al poder, se sistematiza la educación que el Estado impartirá con base en el positivismo, -doctrina filosófica creada por Augusto Comte- que se asienta en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria con Gabino Barreda al frente, con una tendencia de ciencias abstractas a concretas y de simples a complejas. A pesar de los cambios del plan de estudios inicial, predominó el pensamiento positivista por lo menos cincuenta años de creada la educación Preparatoria.

Para 1910 se incorporó la ENP a la Universidad Nacional de México y en 1916 se redefinen la finalidad de sus estudios; “1) para ingresar a estudios profesionales; y 2) que sus egresados poseyeran conocimientos y ser hombres cultos” (Alfonso, 2006, pág. 1). El nuevo plan de estudios de 1918, decretó la enseñanza en forma de materias obligatorias y electivas.

Para 1922, en el periodo posrevolucionario, las escuelas preparatorias se diversifican y crecen sus planteles, fenómeno provocado por la realización del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana, donde Vicente Lombardo Toledano propone la inclusión de las Humanidades como composición elemental del Plan de Estudio. Propuesta rechazada por el dominio del pensamiento positivista. La llamada “escuela socialista”, reconceptualizó el bachillerato nacional, bajo la alineación de la educación en “el enlazamiento de todos los elementos de la nacionalidad y la integración de todas las fuerzas para unificar al país” (Alfonso, 2006, pág. 2). En 1932, desaparece de la enseñanza los oficios, se reestructura el plan de estudios de la ENP para marcar la preparación propedéutica de sus egresados al continuar estudios superiores, al mismo tiempo que establecen que sus egresados no pueden ejercer ninguna profesión, ya que su preparación es de cultura general. Perfil que mantienen hoy en día.

En 1948, se crea la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que contribuye en el reordenamiento del plan de estudios para 1956, donde se pierde el predominio del pensamiento estrictamente científico y se le da al alumno la libertad de su formación (Nonoatzin, 2012).

En 1964, bajo la rectoría de Ignacio Chávez en la UNAM, se reestructura nuevamente el plan de estudios, extendiéndolas a tres años con el argumento de mejorar la calidad educativa y se rechaza la idea de una ampliación de la educación secundaria, sobre todo con la meta de tener egresados preparados en cultura

general, con una disciplina cultivada en el pensamiento científico, con escala de valores y conciencia cívica, y marcadamente tener una preparación especial para aprender una profesión, con materias adecuadas a la profesión que seguiría el egresado.

En 1968, se da una ruptura en el sistema educativo con el movimiento estudiantil y su relación con el Estado, rector del sistema educativo. Por tal motivo, para el periodo 1970-1976, el presidente Luis Echeverría Álvarez, queriendo reivindicarse con la clase trabajadora y el sector estudiantil, implementa una política educativa que resulta en la masificación de todos los niveles del sistema educativo. La XII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, realizada en Villahermosa Tabasco, en 1971, se establece que el bachillerato debe ser formativo, con funciones propedéuticas y terminales con una duración de tres años, una estructura académica definida en tres áreas; actividades escolares con dos núcleos formativos: uno básico o propedéutico y otro selectivo, *actividades para el trabajo y actividades paraescolares*. (Nonoatzin, 2012).

En la ponencia de Olac Fuentes Molinar, *Un modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media*, presentada en la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, realizada en Tepic, Nayarit, 1972, nos refiere un nuevo Plan de Estudios para el bachillerato, como respuesta al caótico ordenamiento sin objetivos claros del plan de estudios llevados a cabo hasta esa fecha. Por tal motivo, nos refiere a los acuerdos de la XII Asamblea y los acuerdos de Villahermosa, Tabasco, dando prioridad a los objetivos del bachillerato en el sentido que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad expresiva. Se espera una formación del estudiante responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad. Que capacite para el ejercicio de los métodos y uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y de la cultura y que permita el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva. (Olac, 1972, pág. 2).

En esta ponencia, con el espíritu del acuerdo de Villahermosa, se proponen las áreas de estudio de la siguiente manera: Área I, el lenguaje, en especial la Lengua Castellana, Área II Matemáticas, Área III Ciencias Naturales y Área IV Ciencias Histórico-Sociales.

Hay un tronco común y sus respectivas áreas, con la idea de complementar el objetivo de tener un bachillerato propedéutico, pero con herramientas para el insertarse al campo laboral. Deja el adiestramiento a las posibilidades "...ofrecidas por cada institución (que) dependerá, obviamente, de los recursos disponibles y de las necesidades regionales en materia de ocupación" (Olac, 1972, pág. 9).

La Asamblea de la ANUIES, realizada en Veracruz en 1974, declara: “La educación en nuestro tiempo se identifica con las características y exigencias de la época, conforme a un concepto integral en el que convergen lo individual y lo social.” (ANUIES, 1974, pág. 1).

Es la Asamblea de Villahermosa, Tabasco, la que marca las pautas a seguir para el proyecto educativo del entonces presidente Luis Echeverría Álvarez, creando el nexo con la educación superior con sus Áreas de estudio y la preparación para un bachillerato terminal.

Es así que, durante el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se comienza a definir el modelo modernista contra el discurso del Nacionalismo Revolucionario, que en el plano educativo seguía vinculada con la producción como vía para el desarrollo y justicia social.

La fuerte crisis económica y política que heredó el presidente José López Portillo (1976-1982), se ve contenida con las negociaciones que se llevan a cabo con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y acrecientan la dependencia con organismos internacionales a cambio de créditos (Araceli, 2009, pág. 176). Condición que impregnó el enfoque tecnocrático a la educación que todavía tiene.

La EMS pasa del modelo desarrollista al “modernizador”, que inicia materializándose con el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988). Para este periodo, se crean una serie de escuelas a nivel Medio Superior de tipo tecnológicas, como finalidad de optimizar recursos para la educación, el resultado fue la reducción del gasto social y por consecuencia el de la educación. El aparato productivo requería de profesionales técnicos, con este giro se cubrirían los cuadros necesarios para este fin y al mismo tiempo los jóvenes tendrían una formación profesional. Este paso fue el preámbulo del neoliberalismo en la educación, vista como una empresa con márgenes de calidad y productividad.

En 1982, se celebra en Cocoyoc, Morelos, el Congreso Nacional de Bachillerato a instancias de la SEP con el objetivo de revisar el plan de estudios, (Araceli, 2009, pág. 177). Los acuerdos aceptados por la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) y expedidos por la SEP en mayo de 1982, establecen el perfil básico del bachiller a nivel nacional, los contenidos y objetivos de este nivel y la estructura curricular del tronco común. La idea era darle estructura nacional al bachillerato propedéutico, terminal y ambivalente.

Los cambios se dieron a nivel nacional; venta de empresas paraestatales a la iniciativa privada, participación de los nuevos empresarios en la política económica, fuerte injerencia en las políticas educativas, que no tuvieron cambio sino hasta 1993.

En el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), quien con la Ley General de Educación (1993) -que se deriva del Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994)- del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y la Consulta Nacional para la Modernización Educativa, le dio el giro de modernización (JLP y MMH), a uno neoliberal, con conceptos claves como competitividad, privatización y excelencia.

Con esta Ley General de Educación (LGE) se comprende como EMS el nivel bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o su equivalente. Atiende a jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad y reciben educación en instituciones de origen federal, estatal, autónomas y privadas "...su naturaleza educativa pretende generar individuos con desarrollo personal integral, con un sentido crítico, y con una cultura que comprenda la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como una preparación para el trabajo" (Araceli, 2009, pág. 181). Como vemos, no difiere mucho de las intenciones anteriores sobre el perfil educativo, pero cambia mucho en cuanto al contexto económico, el papel de la iniciativa privada, y los fines de la educación acorde con el modelo neoliberal. A partir de 1990, se incorporó el tronco común del bachillerato, con el propósito de que se tenga acceso al nivel superior. Con la modalidad de escolarizada, no escolarizada y mixta, este proyecto incluyó el modelo basado en competencias y estándares de competencias. Se llevó a cabo una prueba piloto en 1994 en CONALEP, y en 1995 en CECATIS, CETIS, CBTIS y CBTS (Araceli, 2009, pág. 183). Posteriormente, se pasó a todo el sistema educativo. Para el 18 de mayo de 1994, México se suscribe como país miembro de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)¹, organismo que juega un papel importante en las políticas educativas de los siguientes sexenios. El presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), continúa con la política neoliberal con base en el bachillerato terminal y propedéutico, tal y como lo recomienda el Banco Mundial (BM).

Existen dos opciones con programas diversos; el bachillerato que prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanistas, con la finalidad de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación media superior y está conformado por tres tipos de Bachillerato; el universitario, general y tecnológico y, por otro lado, la Educación Profesional Técnica; que forma al estudiante para su incorporación al ámbito de la producción y los servicios. Está pensada para desarrollar la capacidad técnica y realizar tareas específicas en esos campos.

¹ Organización fundada en París, Francia en 1961.

Para el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada, continúa con el discurso tradicional educativo; laicidad, desarrollo económico, educación pública gratuita, valores básicos de la modernidad y, por otro lado, el discurso de la globalización; productividad, excelencia, competitividad, eficacia, eficiencia, competencias e innovación. Es claro que en la práctica se privilegia la tecnocracia por encima de una educación más humanista.

Para el sexenio 2006-2012, del presidente Felipe Calderón Hinojosa, se elabora el Plan Nacional de Educación (2007-2012), que se deriva del PND y Visión México 2030 principalmente. En él, se plasman objetivos, estrategias y líneas de acción que definieron la actuación de las dependencias y organismos federales. Su elaboración se apega a los lineamientos de la Ley de Planeación y es parte de la estrategia del desarrollo del país (Araceli, 2009, pág. 183). Entre sus objetivos principales están:

- 1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.*
- 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.*
- 3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.*
- 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.*
- 5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.*
- 6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.* (Araceli, 2009, pág. 184).

Cuando se habla de competencias, competitividad, productividad y desarrollo tecnológico se alude al modelo neoliberal. La OCDE, en 2007, por medio de su entonces directora para América latina, Blanca Heredia, recomienda al gobierno mexicano que cambie su modelo educativo por otro de carácter privado en la educación media superior y superior. Considera que la educación tiene un beneficio privado y por

tal así tienen que ser los costos, “cerrar a la llave” al gasto educativo que se desperdicia en salarios de los profesores (Araceli, 2009, pág. 187). De estas recomendaciones derivan los exámenes PISA (*Programa para la Evaluación Internacional del Alumno*), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos al final de la enseñanza obligatoria. “La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (OCDE, 2004, pág. 3). Principalmente evalúa las competencias; capacidades, habilidades y aptitudes que les permitan a los estudiantes resolver problemas y situaciones de vida, dejando de lado los conocimientos y contenidos. PISA realiza sus evaluaciones cada tres años para dar un espacio a los gobiernos de implementar políticas educativas con base en los resultados obtenidos. En 2012, México obtuvo los siguientes lugares de la prueba:

- En Matemáticas, el promedio de resultado de la OCDE es de 494, y el lugar obtenido es el 53 con 413 de resultado. El primer lugar fue China con 613 de resultado.
- En Lectura, el promedio de resultado de la OCDE es de 496, y el lugar obtenido es el 52 con 424 de resultado. El primer lugar fue China con 570 de resultado.
- En Ciencias, el promedio de resultado de la OCDE es de 501, y el lugar obtenido es el 55 con 415 de resultado. El primer lugar fue China con 580 de resultado. (Político, 2014)

Esta tabla es un ejemplo de cómo son los lugares ocupados por México en esta prueba y de ahí se derivan las presiones de este organismo internacional, muy acorde con las políticas educativas de los últimos sexenios.

REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.

El sistema de la EMS funcionaba, hasta 2008, con una serie de subsistemas que trabajan de forma independiente, sin correspondencia con un panorama general articulado. Esta pluralidad es algo positivo, pero falta articularla, así lo considera la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, con las aportaciones de las autoridades educativas de los Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de la ANUIES, el Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública, de la UNAM, del IPN, y de diversos especialistas en temas educativos. Dicho documento contiene una marca de agua con la leyenda “*Documento de trabajo. No citar*”.

La Reforma contempla cuatro ejes; el primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, con la intención de dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades.

El segundo, considera la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS. La ley define tres modalidades; escolarizada, no escolarizada y mixta. Las dos últimas han tenido un desarrollo notable, se les conoce también como a distancia, virtuales o abiertas entre otros nombres. La ineficiencia de una definición clara sobre su naturaleza ha dificultado que sean reguladas y reciban el impulso necesario para su adecuado desarrollo como opciones educativas, que cada vez atienden a más estudiantes. La RIEMS contempla la definición precisa de las distintas modalidades de ofertas. Con esto se regula su validez en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Todas las modalidades deben garantizar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC.

El tercer eje, tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, para alcanzar estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos procesos incluyen la formación docente, mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros. Con esto se definen los estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Los mecanismos se refieren a lo siguiente:

1. **Formar y actualizar a la planta docente** según los objetivos compartidos de la EMS. Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje.
2. **Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos**, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
3. **Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento**. Se establecerán criterios distintos para distintas modalidades.
4. **Profesionalizar la gestión**, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance ciertos estándares y esté orientado a conducir de manera adecuada los procesos de la RIEMS.
5. **Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas**. Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC permite que no se encuentren mayores obstáculos en este renglón.
6. **Implementar un proceso de evaluación integral**. Este mecanismo es indispensable para verificar que se está trabajando con base en un enfoque en competencias, que los egresados reúnen aquellas

que definen el MCC, y que se ha implementado el resto de los mecanismos de gestión. (SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México, 2008, pág. 5).

El cuarto eje, considera la forma en que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este sistema (SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México, 2008, pág. 5).

Una necesidad, cita el documento, es atender a la población estudiantil, que, de acuerdo a proyecciones y tasa de graduación, será como se muestra en la siguiente tabla.

Cuadro I.1

Población 16-18 años

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299 ²

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990.

Cuadro I.2

Tasa de terminación en la Educación Media Superior

Cifras nacionales

Ciclo escolar Tasa de terminación Ciclo escolar Tasa de terminación

1990-1991	26.4%	2006-2007	42.1%
1995-1996	26.2%	2007-2008	44.4%
2000-2001	32.9%	2010-2011	47.1%
2005-2006e/	41.1%	2012-2013	49.1%

e/ Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

Como se puede apreciar, la tasa de graduación será menor y la necesidad de cobertura mayor. No hay duda de que será un problema la EMS para los siguientes años. La RIEMS busca la mejora en tres rubros:

1. Ampliación de la cobertura

² Dato estimado por la CONAPO

- De acuerdo a la tendencia, la mayor cobertura en la educación está localizada en la EMS

Cuadro I.3

Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior.

Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados de sec.	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4% ¹	8.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006 ^{e/}	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

e/ Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

Parte del diagnóstico considera que la falta de cobertura es más a la deserción y baja eficiencia terminal. De acuerdo al documento, la deserción en la EMS se debe a la situación económica, pero también a la rigidez de los planes de estudios, frecuentemente inapropiados a las realidades locales y regionales, y a la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en los diferentes tipos de planteles. Cuando un estudiante de la EMS tiene que cambiar de escuela, a menudo tiene que empezar sus estudios desde el inicio, lo cual resulta desalentador. También se debe tener en mente la capacidad de los egresados de secundaria. Muchos ingresan a la EMS con grandes deficiencias en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un buen conocimiento.

2. Mejoramiento de la calidad

- Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una buena formación ética y cívica, junto con el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta. Los aprendizajes deben ser significativos para el estudiante, con esto advertirán la ventaja para sus estudios. La

pertinencia ahora es la significación de un mundo cambiante para los jóvenes, hacer rentable para su vida pasar por la EMS. En relación con la pertinencia, es la calidad en la enseñanza y en las instalaciones y equipamiento de las instituciones. El perfil docente tiene que ser el adecuado para atender las necesidades psicológicas de los adolescentes que cursan la EMS.

3. Búsqueda de la equidad

- La educación ha jugado un papel importante en la movilidad social y de ahí su importancia para atender las grandes diferencias económicas que colocan en desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela. Los grupos de ingreso alto, tienen una cobertura del 100% en la EMS. En contraste, los deciles de más bajos ingresos, en 2002, solo el 10% accede a la EMS. Por tal, hay diferencias en la calidad de las escuelas. Obstáculo que debe atenderse para lograr la igualdad de circunstancias.

La deserción afecta a los grupos más bajos de ingresos y se debe en parte a cuestiones culturales, sociales y económicas, así como las deficiencias de su preparación en secundaria que los enfrenta a retos de habilidades, capacidades y destrezas que exige la EMS. Hay una variedad en el subsistema de EMS.

De acuerdo al catálogo de Subsecretaría de Educación Media Superior, (SEMS) creado en enero de 2005, nos arroja los siguientes datos de la oferta educativa de Bachillerato y Capacitación para el Trabajo:

Educación Media Superior

Modelo Educativo	Instituciones que lo imparten
Bachillerato General	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General del Bachillerato (DGB) <ul style="list-style-type: none"> ❖ Centros de estudios de Bachillerato (CEB) ❖ Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas • Colegios de Bachilleres <ul style="list-style-type: none"> ❖ Colegios de Bachilleres Federal (DF) ❖ Colegios de Bachilleres Estatales
Bachillerato Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) <ul style="list-style-type: none"> ❖ Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBETA) ❖ Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF) • Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE y TM) <ul style="list-style-type: none"> ❖ Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC) • Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) <ul style="list-style-type: none"> ❖ Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) ❖ Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) • Estatales <ul style="list-style-type: none"> ❖ Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE)
Personal Técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
Capacitación para el Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) <ul style="list-style-type: none"> ❖ Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) • Estatales <ul style="list-style-type: none"> ❖ Instituto de Capacitación para el Trabajo Industrial (ICAT)

(SEP, Oferta Educativa de Bachillerato y capacitación para el Trabajo, 2007)

El cuadro anterior, es un ejemplo de la diversidad del Bachillerato para la capacitación en el trabajo.

Cuadro I.7

Percepciones de los jóvenes sobre la educación técnica es...

Peor que la superior

La ES brinda mejor preparación 81.3

La ES es necesaria para obtener un puesto de trabajo 4.4

La ET brinda menos oportunidades 4.1

No sabe o no contestó 10.2

Mejor que la superior

La ET ofrece mejor preparación 49.3

Menos tiempo de estudios 11.9

Se puede estudiar y trabajar 0.6

Otros 1.8

No sabe o no contestó 36.4

Fuente: *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Instituto Nacional de la Juventud, 2006.

Conforme a este cuadro, vemos que los que ingresan a la EMS tienen intereses y necesidades diversas en función de las cuales definen sus trayectorias escolares y laborales. Para algunos, este es el último tramo de su preparación y para otros, la continuación de sus estudios superiores.

La RIEMS busca distintos niveles de concreción; en el interinstitucional con los componentes del Marco Curricular Común (MCC) y mecanismos de gestión; y a nivel institucional, donde las instituciones y subsistemas trabajen para implementar la RIEMS en sus planes y programas de estudio, bajo los lineamientos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) además que las instituciones podrán implementar competencias adecuadas a sus objetivos específicos y a las necesidades de su población estudiantil.

En el nivel Interinstitucional está el MCC, donde se consensa el perfil de egresado y las competencias a desarrollar. A nivel institucional, está el modelo educativo de la institución, donde se refleja su filosofía e identidad. Planes y programas de estudio; oferta educativa concreta que responde a las demandas de los estudiantes. Adecuaciones por el centro escolar; aportes de cada plantel curriculares, tutoriales y extracurriculares. Currículum impartido en el aula; decisiones del docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje. (SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México, 2008, pág. 5)

En los últimos años, han existido reformas al SBN, de las cuales comparten elementos comunes:

- a) *Énfasis en habilidades y conocimientos básicos y competencias. - esto implica la reestructuración curricular con cursos específicos. Reconoce que los estudiantes deben tener una base sólida que le permita la adquisición de conocimientos posteriores y un buen desempeño en el trabajo.*
- b) *Flexibilidad y enriquecimiento en el currículum. - para evitar la rigidez de los marcos curriculares tradicionales, causa de deserción escolar, se eliminan secuencias rígidas, se crean espacios interdisciplinarios para la integración del conocimiento, tanto dentro como fuera de los programas académicos.*
- c) *Programas centrados en el aprendizaje. - 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. (SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México, 2008, pág. 24).*

En 2004, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), desarrolló una reforma para el Bachillerato Tecnológico, dependiente del SEMS, con una nueva estructura curricular que propone

un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos; Formación Básica, Formación Profesional y Formación Propedéutica. La primera es común a todos los planteles y ocupa el 40% de la carga horaria de los programas. La segunda comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior y la última, representa el 40% de la carga curricular y es específica de cada carrera.

Para el Bachillerato General, de la Dirección General de Bachillerato, se aplicó en 2003 y 2004 la fase piloto con 70 escuelas y en años posteriores a todas las escuelas de la Dirección General. La reforma no contempla una nueva estructura de los planes de estudio, sino que conserva los componentes de los planes anteriores; básico, propedéutico y formación para el trabajo. Estructura basada en el tronco común seguido por una especialidad. Se actualizan los contenidos y adopta nuevos enfoques de la enseñanza centrados en el aprendizaje. Se refuerzan aspectos como el uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de su vida. (SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México, 2008, pág. 26).

Desde hace una década, el CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, creada por decreto presidencial en 1978), ofrece el título de Profesional-Bachiller, lo cual ha permitido que los estudiantes continúen con sus estudios de educación superior. La reforma busca, no solo preparación para el mercado laboral sino, ofrecer una formación más amplia con énfasis en aspectos formativos transversales, que permiten a sus egresados continuar con sus estudios.

En 2004 se consolidó la reforma del bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN). El modelo propone una educación centrada en el aprendizaje, donde cada estudiante, con la guía de sus profesores, participa en el diseño de su trayectoria educativa. Se flexibiliza los planes y programas de estudio y una mayor movilidad de los estudiantes entre los distintos planteles de la Institución. Adicionalmente, cada plantel puede adaptar sus planes y programas de estudio a sus características y objetivos.

Existen otros bachilleratos, los autónomos que operan en los Estados, han realizado reformas similares que van en el sentido de la RIEMS. Estas reformas se presentaron en el Coloquio “Bachillerato: Tendencias y Experiencias de Reforma” convocado por la UNAM en enero de 2006 e incluye lo siguiente:

- *En el bachillerato de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se realizó una reforma curricular que contempla, entre otras cosas, un nuevo enfoque “centrado en el aprendizaje” y que maneja el lenguaje de las competencias, entendidas como habilidades, conocimientos y actitudes de tipo*

comunicativo, socio-histórico, matemático, científico, tecnológico, ecológico y creativo, además de valores.

- *La Universidad Autónoma de Guadalajara, realizó una reforma a su bachillerato que implica la definición de un “Componente de Formación Básica” común a sus opciones de orientación propedéutica y de formación para el trabajo.*
- *La Universidad Autónoma del Estado de México, ha desarrollado un nuevo modelo curricular para su bachillerato, centrado en los procesos de aprendizaje individuales, y en dar atención a la dinámica estudiante-profesor para garantizar la transmisión efectiva de conocimientos. Este proyecto enfatiza también la educación en valores como eje transversal, e incluye el desarrollo de un Sistema Inteligente para la Tutoría Académica y esquemas de evaluación de habilidades intelectuales y emocionales. (SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México, 2008, pág. 33).*

Como podemos apreciar; el trabajo en la EMS y sus subsistemas, han tocado una serie de reformas que buscan igualar su propuesta a la vez que mantener sus características propias.

A partir de 1972 se crean diversas instituciones de EMS que se suman a las ya existentes; tal es el caso del Colegio de Bachilleres, instancia dependiente de la SEP como órgano descentralizado del Estado, que ofrece una formación con validez oficial y estructurada en tres ejes: el primero de carácter propedéutico, el segundo de materias optativas y el tercero dirigido a la capacitación para el trabajo.

El Colegio de Bachilleres tiene como Misión: “formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades” (Andrés, 2009, pág. 108). La oferta educativa del CB, se da en la modalidad escolarizada y abierta y se conforman por tres áreas de formación; básica, específica y para el trabajo. Considera cinco campos del conocimiento; Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación y Metodología-Filosofía. Consta de 33 asignaturas obligatorias que equivalen 236 créditos.

En el caso de la formación para el trabajo, que representa el restante 20% de los créditos, se ofrece al estudiante de tres a seis distintas opciones para elegir una capacitación y son: Administración de Recursos Humanos, Biblioteconomía, Contabilidad, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Dibujo Industrial,

Empresas Turísticas, Informática, Laboratorista Químico y Organización y Métodos. Estas áreas cuentan con prácticas de campo en centros empresariales y de trabajo. Además de contar con Talleres y eventos deportivos. El alumno puede seguir sus estudios superiores o incorporarse al ámbito laboral.

En 2012, el Colegio de Bachilleres, crea el Programa de Desarrollo Institucional (PDI), con base en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). Apoyado en el Diagnóstico realizado en las diversas áreas de operación institucional, y de las acciones y compromisos en procesos relevantes que el Colegio se comprometió ante la Secretaría de la Función Pública para 2012 (Bachilleres, 2012, pág. 17), alinea su modelo a la propuesta por competencias que formula la RIEMS. Para 2012, logró tener un enfoque por competencias en el 40% de sus programas. Por esta misma participación, el Colegio contaba con dos programas de estudio; el del Plan de 1992 y el de 2009. Asunto que se zanjó con la RIEMS y, por otro lado, en el caso de los estudiantes, se buscó ser una alternativa atractiva para los egresados de secundaria. Para tal motivo, difundir los logros del Colegio. Un tercer punto, se relaciona con los logros académicos e institucionales que tienen que ver con el resultado de los alumnos en la Prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares). Si bien el alumno es primordial en la Misión y Visión del Colegio, lo es también la formación docente que participan en la Promoción de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems), y que vieron peligrar su plaza de asignatura con el cambio del Plan de Estudio.

Como resultado del PDI, el Colegio vivió un ajuste que tocó su área académica, jurídica, operativa, presupuestal (no cuenta con becas), material (se reestructuraron los laboratorios, talleres, centros de cómputo).

BACHILLERATO UNAM

La UNAM cuenta con dos tipos de Bachillerato; el de Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

De la ENP, podemos decir, conforme al documento de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP) lo siguiente; en 1857 las principales instituciones de Educación Media y Media Superior como los colegios mayores de San Pedro, San Pablo y el de San Ildefonso estaban en manos del clero y prevalecía una instrucción dogmática. Con la República y la Constitución de 1857, el Presidente Juárez nombró Ministro de Justicia e Instrucción a Antonio Martínez de Castro, éste a su vez, nombró al Dr. Gabino Barreda para establecer las bases de la nueva organización de la educación pública (UNAM, DGENP, 2014, pág. 1).

Como ya se ha mencionado en este documento; Gabino Barreda se basó en el Positivismo de Augusto Comte para sustentar la racionalidad y la experimentación contra el dogmatismo. Así, el 2 de diciembre de 1867, el Presidente Juárez expidió la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal” para la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria y los estudios llevados ahí servirían para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios. El Presidente Juárez nombra a Gabino Barreda como su primer director.

El 3 de febrero de 1868 se inauguró el primer ciclo escolar con una matrícula de novecientos alumnos, doscientos de los cuales eran internos del Antiguo Colegio de San Ildefonso. Misma instalación que se ocupó como escuela hasta 1982. Su apertura no estuvo exenta de polémica entre positivistas, católicos y metafísicos hasta finales de 1868. En 1871 se inician los cursos libres dominicales de Física, Química e Historia Natural, encaminados a la clase obrera.

El 28 de noviembre de 1876, el Presidente Díaz nombra a Ignacio Ramírez Secretario de Justicia e Instrucción Pública.

“Fallece el 10 de marzo de 1881 el Dr. Gabino Barreda, sin ningún reconocimiento de las autoridades gubernamentales del país. En la biblioteca de la escuela, académicos, alumnos e intelectuales le rinden un impresionante homenaje póstumo al fundador, defensor, director y profesor de la Escuela Nacional Preparatoria” (UNAM, DGENP, 2014, pág. 1). Esta es una señal de lo que vivirá el Bachillerato universitario en relación con el poder político. Uno de los oradores fue Justo Sierra que termina con las siguientes palabras: "Tu espíritu aquí queda, mientras la Escuela Nacional Preparatoria viva, -y vivirá- lo juramos en esta hora solemne. No llegará a apagarse la lámpara que hoy encendemos en tu tumba".

Como dato, en febrero de 1882, se inscribe la primera mujer a la ENP; Matilde Montoya.

En noviembre de 1885, se realizan las Reformas a los programas impartándose por primera vez Historia de México separada de Historia General.

En 1892 y como parte de la vida política del país, se forman comités de estudiantes anti reeleccionistas, obligando a Justo Sierra, junto con Vidal Castañeda y Nájera a intervenir estos comités y mantener la calma en la ENP. Como parte de esa misma dinámica política, causa molestia a los estudiantes la reforma porfirista del 19 de diciembre de 1896, que cambia de manera profunda los planes y programas de estudio, estableciendo cursos semestrales y reduciendo a cuatro años el plan de estudios. Esta irritación se mantuvo hasta entrado en siglo XX contra Ezequiel A. Chávez.

Para 1901 se deroga el plan Chávez y se regresa al ciclo anual y al plan de estudios se alarga seis años, dando primacía a la ciencia, las humanidades y la educación física y moral (UNAM, DGENP, 2014, pág. 2). “En enero de 1907, se reforma el plan de estudios regresando al ciclo de cinco años establecido por Barreda y el Presidente Díaz decreta su enseñanza gratuita y laica.” (UNAM, DGENP, 2014, pág. 2). Este paso es muy importante para la educación en el país, sin embargo, se acercan tiempos violentos con la Revolución Mexicana. Porfirio Díaz representa un sistema gastado que se ve cercado en lo político. Para 1909, se imparte un ciclo de conferencias sobre el positivismo por el joven Antonio Caso. En el mismo año se forma el “Ateneo de la Juventud”, grupo de notables mexicanos como el mismo Antonio Caso, Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Diego Rivera, entre otros. Todos ellos jugarán un papel importante en la historia de la nación. Eso nos deja ver la importancia intelectual, política y social que juega la ENP.

El 18 de septiembre, inicia la vida académica la Universidad Nacional, que toma como cimiento a la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela de Altos Estudios. Para entonces, se convulsiona el país con el levantamiento armado, convocado por Francisco I. Madero. En 1912, muere en Madrid, España, Justo Sierra. Sus restos llegan a México en junio de ese año. Se le rinde homenaje póstumo en el anfiteatro de la Preparatoria.

En 1915, la ENP vive muchas vicisitudes por motivo de la Revolución Mexicana; entre éstas, la militarización de la Educación Media y Superior, incluyendo la ENP. Se suprime la doctrina barrediana y su ciclo escolar se reduce a dos años, por órdenes del dictador Victoriano Huerta. Más adelante, se da la separación de la Universidad por Venustiano Carranza quien la subordina a los municipios y establece el pago de colegiatura (UNAM, DGENP, 2014, pág. 3).

En 1920 toma posesión como rector el Lic. José Vasconcelos, reincorporando la ENP a la Universidad, restablece la doctrina de Barreda y el ciclo escolar de cinco años. Nombra como director a Ezequiel A. Chávez. Acciones importantes para la vida de la Preparatoria; se recupera el espíritu con el que se forma y como parte de una nación cambiante, en 1922 es nombrado como director de la ENP al Lic. Vicente Lombardo Toledano, quien realiza el “Primer Congreso de Escuelas Preparatorias” con la finalidad de homologar los planes de estudios de las preparatorias del país con base en la doctrina socialista, pero hay inconformidad para tal medida y es reformado por el Consejo Universitario. Este acontecimiento es fundamental en la vida académica de la Universidad toda; se evita tener una doctrina y se privilegia la libertad de pensamiento, rasgo que hace de la Universidad su principal característica; se puede disentir,

ser diferente, argumentar en libertad. Hecho que predomina hasta nuestros días. Pero a lo largo de la vida Universitaria se verá con presiones parecidas dentro y fuera de sus muros.

Con la salida del Lic. Vasconcelos de la Secretaría de la Instrucción Pública, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), reformando el sistema educativo estableciendo el sistema de ciclo escolar de dos años.

Otro año importante, si no el que más, es 1928 con la lucha de la autonomía. Los estudiantes logran, bajo el gobierno de Presidente Calles, tal condición en 1929. La autonomía universitaria le dará las herramientas que la colocan en la vanguardia educativa, de investigación y difusión además de ser la principal fuente de los cuadros dirigentes del país. A partir de ahí sus siglas, por todos conocidas, como UNAM.

Para 1935, el Consejo Universitario retoma el ciclo escolar de cinco años, bajo la rectoría de Fernando Ocaranza (UNAM, DGENP, 2014, pág. 3). Por tal motivo la SEP presenta una demanda ante la Suprema Corte de Justicia, por violación de los ciclos escolares establecidos en el artículo tercero constitucional, misma que procede. Esto obliga a la Universidad a crear el ciclo “Extensión Universitaria” conformado por los primeros tres ciclos de los estudios de preparatoria. Para los cuarenta se conoce como Iniciación Universitaria, lo que da origen a la preparatoria 2 “Erasmus Castellanos Quinto” (UNAM, DGENP, 2014, pág. 3).

Para el 6 de enero de 1945, se publica en el Diario Oficial la “Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México”. Instrumento jurídico que rige y controla la suerte de la UNAM.

Para los años cincuenta, se crean varios planteles de la ENP:

Plantel 1 "Gabino Barreda"

Plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto"

Plantel 3 "Justo Sierra"

Plantel 4 "Vidal Castañeda y Nájera"

Plantel 5 "José Vasconcelos"

Plantel 6 "Antonio Caso"

Plantel 7 "Ezequiel A. Chávez"

Plantel 8 "Miguel E. Shulz"

Plantel 9 "Pedro de Alba"

En 1964, se aprobó dos planes de estudio con duración de seis años y el primer programa de formación docente acorde con la filosofía y necesidades del nuevo plan.

En 1968, la ENP se vio envuelta en el movimiento estudiantil que terminó con la matanza del 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco. Este acontecimiento marcó la vida de la Preparatoria y el fortalecimiento de los subsistemas del bachillerato nacional.

En tanto, la carrera académica de los profesores de la ENP se vio afectada con la creación de la figura del profesor especial de carrera de EMS. Relegaba a los profesores de bachillerato con relación a los de licenciatura y de investigación. Coartaba la profesionalización de la enseñanza y provocó la salida de profesores distinguidos de la ENP.

En 1984, los consejeros universitarios de la ENP, promueven y proponen la cancelación de plazas de profesores de Educación Media Superior. En 1985, bajo el rectorado del Dr. Jorge Carpizo, suprime la figura del profesor de educación media superior y establece un programa denominado "Superación Académica del Bachillerato" la cual contemplaba, entre otras cosas; apertura de los concursos de oposición para acceder a las plazas de los profesores de carrera, creación de un programa de titulación y realización de cursos de actualización y formación de profesores. Para 1986, el Consejo Universitario aprueba una serie de medidas para el cumplimiento de profesores y un nuevo Reglamento General de Pagos, lo que provoca malestar entre estudiantes y profesores, generando un movimiento estudiantil que logra, con su movilización, derogar dichas medidas y logra la realización de un Congreso Universitario, que se realiza en 1990 bajo la rectoría del Dr. José Sarukhán. Éste logra cambios importantes, principalmente la creación de los Consejos Académicos de Áreas. En 1996, el Consejo Académico de Bachillerato aprobó los cambios del plan de estudios vigentes (UNAM, DGENP, 2014, pág. 4).

La historia de la ENP, está ligada a la vida académica del país. Sus cambios y vicisitudes son reflejo de los cambios de la sociedad mexicana a lo largo de más de un siglo de duración. Actualmente al bachillerato de la UNAM, representada en la ENP tiene un plan de tres años de iniciación y tres de preparatoria con planes de estudio anuales. Se divide en dos años generales y un año propedéutico con división en cuatro áreas; Físico-Matemáticas, Biológicas, Ciencias Sociales y Humanidades. Cuenta con escuelas

particulares incorporadas tanto en el bachillerato de la Preparatoria como del CCH, regidos en la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE).

Del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, podemos decir lo siguiente: se crea el 26 enero de 1971 bajo el rectorado del Dr. Pablo González Casanova (gaceta UNAM 1971). Primeramente, como demanda al ingreso al bachillerato en el área metropolitana. Cuenta con un programa diferente al de la ENP, éste es de semestres y dura tres años. Fue concebido como medio para la transformación académica de la universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza (UNAM, CCH, UNAM.MX, 2014).

Desde su creación se distingue por cuatro ejes estructurales; la noción de cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como autor de su formación y el profesor como orientador del proceso de aprendizaje. El CCH, plantea una formación integral del alumno, se favorece la autonomía y la actitud crítica en ellos. Tiene las premisas fundamentales como aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer (UNAM, CCH, UNAM.MX, 2014, pág. 1). Al igual que la ENP, el CCH sufrió cambios en su plan de estudios en 1996, con la entrada en vigor del Programa de Estudios Actualizados, cuando el número de turnos se redujo de cuatro a dos, matutino y vespertino. Hubo ajustes en sus departamentos y en la enseñanza de la materia de *inglés*, que, con el Plan de Estudios de 1996, pasó de obligatoria a curricular.

En 1997 recibe el rango de Escuela Nacional y en 1998 la instalación de la Dirección General. Está dividida en cinco planteles; Azcapotzalco, Vallejo, Oriente, Sur y Naucalpan y un Laboratorio Central. En el Plan de Estudios está la división por Áreas; Histórico Social, Ciencias Experimentales, Económico-Administrativas y Talleres (UNAM, CCH, UNAM.MX, 2014, pág. 1).

La creación del CCH es una idea innovadora, “La figura ‘innovadora’, para referirse a nuestra institución, surge desde la ‘Exposición de Motivos’, del Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato. Son los documentos constitutivos que precisaron lo que sería su contenido y que hoy, a veinte años, nos permiten valorar la importancia de su creación” (Barba Brauer, 1992, pág. 3). El proyecto busca resolver las nuevas necesidades en el bachillerato y en la EMS. Pero a pesar de su fuerza innovadora, el CCH sufre cambios que regulan tal impulso, sin embargo, sigue siendo un motor educativo. De acuerdo al artículo tercero de las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios de la Unidad Académica del Bachillerato, dice que los planes de estudio se tienen que actualizar permanentemente y publicarse, así sea el caso, cada año.

El momento histórico que se vive en la actualidad, influenciado por las Tecnologías de la Informática y Computación, obliga al replanteamiento del currículo en la educación media superior. Por tal motivo, se enmarca en proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual inició en diciembre de 2012, con la publicación del Diagnóstico Institucional. Con base en el trabajo de la Rectoría y la Dirección General del Colegio, así como de la legislación universitaria (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 8). Se consideran dieciséis líneas rectoras, la línea rectora Dos es la referente al bachillerato, donde se planeó impulsar una política de mejora y renovación del Modelo Educativo para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y la labor docente y el Consejo Técnico del CCH es la instancia facultada para aprobar la participación de la comunidad universitaria como los Planes y los Programas de Estudio.

En el plano internacional, la EMS se encuentra los grupos etarios de 16-18 años. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO), la EMS ha recibido poca atención de parte de las autoridades educativas, administrativas, así como de académicos e investigadores. *El informe de Jacques Delors publicado en 1996 y el de la reunión realizada en Beijín, China, en el año 2001, se manifiesta que la EMS tiene un papel fundamental para el desarrollo humano y social, por lo que resulta relevante implementar políticas públicas en su beneficio* (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 11). Así mismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL 2010), indica que las personas que no concluyen su formación en la EMS, quedan expuestas a un alto grado de vulnerabilidad social, debido a que sus oportunidades de empleo e ingresos tienden a ser más bajos. De ese modo, países como Francia, Italia y España, en Europa, y Chile y Argentina en América Latina, han emprendido reformas educativas importantes. A pesar de las diferencias entre esos Estados, es posible establecer coincidencias establecidas en el currículo y se pueden agrupar en cuatro grandes rublos:

- a) La finalidad del ciclo. - a la disyuntiva de la formación para el trabajo y la preparación propedéutica, se maneja el paradigma de que la EMS tiene un valor por sí mismo y prepara a los jóvenes a vivir en sociedad, ejercer la ciudadanía y continuar aprendiendo a lo largo de su vida. En consecuencia, se redujo la fragmentación y segmentación de los planes de estudio y se estableció un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran básicas para desenvolverse en el mundo actual y que deben desarrollar todos los estudiantes del nivel, independientemente de la modalidad que se estudie (bachillerato general, bachillerato bivalente*

o educación profesional técnica). Al mismo tiempo, se considera cierta flexibilidad para que sea posible optar, en algún momento del ciclo, por contenidos especializados.

- b) La relevancia y pertinencia curricular.- debido a los problemas de deserción que enfrenta al EMS a nivel internacional, los sistemas educativos han buscado fortalecer su capacidad para atraer y retener a los jóvenes dentro de las escuelas mediante la adecuación de los contenidos a las necesidades de la sociedad actual, el acercamiento de la cultura escolar a los intereses y necesidades los jóvenes y el uso de las TIC a los procesos educativos, ya que se han vuelto una herramienta fundamental en la vida cotidiana.*
- c) La atención a la desigualdad social. - el incremento de los servicios educativos en este nivel ha incorporado a jóvenes pertenecientes a sectores sociales vulnerables que en otras épocas no tuvieron acceso por diferentes motivos. Se han implementado mecanismos para, que además de acceder a la EMS, se promueva la culminación de sus estudios por medio de apoyos económicos y se les ofrezca opciones educativas de calidad.*
- d) El fortalecimiento y diversificación de los apoyos curriculares. - con la finalidad de contribuir al desarrollo del sentido de pertenencia entre los alumnos, promover mejores relaciones entre profesores y estudiantes, y complementar la formación de estos últimos, se ha ampliado y mejorado la oferta de actividades culturales, sociales y deportivas dentro de la escuela. Asimismo, se han implementado programas de asesorías y de orientación para estudiantes sobre temas académicos diversos (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 13).*

En cuanto al Plan de Estudios del CCH, desde su creación en 1971, ha sufrido varias modificaciones; el primer Plan establecía una organización semestral en la que se cursaban seis asignaturas, con jornadas de trabajo en clase de 17 horas a la semana; el resto del tiempo se complementaba con actividades extraescolares como investigación, redacción de escritos, lectura de textos diversos entre otras actividades. Las asignaturas se estructuraban en cuatro áreas. Los cuatro primeros semestres se cursaban materias básicas y en los dos últimos semestres se cursaban materias optativas que permitían profundizar en el conocimiento de disciplinas específicas.

A pesar de que el Plan de estudios de 1971 tenía ventajas y ofrecía innovaciones educativas como el aprendizaje autónomo y número reducido de asignaturas, entre otras, los programas de las asignaturas se esbozaban escasamente y durante los primeros años cada profesor tuvo que trabajar su asignatura con

contenidos poco definidos. Fue en el periodo de 1975 a 1979 cuando se realizó un ejercicio de sistematización con la compilación y publicación de los programas que empleaban los profesores.

La transformación más importante fue a partir de la década de 1990, cuando se detectaron diversas circunstancias que obstaculizaban la ejecución de un proyecto educativo y la formación de los estudiantes acorde con el perfil de egreso marcado por el Colegio. Se puede reagrupar en dos grandes rubros:

- a) *Vinculadas al perfil de ingreso de los alumnos. - la mayoría de los padres de familia de los estudiantes, tenían bajos niveles de escolarización y eran escasos los jóvenes con orientación de sus padres para realizar el trabajo escolar. Además, a diferencia de las primeras generaciones, los alumnos de los 90 eran más jóvenes. Estas características obstaculizaron el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para alcanzar el aprendizaje autónomo. También era menor la cantidad de alumnos que trabajan, esto permitía la dedicación a los trabajos escolares.*
- b) *Límite para el trabajo de la docencia.- la dispersión en los programas de las asignaturas, la brevedad en las sesiones de trabajo y el excesivo número de alumnos por grupo, complicaban la realización del tipo de experiencias de aprendizaje propuestas en el proyecto educativo del Colegio, como el trabajo en el taller, laboratorio y seminario, privilegiando en su lugar la docencia verbalista y expositiva (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 29).*

Las deficiencias se manifestaron en dos hechos; los bajos niveles de eficiencia terminal, los cuales no rebasaban en lo común el 30% y mientras que el egreso acumulado en 10 años era del 50% y los bajos resultados de los egresados del CCH en las evaluaciones diagnósticas realizadas en diversas facultades y escuelas de la UNAM. Así mismo, las transformaciones sociales manifestaban la incorporación de la Informática y el idioma *inglés* en el currículo. Así, el Colegio realizó cambios que concluyeron en 1996 con un nuevo Plan de Estudios. Dichos cambios se pueden mencionar los siguientes:

- a) *La ampliación de horas de trabajo en grupo, de 17 a 28-29 horas semanales. Se fijan sesiones de dos horas clase.*
- b) *Actualización, selección y reorganización de los contenidos de las distintas asignaturas, renovando sus enfoques disciplinarios y didácticos.*
- c) *Modificación, actualización y reorganización de los contenidos del programa de las materias del área de Matemáticas de los cuatro primeros semestres, aumentando una hora semanal para cada una de ellas.*

- d) *Incremento de un semestre en el tiempo dedicado a diversas materias: Física, Química, Biología, Historia Universal, Moderna y Contemporánea.*
- e) *Integración de los contenidos de algunas asignaturas en otras: a) la asignatura de Método Científico Experimental se incorporó en Biología, Física y Química; b) las diversas disciplinas filosóficas (estética, ética y lógica) se integraron en una materia obligatoria denominada Filosofía; c) las asignaturas de los cuatro primeros semestres del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se concentraron en una sola materia denominada Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental; asignándole seis horas de trabajo semanal.*
- f) *Incorporación de la materia de Lengua Extranjera como obligatoria.*
- g) *Introducción de nuevas materias: Taller de Cómputo en los primeros semestres y Antropología, Temas Selectos de Filosofía y Análisis de Textos Literarios como materias optativas para los dos últimos semestres.*
- h) *Adecuación de los criterios para la selección de materias de quinto y sexto semestres, al proponer esquemas preferenciales según la afinidad de las asignaturas con las posibles carreras profesionales de destino (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 30).*

A pesar de los cambios, el nuevo Plan de Estudios conservó los elementos esenciales del proyecto original del Colegio; cultura básica, organización académica en cuatro áreas, el reconocimiento del estudiante como actor principal de su formación y el papel de profesor como facilitador del aprendizaje. De igual forma, se conservó el carácter propedéutico y general del bachillerato, la organización de las materias por semestres y la distinción entre la formación recibida en los cuatro primeros semestres y los dos últimos.

Entre 2001 y 2003 se llevó a cabo un ajuste y revisión de los Programas con la intención de especificar los aprendizajes a alcanzar, adaptar los contenidos y actualizar la bibliografía y las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los programas fueron reestructurados con base en los aprendizajes con la intención de que alumnos y profesores ubicaran los logros esperados en cada una de las asignaturas. La carta descriptiva se adecuó a propósitos, tiempos, aprendizajes, estrategias y temática. Aunque esto fue un trabajo colegiado que tomó tres años, se observan niveles desiguales de la comprensión de la propuesta, pues en algunas asignaturas el nivel de aprendizaje es del doble o hasta el triple con respecto a los temas, a pesar de que la propuesta original recomendaba establecer un menor número de aprendizajes por unidad-asignatura.

La propuesta del proceso de Actualización de Plan de Estudios contiene doce puntos que sirvieron como marco de referencia a la Comisión de Planes y Programas de Estudio (COMPLANES) del H. Consejo Técnico del CCH, con base en el marco normativo de la UNAM.

1. *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio. Secretaría General de la UNAM, 2003.*
2. *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio. Secretaría General de la Rectoría, 2003.*
3. *Marco Institucional de Docencia, UNAM, 2003.*
4. *Plan de Estudios Actualizado de 1996, Colegio de Ciencias y Humanidades. (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 38).*

El presidente de la COMPLANES presentó, en marzo de 2012, la propuesta del proceso de actualización. Los consejeros e integrantes hicieron aclaraciones y precisiones de los alcances y límites de cada uno de los aspectos de dicha propuesta. Se creó una Comisión para la discusión y análisis del Documento Base, que constó de:

1. *Un representante por área y plantel electo por votación universal, directa y secreta, previa convocatoria.*
2. *Un representante por cada área y departamento designados en el interior del Consejo Técnico.*
3. *Un presidente y un secretario designados por la Junta de Directores. (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 39)*

Además de la propuesta del COMPLANES al Consejo Técnico de crear 32 Comisiones Especiales para la actualización del programa de estudio. Cada una integrada por 14 profesores.

1. *Dos representantes por materia y plantel, electos por votación universal, directa y secreta, previa convocatoria (siendo un total de 10 profesores).*
2. *Un representante nombrado por el Consejo Académico del área o del departamento.*
3. *Un representante nombrado por el Consejo Técnico.*
4. *Un presidente y un secretario nombrados por la Junta de Directores. (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 39).*

El 24 de abril de 2012, en una reunión del Consejo Técnico, se presentó al pleno el proyecto de actualización. Posteriormente, los integrantes del Consejo tuvieron oportunidad de recoger opiniones y comentarios de la comunidad hasta la sesión extraordinaria del Consejo Técnico del 17 de mayo del 2012. Los doce puntos son los siguientes:

1. *Redefinir el perfil de egresado. - el constante cambio en la sociedad, la ciencia y la tecnología, obligan a la revisión del perfil del alumno distinta al del egresado de 1996.*
 - a. *Los alumnos que ingresan al CCH tienen deficiencias en conocimientos generales y especialmente en matemáticas y español.*
 - b. *En el aspecto socioeconómico, los estudios demuestran que los alumnos tienen mejores condiciones de vida, en comparación con generaciones anteriores. Gran parte de las familias laboran en el sector servicios.*
 - c. *La trayectoria de los alumnos del Colegio, ha documentado ampliamente con estudios cualitativos y cuantitativos, que los alumnos regulares al término del primer semestre, son los que tienen altas probabilidades de egreso.*
 - d. *Los conocimientos, las habilidades y actitudes que los alumnos obtienen por su paso en el Colegio; la actitud frente a la experiencia de reprobación, las asignaturas con mayor rezago, los problemas de abandono del aula, las opciones de acreditación, entre otros.*
 - e. *Dado que el bachillerato del CCH es propedéutico, uno de los principales retos es preparar al alumno para cursar sus estudios de licenciatura, principalmente dentro de la propia UNAM. Al ingresar a los estudios superiores, se aplican exámenes de diagnósticos, que reportan la situación académica de los egresados del Colegio en comparación con otros bachilleratos; en ellos se han detectado algunas carencias que es necesario atender para mejorar las probabilidades de éxito escolar en sus estudios profesionales.*
 - f. *Los requerimientos del mercado laboral obligan a los alumnos a tener conocimientos y destrezas particulares como resolver problemas, trabajar en equipo, manejar adecuadamente las TIC, dominar el inglés como principal lengua extranjera, cuidar su salud física y mental y desarrollar su capacidad para autorregular su aprendizaje.*

En este marco de referencia, es crucial adoptar un enfoque transversal para la formación en valores y ciudadanía de los alumnos del Colegio.

2. Actualizar los programas de estudio.

- a. Los cambios en el contexto social y los avances en los terrenos tecnológicos, científicos y humanísticos, plantean la necesidad de actualizar los Programas de Estudio. La revisión de los programas que se han llevado a cabo, se han caracterizado por incorporar nuevas materias y contenidos al currículo dejando de lado la revisión y análisis de la pertinencia y pertinencia de los ya incorporados en revisiones y actualizaciones anteriores. Este fenómeno ha originado la existencia de currículos y programas saturados que promueven la docencia expositiva y el aprendizaje memorístico. Aunado a esto, los informes sobre educación de la UNESCO, señalan que la rapidez y el volumen de cambios culturales, científicos y económicos que caracterizan a la época actual, “hacen imprescindible mejorar la preparación de las personas para vivir en un mundo en permanente transformación y aprender a lo largo de la vida”. Para la elaboración de los nuevos programas se cuenta con información cualitativa y cuantitativa que se pondrá al alcance de los profesores y de las comisiones encargadas del proceso de actualización. Que tiene como propósito:
 - i. *Explicar claramente en modelo educativo dentro de la estructura de los programas.*
 - ii. *Buscar congruencia entre la estructura de los programas y los aprendizajes, con el Modelo Educativo y el perfil del egresado.*
 - iii. *Evaluar la profundidad y cantidad de los contenidos que se abordarán en cada asignatura.*
 - iv. *Adecuar los contenidos temáticos con base en los aprendizajes esperados, así como las habilidades transversales.*
 - v. *Estipular los procedimientos de evaluación en cada una de las unidades de las asignaturas, que permitan verificar el nivel alcanzado por el alumno.*
 - vi. *Definir e incluir las estrategias de aprendizaje en los Programas de Estudio de cada asignatura.*
 - vii. *Establecer relaciones con las otras asignaturas del Plan de Estudios.* (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, pág. 43).
3. Formar y actualizar a los profesores.
 - a. Se requiere renovar la docencia y para ello es necesario reforzar el compromiso de los docentes en el salón de clase, preparar y mejorar las clases en un ambiente colegiado y apelar a la convicción respecto de la responsabilidad social de los profesores en el proceso educativo.

- b. Se requiere que los profesores cuenten con conocimientos disciplinarios y una sólida formación en el campo didáctico, psicopedagógico, ético y tecnológico que les permita construir un marco teórico metodológico como soporte de su práctica docente.
 - c. Es necesario definir un programa permanente de formación que atienda las necesidades de la diversidad y movilidad de la planta docente, y que haga hincapié en que los profesores de reciente ingreso incorporen el Modelo Educativo a su práctica cotidiana. También es importante que los profesores de carrera se conviertan en formadores de profesores, permitiendo así la urgente renovación generacional mediante el intercambio de la experiencia adquirida. Se propone un programa amplio e integral de formación, que se impulsará por medio del nuevo Centro de Formación de Profesores (CFP). Este centro diseña y aplica un Sistema Integral de Formación de Profesores (SIFP), Programa y Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFERED), Programa de Actualización y Superación Académica (PAAS), Maestría en Docencia para la Educación Superior (MADEMS).
4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física
- a. En el bachillerato, en particular el CCH, se forman ciudadanos. Con la idea de educar para la vida, la formación a través de la corporeidad y de la salud es un elemento clave para alcanzar una educación integral. Se propone que la Educación Física se retome como una materia requisito durante un semestre (ya sea durante el primer o segundo semestre) en dos sesiones por semana, con duración, de dos horas cada una, lo que suma un total de cuatro horas semana-64 horas por semestre.
5. Instituir el idioma *inglés* por tres años.
- a. La principal característica de este plan, consiste en el cambio de orientación en la enseñanza de las lenguas extranjeras, que antes se centraban en la comprensión de lectura de los textos académicos, y actualmente se enfoca hacia el dominio de las cuatro habilidades básicas de la lengua. En la actualidad las clases de inglés se imparten en grupos de 25 alumnos, a diferencia de los anteriores grupos de 50; además de contar con laboratorios multimedia y mediatecas en cada plantel, lo que ha permitido mejorar la atención y el desempeño de los alumnos. La enseñanza se limita hasta el cuarto semestre, por ello se implementa el proyecto piloto para atender a los alumnos de quinto y sexto semestre, con eso cubren los tres años de permanencia en el Colegio.

6. Fortalecer el idioma *francés* como segunda lengua extranjera.
 - a. El colegio se encuentra en condiciones de ofrecer el idioma *francés* como una segunda lengua extranjera, con la intención de proporcionar a los alumnos una formación más amplia, con elementos importantes para facilitar el acceso al conocimiento de diferentes disciplinas mediante la lectura de textos, medios audiovisuales, uso de tutoriales, manejo de software educativo, entre otros. Gracias al convenio firmado con la Embajada de Francia, los alumnos pueden acceder a secciones internacionales. Para fortalecer las condiciones institucionales para la enseñanza y aprendizaje del *francés*, se han introducido mejoras en las prácticas académicas de profesores (certificación y estancia académica en Francia) y alumnos (clase de otras asignaturas en el idioma francés, pase automático al Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras de la UNAM y certificación).
 - b. Se propone implementar de manera gradual la enseñanza del *francés* como segunda lengua, comenzando formalmente en el año escolar 2013-2014, y observar el comportamiento de una generación a lo largo de tres años. Con base en esta experiencia, se podrá implementar el proyecto de manera definitiva para el año escolar 2016-2017.
7. Adecuar la selección de materias de tercer año.
 - a. Como se establece en el Plan de Estudios Actualizado (PEA) de 1996, las asignaturas de quinto y sexto semestres se orientan a las síntesis de lo aprendido durante los cuatro primeros semestres en cada una de las áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, estas asignaturas tienen una función propedéutica, ya que contemplan la adquisición de habilidades y conocimientos requeridos para un comienzo fructífero de los estudios superiores.
 - b. Dada la necesidad de incorporar el estudio del inglés durante quinto y sexto semestres, es preciso adecuar el Plan de Estudios y el mecanismo de selección de asignaturas.
 - c. Esta iniciativa ofrece un esquema preferencial más apropiado para elegir con pertinencia las materias acordes con la carrera de interés. Inglés V-VI y Filosofía I-II son obligatorias.
8. Establecer horario continuo de 7:00 a 19:00 horas, en turnos de 01 y 02.
 - a. Una idea organizativa ya pensada tiempo atrás en el Colegio, consiste en acortar la hora de salida en las noches, estableciendo un horario continuo en la jornada escolar desde las 7 horas, concluyendo las clases a las 19 horas. Esta iniciativa podrá diluir la figura de los dos horarios y permitirá a los estudiantes reorganizar su tiempo en los centros escolares.

9. Implementar clases de 1:50 horas de duración.
 - a. Disminuir 10 minutos para cada clase permite, a partir de la segunda sesión, contar con 20 minutos de receso, en los cuales los alumnos y profesores podrán tomar alimentos, ir al baño, asistir a la biblioteca o simplemente relajarse, lo que significa disponer de tiempo para las relaciones en la escuela como espacio académico fuera del aula.
 - b. La justificación para recortar los horarios está relacionada con aspectos de traslado y uso de servicios, entre otros. Actualmente es una práctica informal que se hace utilizando el tiempo de las clases.
10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen presencial.
 - a. El actual proceso de Actualización del Plan de Estudios representa una oportunidad para explorar adecuadamente lo que las nuevas TIC brindan para agilizar el acceso, uso y análisis de la información. Una de las muchas alternativas que ofrecen las TIC es el diseño de cursos en línea mediante la digitalización de contenidos, secuenciación interactiva de los mismos, evaluación de los aprendizajes logrados por los usuarios y oportunidades para que los alumnos reciban realimentación sobre su desempeño.
 - b. El diseño de cursos en línea, abre la posibilidad para que los alumnos que así lo deseen, puedan optar por esta modalidad sin renunciar a la presencial.
 - c. Para la implementación de esta modalidad requiere mejorar y actualizar la infraestructura y reorientar a los estudiantes para que aprendan a utilizar las nuevas tecnologías en los procesos educativos.
11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura.
 - a. Se diseñarán cursos y materiales en línea para apoyar y fortalecer los cursos ordinarios y todos aquellos esfuerzos que se relacionen con los intereses vocacionales de la comunidad estudiantil.
12. Incorporar una materia en el primer semestre, denominada “Estrategias para aprender a aprender”.
 - a. *Esta nueva asignatura tiene como finalidad impulsar y ampliar las habilidades de estudios indispensables en el bachillerato, así como el desarrollo de una serie de habilidades básicas, como el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, la búsqueda y selección de información, entre otros. Estas acciones, dirigidas*

centralmente a los alumnos, representan también contenidos formativos para desarrollar con los grupos de profesores en los planteles. (UNAM, Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, 2012, págs. 38-57).

La actualización del Plan de Estudios, con los doce puntos a tratar, generó malestar en sectores estudiantiles y del profesorado del CCH, donde alumnos tomaron la Dirección del CCH el 1 febrero de 2013. Por medio de la directora del sistema de CCH, Rocío Laura Muñoz Corona, se aplazó el diálogo para el 30 de noviembre de 2013.

Muchos alumnos que reprobaron la toma por parte de compañeros, no dejaron de mostrar sus dudas del proyecto. Así lo manifestaron varios estudiantes; “Eduardo Alarcón CCH-Sur ‘No tenía idea de que hubiera un diálogo público. De los 12 puntos sé que los alumnos no estaban de acuerdo con algunos de ellos, como poner educación física e inglés como materias obligatorias. El movimiento está bien en parte, aunque no estoy de acuerdo en que haya desmanes. Si hubiera diálogo lo correcto sería que se efectuara cuando hubiera alumnos en clases’. Karina, CCH-Sur. ‘Sí sé que hay un diálogo y que se hablará de la expulsión de los compañeros, y sobre los 12 puntos, que ahora son ocho. La reforma que intentan las autoridades es retrógrada, porque atenta contra el plan de estudios original. La mayoría de los estudiantes no estaba de acuerdo con la *toma* de rectoría porque tienen el punto de vista que implanta la televisión. Espero que los estudiantes podamos tener voz para que los ocho puntos nos favorezcan. Si hay diálogo debería ser en agosto”’. (Emir, 2013)

El diálogo que comenzaría el 9 de mayo de 2013, fue suspendido por falta de acuerdos; entre ellos, la fecha para el mismo, el periodo vacacional es el punto en discordia. Los puntos más polémicos para la comunidad estudiantil son la obligatoriedad de la materia de *inglés*, así como el uso de las TIC.

PLAN DE ESTUDIOS

El objetivo de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, impartida en el sistema de EMS de bachillerato UNAM, dentro del plan de estudios contempla el desarrollo global del modo de producción capitalista: “La materia es de carácter obligatoria y corresponde a los dos primeros semestres del Plan de Estudios de 1996 y antecede a los dos cursos de Historia de México al mismo tiempo que sirve de base a las materias del área que se imparten en quinto y sexto semestre. La finalidad de esta materia es el estudio del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo en el mundo, del siglo XII a la época actual.” (UNAM C. , 1996, pág. 3). Vemos que el programa indicativo, en cuanto a contenidos, es ambicioso y ambiguo; por ejemplo, la frase “...las crisis del capitalismo en el mundo, del siglo XII a la época actual”, parte de una sentencia incuestionable y que debe revisarse; ¿está en crisis mundial el capitalismo? ¿Puede

una crisis durar ocho siglos? No menciono que no suceda, pero como historiadores debemos una interpretación válida en el salón de clases a discutir, plantear y revisar.

El Plan de Estudios de la materia, busca sanar las fallas del programa anterior dando prioridad a; 1.- el carácter de un programa indicativo, 2.- los conceptos centrales del eje principal de la materia y su temporalidad, 3.- algunas categorías del análisis histórico, como totalidad, proceso y periodización, 4.- la revisión puntual de todas las unidades, que condujo a las modificaciones de unas y a la reubicación de los contenidos de otras. La modalidad de curso-taller trajo consigo revisar el enfoque didáctico, al dar a los aprendizajes una mayor importancia se relacionan con los contenidos didácticos. Se entiende por *aprendizaje* “los resultados o logros integrales que se esperan alcanzar, y en los que se articulen las habilidades intelectuales, los contenidos disciplinarios –procesos históricos fundamentales- y la reflexión como una vía para propiciar actitudes y valores.” (UNAM C. , 1996, pág. 4). Con esto se pretende el conocimiento factual-conceptual, procedimental y actitudinal del alumno. Se conservan los objetivos por unidad, porque dan claridad de los aprendizajes esperados, dejando la posibilidad a los docentes para analizar los contenidos desde diferentes concepciones teóricas de la Historia. Pretensión algo complicada con el tiempo histórico que abarca.

Las unidades programáticas de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea I, son las siguientes:

1. Introducción al estudio de la Historia

a. Propósitos:

- i. El alumno entenderá el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente y su incidencia en el mundo social.
- ii. Conocerá algunos problemas teóricos de la asignatura.

2. El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI).

a. Propósitos:

- i. Conocerá algunas de las características de las sociedades que antecedieron al capitalismo.
- ii. Conocerá los aspectos generales del feudalismo europeo.
- iii. Comprenderá la crisis del feudalismo y los orígenes del capitalismo, como un proceso complejo, contradictorio y multicausal.

- iv. Estudiará los indicios de la mentalidad moderna y el surgimiento de las monarquías europeas absolutistas, así como la importancia de las grandes expediciones geográficas.
3. Transición a la sociedad capitalista, las Revoluciones Burguesas (siglo XVI-XIX).
 - a. Propósitos:
 - i. Conocerá las transformaciones en los ámbitos material, político, social y de las mentalidades, que permitieron la emergencia del capital comercial e industrial.
 - ii. Identificará los principales cambios ideológicos del siglo XVI a principios del XIX.
 - iii. Comprenderá la importancia de las revoluciones que permitieron al ascenso de la burguesía al poder.
4. Auge del capitalismo de libre competencia y presencia del movimiento obrero. Los nacionalismos (siglo XIX hasta 1873).
 - a. Propósitos:
 - i. Conocerá los nexos entre la industrialización capitalista de libre competencia, el movimiento obrero y las corrientes sociales.
 - ii. Conocerá los elementos característicos del pensamiento económico político, social y cultural del siglo XIX y sus repercusiones.
 - iii. Comprenderá los procesos de independencia y construcción del estado-nación en América Latina y el Caribe en el contexto del capitalismo mundial.
 - iv. Analizará la expansión territorial norteamericana y la penetración del capitalismo en Asia y África.

La unidad tres es nodal para explicar el desarrollo del capitalismo a los alumnos. En ésta se sientan las bases teóricas de política económica del sistema y comprender las categorías históricas que se manejan; sirven para un desarrollo ulterior del proceso, desarrollo y crisis del capitalismo.

La materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, busca en el perfil del egresado del CCH que cito a continuación:

1. Adquirir una conciencia histórica que lo ubique en el tiempo y lo lleve a comprender que toda obra cultural –como las ciencias y las humanidades-- se produce en una sociedad en constante cambio.

2. Analizar los procesos históricos por medio de la utilización de los conceptos fundamentales de la disciplina, a través del estudio de diferentes corrientes de interpretación histórica y de sus métodos.
3. Comprender los cambios principales en el desarrollo histórico de la sociedad entre el siglo XII y la actualidad, dotándolo de elementos de juicio para entender el pasado, el presente y pensar el futuro de la humanidad relacionándolo con el suyo.
4. Entender su papel de futuro ciudadano con las responsabilidades y deberes políticos, cívicos y sociales implicados en dicha función, para respetar y valorar las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos, así como para contribuir a la conformación de una sociedad más justa, democrática y soberana.
5. Asimilar conocimientos que lo preparen para analizar, reflexionar y problematizar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de la humanidad, proporcionándole un marco de referencia para juzgar de manera crítica y propositiva el presente.
6. Desarrollar un pensamiento flexible, tolerante, reflexivo y creativo que lo ayude a generar estrategias para adquirir el conocimiento histórico y de la realidad en que vive.
7. Obtener habilidades para utilizar diferentes fuentes y recursos tecnológicos, que lo ayuden a analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico, vinculándolo con los conocimientos de otras áreas de estudio. (UNAM C. , 1996, pág. 4).

Para el punto uno, la intercomunicación y la interacción son herramientas que faltan en la visión del perfil del egresado, el cual tiene que manejar como sujeto histórico.

Para el punto dos, los conceptos fundamentales, de acuerdo a este mismo programa, son: la concepción totalizadora y de proceso de la Historia. Mencionados más adelante.

El punto tres del perfil del egresado, supone elementos de juicio para entender el pasado, presente y pensar el futuro de la humanidad. Ambicioso y en conflicto con lo amplio del temario- siglo XII a la actualidad-. Se corre el riesgo de obviarlo y dejarlo en una carta de intención o lista de buenos deseos. El docente necesita de práctica y de estrategias probadas para conseguir dicho propósito.

El punto cuatro es pertinente y alcanzable, pero no deja de ser intencional.

El punto cinco nos regresa a una visión totalizadora de análisis, donde se deja al programa y al docente en la complicada tarea de lograrlo.

El punto seis y siete son plausibles siempre y cuando se cuiden los procesos de estrategias didácticas.

En general, la lista de puntos del perfil del egresado, adolece de una ambición ingenua si la contrastamos con la realidad que enfrenta el docente frente a un grupo con todas las implicaciones que esto conlleva; capital cultural, contexto socioeconómico, habilidades reales del estudiante, la comunidad estudiantil del CCH. En relación con el docente; la profesionalización de su práctica, habilidades reales en la docencia, conocimiento y manejo del tema, situación sociocultural, capital cultural, apoyo institucional, recursos y materiales didácticos, tiempos de traslado a su plantel, masificación del aula, presión laboral, política laboral, estímulos, asensos, promociones, cursos, talleres, diplomados que debe cubrir, sueldo y empatía con el modelo educativo. Finalmente, de parte de la institución; salones adecuados, mobiliario adecuado, recursos y materiales didácticos, biblioteca, hemeroteca, salas y auditorios, promoción laboral, apoyo académico, espacio para la academia de la materia, cursos, diplomados, talleres, exposiciones, conferencias, ambiente laboral favorable, estabilidad económica, apoyo psicopedagógico, espacios recreativos como son canchas deportivas, jardines, explanadas, actividades culturales, talleres como teatro, danza, pintura, laboratorios, librerías, cafetería, comedores. Todo lo que se venda y compre a precios accesibles para la comunidad docente y estudiantil. Todos estos elementos son las herramientas para lograr cumplir con los propósitos del perfil del egresado de la materia. Finalmente, se ignora la interdisciplinariedad educativa, dejando a una sola materia la responsabilidad de lograr estas metas. Son más acorde con el perfil del egresado de todo el sistema de bachillerato y no tanto de una materia.

Los enfoques de la materia han sido organizados a partir de una concepción totalizadora y de proceso de la historia, que consiste en plantear que la realidad social está construida por múltiples fenómenos concatenados entre sí y en permanente devenir, que requieren ser interpretados y explicados con este enfoque.

Se entiende por *totalidad*, la articulación de los fenómenos económicos, políticos, sociales, de mentalidad y culturales que nos presenta la unidad de lo diverso en permanente contradicción, donde las partes no son una simple suma, sino un conjunto de interrelaciones. Esta relación mantiene una concepción científica de la Historia. Ante esto, el programa espera que la labor del profesor reconozca esta pluralidad existente y esforzarse por dar una visión objetiva de la Historia a través de la enseñanza-aprendizaje, sin que esto represente una visión neutral de la Historia.

El programa entiende por *proceso*, “el conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempos y espacios determinados. La historia es un continuo fluir de procesos con duraciones y ritmos distintos, por lo que su estudio requiere

de un principio organizador de los acontecimientos que la constituyen, para hacerlos inteligibles. Podemos distinguir dos tipos de procesos, los específicos y los generales; mientras que los primeros pueden referirse a los aspectos económicos, políticos, sociales, de mentalidades y culturales, los segundos comprenden la articulación de los específicos o particulares.” (UNAM C. , 1996, pág. 6). En este caso, es importante comprender el proceso del modo de producción capitalista en sus distintas fases, las cuales se contemplan en el programa, y con ellos entender mejor los engranajes de dicho sistema.

En cuanto a la *periodización*, el programa nos habla de la Historia de larga duración, con cortes temporales para entender el origen, desarrollo y crisis del capitalismo. Parte medular de la Tesis, ya que la comprensión temprana –mercantilismo- del modo de producción, facilita al alumno explicaciones ulteriores de las distintas unidades y evita confusiones teóricas o desviaciones fáciles del capitalismo.

En cuanto al enfoque *didáctico*, el programa se basa en los orígenes de los principios educativos del Colegio de Ciencias y Humanidades; “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” principios también compartidos por la UNESCO “La enseñanza postsecundaria tiene que preparar a titulados con nuevas destrezas, una amplia base de conocimientos y diversas competencias para moverse en un mundo más complejo e interdependiente y hay en todo el mundo organismos que se esfuerzan por definir esos objetivos con términos que se puedan comprender y compartir por encima de las fronteras y en las distintas culturas” (UNESCO, 2009, pág. 13), las tendencias mundiales van apuntalando los principios educativos, tanto a nivel mundial como local. Por tanto, se pide que el docente; planee, coordine y supervise de manera continua el trabajo de grupo para garantizar el cumplimiento de las actividades planeadas para el curso, procurando que las conclusiones contengan los conocimientos disciplinarios, de habilidades, actitudinales y de valores. Del alumno se espera una actitud activa para dichos cumplimientos. Que tenga el desarrollo de las habilidades específicas del dominio de la Historia, como; la investigación de fuentes, ubicación espacial y temporal de los acontecimientos, análisis y razonamiento de los hechos, lectura de mapas históricos, entre otras habilidades. Los aprendizajes expresarán los resultados de trabajar los contenidos donde resalten los procesos históricos relacionados con sus habilidades intelectuales.

Llevar la actividad académica con la modalidad de curso-taller. *Curso* es la explicación orgánica de una disciplina y por *taller* se entiende el lugar donde se realiza un trabajo práctico. Por tanto, es una construcción teórica y constructiva de una disciplina con sus procedimientos que faciliten al estudiante la adquisición de competencias, en el sentido de adquirir capacidad, desarrollada por medio de procedimientos, más habilidad desarrollada por medio de estrategias y destreza desarrollada por medio de procesos (Martiniano, pág. 21), resultado de una interacción organizada de profesores y educandos. Esto

requiere de habilidades interdisciplinarias como la comprensión de lectura, análisis de textos, investigación, expresión verbal, entre otras, cuya práctica es difícil para estudiantes recién ingresados al bachillerato, ya que de acuerdo al estudio *Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora*, realizado por José Ángel Vera Noriega, Luis Huesca Reynoso y Jesús Francisco Laborín Álvarez, nos mencionan que “Mediante estudios llevados a cabo desde el CENEVAL utilizando los datos del EXANI I, se ha demostrado que la educación de la madre, el promedio de secundaria y ser local o foráneo constituyen variables que modifican los promedios de desempeño...trabajar durante la preparatoria aumenta considerablemente el riesgo de reprobación y abandono escolar” (Vera Noriega José Ángel, 2011, pág. 49), junto con ello, el trabajo de la Encuesta Nacional de la Juventud, 2010, nos refiere que los jóvenes que estudian entre 12 y 29 años de edad, es del 78.4% (SEP, Los Jóvenes y la Educación, 2010), considerando lo anterior, el promedio del estudiante del CCH entra en este perfil, de acuerdo al estudio *La población estudiantil del bachillerato de la UNAM; características y tendencias*, realizado por Carlota Guzmán Gómez y Olga Victoria Serrano Sánchez, que nos mencionan “Es importante destacar que a partir de los ingresos actualmente se pueden distinguir claramente tres grupos: por una parte, los estudiantes en condiciones muy precarias que cuentan con ingresos familiares inferiores a dos salarios mínimos, con los que difícilmente se puede subsistir; este grupo representa alrededor de 20 por ciento; un segundo grupo se encuentra conformado por estudiantes cuyos ingresos corresponden entre dos y menos de cuatro salarios mínimos, lo cual representa una situación económica muy crítica en la que resulta difícil contar con recursos suficientes para satisfacer las demandas materiales requeridas por los estudios universitarios, este grupo lo constituye el 41 por ciento de los estudiantes. Por último, un tercer grupo alrededor de 40 por ciento con ingresos superiores o iguales a cuatro salarios mínimos, quienes cuentan con buenas condiciones para solventar sus estudios” (Olga, 2013), a pesar de que ha aumentado, de acuerdo al mismo estudio, el nivel socioeconómico del alumno que ingresa al bachillerato UNAM, dejando al margen a los hijos de obreros y campesinos, todavía cuenta con un sector, 60%, de estudiantes que cumplen con esta condición de vulnerabilidad cognitiva . Con esto se pretende que el estudiante lleve la teoría a la práctica cuando analice y exprese conceptos, hechos y procesos históricos. En cuanto al profesor, que “tome como base los conocimientos que ya tiene el alumno, para que con ellos construya los nuevos, teniendo como referente su propia realidad histórica, la guía y el apoyo que le ofrecen la institución y el profesor.” (UNAM C. , 1996, pág. 8). Este punto refuerza el planteamiento de Vigotsky y su Zona de Desarrollo Próximo. Tema central de la Tesis, que se desarrolla y explica en capítulos posteriores. El programa plantea la participación del profesor en el trabajo extra clase de investigación y

la discusión en clase, donde los alumnos no lo vean como un trámite de conocimientos básicos y profesionales, sino que se comprometan con todas sus capacidades y actitudes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Que las actividades estén relacionadas con el quehacer histórico como la investigación, aplicación de categorías y metodología histórica. Que en el salón de clase se promuevan diálogos documentados y argumentados, no se anulan los juicios de valor, pero se relativizan su dimensión, se busca el rigor del pensamiento científico, desechando la especulación ideológica y los prejuicios. Que el curso-taller se planee y no se improvise, se evalúe y autoevalúe para mejorar la práctica docente. Es importante la interacción entre docente y alumno con técnicas grupales lúdicas y creativas. Se trabaje con materiales diversos y concretos como; cuadros sinópticos, figuras, juegos, preguntas problemas, mapas, periódicos, imágenes de apoyo al curso, música, entre otras como; líneas del tiempo, prácticas de campo, salidas guiadas a museos, exposiciones, etcétera.

En cuanto a la evaluación, el programa la entiende como una actividad de manera integral y como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y hace algunas recomendaciones como la evaluación diagnóstica, intermedia y final, donde el alumno comprenda la visión general de su desarrollo educativo del semestre y de sus aprendizajes adquiridos. Finalmente, una evaluación sumativa, para otorgar la acreditación el curso. El programa debe ser conocido por los estudiantes desde el inicio del curso.

Los objetivos generales de la materia son:

1. “Comprenderá los procesos más destacados de la historia universal moderna y contemporánea, ubicados en tiempo y espacio, tomando como eje principal *el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo*, con la finalidad de adoptar una actitud crítica frente a esta sociedad y valorar sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural.
2. Conocerá la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales, para comprender el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos, sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente.
3. Desarrollará habilidades y capacidades, como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo.
4. Adquirirá actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas, privilegiando el diálogo y la resolución consensada de las controversias; la honestidad entendida como congruencia

entre pensamiento y acción; la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa, democrática y soberana.

5. Se reconocerá a través del estudio de la Historia Universal como un ser histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y de la de otros pueblos.” (UNAM C. , 1996, pág. 12).

Como primer punto, vemos que es importante la comprensión de los procesos, así como la ubicación del espacio-tiempo de los elementos del *origen, desarrollo y crisis del capitalismo*. Tal y como he mencionado, es importante este primer objetivo, de no entenderse, los alumnos acumulan deficiencias teóricas que no logran superar a lo largo del curso. El objetivo de comprender los factores interdisciplinarios a la Historia Universal, nos ubica en el quehacer de las Ciencias Sociales. Se alimenta de otras disciplinas útiles todas para comprender el contenido de la materia. El tercer objetivo tiene que ver con los procesos cognitivos del alumno; desarrollar sus habilidades factuales, procedimentales y actitudinales. Este objetivo descansa en la labor docente, es más un objetivo para el maestro que para el alumno. Aquí son importantes las estrategias que se utilicen, como las que se proponen en este trabajo. El cuarto objetivo, tiene que ver con sus valores y el trabajo áulico, la relación del alumno con sus compañeros, elemento muy importante para el paradigma sociocultural de Vigotsky. El último objetivo de la materia, es la ubicación histórica del alumno, sin embargo, no hay una ruta pedagógica clara para lograrlo, es más un deseo que un objetivo, el programa “espera” que ese sea el resultado natural de sus contenidos. Aun así, la idea de este objetivo es superar los contenidos y que el alumno comprenda su relación con la Historia; elemento que llevará consigo más allá de su vida estudiantil.

Hasta aquí, antes de los propósitos de cada unidad, están los objetivos de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea:

1. “Comprenderá los procesos más destacados de la historia universal moderna y contemporánea, tomando como eje principal el origen y desarrollo del capitalismo entre los siglos XII y XIX.
2. Comenzará a reflexionar sobre algunos conceptos y problemas teóricos de la historia, para entender la especificidad, trascendencia y objetividad del conocimiento histórico.
3. Desarrollará habilidades de lectura, análisis de textos, utilización de mapas históricos y líneas del tiempo, así como la capacidad creativa para indagar, relacionar, analizar, sistematizar y formular conclusiones, expresando correctamente en forma oral y escrita la síntesis de lo aprendido.
4. Practicará dentro y fuera del aula las actitudes de responsabilidad, respeto recíproco, solidaridad, libertad de expresión, honestidad y tolerancia a las ideas.

5. Empezará a generar una actitud de interés por el estudio de los procesos sociales y de confianza en las capacidades de la humanidad para enfrentar y resolver sus problemas.” (UNAM C. , 1996, pág. 12).

En el primer objetivo, vemos que el eje es la comprensión del origen y desarrollo del capitalismo entre los siglos XII y XIX. Hay un periodo histórico que está definido para entender las bases del sistema capitalista. En el segundo objetivo de la materia, habla de la reflexión de conceptos y problemas teóricos. Este objetivo nos ubica en la Zona de Desarrollo Próximo, es donde se dan los avances y retrocesos del aprendizaje del alumno.

En el siguiente objetivo, nos habla de las habilidades y el uso de herramientas para la comprensión de la materia; como son el análisis de textos, utilización de mapas, líneas del tiempo, sacar conclusiones de forma creativa y expresarse de forma oral y escrita.

En objetivo cuatro, nos refiere a su comportamiento escolar de respeto y tolerancia, elemento importante para el desarrollo de su capital cultural. Dentro del paradigma sociocultural, es importante el entendimiento del alumno y su entorno familiar, social y estudiantil.

Para el último objetivo de la materia, se busca el interés del alumno por los procesos sociales y la capacidad de enfrentar con éxito los problemas que enfrenta la humanidad, así, el alumno entenderá su papel histórico dentro de la sociedad en la que convive y su dimensión universal. Se vuelve sujeto de cambio y en esta etapa vemos el papel que juega la Zona de Desarrollo Potencial. Donde el alumno realiza actividades sin la ayuda de un adulto.

La importancia de los datos expuestos, sirven para ubicar en tiempo y lugar el desarrollo histórico de la EMS en el país. Con esto, vemos la fragmentación de la misma y los problemas ulteriores que de esto derivan; planes y programas de estudio, diversidad de la oferta educativa que dificulta la terminación de estudios por parte del alumnado, reformas educativas que son poco claras con los propósitos manifiestos. Todo esto, en particular con la enseñanza de la Historia, nos llevan a replantear las estrategias docentes, si bien conocidas en algunos círculos, poco manejadas en la práctica áulica.

El siguiente capítulo, se menciona el trabajo de Vigotsky y su paradigma sociocultural. Autor prolífico, ha sido poco estudiado fuera de su ámbito. Visto el proceso de la EMS en México, Vigotsky es de gran utilidad para entender cómo se adquiere el conocimiento y cómo lo hace suyo, en este caso, el alumno de la EMS.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El motivo para usar como referencia el paradigma sociocultural de Vigotsky y el enfoque del trabajo colaborativo, obedece al programa educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, del bachillerato UNAM. Para la Tesis, el planteamiento de Vigotsky es un referente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Es importante conocer el medio sociocultural de los mismos, tanto de su casa, de su entorno social y de su colegio, su forma de acceder al conocimiento, en este caso ayudado por el docente, los textos o sus pares más versados y su nivel real de conocimiento, y a partir de éste potencializarlo a formas más avanzadas. El papel del docente es fundamental para cumplir las metas educativas planteadas. De esta forma, el Trabajo Colaborativo es la técnica adecuada con el paradigma de Vigotsky, se recrea en el salón de clase las formas avanzadas que la sociedad, un tanto desorganizada, le da al alumno. El ambiente escolar es importante para el éxito de la labor educativa. Existen formas de acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, como el aprendizaje significativo (Ausubel), por asimilación (Piaget), por competencias bajo el paradigma de la sociedad del conocimiento (Martiniano y Eloísa Díez López) y sus variantes. Pero para efectos de la propuesta en esta Tesis, vamos a trabajar con Vigotsky, con su paradigma sociocultural, la Zona de Desarrollo Próximo y con Elizabeth F. Barkley, K. Patricia Cross y Claire Howell Major en lo referente al trabajo colaborativo.

BREVE SEMBLANZA DE VIGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky³, "...cambió su nombre por el de Vygotsky a comienzos de 1920 porque creía que este último derivaba del nombre de la ciudad de Vygotovo, de donde era originaria su familia." (Wertsch, 1985, pág. 21). Nace en Orsha, una ciudad cercana a Minsk, en Bielorrusia el 17 de noviembre de 1896 y muere en 1934 por causa de la tuberculosis. Por su condición de judío vivió cierta marginalidad en la ciudad de Gomel, por tal, tuvo un tutor privado en lugar de asistir a la escuela pública. Terminó sus estudios secundarios en una "gymnasium" judío, donde se graduó con una medalla de oro en 1913. A pesar de ser un alumno sobresaliente, tuvo dificultades para acceder a la universidad de su elección. Los padres de Vygotsky querían que estudiara medicina, pero estaba más interesado en Historia y Filología, pero estas carreras estaban destinadas para la formación de maestros de secundaria, y como judío le estaba prohibido ser funcionario del gobierno zarista. La misma condición ocurría con la carrera jurídica,

³ Se usará el nombre de Vygotsky

entonces se matriculó en medicina en la Universidad de Moscú, pero al mes se trasladó al departamento de Leyes.

“En 1914, mientras vivía en Moscú como estudiante, Vigotsky comenzó a asistir a las clases de la Universidad Popular de Shanyavskii, un centro no oficial que había surgido en 1911” (Wertsch, 1985, pág. 24), sus materias preferidas eran la Filosofía e Historia.

En 1917 se graduó en leyes por la Universidad de Moscú. Aunque no recibió ningún título oficial de la Universidad de Shanyavskii, aprovechó su formación en filosofía, psicología y literatura. De ahí, regresó a Gomel como profesor de literatura y psicología. Más adelante, fundó un laboratorio de psicología en la Escuela de Profesorado de Gomel, donde dio una serie de conferencias que sirvieron para su obra *Psicología pedagógica*. En 1920, comienzan sus problemas de salud que luego habría de matarle; la tuberculosis. Situación que seguramente aceleró el trabajo de sus obras.

Para 1924, realizó una presentación en el II Congreso Panruso de Psiconeurología en Leningrado, donde presentó “*Métodos de la investigación reflexológica y psicológica*”, que causó tan buena impresión, que el director del Instituto de Psicología de Moscú, K. N. Kornilov, lo invitó a la reestructuración de la Institución. En su nuevo hogar, aprovechó el acervo y emprendió lecturas vigorosas de filosofía y psicología étnica.

En 1925, acabó su tesis “La psicología del arte”, obra que comenzó desde su época escolar y obtuvo la plaza. En Moscú formó la “troika” junto con Aleksei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) y Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977), ambos discípulos y colegas.

La última década de su vida fue agitada y productiva. Quería reformular la teoría psicológica desde una perspectiva marxista, “Este tema de la obra de Vigotsky es, en ocasiones, considerado, por los lectores occidentales, como una ‘trabajo de compromiso’ respecto a algo en lo que no creía” (Wertsch, 1985, pág. 28). No era su caso y la prueba de ello, era que uno de los objetivos de Vigotsky era desarrollar formas concretas para enfrentar problemas prácticos de la psicología que, masivamente, enfrentaba la URSS; analfabetismo, diferencias culturales, ausencia de servicios para los retrasados mentales, etcétera.

En el Instituto Kornilov, Vigotsky se interesó por los problemas de la defectología⁴, particularmente por los niños con déficit auditivo, retraso mental o con problemas del aprendizaje, a través del Instituto

⁴ Cuando las demandas de la adaptación que afronta el niño superan sus posibilidades.

Defectológico Experimental de Narkompros. Escribía, administraba, publicaba, investigaba y hacía labor decente.

Desde los años veinte, viajó por toda la URSS, dedicado a la docencia y a la constitución de nuevos laboratorios de investigación. En 1931, comenzó clases de medicina, especialmente en neurología, tanto en Moscú como en Jarkov. “Dio clases en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Estatal de Moscú, en la Academia de Educación Comunista N. K. Kruoskaya, en el Instituto para la Salud Infantil y Adolescente, en el Departamento de Pedagogía del Conservatorio de Moscú y en el Instituto Pedagógico-Industrial K. Libknekht” (Wertsch, 1985, pág. 30), entre otras actividades.

Entre 1931 y 1934, Vigotsky escribió material para artículos, libros y compilaciones, editó y escribió una larga introducción para la traducción al ruso de la obra de Piaget *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1932). Trabajo que sirve para su obra póstuma *Pensamiento y lenguaje* (1934). Su salud empeoró de forma alarmante, “sus médicos insistieron en que ingresara en el hospital, pero Vigotsky se negó dado su deseo de terminar el trabajo correspondiente al curso académico” (Wertsch, 1985, pág. 31), esto nos habla del compromiso con su trabajo y su gran productividad académica. El once de junio de ese año fallece. Fue enterrado en el cementerio de Novodevichii en Moscú.

PARADIGMA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY

El paradigma sociocultural de Vigotsky lo trabaja en su texto *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, de las Obras Escogidas, Tomo III, Editorial Aprendizaje Visor, Madrid año 2000 y en lo que él llamó *Ley genética general del desarrollo cultural*. En ella nos habla de las funciones psíquicas inferiores y superiores. Las primeras son las funciones que el hombre comparte con otros primates y es parte de la naturaleza de la especie. En cambio, las segundas, son importantes para entender su paradigma sociocultural. Estas funciones avanzadas también se dividen en dos; las funciones psicológicas superiores rudimentarias y las funciones psicológicas superiores avanzadas. Para entender la explicación que hace Vigotsky de este mecanismo, hay que concebir el tema de los instrumentos mediacionales. Le interesan las formas de vida social que acarrearán las consecuencias más profundas para la vida psicológica, que están en las esferas simbólico-comunicativas, donde los seres humanos producen nuevos medios para regular su comportamiento. Así, los medios de trabajo, que para Engels son las herramientas para cambiar la naturaleza y cambiarse así mismo, para Vigotsky son los signos (lenguaje, escritura, numeración) las

herramientas que ayudan a transformar las interacciones humanas que, en forma de lenguaje y otros sistemas de signos, sirven como herramientas auxiliares en el proceso del dominio del comportamiento.

La fuente del desarrollo psíquico superior del ser humano, y particularmente nos referimos al joven⁵, está en la cultura, entendida como históricamente construida. Es decir, es un producto social que no solo se crea a partir de su manera natural, sino de manera histórica. Va cambiando la forma de la sociedad y por consiguiente su nivel cultural. Es ahí y solo ahí, donde el joven tiene los elementos para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En otras palabras; para Vigotsky, la instrucción es un elemento que se construye en sociedad, es una categoría cultural, con ello se logra el desarrollo del joven, primero de forma social, y luego de forma individual cuando lo interioriza como parte de su conocimiento. Diferente al pensamiento piagetano, que interpreta el desarrollo natural del niño en etapas, y éstas son condicionantes de su desarrollo sin mediar ningún factor cultural. Vigotsky no niega este crecimiento biológico, pero no es la fuente del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Hay dos procesos, los interpersonales y los intrapersonales. El primero es colectivo y el segundo es individual. Por lo tanto, “todo aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano” (García González, 2003, pág. 18). Es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos, que cambian de actividad antes de internalizarse definitivamente.

Los tres temas más importantes del núcleo de su estructura teórica, de acuerdo a James V. Wertsch, son: “1) la creencia en el método genético o evolutivo, 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tiene su origen en procesos sociales y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores”. (Wertsch, 1985, pág. 32). El primer punto, hace mención a las etapas de desarrollo del niño de manera biológica, pero esta visión no explica todo el potencial de desarrollo que puede tener. La segunda referencia nos aclara que, solo en el ambiente social y cultural se construye estos procesos superiores. En el ambiente natural se dan los procesos psicológicos inferiores, propios de la especie o de los primates comunes. Finalmente, los elementos que ayudan a este desarrollo de las funciones psíquicas superiores, como las herramientas o instrumentos, como el lenguaje y los signos, éstos son parte de la cultura donde se desarrolla y aprende el joven⁶. O bien, en cuatro campos principales, que nos menciona Enrique García y son: “1.- el proceso de construcción del conocimiento en los niños, 2.- la influencia del aprendizaje en el desarrollo, 3.- la

⁵ Por joven entendemos a la persona que oscila entre los 16-20 años, que es el rango de edad de los alumnos del bachillerato que son parte de esta Tesis.

⁶ Se usa joven para la Tesis y niño cuando los autores citados lo mencionan. No hay contradicción en uno y otro, ya que los dos son objeto de estudio.

importancia del contexto social en el desarrollo y 4.- el papel del lenguaje en el desarrollo” (García González, 2003, pág. 17). El primer punto es la piedra angular del paradigma de Vigotsky, ¿Cómo aprenden los jóvenes? ¿De dónde aprenden los jóvenes? Para el punto dos, Vigotsky marca que el aprendizaje es el motor del desarrollo y no, como dice la visión genetista, que el niño se desarrolla y luego aprende. Vigotsky muestra en estudios que un joven asesorado por un adulto, responde pruebas de inteligencia hasta dos años mayor de su edad biológica. Para el tercer punto, no hay instrucción sin contexto social, para Vigotsky el desarrollo óptimo es en un entorno cultural. Por último, es el lenguaje, el instrumento de desarrollo del niño, sin él, no hay herramienta de trabajo, que es la que le facilita el proceso de socialización necesario para poder acceder a las formas psicológicas superiores.

En estas dos interpretaciones, vemos los elementos comunes como son; la función que juegan los procesos sociales en la construcción de las funciones psicológicas superiores, el papel de los instrumentos, los signos y el lenguaje en dicho proceso.

Para Vigotsky, el conocimiento es co-construido entre el joven y el medio sociocultural que lo rodea. ¿Por qué co-construido? Porque primero el conocimiento es social, es interpsicológico, para luego pasar al joven y ser intrapsicológico, ahí él reconstruye, con ayuda de las herramientas como el lenguaje, su conocimiento ayudado por el adulto. Esta co-construcción entre el joven y el adulto es más que creencias y actitudes, tienen gran influencia en las formas y los contenidos de lo que pensamos, y el desarrollo de las formas psíquicas superiores.

Esta génesis, como la llama Vigotsky, nos lleva a toda la historia cultural del joven. En su proceso de desarrollo, se apropia de los elementos de la experiencia cultural, de las costumbres y formas de comportamiento del conjunto de culturas, personalidades que lo rodean.

Vigotsky define el desarrollo en términos revolucionarios, no es un proceso lineal ni gradual, sino que puede dar un salto cualitativo que transforma la naturaleza misma del concepto en términos de los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada, y la explicación de los fenómenos psicológicos debe apoyarse en el análisis de los diversos tipos de desarrollo y no solo uno único y lineal. Además de explicar, es ver las relaciones cambiantes entre las diferentes fuerzas del desarrollo y sus conjuntos de principios explicativos. Un proceso psicológico nuevo, requiere de una nueva explicación, como bien nos dice Vigotsky: “Para nosotros, al hablar de la etapa externa en la historia del desarrollo cultural del niño, nos referimos a otra cosa; cuando decimos que un proceso es ‘externo’ queremos decir que es ‘social’. Toda función psíquica superior fue externa, por haber sido social antes que interna; la función psíquica

propriadamente dicha era antes una relación social de dos personas” (Vigotsky, 2006, pág. 150), como vemos, nunca pasa de una construcción interna a una externa, siempre es externa, social, para ser luego interna, pero con la condición de ser social. El desarrollo del joven es de tipo cualitativo, capta la peculiaridad real de la conducta de su entorno en toda su plenitud y riqueza. Por tanto, hay que tener una separación de la visión genetista cuantitativa del desarrollo sostenida por Piaget, y de la cual Vigotsky se diferencia por su modelo sociocultural. Marcada esta distancia, aparece primero las formas primarias, o psicológicas elementales, como es la atención, memoria, la percepción y el pensamiento, para luego cambiar a las formas superiores. Para Vigotsky el desarrollo cultural del joven “aparece en escena dos veces, en dos planos; el primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrasíquica” (Vigotsky, 2006, pág. 150), quiere decir que todo lo cultural es social, ya que la cultura es un producto de la vida social del ser humano. Así, todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas del medio social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Por ejemplo, nos dice Vigotsky, la función de la palabra estaba “repartida” entre todos los hombres pasando luego a ser funciones de la personalidad. Es decir, el desarrollo no se “orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas” (Vigotsky, 2006, pág. 151), el uso de la palabra como parte del lenguaje como herramienta, no es solo para la socialización del joven, sino que tiene que cumplir con el cambio cualitativo de su formación, de otro modo, no tendría sentido el uso de esta herramienta. Las reservas naturales del joven, son escasas para que edifique, por sí solo, las funciones psíquicas superiores. La base estructural de las formas culturales del comportamiento es la actividad mediadora, la utilización de signos externos como medio para su desarrollo ulterior.

Este desarrollo es un proceso complejo como experiencia cultural del joven. “No podemos decir, por lo tanto, que un niño de ocho años que aprende a sumar y a restar, y a los nueve a multiplicar y dividir, hace esas operaciones como resultado natural de su desarrollo; se trata tan sólo de cambios externos, procedentes del medio y no es, ni mucho menos, un proceso de desarrollo interno” (Vigotsky, 2006, pág. 154), nos refiere a que si no hay un adulto que le enseñe al joven estas operaciones matemáticas, él no las va a resolver por sí solo, y menos aún sólo por crecer biológicamente.

Hay ciertos indicios de cómo se va acumulando la experiencia cultural de joven; el primero consiste en que cada forma nueva de experiencia “cultural no surge simplemente desde fuera, independientemente del estado del organismo en el momento dado de desarrollo, sino que el organismo, al asimilar las influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las asimila de acuerdo con el nivel de desarrollo

psíquico en que se halla” (Vigotsky, 2006, pág. 155), esto es muy importante para este trabajo; el estado del joven al momento de asimilar experiencia cultural, lo hace de acuerdo a su desarrollo psíquico, su estado es psicológico y no biológico, es claro que un joven de dieciséis años, por ejemplo, tiene un estado físico biológico, pero es importante su estado psíquico para el uso de las herramientas y signos y con ellos la asimilación de la cultura.

¿Cómo notar el desarrollo psíquico de los alumnos? De acuerdo a la habilidad que tengan en el uso de sus herramientas y signos, o más específicamente; al uso del lenguaje y sus códigos culturales en su entorno, su relación con sus pares y en función del nivel educativo en el que se encuentran, es decir, cuando se da el paso de lo interpersonal y lo intrapersonal.

Estos cambios son revolucionarios, bruscos y en conjunto y no evolutivos. Así, el niño domina su conducta cuando domine el sistema de estímulos que es la clave, “el niño domina la operación aritmética cuando domine el sistema de los estímulos aritméticos” (Vigotsky, 2006, pág. 159). No lo hará solo por el hecho de crecer biológicamente, sino cuando interiorice, con el sistema de mediación por parte de un adulto, lo que ya es un conocimiento aritmético. Cuando el joven comprenda ese sistema, dominará su conducta, porque lo habrá interiorizado y lo hace parte suya. Pero el sistema de los estímulos, en este caso aritmética, es una fuerza social dada al joven desde fuera, al igual que el impulso cultural y familiar. En una fase natural o primitiva, él resuelve una tarea planteada por vía directa, una vez resuelta la tarea simple, pasa a la etapa del empleo de signos, sin ser consciente de cómo actúa, le sigue la etapa de los signos externos y finalmente los signos internos; son lo que Vigotsky llama, pasos de arraigo. El joven, nos dice, utiliza el lenguaje con estos arraigos. En un principio, utiliza la palabra como característica del objeto, por ejemplo, la palabra *mesa*, que el joven la utiliza para una mesa en particular, pronto, deja esta palabra como característica del objeto *mesa* y la usa de manera convencional; “es decir, utiliza la palabra como signo, sobre todo en el lenguaje egocéntrico”, es el lenguaje interno donde interioriza los signos que le viene de afuera, de su entorno social y cultural, es ahí donde tiene un auténtico sentido la palabra.

“El retardo en el desarrollo del razonamiento lógico y en el de la formación de conceptos según Vigotsky, se debe enteramente al hecho de que los niños no se han adueñado suficientemente del lenguaje, el arma principal del razonamiento lógico y de la formación de conceptos” (García González, 2003, pág. 53). Por eso es muy importante el papel de la mediación en el uso de los instrumentos, como el lenguaje, porque van graduando este razonamiento lógico. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores depende del proceso intrapsicológico que realiza, en este caso, el joven, de ahí su razonamiento lógico y la construcción

de conceptos. El hombre, como vemos, no posee en sus inicios todos los elementos para un pensamiento eficiente, sino que requiere del apoyo de un medio social y cultural. Obtenido ese apoyo, el joven posee ya una Zona de Desarrollo Real, que lo convierte en un potencial para alcanzar su desarrollo.

Hay, por tanto, una línea de desarrollo “natural” y otra “social”, ésta última responsable de las formas psicológicas superiores. De acuerdo a James Wertsch, Vigotsky menciona los cuatro elementos para distinguir las funciones psicológicas elementales de la superiores: “1) el paso del control del entorno al individuo (niño), es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; 2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes sociales y la naturaleza social de la funciones psicológicas superiores y 4) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores” (Wertsch, 1985, pág. 42). Para el primer punto, que marca la diferencia de los procesos elementales de los superiores, es que los primeros se hallan sujetos al control del entorno mientras los segundos obedecen a una autorregulación, o sea, con estímulos artificiales que se convierten en causas inmediatas de comportamiento. Para el segundo criterio, está la realización consciente de la voluntariedad, es decir; la intelectualización. En el tercer criterio se caracterizan las funciones psicológicas superiores en su origen y naturaleza social, “La cultura no crea nada, tan sólo utiliza lo que le da la naturaleza, lo modifica y pone al servicio del hombre” (Vigotsky, 2006, pág. 132). Esta reflexión, es parte fundamental del pensamiento marxista de Vigotsky, al decirnos que la cultura modifica lo que le da la naturaleza y lo pone al servicio del hombre, nos refiere que el uso de las herramientas, tal y como las entiende Marx, son fundamentales para el desarrollo. Estas herramientas, principalmente el lenguaje para Vigotsky, son las que llevan al joven a las funciones psíquicas superiores. Es la transferencia de la influencia social externa sobre el individuo a una influencia social interna sobre el mismo. El cuarto criterio, es la mediación, el control de las herramientas psicológicas y signos como propia y para los demás, “la presencia de estímulos *creados*, junto con estímulos *dados* es, a nuestro entender, la característica diferencial de la psicología humana” (Wertsch, 1985, pág. 44), quiere decir que el control voluntario, la realización consciente, los orígenes sociales y la *mediación*, mediante el empleo de herramientas psicológicas, caracterizan el funcionamiento intelectual en la teoría de Vigotsky. Por el contrario, el funcionamiento psicológico elemental, se caracteriza por el control del entorno natural, sin acción consciente, orígenes individuales y una falta de *mediación* mediante herramientas psicológicas.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

De manera sencilla, hay tres zonas de conocimiento; la primera es la Zona de Desarrollo Real, es lo que el joven puede hacer sin ayuda de un adulto, aparece desde sus primeros años de vida, cuando, por ejemplo, comprende conceptos de la sociedad que lo rodea y los asimila. La segunda zona se conoce como Zona de Desarrollo Próximo, es el “camino” entre lo que el joven sabe y conoce, a lo que puede llegar a conocer. Ésta zona es un recorrido con avances y retrocesos, pero de forma positiva y guiada por el adulto se logra concretar. La tercera zona, es conocida como Zona de Desarrollo Potencial, aquí el joven demuestra lo que puede hacer sin ayuda del docente o sus pares. Por ser un proceso dialéctico, la Zona de Desarrollo Potencial se convierte en su nueva Zona de Desarrollo Real y se fija una nueva Zona de Desarrollo Potencial. Así sucesivamente se va aprendiendo, pero de una persona o grupo con mejor conocimiento, de esta forma el joven asimila lo que ya sabe con su nuevo conocimiento, considerando el entorno social y las herramientas como el lenguaje y los signos.

Para Vigotsky es de suma importancia la relación que existe entre los procesos de desarrollo y del aprendizaje. Lo biológico tiene gran consideración, pero no es lo único, sino los aspectos del medio que rodean al joven. Su desarrollo cambia con las intervenciones que tiene por parte del medio, tanto para favorecerlo como para dificultarlo. Como ya se mencionó, los cambios son revolucionarios, son saltos cualitativos, progresivos de carácter positivo (García González, 2003, pág. 104). Por ejemplo, veamos a dos jóvenes de dieciocho años, uno asiste a la escuela con compañeros de la misma edad, el otro, por diferentes motivos, no va a la escuela. Los dos aprenden de su entorno. El que está solo con su familia, se instruye y desarrolla al ritmo de su entorno, el segundo, como está con asesoría de un adulto que sabe más, en este caso el docente, además de contar con sus pares para resolver dudas, aprender del que más sabe, como vemos, tiene un salto cualitativo en comparación con el que no asiste a clases, quien tiene un proceso lineal, sin saltos en su aprendizaje. ¿La diferencia en este caso? El medio social. A un joven lo favorece el medio para su desarrollo y para el otro, el medio se lo dificulta. Lo importante para Vigotsky es ver cómo interactúa en cada individuo las diferentes fuerzas del desarrollo; para él el sujeto de estudio es un sujeto histórico, con procesos culturales que lo definen. En el desarrollo humano, aparecen en escena nuevos elementos que modifican su desarrollo en cuánto y cómo se aprende. Esto lo aleja de las interpretaciones biológicas, que tienen sentido hasta cierto nivel y del mecanicismo conductista. Por tanto, la intervención de la cultura en el desarrollo del joven es un “choque” que reorganiza su funcionamiento, llegando a los procesos mentales superiores, con ayuda de los signos como herramientas.

Para Vigotsky, los procesos interpsicológicos, existen primero en la cultura para después pasar a procesos intrapsicológicos en el joven. Primero están en el medio cultural, luego pasan al joven que los interioriza. Para él, el lenguaje humano es un conjunto de signos, “El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, en medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en un medio de influencia en sí mismo” (Vigotsky, 2006, pág. 146), es decir, el signo, puede ser el lenguaje, el signo matemático o el habla; están primero en el entorno cultural, es la herramienta social. El joven lo usa casi sin sentido, hasta que lo va interiorizando y ve su utilidad, ve la motivación en ello y lo utiliza como herramienta para sí mismo.

El estudio de estos procesos, nos lleva al papel que juega el docente como elemento desarrollante del niño, y la Zona de Desarrollo Próximo⁷ y su función de graduación del conocimiento. “La noción de ZDP, apenas esbozada por Vigotsky en sus escritos, es el fundamento para pensar prácticas pedagógicas concretas desde un marco teórico socio-histórico. Como él mismo señala: *sólo dentro de estos límites puede resultar fructífera la instrucción...*” (Dubrovsky Silvia, 2000, pág. 64) ¿Por qué? Porque para Vigotsky la instrucción tiene sentido y provecho si es planeada dentro de lo que el niño puede hacer solo y sin ayuda y lo que puede desarrollar con la instrucción de alguien que sabe más que él. Ese concepto, es el marcado con límites para que sea la zona de movimiento del joven, su Zona de Desarrollo Próximo, con la ayuda de un adulto, en este caso ya mencionamos de un docente, junto con sus pares y él mismo, se mueva a su conocimiento potencial.

Es un concepto socialmente construido y donde convergen e interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en el desarrollo de la enseñanza del niño, no es una característica aislada de él, sino que se da en un medio social específico. Apoyado en el enfoque sociocultural donde se dan los procesos, antes mencionados, interpsicológicos primero, para pasar al plano intrapsicológico. Va más allá de la mera descripción del contexto social en el cual el individuo se desarrolla o se influyen mutuamente, sino que el desarrollo se establece con el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal.

Una de las razones para el concepto de ZDP en Vigotsky, era que permitía examinar “aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán mañana y que, en estos momentos, se hallan en estado embrionario” (Wertsch, 1985, pág. 84), así que Vigotsky definió la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo real del joven en esta caso, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado

⁷ ZDP de aquí en adelante y diferente a la Zona de Desarrollo Potencial

de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.

Vigotsky la explica examinando a dos niños y que la edad mental de ambos es de siete años, entendemos que los dos son capaces de resolver tareas correspondientes al nivel de edad de siete años. Pero si se ayuda a uno de los niños, con preguntas guías, ejemplos, demostraciones, tenemos que ese niño resuelve mejor y más fácilmente las preguntas de la prueba, llegando a dos años de adelanto y el otro, que no recibió ayuda, -nos dice Vigotsky- resuelve temas solo medio año por encima de su desarrollo real. Es claro que no es igual el desarrollo de estos niños. Cambió su desarrollo potencial de uno con relación al otro o a sus equivalentes; “Aquello que es capaz de hacer el niño gracias a la intervención del adulto nos señala hacia la zona de desarrollo potencial del niño”, con este método se puede examinar, no solo el proceso de desarrollo hasta ese momento, sino los procesos que están en fase de aparición, madurando o en desarrollo. Hay preocupación por la evaluación de ambos niveles, el real y el potencial. Primero se define el nivel real, lo que el alumno puede hacer por sí solo hasta ese momento, y el potencial, lo que puede hacer sin ayuda de un adulto, docente, grupo de mayor conocimiento.

Vigotsky consideró una relación específica entre desarrollo e instrucción; “no coinciden directamente sino que representan dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja” (Wertsch, 1985, pág. 87), significa que el alumno puede operar en ciertos límites, no se trata solo de una instrucción arbitrariamente superior, el límite se fija estrictamente por el estado de desarrollo del alumno y sus posibilidades intelectuales, así, la ZDP se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del alumno y la forma de instrucción implicada, no es una propiedad ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo. De acuerdo con Vigotsky la ZDP “aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración de sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño” (Wertsch, 1985, pág. 87). En lo que nos atañe, el joven se encuentra estimulado por el entorno, por su voluntad y colaboración, elementos que va utilizando como mediadores que finalmente internaliza y los hace suyos al llegar a la Zona de Desarrollo Potencial.

Las actividades a las que se refiere Vigotsky no es escribir a máquina o andar en bicicleta, sino actividades que tengan un impacto en el desarrollo. La instrucción solo es positiva cuando va más allá del desarrollo real que tiene el niño, y que en la ZDP se encuentran en proceso de maduración. La instrucción y el

desarrollo se hallan conectados entre sí desde el primer día de vida del niño, y se pasa a extender esta relación durante los años de escuela. Al margen de la edad del niño, la instrucción se haya implicada en el desarrollo de las características históricas y no naturales de los seres humanos.

De acuerdo a Wertsh, para entender y “robustecer” el concepto de ZDP, tenemos que comprender el concepto de desarrollo en Vigotsky. Él rechaza tres posiciones diferentes del concepto de desarrollo que son: “1.- que el proceso de desarrollo es independiente del de instrucción (desarrollo o maduración se considera como precondition de aprendizaje, pero nunca como resultado de éste) 2.- que el proceso de aprendizaje en instrucción *es* desarrollo y 3.- que enfoques como el de Koffka, en el que para superar los extremos representados por estos dos planteamientos se recurre a combinar aspectos de ambos, son válidos.” (Wertsch, 1985, pág. 88). Para el primer punto, de acuerdo a Wertsch, Vigotsky pensaba en Piaget y aclara que la instrucción no es producto del desarrollo biológico, y que una instrucción debidamente organizada del alumno impulsa el desarrollo mental tras ella, haciendo surgir procesos evolutivos que, independientemente de la instrucción, “constituyen un momento universal e internamente necesario en el desarrollo del niño” (Wertsch, 1985, pág. 89). Para el segundo punto, Vigotsky pensaba en Thorndike, y tampoco comparte la idea de simultaneidad entre instrucción y desarrollo. Menciona que existen “periodos de sensibilidad” para los diferentes aspectos del desarrollo. Significa que puede haber instrucción, pero hasta que el alumno no la interiorice, no habrá desarrollo. Para Wertsch, Vigotsky considera válido la tercera posición de Koffka, pero tampoco la comparte, porque para Vigotsky no es una combinación propiamente dicha, es una interacción de ambas, que se dan en momentos distintos, con periodos significativos cuando el alumno interioriza, y periodos de procesos, cuando el conocimiento es social.

Aquí, en estos periodos, Vigotsky se interesa por las funciones psicológicas superiores que surgen del desarrollo cultural del niño, centrando sus orígenes en la colaboración y en la instrucción. Así, el límite superior del nivel potencial del desarrollo del joven, es con base al desarrollo real del mismo. El proceso de instrucción que tiene lugar antes de la escolarización es esencialmente diferente del proceso de instrucción escolar, ¿por qué? Porque para Vigotsky los procesos socio históricos, a nivel institucional, influyen en el funcionamiento interpsicológico en la ZDP. De tal suerte que para comprender completa la ZDP, es necesario considerar el contexto histórico específico del joven, su Zona de Desarrollo Real y su Zona de desarrollo Potencial.

Otro problema, de acuerdo a Wertsch, con el concepto de desarrollo de la ZDP, es la poca mención de la infancia, más específicamente de los primeros meses de vida del niño y esto se debe a los pocos estudios de la misma en la época de Vigotsky, y que hoy en día ha cambiado y es posible examinar la ZDP en edades más tempranas. Y un tercer problema, según Wertsch, es la posible descontextualización de los instrumentos de mediación, ya que para Vigotsky, el proceso de instrucción preescolar es diferente al escolar, y ciertos contextos sociales institucionales están en conexión con los procesos interpsicológicos. Para Vigotsky, los procesos socio históricos influyen en las instituciones, y éstas a su vez, en el funcionamiento interpsicológico en la ZDP.

De esta forma vemos que la instrucción es la base del desarrollo ya que “El niño vive en grupos y estructuras sociales: aprende de otros por medio de las relaciones interpersonales” (Díez López, 2006, pág. 114). Por tanto, el desarrollo con base en la instrucción es un producto social. La Zona de Desarrollo Potencial es producto del aprendizaje social con ayuda de los estímulos sociales-mediados del ambiente donde se desarrolla el niño. Así que la ZDP “no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Díez López, 2006, pág. 114). Esto es con la ayuda de la mediación; es internalizada y automatizada. Cuando el alumno atraviesa la ZDP y alcanza la Zona de Desarrollo Potencial, ésta se convierte en una nueva Zona de Desarrollo Real, para desplegar nuevamente con nuevas mediaciones a una nueva potencialidad. Pero también se pueden enquistar, fosilizarse y se bloquea el desarrollo cognitivo. Este desarrollo no es ilimitado, depende del estado del desarrollo del niño. La ZDP es la distancia entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial.

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO EN LA ESCUELA

Una vez dicho lo anterior, el sujeto cognoscente, cuando ingresa al nivel educativo y en este caso al Nivel Medio Superior, vemos que su aprendizaje tiene lugar cuando se da la colaboración entre él mismo, como alumno, y el docente, éste le proporciona las herramientas, que son los mediadores simbólicos, como el lenguaje; verbal o escrito como los libros, los signos y códigos sociales que le enseña a controlar y organizar sus funciones psicológicas. Es un proceso activo, es “como un espacio socialmente construido donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza” (Dubrovsky Silvia, 2000, pág. 64). La enseñanza formal, escolar, tiene la organización y el discurso a través de sus mediaciones sociales y de signos, que le dan al alumno

“los recursos para desarrollar su capacidad y para manipular y controlar voluntariamente los sistemas simbólicos sociales” (Dubrovsky Silvia, 2000, pág. 65). Quiere decir que, en la etapa escolar, el alumno internaliza lo que sabe hacer con los sistemas de símbolos, los hace suyos, los maneja y controla a voluntad. Como, por ejemplo; cuando aprende a leer, el alumno lee todo lo que está a su alcance, no solo los textos escolares, sino los anuncios, letreros, recados, etcétera. Lo hace manipulando los signos. Esta herramienta, el lenguaje escrito, refuerza su voluntad que le ayudará a recorrer la ZDP y aceptar la instrucción del docente como la persona que sabe más, pero igual de uno de sus pares más instruido, o del grupo colaborativo o de clase.

El enfoque socio-histórico es la novedad de Vigotsky, para entender el entorno cultural, no es una simple descripción del contexto donde se mueve el individuo, sino una influencia dialéctica, con factores positivos y negativos. ¿Cómo sabemos que se pasó de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial? Cuando se ha producido el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal, y el sujeto tiene una acción independiente que antes no tenía, desarrolló las funciones psíquicas superiores. Para esto hay varias propuestas de interacción en la ZDP, pero nos interesa la del docente-alumno y de acuerdo a Moll (1993), el docente asume diferentes roles:

- a) “como guía y soporte. Ayuda a que el niño⁸ tome riesgos. Focaliza sus preguntas e ideas, trata de asegurar que cada chico logre el éxito académico
- b) Como participante activo en el aprendizaje. Investiga con los chicos con demostraciones de los procesos de investigación.
- c) Como evaluador del desarrollo
- d) Como facilitador. A través del uso de diferentes tipos de medios culturales (currículo, lenguaje, etcétera.)” (Dubrovsky Silvia, 2000, pág. 65).

El primer inciso, es labor inherente al docente, pero necesaria como relación alumno-docente, como el apoyo en libros, revistas, y otro material didáctico que funcione como apoyo de su herramienta del lenguaje o signos. Para el inciso *b*, está más relacionado con la idea de trabajar a la par con sus alumnos, de saber “igual” que ellos. El inciso *c*, es muy importante, ya que, al evaluar, está poniendo en claro qué se tiene, qué falta y cómo lograrlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El último inciso requiere de una serie de recursos más allá del simple conocimiento disciplinar de la materia, sino que tiene que mostrarse como un conocedor del medio sociocultural que le rodea y envuelve al alumno, así como de las

⁸ En cada cita que contenga el concepto niño, será entendido como alumno para fines de la Tesis.

herramientas y las mediaciones para ser el facilitador que se espera de él, como la música, el teatro, la pintura, en fin, la gama de las bellas artes.

La evaluación activa juega un papel importante, no solo saber lo que sabe el alumno o lo que puede hacer independientemente, sino ¿Cómo llegó a saber lo que sabe? Es un conocimiento de procesos. Así, la ZDP es un modelo de acción, que introduce, con cierta ayuda gradual, al alumno. “La idea es que los estudiantes asuman el control sobre todos los aspectos de su propia experiencia de aprendizaje” (Dubrovsky Silvia, 2000, pág. 66). Por eso es vital prestar atención a la vida social que organiza la institución educativa, la que se organiza en los hogares. Es necesario superar las visiones homogéneas que se tienen del alumno, la separación con su contexto y limitarlo en sus capacidades. Lo principal no es la individualidad ni la separación, el ambiente plural es diverso y rico en contenidos. Así se le facilita el papel de mediador al docente, su intervención es de remodelación de las interacciones con ayuda dirigida. El docente organiza la práctica necesaria para llevar al alumno a la Zona de Desarrollo Potencial. Debe tener herramientas de mediación actuales y futuras para dicha labor.

TRABAJO COLABORATIVO COMO MEDIACIÓN DENTRO DE LA ZDP

Existe el trabajo cooperativo, colaborativo, competitivo e individualista. Para efectos de la Tesis hablaremos del trabajo colaborativo, pero es importante mencionar también el trabajo cooperativo.

De acuerdo a los hermanos David W. Johnson⁹ y Roger T. Johnson¹⁰, teóricos de aprendizaje cooperativo, en su libro *Aprender Juntos y solos*, nos mencionan en una línea de tiempo la historia del aprendizaje cooperativo. Se comienza con el Talmud a.C., ya que, para entenderse, hace falta un compañero de aprendizaje y llegan hasta 1996, con el Primer Congreso Anual sobre liderazgo en el aprendizaje cooperativo, Minneapolis, EEUU. Resalto algunas de las siguientes fechas por considerarlas antecedentes actuales de la construcción teórica del aprendizaje cooperativo. En el decenio de 1950-1959, se da el movimiento de dinámica de grupo aplicada, investigación de Deutsch en laboratorios nacionales de preparación sobre la confianza, estudios naturalistas sobre situaciones individuales. Entre 1960-1962 tenemos; Investigación sobre cooperación de Stuart Cook, Investigación de Madsen (Kagen) sobre cooperación y competencia en los niños, Movimiento de Aprendizaje Inquisitivo (descubrimiento) de Bruner y Suchman y B.F. Skinner, Aprendizaje Programado, modificación de la conducta. En 1962,

⁹ Profesor de psicología de la Universidad de Minnesota. Es codirector del Centro de Aprendizaje Cooperativo

¹⁰ Profesor de Currículum y Educación con énfasis en Educación de ciencias de la Universidad de Minnesota. Es codirector de Centro de Aprendizaje Cooperativo.

Simposio de Nebraska, Morton Deutsch, cooperación y confianza y con Robert Blake y Jane Mouton, investigación sobre competencia intergrupal. Para 1966, David Johnson, Universidad de Minnesota, comienzo de formación de docentes en aprendizaje cooperativo. Para 1969, Roger Johnson se suma a David en la Universidad de Minnesota. En 1974-1975, reseña de investigación de David y Roger Johnson sobre cooperación/competencias (David y Roger Johnson, *Aprender juntos y solos*). En 1985, Elizabeth Cohen, *Designing Groupwork*, Spencer Kagan desarrolla el enfoque de estructuras para el aprendizaje cooperativo, se fundan los grupos de interés AERA y ASCD (Johnson, 1999, págs. 7-8).

A comienzos del siglo XX, Kurt Koffka, uno de los fundadores de la escuela psicológica de la *Gestalt*, mencionó que los grupos humanos eran dinámicos, en donde la interdependencia entre sus miembros podría variar. A esto se le conoce como interdependencia social. Uno de sus colegas, Kurt Lewin, depuró esta idea entre los años veinte y treinta del siglo XX, sugiriendo que la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros, con objetivos comunes creando un “todo dinámico”, de tal suerte, que un cambio en un subgrupo o en uno de sus miembros, afecta a otro subgrupo o a otro de sus miembros. Morton Deutsch, discípulo de Lewin, desarrolló una teoría de la cooperación y de la competencia a fines de los años cuarenta, donde señala que la interdependencia podía ser positiva (cooperación) y negativa (competencia individual), (Johnson, 1999, pág. 8).

David y Roger Johnson, exponen en su libro lo que para ellos son las estructuras del trabajo cooperativo, competitivo e individualista. Existe un cuadro-esquema realizado como parte del trabajo de las alumnas de la profesora Frida Díaz Barriga, de la materia Psicología pedagógica II, Martínez Montes Tania Denis, Mejía García Alaide y Santiago Abasolo Janette, semestre 2012-1, actividad 3, con el título: *Colaboración y aprendizaje cooperativo*. Con base en dicho esquema yo le agrego una cuarta columna, *aprendizaje colaborativo*, para tener una visión más completa del mismo.

COMENTARIOS ACERCA DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS CUATRO TIPOS DE ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE			
Individualista	Competitiva	Cooperativa	Colaborativa ¹¹
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alumno- sus metas son independientes de las metas de los demás compañeros. ➤ No hay actividades en conjunto para lograr una meta en común con sus demás compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El estudiante cree que si los demás no alcanzan sus metas el podrá obtener satisfactoriamente su meta personal. ➤ Los compañeros son percibidos como rivales. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos comparten una meta u objetivos en común. ➤ El trabajo en equipo máxima su aprendizaje. ➤ Se incrementa el respeto mutuo, la autoestima, el control 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos trabajan para la construcción de sus metas y objetivos en común ➤ El trabajo colaborativo es la base de su proceso cognitivo ➤ Se comprende la importancia de una

¹¹ Columna integrada por el autor

<ul style="list-style-type: none"> ➤ El logro de los objetivos depende de la capacidad de cada quien, de sus habilidades y el trabajo desarrollado por él. ➤ No hay un vínculo con sus compañeros para lograr un fin común (interdependencia positiva). ➤ No existe la participación porque el trabajo porque su objetivo principal es su desarrollo individual (logro personal). ➤ No existe interdependencia, es decir, hay una ausencia de interacción entre los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El maestro compara a los alumnos y los jerarquiza de acuerdo a sus capacidades, habilidades y competencias (etiquetas). ➤ El número de recompensas (calificaciones) que obtenga un estudiante depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros, por ejemplo: cuando un alumno es premiado por el profesor este premio es condicional al rendimiento académico global de sus compañeros, al contrario, si el rendimiento académico de sus compañeros hubiera sido más alto, el premio no sería otorgado. ➤ Esta estructura genera en una motivación es extrínseca por que el alumno está interesado en la valoración social y en las recompensas externas el alumno no siente el deseo de alcanzar esa satisfacción intrínseca por el aprendizaje logrado. ➤ Los alumnos tienden a descalificar las opiniones e ideas de sus compañeros. ➤ Las conductas de los alumnos son poco solidarias y sus actitudes son competitivas e irracionales. ➤ Por lo mismo existe una interdependencia negativa en la que la interacción es opositora. 	<p>de impulsos, la solidaridad y los sentimientos recíprocos (adquisición de valores).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ También hay derechos y obligaciones compartidas como grupo. ➤ Se da una interdependencia positiva en la que se tiende hacia una interacción promocional y estimuladora (el equipo trabaja junto hasta que todos entienden u completan sus actividades). ➤ Se da la interacción cara a cara, sin embargo, con el desarrollo de las tecnologías esta relación es diferente. ➤ Los alumnos deben coordinar sus esfuerzos con compañeros para poder completar una tarea o actividad. ➤ Se procura que los resultados que obtengan los alumnos o los integrantes del equipo sean benéficos para todos. ➤ Existe mayor autonomía de parte de los estudiantes en la elección de los contenidos y en las formas en las que trabajaran en clase. ➤ En cuestión con las recompensas y resultados que puedan lograr es un beneficio mutuo, no solo para uno de los integrantes como en las estructuras anteriores. 	<p>visión holística, de respeto y compañerismo en la formación de sus valores</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocen sus habilidades y destrezas, así como sus limitaciones para la construcción del conocimiento ➤ Juegan distintos roles en el trabajo colaborativo con el fin de construir conocimiento ➤ Ven al docente como una persona más versada que pertenece al grupo colaborativo ➤ Comprenden que los procesos son igual o más importantes que los resultados ➤ Permite jugar con modelos, conceptos, escenarios de manera libre sin la directriz de un docente ➤ Logra interiorizar los procesos cognitivos grupales (intersíquica) al esquema individual (intrasíquica) ➤ Muestran una conducta solidaria por los alcances logrados ➤ Amplían sus recursos y habilidades tanto grupal como individual, para nuevas experiencias
--	--	--	---

Este esquema, menciona las características de cada una de las estructuras y son las que mencionan David y Roger Johnson en su libro. La comunión entre Vigotsky y la propuesta de trabajo cooperativo, está en que “nuestros logros distintivamente humanos se originan en nuestras relaciones sociales” (Johnson, 1999, pág. 9), significa que el funcionamiento psíquico es la versión internalizada y transformada de los logros de un grupo. Si la ZDP está entre lo que el alumno hace por sí solo y lo que puede lograr bajo la guía de instructores o pares más capaces, entonces, si los alumnos no trabajan de manera cooperativa, no crecerán intelectualmente, “por lo tanto, debe reducirse al mínimo el tiempo que los alumnos pasan trabajando solos en las actividades escolares” (Johnson, 1999, pág. 9), por eso el trabajo escolar organiza las actividades y ayuda de forma sustancial en el trabajo de la ZDP. Entendemos que la construcción del conocimiento es social, y la exposición magisterial por parte del docente anula el proceso de internalización psíquica del alumno, le impide la construcción de las funciones psíquicas superiores.

Ahora bien, la motivación es importante. Para David y Roger Johnson, el sistema motivacional en los grupos cooperativos “incluye la motivación intrínseca, con altas expectativas de éxito, altos incentivos para el logro basado en beneficios mutuos, alta curiosidad epistémica e interés sostenido en el logro”.

Por otro lado, las autoras; Elizabeth F. Barkley¹², K. Patricia Cross¹³ y Claire Howell Major¹⁴, en su libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, nos hacen referencia a la diferencia entre el trabajo cooperativo y colaborativo. Existe, nos dicen las autoras, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje en grupo, aprendizaje en equipo o aprendizaje con la ayuda de compañeros. Sin embargo, utilizan aprendizaje colaborativo para designar las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos y realizada por ellos. A esta definición nos vamos apegar, porque es la que mejor se adapta a la Enseñanza Media Superior, veamos.

Hay un debate entre considerar el trabajo colaborativo y cooperativo en el mismo nivel. Otros autores como Bruffee¹⁵, hacen hincapié en una distinción epistemológica. Otros, como Flannery¹⁶, consideran el trabajo cooperativo con estructuras tradicionales del saber y la autoridad en el aula. Para Cuseo¹⁷, el trabajo

¹² Catedrática de Música en el Foothill College en Los Altos Hill, California EEUU.

¹³ Catedrática emérita de Educación Superior de la University of California, Berkeley

¹⁴ Catedrática de Educación Superior del Departamento de Liderazgo Educativo, Políticas y Estudios Tecnológicos, Universidad de Alabama

¹⁵ Kenneth A. Bruffee profesor de inglés y Director del Programa de Becas de la Academia de Honor en el Brooklyn College, City University de Nueva York, EEUU.

¹⁶ Michael A. Flannery, catedrático de la Universidad de Alabama, Birmingham, EEUU.

¹⁷ Joe Cuseo, profesor emérito de Psicología, Director del Seminario de primer año en Marymount College, EEUU.

cooperativo es una subcategoría del trabajo colaborativo. Para Millis y Cottell¹⁸, es un continuo que va del cooperativo, más estructurado, al colaborativo, menos estructurado y más flexible para la Educación Media Superior, (Barkley Elizabeth, 2007, pág. 18). En una visión más directa (Smith), el aprendizaje cooperativo surgió como una respuesta a la educación tradicional basada en la competencia. En este aprendizaje, el profesor conserva su papel de autoridad y conocedor de la asignatura, hay una solución única, una forma “correcta” de trabajar, regulada por el material, tiempo y pasos. En cambio, el trabajo colaborativo, tiene sustentos epistemológicos diferentes, se basa en el constructivismo social, “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber...Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer’ [Matthews, 1996, pág. 101]” (Barkley Elizabeth, 2007, pág. 19). Como vemos, el aprendizaje colaborativo va más acorde con la EMS, y más concretamente con el modelo educativo del CCH.

Una de las dificultades para el docente con el concepto de ZDP, es manejar el nivel de *Zona de Desarrollo Real* que tiene el alumno, fijar la *Zona de Desarrollo Potencial* y manejar estratégicamente la ZDP. El primer punto a considerar es el diagnóstico del alumno, tiene que ser dinámico, que permita ver no solo lo que el alumno sabe y puede resolver sin ayuda del profesor, sino principalmente cómo llegó a ese conocimiento. Esta evaluación de procesos, es lo que permite entender el movimiento dentro de la ZDP de sus alumnos. Así, se establecen las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el grupo. Siendo algo dinámico y dialéctico; llegar a la *Zona de Desarrollo Potencial*, que a su vez se vuelve la nueva *Zona de Desarrollo Real*, y a partir de ahí fijar una nueva *Zona de Desarrollo Potencial*. Esto descansa en cómo se marcan los procesos dentro de la ZDP.

Si queremos que aprendan juntos alumnos diferentes, se debe transformar la estructura de aprendizaje de la clase, pasar –como se dice técnicamente- de una *estructura de aprendizaje individualista o competitiva*¹⁹ (como mayoritariamente tenemos ahora), en las cuales se ignora, si no se niega, la interacción entre los propios alumnos como factor de aprendizaje, a una *estructura de aprendizaje colaborativa*, en la cual los alumnos (con distintas capacidades, motivaciones e intereses), son estimulados a cooperar, ayudarse unos a otros para aprender más y mejor. No es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos para mejorar el aprendizaje.

¹⁸ *Aprendizaje cooperativo para el profesorado de le Enseñanza Superior.*

¹⁹ Ver cuadro 1

“La primera característica del aprendizaje colaborativo es el diseño intencional. Con excesiva frecuencia, los profesores se limitan a decir a los estudiantes que se reúnan en grupos y trabajen. Sin embargo, en el aprendizaje colaborativo los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos.” (Barkley Elizabeth, 2007, págs. 17-18). Vemos que los docentes usan el trabajo en grupos pequeños o por parejas, pero ¿cómo se define el trabajo colaborativo? La clave está en la intencionalidad. No es solo la participación equitativa de los alumnos en su grupo, sino que tengan una enseñanza significativa y se cumplan los objetivos de común acuerdo entre estudiantes y el profesor.

Aquí el saber se construye socialmente por consenso, con la ayuda de una persona más versada, como puede ser el profesor u otro alumno, y más a tono con el planteamiento de Vigotsky con la construcción de las funciones psíquicas superiores, ¿Por qué? Porque el conocimiento ya existe socialmente, pasa al alumno que lo interioriza y el trabajo colaborativo cumple el requisito de que el alumno tiene que ser guiado por una persona más capaz en el conocimiento. Una idea tajante, es que el aprendizaje cooperativo es más adecuado a nivel Primaria o Secundaria y el aprendizaje colaborativo lo es a nivel de Educación Media Superior o Superior. El aprendizaje colaborativo, como se va construyendo a la par con alumnos y docentes, nos ayuda en el desenvolvimiento de la ZDP, así el alumno o los alumnos, van y vienen verificando su avance o retroceso en su aprendizaje, con un valor significativo. A nivel de técnica, la diferencia puede ser solo semántica. Se usa indistintamente el nombre colaborativo o cooperativo y no es del todo correcto, lo que importa, como ya se mencionó, es la intención.

Hay ocasiones que el trabajo colaborativo es solo de una sesión, o lo puede ser de todo un curso. También hay control del tiempo y del material. Hay grupos formales que trabajan un tema, o unidad temática, y los hay informales que es para una sesión. Aquí entra la habilidad docente para “aprovechar sus distintas capacidades y conocimientos y maximizar el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros que lo componen” (Barkley Elizabeth, 2007, pág. 19). El diagnóstico dinámico es de gran utilidad para establecer las formas de trabajo colaborativo.

Si partimos que el conocimiento es social y luego se interioriza, el aprendizaje colaborativo es el instrumento mediador del conocimiento para trabajar la ZDP. Hay un conocimiento que el alumno aprende de manera colaborativa, con sus pares, con la ayuda de textos y con la guía del docente, que posteriormente lo hace suyo, lo confronta con lo que sabe y lo vuelve significativo. Lo hace de manera positiva si colabora, el docente busca evitar las formas negativas, o sea el desempeño individualista del alumno. Una vez que avanza en su instrucción, avanza también en su desarrollo. Digamos que el alumno se mueve “libremente”

en la ZDP, a veces como aprendiz, a veces como “maestro” de sus compañeros. Hasta que alcanza la Zona de Desarrollo Potencial y pueda hacer por sí solo y sin ayuda lo que se espera de él. Una vez más, se encuentra en la Zona de Desarrollo Real, pero motivado por la seguridad y por el nuevo uso que les da a sus herramientas, por ejemplo, con la palabra *Estado*, si antes ya conocía la palabra *Estado*, ahora conoce el concepto de esa palabra y posteriormente la comparará con otros conceptos que tiene la misma palabra.

En el sentido básico, el aprendizaje colaborativo es la formación de pequeños grupos, pero ¿Por qué grupos? Porque están formados por personas heterogéneas, con distintas capacidades y conocimientos que garantizan distintas posturas a debatir, analizar y finalmente a consensuar, además, trabajar con todo un grupo inhibe la participación de algunos miembros por otros con más liderazgo. La técnica grupal adecuada facilitará u obstaculizará el desarrollo cognitivo. No se pierde la singularidad del alumno, sino que se le considera como parte del grupo y contribuye a su aprendizaje. El trabajar en este espacio, es trabajar en la ZDP, que es otro espacio cognitivo, donde el alumno cumple tareas con la ayuda de sus pares o el docente, para que grupalmente llegue a una nueva *Zona de Desarrollo Potencial*. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. La dinámica que genera el aprendizaje colaborativo se convierte en esa interacción social. La mediación, básica en el planteamiento de Vigotsky, se da en el aprendizaje colaborativo. El individuo no aprende solo, no sabe las cosas solo por crecer biológicamente, tiene que mediar lo cultural que le rodea con su proceso interno cognitivo. Si el docente transmite verbalmente sus conocimientos, no hay mediación que garantice el desarrollo. Por eso el trabajo grupal del aprendizaje colaborativo cubre esa mediación necesaria, para que el alumno atraviese la ZDP y alcance toda su potencialidad. El conocimiento se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social. “En los salones de clase de aprendizaje colaborativo, las actividades están estructuradas de manera que los estudiantes se expliquen mutuamente lo que aprenden” (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, ITESM, --, pág. 3), elemento esencial del trabajo colaborativo, la interacción entre los alumnos.

No es fácil para el docente comenzar con esta forma de trabajo, es importante el ambiente de confianza que se crea en el grupo, para que de manera libre se pueda trabajar sin trabas autoritarias. La frustración es la apatía del docente y la falta de compromiso del alumno. Si no se tiene un trabajo grupal bien estructurado; la fatiga, la insatisfacción y los obstáculos al desarrollo del alumno, pueden ser mayores que en una clase magistral y de diálogo. Si aumenta el trabajo docente con los grupos colaborativos, aumenta la experiencia en esta técnica. Es un error creer que por sí solo el trabajo colaborativo da aprendizaje colaborativo, al menos en las primeras etapas de aplicación, ya que el alumno tiene que aprender a

colaborar con este tipo de trabajo para sacarle el mayor provecho, un mayor compromiso con sus compañeros y aplicar la utilidad del mismo. Igual pasa con los docentes no familiarizados con esta propuesta y que no tienen experiencia previa.

Para crear grupos se tiene que considerar; a) el tamaño de los equipos, b) la duración de los equipos y c) la forma de asignación de los estudiantes a los equipos (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, ITESM, --, pág. 5). La experiencia dice que los equipos heterogéneos son los más exitosos, ya sea armados al azar o por el docente, y evitar la creación de equipos formados por los mismos alumnos, cosa común en el salón de clase. Se debe hacer énfasis en el consenso, negociación y habilidades sociales, aun así, puede haber algunos problemas, es menester estar al pendiente.

Juntar a los menos preparados con más preparados, redundará en un beneficio para ambas partes; se aprende con alguien que sabe más -planteamiento de Vigotsky- pero los que “enseñan” aprenden otras habilidades. Esto puede cambiar y los “expertos” pueden no serlo en otras áreas del conocimiento. También sirve la diversidad y el trabajo en grupo cuando hay grupos raciales minoritarios, adultos en el salón de clase, predominio de hombres o de mujeres, por ejemplo.

Algunos errores en los que caen los profesores, y hay que considerar dado el número de alumnos en un salón del CCH, son: hacer grupos muy pequeños o muy grandes, se puede trabajar en pareja siempre y cuando sea parte de la formación de un grupo mayor, pero no debe ser mayor a cinco o seis miembros. El número cuatro, es equitativo con los roles que pueden jugar los alumnos, pero depende del objetivo y los procesos que se quieran lograr. Otro error, es rehacer constantemente los equipos. Los alumnos necesitan cierto tiempo para conocerse, trabajar los conflictos y aprender de cada uno. Los alumnos tienen que trabajar juntos para ser productivos y se den los avances cognitivos, pero también necesitan trabajar con otros compañeros. (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, ITESM, --, pág. 7). En caso de conflicto interno del grupo, el docente debe intervenir pensando en que el mismo grupo supere sus diferencias, antes de dar él mismo la solución y evitar, lo más posible, sacar a un miembro del equipo. Como en todo grupo social, hay liderazgos que pueden ser dominantes, se recomienda que haya un acuerdo previo de participación y preferentemente que sea en el encuadre de clase, aunque no está de más hacerlo sobre la marcha del curso. La responsabilidad del docente es constante; no se desliga del trabajo grupal, tiene que estar presente para resolver dudas, activar al trabajo, fomentar el debate y el respeto. Pasear por el salón, haciendo presencia sin que sea una fiscalización del trabajo grupal, eso da confianza a los alumnos del compromiso del docente con su desarrollo. Si el docente no es experimentado en el trabajo grupal o el

grupo es muy numeroso, no está de más llevar un registro en alguna lista o bitácora, pero si conoce muy bien la técnica, al grupo y éste es pequeño, puede revisar con la observación al grupo colaborativo.

El material es importante, por ejemplo; no deber faltar y tener un plan alternativo para cualquier emergencia. Tiene que ser accesible a las condiciones del salón, del grupo y del objetivo o propósito a cumplir. Está en el docente si su material es durable o desechable, depende de la técnica grupal que esté utilizando.

El docente también es un motivador del grupo, elogia la participación y crea el ambiente de confianza. Su rol es importante y tiene que tener la sensibilidad de no cansar al grupo con cuestionamientos excesivos, pero debe mantener el interés del mismo. También tiene que controlar el ritmo del grupo colaborativo, ya que es el responsable del tiempo. Muchas veces, los profesores novatos caen en la idea de que una excelente participación no merece un cierre y “continua para la siguiente clase”. El alumno va a perder el interés y no hubo evaluación. Así que, a pesar de la motivación, es vital marcar los tiempos para un cierre adecuado y que haya un aprendizaje verificado.

Los tiempos son muy importantes y la puntualidad juega un papel primordial; ser puntual da tiempo para preparar el salón, los equipos, el material, etcétera, además de mandar la señal a los alumnos de que los toma en serio y respeta su tiempo. Un docente puntual tendrá alumnos puntuales. Otro elemento, son las instrucciones, tienen que ser claras, precisas, que estén en el pizarrón o en un cartel, y que se repita dos o tres veces. Es importante no cambiar de técnica a cada clase, ni tampoco usar una todo el curso, es importante que los alumnos se familiaricen a trabajar con una por un tiempo para sacar el mayor provecho. Una vez más, hay que tener en cuenta la intensidad.

El CCH tiene el formato de clase-taller, es importante para el balance de las exposiciones. Hay temas que pueden exponerse, para después trabajarlo en grupos colaborativos. No excederse en el tiempo magistral para dejar pocos minutos al trabajo colaborativo. Lo principal es el trabajo colaborativo. Pero formar grupos no es garantía de que los alumnos quieran trabajar en equipos. Seguramente vienen formados por el trabajo individual y saben que su calificación es individual también. Los más *avanzados* académicamente sienten que los *atrasados* pueden perjudicarlos en sus notas y dejar de colaborar en el equipo, o los más *atrasados* académicamente, pueden sentirse presionados y también dejar de colaborar. Una forma de resolver este inconveniente es con el diálogo, es importante, y en su caso, dejar tiempo para resolver las diferencias del equipo y la forma de trabajar. Un protocolo de trabajo es bueno para quedar claros con lo que se espera del equipo y los límites y alcances de su desempeño.

El docente debe tener claro que ser creativo no es ser espontáneo; se tiene que planificar la estrategia y la técnica del trabajo colaborativo. Al principio puede parecer una tarea tediosa, y los profesores novatos o los muy tradicionales regresen a sus clases magisteriales. Pero todos aprenden haciendo y eso incluye al docente. Con el tiempo y los resultados, además de considerar que es importante llevar al alumno por la ZDP, se reconoce el papel del aprendizaje colaborativo.

Por último, no solo el aprendizaje colaborativo tiene ventajas educativas por encima del sistema magisterial, competitivo, e incluso cooperativo en el sistema de bachillerato del CCH, sino que es la herramienta adecuada para el paradigma sociocultural, debido a que el conocimiento está en la lectura, en el docente y en el entorno social, para después ser interiorizado por el alumno en el trabajo colaborativo con sus pares y lo conduce al desarrollo del conocimiento en la ZDP. La aportación de Vigotsky en el constructivismo es vital para englobar el aprendizaje colaborativo.

Una vez comprendido el trabajo en las Zonas de Desarrollo, manejadas por Vigotsky; cómo se socializa el conocimiento, cómo se trabaja con las Zonas de Desarrollo, cómo se logran las funciones psíquicas superiores y el andamiaje que se construye por medio del lenguaje, tenemos un cuerpo teórico sólido para comprender cómo adquiere el conocimiento el alumno. Ahora bien, el trabajo colaborativo, es la mejor dinámica en clase para poner en práctica lo dicho por Vigotsky. Grupos de trabajo dirigidos por un adulto, en este caso el docente, para recorrer las Zonas de Desarrollo. ¿Esto por sí solo ayuda? No, tenemos que emplear técnicas didácticas con la intención colaborativa. En el siguiente capítulo, menciono estas técnicas manejadas en clases. Se trabaja en un grupo real, del CCH-Naucalpan, donde cada sesión, de dos horas, se aplican estas técnicas. Recordemos que es la intención de las mismas las que las hacen colaborativas, no hay un resultado previo, éste se construye de manera conjunta entre el alumno y sus pares, ayudado por el docente y con la bibliografía del curso.

En el siguiente capítulo, se pone en práctica la teoría de Vigotsky junto con las técnicas colaborativas tal y como se han mencionado en este capítulo. Así, el plan de estudios de la materia, que maneja la concepción histórica del marxismo, se aterriza con las técnicas colaborativas y se prueba como cierto lo mencionado por Vigotsky en el paradigma sociocultural.

La concepción histórica del marxismo, es adecuada para el plan de estudios de la materia; Historia Universal. Es la historia del capitalismo y sus procesos. Es conveniente que el alumno sepa qué corriente histórica se trabaja. Los usos de sus categorías nos ayudan a entender el mundo contemporáneo y el alumno, con base en el trabajo colaborativo, lo hace suyo. Para el siguiente capítulo, se exponen las

técnicas empleadas para la comprobación de la Tesis. Asistí al CCH-Naucalpan y el profesor Pedro Barrera tuvo la amabilidad de prestarme a su grupo para este trabajo. Cabe mencionar que el profesor también es egresado de la MADEMS, y como tal, ya viene haciendo un buen trabajo con el mismo. No es fácil para un grupo tener un nuevo profesor por algunas sesiones, por ello, convenimos integrar mis observaciones, calificaciones de los trabajos en su evaluación continua. Con ello, se sana el peligro de la ausencia de clase con la posible idea, por parte de los alumnos, que estas sesiones no cuentan. Así, se le entregó las calificaciones y la lista de asistencia. Además, el profesor estuvo presente en las mismas, eso facilitó mucho mi trabajo con el grupo.

CAPÍTULO III: EXPOSICIÓN DE LAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

Para la intervención pedagógica, se trabajó con el grupo 0148, clave 1104, semestre 2013-1, de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, del Plantel del CCH-Naucalpan, con el apoyo del profesor titular de grupo, Lic. Pedro Barrera, en el horario de 14-16 horas los días lunes y miércoles de la semana, en seis sesiones del 8 al 24 de octubre de 2013.

El propósito fue introducir la Unidad temática III, *Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglo XVI a principios del XIX)*, de la materia, siendo esta parte, como se ha mencionado, importante para entender el desarrollo ulterior del sistema capitalista.

La disciplina histórica planteada es la concepción marxista de la historia. Es la visión más adecuada para abordar la historia del capitalismo, es de larga duración; los procesos históricos se concatenan y describen un todo en el modo de producción capitalista. El libro de texto ya utilizado, tiene esta interpretación. Es de gran ayuda para ese caso, utilizar la historia cultural, principalmente la de Peter Burke (Peter, 2006). Vemos así, que el papel de la historia cultural en el siglo XXI es necesario y no está exento de críticas; una historiografía de la historiografía. La interdisciplinariedad es necesaria y ayuda a las interpretaciones históricas. En este caso, a los alumnos se les pedirá una interpretación de sus textos, del producto del trabajo colaborativo, de las aportaciones más como docente y de su producto final en clase. Así, factores económicos, sociológicos e incluso hermenéuticos, entre otros, son la forma de interpretación de la historia cultural. En la maestría, se trabajó con la Escuela de los Annales (Antonio, 2004), con ello, damos cuenta de las diversas interpretaciones históricas de largo alcance (Ángel, 2016), tal y como diría Carlos Aguirre, el marxismo es de larga duración. La Historia Cultural, junto con la interpretación marxista, se conjuntan

para el trabajo en clase; no solo son los procesos de largo alcance, sino saber el papel de las masas anónimas, con su fuerza de trabajo el papel que jugaron en los procesos históricos.

La metodología empleada es la cualitativa, permite un acercamiento a los fenómenos sociales por parte del investigador. “En esta perspectiva el investigador tiene un papel fundamental en la recolección de la información, pues de él dependerá gran parte de la forma en que se acerca a la realidad y puede tomar de ella datos” (Aristizabal, 2008, págs. 64-65). La recolección de datos es fundamental para analizar, evaluar y sostener una propuesta pedagógica, además de no contar con un grupo piloto y otro control, el método cualitativo subsana esta variable. En este caso estamos en la investigación no experimental, y son aquellas en las cuales el investigador no tiene control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasi experimentales, como tampoco conforma a los grupos de estudio. En estas investigaciones, la variable independiente ya ha ocurrido cuando el investigador hace el estudio, y este es el caso, cuando el grupo ya está definido con anterioridad, ya existe un registro del mismo y no se puede cambiar su estructura como es; sexo, edad, lugar de procedencia, nivel socioeconómico, promedio de calificación, capital cultural, entre otros.

Por tal motivo, se utilizaron tres tipos de instrumentos para la obtención de datos; la escala de Likert, la entrevista y la lista de cotejo. Además de la observación, evaluación y la filmación de las sesiones.

La escala de Likert es utilizada para medir actitudes y opiniones, son rápidas y sencillas de aplicar desde su utilización en 1932. El inconveniente es que no incluye preguntas abiertas y se corre el riesgo de dar el mismo valor a dos estados. Por tal motivo, se tiene que acompañar de otros instrumentos como la entrevista y la observación. En el caso de esta Tesis, se aplicó al final de cada sesión la escala de Likert relacionada a la técnica empleada. La instrucción es la siguiente para todos los casos:

“Coloca en el paréntesis el número que corresponda a tu respuesta a las siguientes preguntas con base en la siguiente escala: 1.- muy en desacuerdo, 2.- en desacuerdo, 3.- indeciso, 4.- de acuerdo y 5.- muy de acuerdo” luego viene una batería de cinco preguntas sobre la técnica empleada.

En cuanto a la entrevista no estructurada, se ha descrito de diversas maneras: como naturalista, autobiográfica, profunda, narrativa y o dirigida. Está ceñida al modelo conversacional e involucra a dos personas, para esta Tesis se seleccionaron alumnos del grupo de forma voluntaria, para que al final de cada sesión, respondan a una entrevista en profundidad (Robles, 2011, pág. 1) grabada. No siempre asistieron todos los voluntarios, ya que algunos faltaron esas sesiones. Pero se pudo obtener comentarios importantes.

La lista de cotejo, ayudó a medir el trabajo colaborativo en clase, permitió ver cómo los grupos con instrucción colaborativa tuvieron un buen desempeño por encima de los grupos que trabajaron de manera tradicional, de forma aislada y sin dirección.

En cuanto a los textos, ya sea libro, libros o antología, el profesor titular de la materia, el Lic. Pedro Barrera, ya tenía una forma de trabajo basado en el libro de Historia, *Del origen del hombre al imperialismo, Historia Universal I*, de Miguel Ángel Gallo, Ediciones Quinto Sol, México 9ª Reimpresión, marzo del 2012. Por tal motivo, continúe con este texto para no provocar más gastos de otros textos para los alumnos, cambio de textos o confusiones.

Antes de comenzar las sesiones, y de acuerdo con el profesor titular, se realizó un examen diagnóstico del grupo, con la siguiente encuesta; las preguntas que se realizan nacen de la necesidad de saber más de los alumnos y no solo de sus conocimientos actuales, por ello, mi interés en el municipio o delegación en la que viven. Mi práctica docente durante el curso de la MADEMS, realizado en el CCH Azcapotzalco, con un diagnóstico similar, resultó que, de todos los alumnos del grupo, solo uno era de esa delegación. El tiempo de traslado es de suma importancia, nos dice si comieron o no, si llegan a comer, o a qué hora lo hacen. Las clases, tanto del trabajo de Tesis como de la práctica en la MADEMS, fue la primera hora: 07:00 horas, y 14:00 horas, tener hambre es un distractor. Por tal motivo, los traslados influyen en su disposición a la clase. La edad es muy importante, nos dice si hay repetidores, si dejaron sus estudios por algún tiempo, si se van a llevar bien, mal, mucho o poco. Particularmente este grupo, el 18%, se percibe integrado. El sexo nos da la equidad de género. El tener o no internet en su casa, nos habla de la herramienta para trabajar, si pueden hacerlo en casa o en algún *ciber café*. Si llegan tarde a sus casas y no cuentan con internet, no podrán hacer una tarea con este recurso, tendrá que esperar al fin de semana o utilizar otro medio. Eso determina la planeación de clase. No solo es tener un celular, sino que sea inteligente, estos aparatos cuentan con conexión a internet y el tiempo que lo usan es importante. Sabemos que es un distractor, en este caso no lo fue, solo una alumna le pedí que lo guardara cuando estábamos en sesión, y ocurrió solo una vez. La pregunta 14, habla de cómo se sienten con el modelo educativo. Mi inquietud fue saber si estaban en el CCH por lo que les representa o por ser lo más cerca de casa, por seguidismo con algún amigo o familiar. Finalmente, en esa misma pregunta, mi intención fue saber cómo perciben al docente del CCH, La MADEMS es una propuesta de profesionalización de la práctica docente, mi interés es saber qué tan necesaria es, o si solo es un requisito más. Hay otras preguntas que, por obviedad, no se explican mis motivos para hacerlas, se entienden por sí solas. Sé que faltan más, o deberían ser de otra forma. Pero, así como se plantearon, fueron suficientes para mi Tesis y con ello mi

comprobación. A continuación, se muestra la hoja de datos que se les aplicaron a los alumnos del CCH-Naucalpan, turno vespertino.



HOJA DE DATOS

INSTRUCCIONES: CONTESTE EL CUESTIONARIO DE FORMA HONESTA Y MARQUE LA RESPUESTA QUE CONSIDERE CORRECTA.

OBJETIVO: Establecer la Zona de Desarrollo Real del grupo en la materia: Historia Universal Moderna y Contemporánea I, con fines estadísticos e informativos para la elaboración de la Tesis con el propósito de obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior-Historia.

Maestrante: Lic. Luis Genaro Barrera Acosta, FES-ACATLÁN-UNAM.

1.- Fecha _____ 2.- Grupo _____ 3.- Turno _____

2.- Sexo _____

3.- Edad _____

4.- Municipio o Delegación donde reside _____

5.- ¿Cuenta con correo electrónico? Sí ___ No ___

6.- ¿Tiene internet en su casa? Sí ___ No ___

7.- ¿Cuenta con celular? Sí ___ No ___ ¿Es un Smartphone? Sí ___ No ___

8.- Tiempo de traslado al CCH Naucalpan (marque la que más se acerque a su caso).

a) +-15 Mn

b) +-30 Mn

c) +-1 H

d) Más de 2 H

9.- Promedio de calificación de secundaria _____

10.- ¿Sabe la diferencia entre una línea del tiempo y un cronograma? Sí ___ No ___

En caso de SI, ¿Cuál es?

11.- ¿Sabe la diferencia entre un mapa mental y un mapa conceptual? Sí ___ No _____

En caso de SI, ¿Cuál es?

12.- ¿Gobierno y Estado son lo mismo? Sí _____ No _____ No sé _____

13.- ¿Cómo es la división de la Historia del Materialismo Histórico? _____

11.- ¿Cómo es la división clásica de la Historia? _____

12- En el sistema Feudal, la riqueza se encontraba en:

- a) Los reyes b) Las guerras c) La tierra d) El comercio

13.- Mencione tres naciones representantes del sistema feudal en Europa _____

13- El grupo de clase lo percibe:

1. Desunido b) Indiferente c) Integrado d) Totalmente integrado

14.- Marque lo más importante para usted de las siguientes opciones:

El modelo educativo del CCH lo considera:

- a) Muy acorde con sus aspiraciones profesionales ()
b) Nada acorde con sus aspiraciones profesionales ()

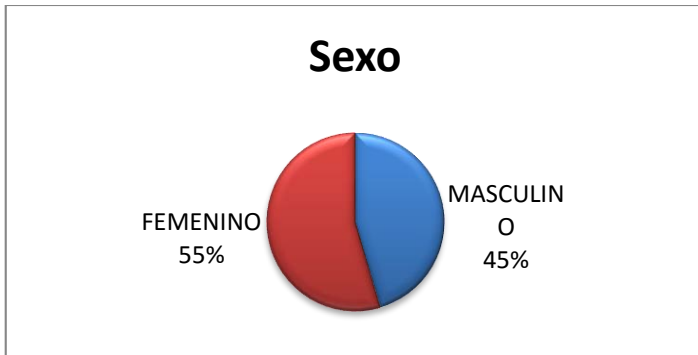
- c) Muy flexible y adaptable ()
- d) Complicado en exigencia académica ()

En general, a los docentes del CCH los considera:

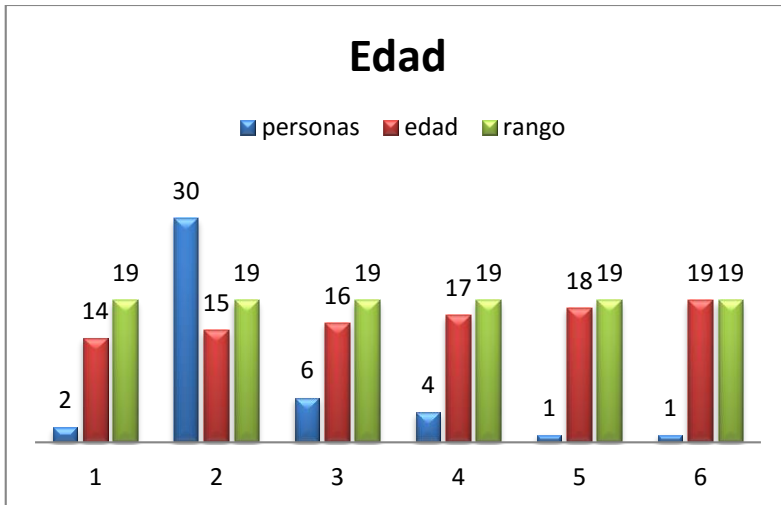
- a) Muy preparados para dar clases ()
- b) Preparados para dar clases ()
- c) Poco preparados para dar clase ()
- d) Nada preparados para dar clase ()

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

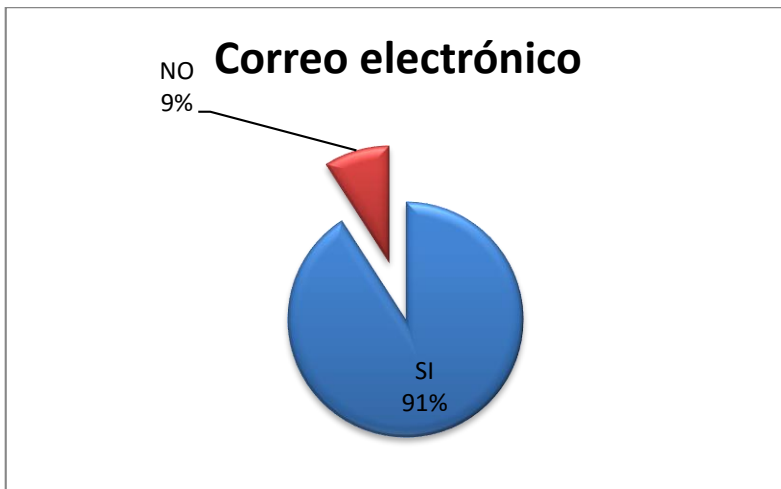
Los resultados de esta hoja de datos se capturaron y se obtuvieron los siguientes gráficos, que nos dan una idea del grupo. Es un acercamiento donde se revela el nivel socioeconómico con indicadores como el uso de internet, el uso y propiedad de teléfonos celulares, lugar de procedencia, tiempo de traslado. También nos arroja datos académicos como su promedio de calificación de secundaria, conocimiento de los temas que ya debieron haber visto, así como el grupo en el cual trabajan, el nivel de desempeño de sus profesores y su opinión del modelo educativo.



Predomina el sexo femenino en un 55%

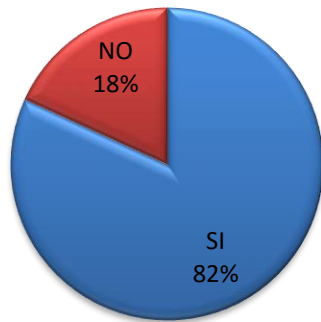


El rango de edad nos da una visión de su estructura; hay más personas que tienen 15 años, sin embargo, solo hay una con 19 años y 2 con 14 años, hay una diferencia de 5 años entre ellos. 10 personas están entre los 15 y 16 años. Son alumnos en su primer semestre y vienen de secundaria, otros, los mayores, o son repetidores de algún subsistema de EMS, o del mismo colegio.



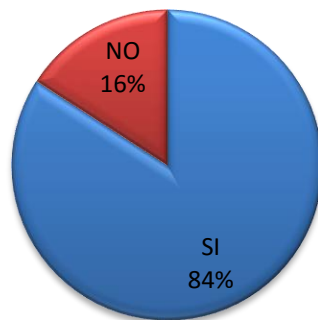
Es interesante ver que el 9% (4 alumnos) no cuenta con correo electrónico, a pesar de existir varios cibercafés y de ser una herramienta necesaria para estar comunicado, hacer tareas, tramitar inscripciones, por ejemplo, esto nos puede decir sobre el capital cultural. Por otro lado, es alto -91%- el número de personas que cuentan con correo. Cabe aclarar que tener una cuenta de correo electrónico es sencillo, no se requiere de tener computadora, ni internet propio.

Internet en casa



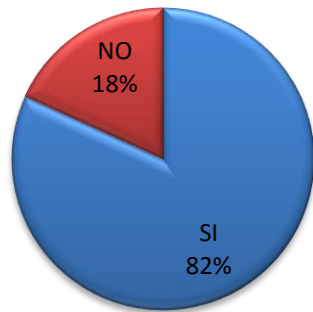
Es alto el número de alumnos -82%-, que cuenta con internet en casa. Pero aumenta el número de personas que no cuentan con el mismo servicio en comparación con el cuadro anterior -9%-, que no tiene correo. El servicio de internet en casa es un gasto extra con alguna compañía que lo provee.

Celular



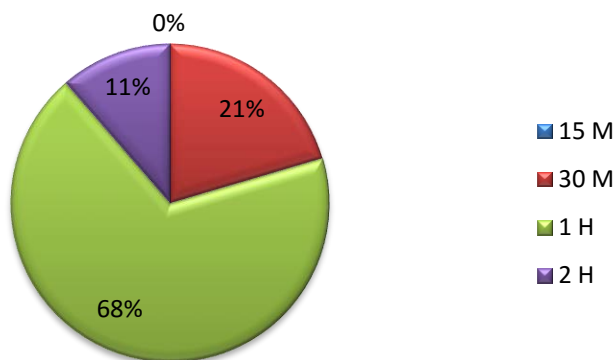
Sorprende que el 16% no cuente con celular, artículo muy común entre los jóvenes, y de mucha utilidad para estar comunicado. Hay teléfonos celulares baratos y otros, extremadamente caros.

Smartphone



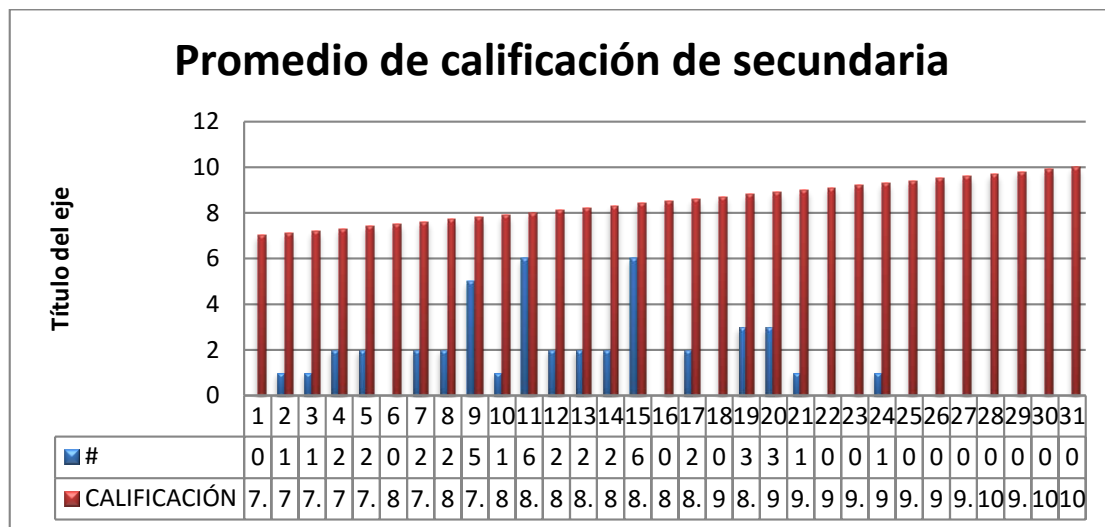
De los alumnos que tienen celular -82%- cuentan con uno caro, como es un Smartphone, pues tiene varios servicios como; conexión a internet, capacidad de almacenar música, cámaras digitales, memoria de almacenamiento de datos, juegos, pantalla de alta definición, además de gastar más electricidad debido a que su batería dura un día o dos como máximo. Es común entre los jóvenes tener este tipo de aparatos, es una cuestión de prestigio social, estatus y aparente solvencia económica, muchas veces los personalizan con accesorios que se venden en varias tiendas electrónicas como sería sus estuches, protectores, cadenas para sujetar, etcétera. También es común que los extravíen con frecuencia.

Tiempo de traslado

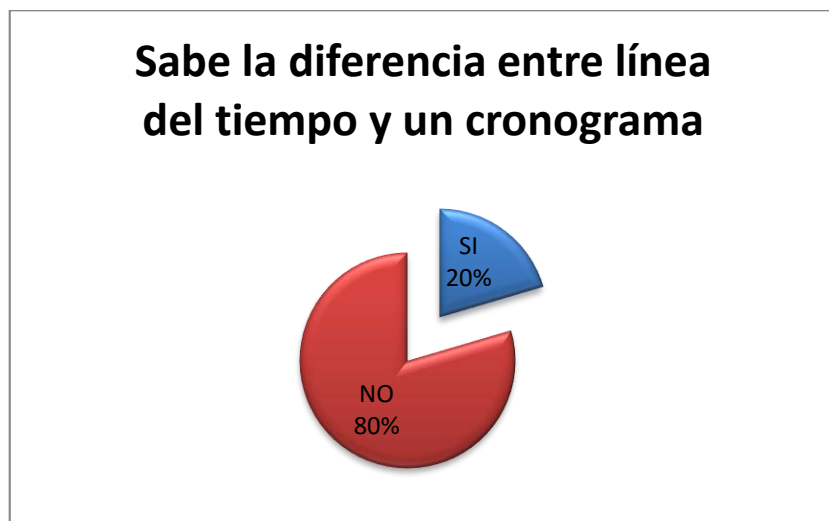


La mayoría -68%- emplea aproximadamente una hora de traslado al CCH, un 21% emplea 30 minutos, lo que nos indica que son de la zona y un 11% emplea hasta dos horas de traslado. Por ser alumnos del turno de la tarde y que la mayoría son mujeres, los deja en una situación preocupante por su seguridad, esto aumenta el estrés y la angustia. Nadie está en el rango de los 15 minutos, lo que nos dice que las colonias

aledañas al plantel son de personas mayores en su mayoría, nadie llega caminado o en transporte público o privado que le tome 15 minutos.

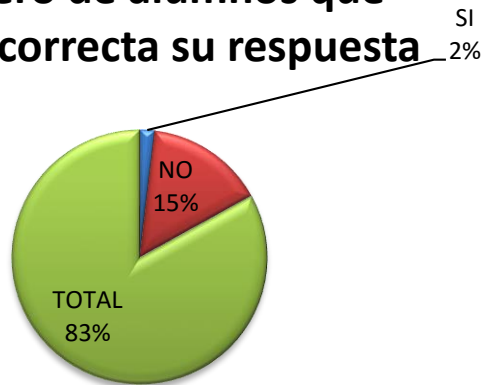


El promedio de calificación de secundaria está en el rango de 8-8.5, y notamos que hay más alumnos con calificación de 7-7.5, que de 9-10. Esto da una idea de su aprovechamiento y de las habilidades cognitivas que deben tener como es; comprensión de textos, expresión oral y escrita, producción de conocimiento y la transmisión de los mismos. Esta información sirvió para saber qué actividades académicas pueden ser las adecuadas en consonancia con sus habilidades cognitivas.



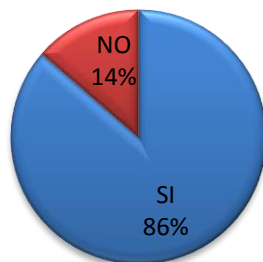
La mayoría no sabe esta diferencia, conocen la línea del tiempo, pero no otros esquemas como un cronograma, por ejemplo. Esta información me sirvió para introducir una línea del tiempo como actividad académica.

Número de alumnos que tienen correcta su respuesta



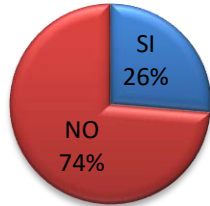
Del 100% de alumnos, incluidos los que no saben la respuesta, solo el 2% la tienen correcta. Esto acentúa la confusión de una línea de tiempo, instrumento valioso para la enseñanza de la Historia. No solo es hacer una línea del tiempo, sino generar un trabajo colaborativo del mismo para la construcción de esa línea del tiempo.

Diferencia entre mapa mental y conceptual



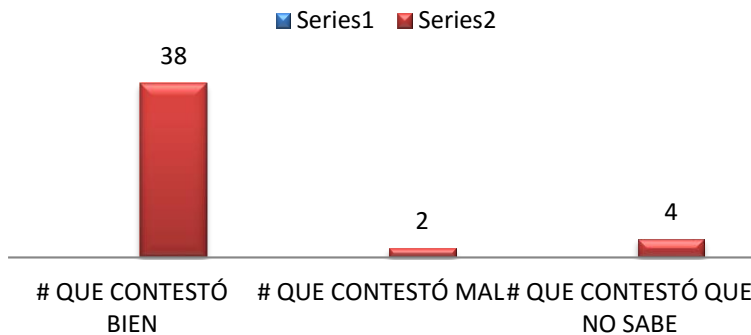
El 86% contestó que sí saben la diferencia entre un mapa mental y uno conceptual. Es lógico porque estaban trabajando en eso cuando me presenté con el grupo, lo hacían por equipos y exponían en clase. Esta información me sirvió para introducir el trabajo de un mapa mental y conceptual, que sepan sus diferencias y sus utilidades cognitivas.

Alumnos que tiene correcta su respuesta



Una vez más, vemos una diferencia entre lo que dicen saber y lo que saben. A la pregunta que explicara cuál es esta diferencia, solo el 26% tuvo correcta su respuesta. Es muy común esta confusión, ya que los profesores trabajan más con mapas mentales que conceptuales, son más personales y fáciles de hacer.

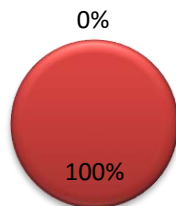
¿Gobierno y Estado son los mismo?



38 alumnos contestaron bien la diferencia entre Estado y Gobierno. Algo importante como paradigma histórico, en la formación de los Estados Nacionales y la construcción del sistema capitalista.

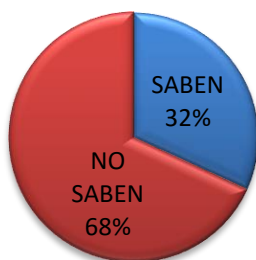
Alumnos que saben cómo divide la Historia el Materialismo Histórico

■ SABEN ■ NO SABEN



Este gráfico es de suma importancia, el 100% no sabe cómo es la división de la Historia del materialismo histórico. Llevan un libro único de texto, con definiciones marxistas como son los modos de producción, sin embargo, nadie les ha explicado eso. Es un error común en los docentes dar por sentado que los alumnos entienden los conceptos y manejan las diferencias. No reparan en que los alumnos tienen ciertos conocimientos de secundaria que no son integrados el nivel Medio Superior. Contrasta con el siguiente gráfico. Esta información la utilicé para trabajar con modos de producción y tener que dar un repaso de la segunda unidad temática del programa, que deberían conocer, pero no es así. No tiene caso entrar de lleno con la tercera unidad, tema de esta Tesis, sin dejar claro las categorías anteriores.

Alumnos que saben cómo es la división clásica de la Historia

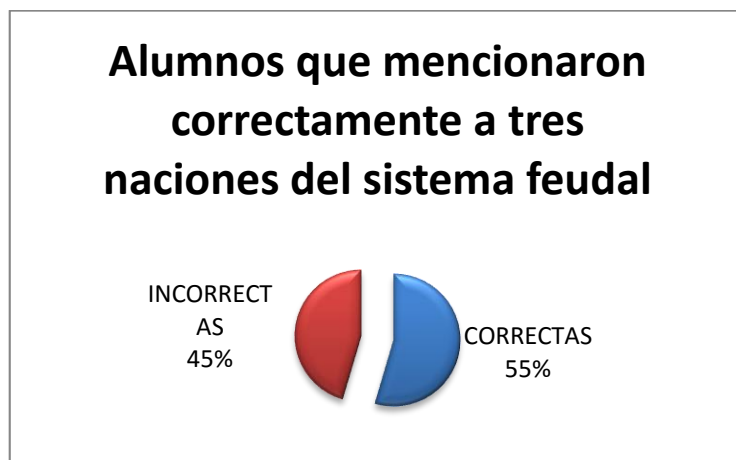


Solo un 32% sabe de forma correcta la forma de la división clásica de la Historia, concepto que ven desde la primaria y que no manejan. Esta información la utilicé para ver su Zona de Desarrollo Real y llevarlos

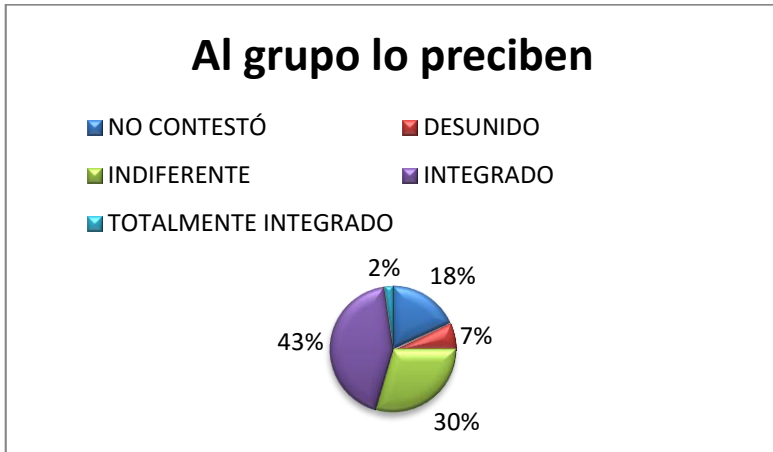
a la Zona de Desarrollo Potencial, ya saben una forma de división, es lo que pueden explicar si ayuda de un docente, ahora es ver otra división y qué categorías maneja.



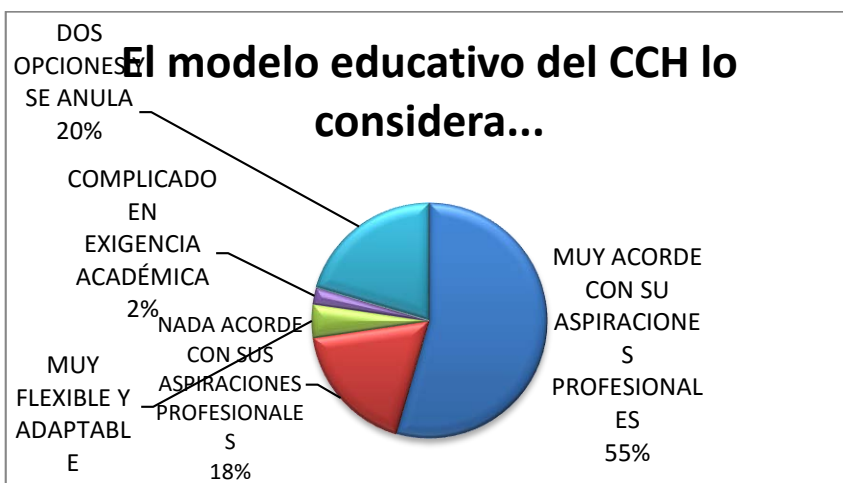
Este es otro gráfico importante, junto con la división de la Historia y la formación del Estado. La Unidad II, *El Feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI)*, del programa de la materia nos dice en el punto dos de sus aprendizajes; “El alumno: Analiza el sistema feudal en su dinámica económica, social, política e ideológica, haciendo resaltar los factores que incidieron en sus crisis” (UNAM C. , 1996, pág. 16), y saber de dónde viene la riqueza y cómo se transforma en mercancía y luego en plusvalía, es fundamental para el entendimiento del sistema capitalista. En muchos casos no contabilizados, respondieron que la riqueza está en manos de los reyes. Esta información la utilicé para las exposiciones; que fueran claras, con base en su libro de texto y dejar en claro el concepto de riqueza en los distintos modos de producción, particularmente el capitalista.



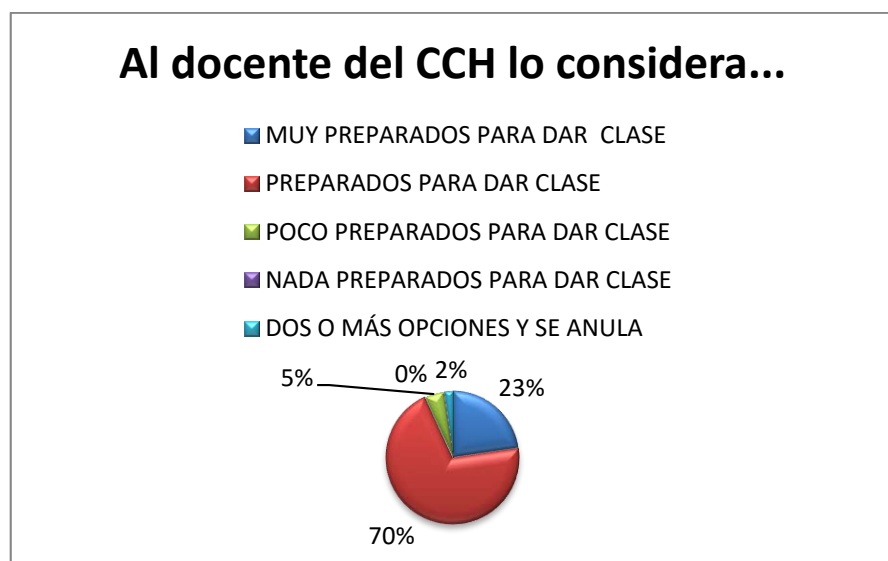
El 45% no mencionó correctamente a tres naciones de Europa, y en algunos casos no contabilizados, mencionaron a Grecia o a Roma, en clara confusión con el sistema esclavista. Una vez más, tienen una información confusa y contradictoria.



De acuerdo a este gráfico, hay distintas percepciones del grupo, seguramente el 7% que lo percibe desunido, son los que no se integran, ya que el 43% lo considera integrado. Resalta el contraste entre el 30% que lo considera indiferente en comparación al 2%, muy bajo, que lo considera totalmente integrado. Esta información la utilicé para la formación de equipos colaborativos en clase. Por trabajar solo seis sesiones, no queda más que hacerlo por grupos informales, no hay proyecto de largo aliento, así que los grupos cambian constantemente en los días de sesiones. Esto trae otro tipo de dinámica que hay que considerar, ya que no se recomienda hacerlo así, pero este es una intervención para la Tesis y no como trabajo regular del profesor titular.



Este gráfico lo tenemos de la siguiente manera; para el 55% lo considera el modelo educativo del CCH, como muy acorde con sus aspiraciones profesionales, un preocupante 18% lo ve nada acorde con sus aspiraciones profesionales, solo un 2% lo considera complicado en exigencia académica. Hay un alto 20% que se le anuló la respuesta, ya que no supieron seguir la instrucción de contestar solo una opción. Esta información me sirvió para tener en cuenta lo siguiente; es importante que se den las indicaciones claras y sencillas para el trabajo colaborativo, ya que hay un sector importante que no las entiende a la primera indicación. Otro elemento es; por su rango de edad, la mayoría viene de la secundaria, donde las formalidades como puntualidad, trabajo cooperativo, atención en clase son importantes, pero por otro lado, ya están permeados de la laxitud del sistema del CCH, donde no solo está la actividad del salón de clase, sino lo atractivo de estar afuera en las instalaciones deportivas, jardinerías, o allende al plantel, noté que este grupo comenzaba actividades a las 14:30 pm, perdía media hora de “llegada” y su profesor titular, les da media hora de tolerancia, aceptable por el tiempo de traslado, pero los alumnos la convirtieron en hora de entrada. Estos datos fueron de utilidad para la planeación de clase, el tiempo de la actividad y el tiempo para las entrevistas grabadas.



En este gráfico vemos un fuerte sector -70%- que considera al docente del CCH como preparado para dar clases, un nada despreciable -23%- considera que los docentes del CCH están muy preparados para dar clases. Hay un 5% que considera que está poco preparado para dar clases. Seguramente son los alumnos de más edad y con juicios severos, independientemente que sean asertivos o no, pero es una percepción.

SESIONES DE CLASE

De 55 alumnos registrados en listas, 7 no asistieron a ninguna sesión, 8 fueron a tres sesiones de seis, los demás están entre uno o dos faltas durante la intervención y solo 7 alumnos no faltaron ni una sola vez. El compromiso es bajo, probablemente influyó el hecho del cambio de profesor, y a pesar de que se les dijo que los trabajos realizados durante la intervención serán contabilizados para su evaluación por parte del profesor titular de la materia, Lic. Pedro Barrera, esto no influyó en su permanencia.

En cuanto a su Zona de Desarrollo Real, es notoria sus pocas habilidades cognitivas, el poco conocimiento de las categorías históricas, su estatus socioeconómicos -clase media-baja- y, de acuerdo a lo visto en estas sesiones, la poca habilidad para comunicar ideas de forma oral y mucho menos escrita.

Con base en esto, la Zona de Desarrollo Potencial, sería que logaran realizar una línea del tiempo, un mapa mental y conceptual, sostener de forma argumentativa una idea o planeamiento, e integrarse grupalmente de forma colaborativa. Todo sin la intervención del docente. Ahora bien, en la ZDP, están las actividades académicas del trabajo colaborativo apoyado en varias técnicas grupales.

A continuación, se presentan las planeaciones por sesión, los resultados de la escala de Likert, los comentarios de las entrevistas grabadas, los comentarios de clase por parte mía de las técnicas empleadas, lo que ocurrió en ellas registrado en las listas de cotejo, su producto final y la evaluación de la misma.

Planeación de clase de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan. El grupo 0148. Clave: 1104. Semestre: 2013-1

Antecedentes: los alumnos ya vieron la Unidad I, Introducción al estudio de la Historia y la Unidad II, el feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI). Se comienza con la Unidad III, Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI al principio a principios del XIX).

Clase 1-6

Unidad III	Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI a principios del XIX).
Descripción del contenido:	La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal. La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y

	el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado. Las Revoluciones Burguesas.		
Tema:	La caída del sistema feudal y el surgimiento de los Estados nacionales. La expansión colonial, el desarrollo del comercio y el de las ciudades. Acumulación originaria de capital, la ciencia y tecnología.		
Objetivo del Tema:	Al finalizar el contenido, el alumno puede hacer por sí solo; una línea del tiempo temática y su ubicación geográfica. Mapa conceptual que relacione los hechos históricos. Definir el concepto de acumulación originaria de capital y comprender las bases del mercantilismo.		
Subtema:	La expansión colonial y la caída del sistema feudal. El papel del colonialismo en Europa y el desarrollo de las ciudades. El aporte de América y África a la cultura universal.		
Objetivo del subtema:	Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por si solo; una línea del tiempo temática y su ubicación geográfica.		
Fecha:	8/octubre/2012		
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir los principales elementos históricos en la transición del modo de producción feudal al sistema mercantil • Extrapolar los conceptos de acumulación de capital a la época actual. 		
Conocimiento histórico Condiciones en las que se crean los Estados nacionales y el nacimiento del mercantilismo	Habilidades (procedimentales) <ul style="list-style-type: none"> • Explicar la importancia del colonialismo en Europa • Relacionar los rasgos distintivos de mercantilismo en el mundo actual • Diseñar una estrategia que relaciones los hechos históricos 		Actitudes y valores <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el trabajo en equipos dentro del salón de clase • Reconocer el trabajo en grupo de sus compañeros • Armonía y respeto al trabajar en equipo • Tolerancia a las distintas opiniones históricas
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: técnicas de trabajo colaborativo en clase y fuera de ella 		
Actividad	Descripción	Tiempo 120'	Recursos
Inicio	<p>Anotar en el pizarrón: Objetivo; Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por si solo; una línea del tiempo temática y su ubicación geográfica. Actividad: Técnica grupal colaborativa. Tarea: lectura de las páginas 127-133 de su libro de Historia Universal.</p> <p>Presentación del docente. Breve exposición por parte del docente para retomar las ideas de la segunda unidad El docente reparte hojitas de cartón y alfileres de seguridad con el fin de que los alumnos pongan su nombre en él para que ayuden a la integración del grupo.</p>	0-20'	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Computadora • Exposición en PowerPoint • Lista de alumnos • Hojas de cartón (55) • Alfileres de seguridad • Bibliografía; <i>Historia Universal I</i>, de Miguel Gallo. Páginas:

importara el producto final, “lo presento bonito” y no los procesos para hacerlo. Las cartulinas que se les ofreció venía con la indicación de trabajar directamente en ellas y que podían ver el trabajo de otros equipos e incluso consultarle al respecto, pero no lo hicieron así, sino hasta que les recordé la instrucción.

Lo ocurrido está previsto en la ZDP, es un ir y venir hasta que se alcanza la Zona de Desarrollo Potencial. Fija la Zona de Desarrollo Real y nos muestra no solo lo que saben hacer sin ayuda de un adulto o docente, sino cómo llegaron a ese conocimiento o habilidad.

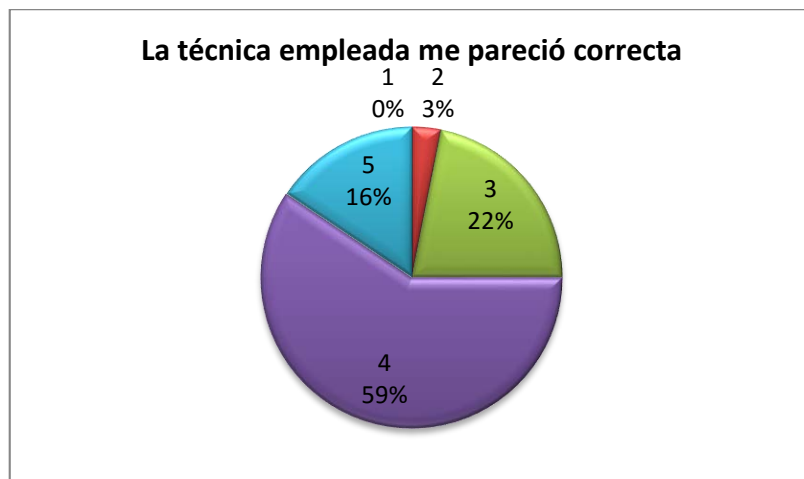
De acuerdo a la escala de Likert, se les presentó el siguiente instrumento:

Escala Likert 1ª sesión: total de alumnos 32

Instrucciones: coloca en el paréntesis el número que corresponda a tu respuesta a las siguientes preguntas.

1.- Muy en desacuerdo 2.- En desacuerdo 3.- Indeciso 4.- De acuerdo 5.- Muy de acuerdo

- 1.- La técnica empleada me pareció correcta para el tratar el tema ()
- 2.- La técnica empleada me hizo trabajar mejor el tema que hacerlo solo ()
- 3.- La técnica empleada logró que pudiera hacer bien la línea del tiempo ()
- 4.- La técnica empleada logró que ubicara geográficamente los hechos históricos ()



Un aceptable 81% está entre estar de acuerdo y muy de acuerdo con la técnica.



Vemos que, para la mayoría, la técnica empleada los hizo trabajar mejor el tema que hacerlos solos. Hay un 3% que está muy en desacuerdo, interesante, ya que una de las críticas a esta escala, es que la mayoría tiende a colocarse en los rangos 3, 4, y 5, eso parece, pero hay un sector las personas que están “muy en desacuerdo” lo pueden manifestar. Falta, como se ha dicho, un apartado de comentarios, pero se subsana con las entrevistas profundas donde nos dan un panorama de esta escala.



Hay un sector amplio -41%- que se queda en *indeciso*. La técnica es buena, lograron trabajar mejor en equipos colaborativos que solos, pero hay muchos indecisos sobre el éxito personal de la técnica. Tal vez para ellos fue algo frustrante verse en esta situación, pero no olvidemos que el conocimiento primero es interpersonal y luego intrapersonal. Es un proceso en la ZDP, donde el alumno lo tiene que construir y luego interiorizar. El uso de las herramientas, como signos, es importante para llegar a las funciones psíquicas superiores, nos dice Vigotsky, y como nos revela el examen diagnóstico, la falta de habilidades

cognitivas, por parte de muchos de los alumnos, los frena en su avance positivo de la ZDP. Lo importante es que manejen las herramientas como el lenguaje y los signos para avanzar. Lo expresado en esta gráfica es lo esperado por Vigotsky.



Tal y como se observó en clase, los alumnos -37%- dan *indeciso* en saber ubicar hechos históricos. Sin embargo, hay un 60% ubicado en *de acuerdo* y *muy de acuerdo*. Van ligadas la técnica con su avance o retroceso en la ZDP. Vuelve a verse un 3% en muy en *desacuerdo*.

La entrevista a profundidad es "...adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado" (Robles, 2011, pág. 2), de esta manera, ganar su confianza para ser grabados y poder obtener información valiosa para la Tesis. Los alumnos fueron voluntarios. Fue muy difícil convencerlos de cooperar. A pesar de estar en tiempo de clase. Les intimida la cámara y hasta la tercera (UNAM C. , 1996) (UNAM C. , 1996) sesión de entrevistas les dije que nadie las iba a ver, que solo se van a leer en la Tesis, fue cuando se relajaron y hablaron con soltura.

A continuación, se muestra la transcripción de las entrevistas profundas a los alumnos.

1ª sesión

Profesor Luis: se les van a hacer preguntas y pueden contestar con un seudónimo o con su nombre verdadero, pero si es un seudónimo, aclárenmelo para que se ponga así en el texto, (todos usaron su nombre real):

Bibiesca Medina Andrea (¿), Chávez Ramos Juana Aurora, Estrada Ramírez Itzel Andrea (¿), Franco Flores Mariana, Gutiérrez Williams Itzel (¿), Manuel Dueñas Miriam Mónica, Martínez Bernal

Cristopher, Pérez Celis Andrea (¿), Pérez Celis Andrea (¿), Ramírez Teran Maite Monserrat, Rivera Escudero Brandon, Rivera Hernández Jenifer Aime, Rojas Laguna Berenice y Salinas Gutiérrez Alma Cecilia.

Profesor Luis: bien, ¿cómo te llamas?

Brandon: Brandon

Profesor Luis: bien, ¿qué dificultades tuviste para tu línea del tiempo?

Brandon: ninguna

Profesor Luis: (a otra alumna) ¿cómo te llamas?

Berenice: Berenice

Profesor Luis: ¿qué dificultad tuviste para tu línea del tiempo?

Berenice: ninguna

Profesor Luis: (a otra alumna)

Profesor Luis: ¿cómo te llamas?

Aime. Aime

Profesor Luis: ¿qué dificultad tuviste para tu línea del tiempo?

Aime: ninguna

Profesor Luis: (A otra alumna) ¿cómo te llamas?

Miriam: Miriam

Profesor Luis: ¿qué dificultad tuviste para tu línea del tiempo?

Miriam: pues nada más las fechas porque no me las sabía

Profesor Luis: (a otro alumno) ¿cómo te llamas?

Cristopher: Cristopher

Profesor Luis: ¿Qué dificultad tuviste para tu línea del tiempo?

Cristopher: ninguna

Profesor Luis: (a otra alumna) ¿cómo te llamas?

Mariana: Mariana

Profesor Luis: ¿qué dificultad tuviste?

Mariana: pues ninguna

Profesor Luis: (a otra alumna) ¿cómo te llamas?

Andrea: Andrea

Profesor Luis: ¿qué dificultad tuviste para tu línea del tiempo?

Andrea: el acomodo de fechas

Profesor Luis: bien, pasamos a la siguiente: ¿qué conocimientos previos necesitaste para resolver esta actividad

Brandon: saber las fechas o poder encontrarlas

Berenice: los siglos y los hechos

Aime: comprender la lectura

Miriam: pues sí, comprender la lectura

Cristopher: sobre el sistema feudal y sus fechas, es muy importante

Mariana: pues la comprensión del feudalismo, más que nada

Andrea: saber los números romanos y el diseño de una línea del tiempo

Profesor Luis: bien, ¿consideras que el trabajo en equipo fue mejor o lo hubieras hecho mejor solo?

Brandon: si, fue mejor en equipo

Berenice: si, porque en equipo todos nos apoyamos y es más fácil

Aime: en equipo, porque cada quien da su opinión de lo que leyó y se puede trabajar

Miriam: en equipo, porque se divide el trabajo y cada quien tiene ideas diferentes

Cristopher: en equipo, porque cada quien aportaba sus ideas y no se dificultaba tanto la actividad

Mariana: en equipo, porque todos aportaron trabajo y se ayudaban

Andrea: en equipo, porque así cada quien aporta sus ideas

Es interesante ver que a la primera pregunta contestan que “no tuve ninguna dificultad” para hacer la línea del tiempo, pero luego afloran muchas; conocer o manejar fechas, saber extraer de los libros los datos necesarios, conocer los números romanos, saber comprender textos, entre otras. Esto explica el porcentaje alto de indecisos sobre la efectividad de la técnica grupal empleada, que fue hacer equipos, darles el material; libro de texto, mapa de Europa, colores, y sobre todo la intensión, ya que esto diferencia el trabajo cooperativo del colaborativo y la intensión era ayudarse, incluso entre miembros de otros equipos y exponer sus dificultades al hacer esta actividad. Otro elemento a considerar, es conocer el sistema feudal y vieron lo equivocados que estaban en cuanto a la propiedad de la tierra como fuente de riqueza. Finalmente, para esta sesión, comprendí el uso de los tiempos, pero no ceder ante la llegada puntual, poco a poco, van llegando más temprano al ver la importancia del tiempo en sus actividades académicas.

Clase 2-6

Antecedentes: los alumnos ya vieron la Unidad I, Introducción al estudio de la Historia y la Unidad II, el feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI). Se comienza con la Unidad III, Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI al principio a principios del XIX).

Unidad III	Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI a principios del XIX).
Descripción del contenido:	La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal. La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado. Las Revoluciones Burguesas.
Tema:	La caída del sistema feudal y el surgimiento de los Estados nacionales. La expansión colonial, el desarrollo del comercio y el de las ciudades. Acumulación originaria de capital, la ciencia y tecnología.
Objetivo del Tema:	Al finalizar el contenido, el alumno puede hacer por sí solo; una línea del tiempo temática y su ubicación geográfica. Mapa conceptual que relaciones los hechos históricos. Definir el concepto de acumulación originaria de capital y comprender las bases del mercantilismo.
Subtema:	La acumulación originaria de capital, la ciencia y la tecnología.
Objetivo del subtema:	Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por si solo; un mapa conceptual donde relacione el concepto de acumulación originaria de capital con la ciencia, tecnología y el comercio.
Fecha:	10/octubre/2012
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir los principales elementos históricos en la transición del modo de producción feudal al sistema mercantil • Extrapolar los conceptos de acumulación de capital a la época actual.

	conceptual y mencionan las dificultades que tuvieron y cómo las resolvieron. Se aceptan comentarios de sus compañeros.		
Cierre	El docente cierra el tema visto, deja la tarea para la siguiente sesión y pide que contesten la escala de Likert y que se queden los voluntarios para la segunda sesión.	20-110'	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de escala de Likert • Hoja de entrevista a profundidad

Escala Likert 2ª sesión: total de alumnos 38

Instrucciones: coloca en el paréntesis el número que corresponda a tu respuesta a las siguientes preguntas.

1.- Muy en desacuerdo 2.- En desacuerdo 3.- Indeciso 4.- De acuerdo 5.- Muy de acuerdo

1.- La técnica empleada me pareció correcta para el tratar el tema ()

2.- La técnica empleada me hizo trabajar mejor el tema que hacerlo solo ()

3.- La técnica empleada logró que cumpliera los objetivos de clase ()

4.- La técnica me ayudó a entender mejor el tema de la clase ()



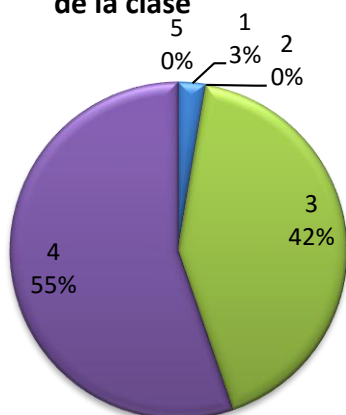
La técnica grupal colaborativa; se forman equipos de cinco alumnos que son los mismo de la sesión anterior, con la intención de no cambiar de miembros a cada momento y se acostumbre a la forma de trabajo. Nombran un coordinador, secretario y responsable del material, los otros dos auxilian al secretario

y al responsable. Las preguntas de tarea fueron: 1.- ¿Qué es la acumulación originaria? Página 168. 2.- Explica el mapa de la acumulación. Página 170. 3.- ¿Cuál es el segundo aspecto de la acumulación originaria? Página 170. 4.- ¿Qué dice Braudel de los metales? Página 171. 5.- ¿Qué es el despojo de los productores directos? Página 173. Estas se repartieron por número de lista como lectura previa. El 8% que está en desacuerdo contrasta con el 68% que está de acuerdo. Hay un sector mínimo, 5% que está muy de acuerdo con la técnica. El trabajo colaborativo fue mejor llevado, que, de acuerdo a la lista de cotejo, de los once equipos formados hicieron un trabajo colaborativo, ocho ubicó los hechos históricos, diez aportaron ideas, cinco se retroalimentaron de sus pares, incluidos miembros de otros equipos, seis de once solicitó retroalimentación del docente, en cinco el docente tuvo que intervenir para reorientar y motivar el trabajo y once tuvieron mayoritariamente comentarios favorables del trabajo de los otros equipos.



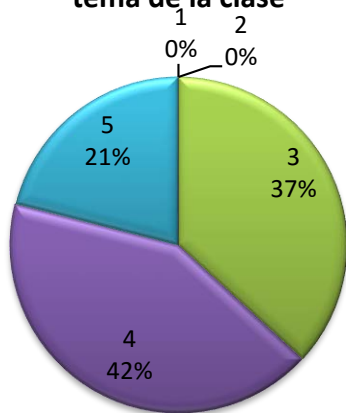
Un fuerte 77% considera que fue mejor hacerlo en equipo que solo, un pequeño 6% en desacuerdo, esto nos habla de la ventaja de utilizar el trabajo colaborativo con la técnica empleada. Hay un 17% que está indeciso de la técnica empleada; es lo esperado en la ZDP marcada por Vigotsky, con avances y retrocesos. La apreciación final de esta segunda sesión, es favorable con el trabajo colaborativo.

La técnica empleada logró que cumpliera los objetivos de la clase



El objetivo del subtema fue: Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por sí solo; un mapa conceptual donde relacione el concepto de acumulación originaria de capital con la ciencia, tecnología y el comercio. Un 55% está de acuerdo con el objetivo cumplido, elemento importante para que el alumno valore, por sí mismo, su avance. El cumplimiento del objetivo es fundamental. Por eso, es preocupante que el 42% esté indeciso con el cumplimiento del objetivo. Esto tiene, por lo menos, dos interpretaciones; la técnica no fue la adecuada y por tanto el alumno no considera el objetivo cumplido, o que el alumno no esté acostumbrado a trabajar por objetivos y no aprecie si se cumplieron o no. Es muy probable que sea la primera, si consideramos que el alumno sintió que es mejor trabajar en equipo que solo, pero solamente eso, no garantiza el manejo del tema, el cual tiene otras cuestiones a considerar como la exposición docente el mismo y el cumplimiento de la tarea de lectura.

La técnica empleada me ayudó a entender mejor el tema de la clase



63% está de acuerdo y muy de acuerdo con que la técnica ayudó a entender el tema, pero no lo relaciona con el objetivo. Un 37% está indeciso con la comprensión del tema. Elemento a subsanar en las siguientes sesiones. Es importante que no haya nadie que esté en desacuerdo o muy en desacuerdo con la técnica en relación con el tema. Esto es un avance en la ZDP.

A continuación, la transcripción de las entrevistas profundas.

2ª sesión

Profesor Luis: ¿Qué dificultades tuviste para tu mapa conceptual?

Brandon: ni una

Profesor Luis: ¿Pudiste con tu mapa conceptual?

Brandon: si

Profesor Luis: ¿Ya habías hecho mapas conceptuales?

Brandon: sí

Profesor Luis: ¿o mentales?

Brandon: conceptuales y mentales

Profesor Luis: ¿En secundaria o aquí (CCH)?

Brandon: secundaria

Profesor Luis: ¿Tu nombre? (a otra alumna que contesta “Berenice”), ¿Ya habías hecho mapas conceptuales? ¿Qué problemas tuviste?

Berenice: que no sabía mucho del tema

Profesor Luis: ¿Así te sientes, que no sabes mucho? ¿Y ahora cómo lo sentiste, aprendiste?

Berenice: pues...sí, algo

Profesor Luis: ¿Por qué algo? (la alumna se ruboriza)

Profesor Luis: tú dilo, como te sientas

Berenice: (sigue ruborizada y no contesta)

Profesor Luis: empezar con una explicación y trabajar en equipo, ¿sientes que no aprendiste más?

Berenice: Sí, pero...

Profesor Luis: a ver, una pregunta más concreta; ¿Sientes que sabes más ahora que antes?

Berenice: si

Profesor Luis: a bueno, es un avance, bien Aime (otra alumna) ¿Qué dificultades tuviste?

Aime: ninguna

Profesor Luis: ¿ya habías hecho líneas del tiempo?

Aime: si, en la secundaria mapas conceptuales

Profesor Luis: si, perdón, mapas conceptuales y mentales

Aime: si

Profesor Luis: ¿Cómo te sentiste trabajando en equipo?

Aime: pues bien, porque se toma la opinión de todos y todos trabajamos.

Profesor Luis: ¿y antes cómo sentías que trabajaban, con el mismo grupo?

Aime: pues sí, ahora los siento más integrado con los compañeros, tenemos más confianza para trabajar.

Profesor Luis: ¿tu nombre? (a otra alumna)

Aurora: Aurora

Profesor Luis: ¿Cómo te sentiste con el mapa conceptual?

Aurora: bien

Profesor Luis: ¿ya habías trabajado antes mapas conceptuales?

Aurora: ya

Profesor Luis: ¿en secundaria o aquí?

Aurora: en secundaria

Profesor Luis: ¿y era parecido a lo que te habían dicho?

Aurora: si

Profesor Luis: en equipo ¿cómo te sentiste?

Aurora: bien

Profesor Luis: ¿crees que es buena forma de trabajar así en equipo ¿Aportaste tú algo, o te aportaron algo?

Aurora: aporté algo

Profesor Luis: tú orientaste al grupo ¿cómo te sentiste?

Aurora: bien

Profesor Luis: ¿crees que es buena forma de trabajar así en equipo de manera colaborativa?

Aurora: si

Profesor Luis: bien, a ver, ¿cómo te llamas? (a otra alumna)

Miriam: Miriam

Profesor Luis: ¿cómo te sentiste al hacer el mapa conceptual?

Miriam: bien, pero al principio fue muy complicado, porque no sabes bien cómo sacar las ideas

Profesor Luis: ¿cómo resolviste esos problemas?

Miriam: pues viendo con calma el mapa mental

Profesor Luis: ¿te costó trabajo ir de lo general a lo particular?

Miriam: si

Profesor Luis: ¿ya habías hecho eso antes?

Miriam: si, pero hace mucho y ya no me acordaba, por eso se me hizo muy difícil

Profesor Luis: pero sí con tu equipo salió

Miriam: si

Profesor Luis: Mariana; ¿cómo te sentiste? ¿Qué problemas tuviste?

Mariana: me sentí cómoda, pero la única dificultad fue para enderezar (el mapa) ya que yo quería hacerlo de cierta manera y me decía; “no, hay que sintetizarlo más y hacerlo mejor” ese fue el problema, pero mis compañeros me ayudaron

Profesor Luis: ¿cuál fue la idea que quedó, la tuya o la de ellos?

Mariana: la de todos, porque tanto como yo colaboré y ellos me apoyaron a terminar

Profesor Luis: entonces el problema era aquí sintetizar, bien (ahora a Christopher)

Profesor Luis: ¿cómo te sentiste haciendo tu mapa conceptual?

Christopher: me sentí bien, me sentí cómodo, nada más se me complicó al momento de colocar las ideas, porque no sabía si el lugar en donde las iba a colocar estaba bien. Profesor

Luis: o sea, ya tenías las ideas, pero colocarlas al nivel, la jerarquía, ¿cómo lo resolvieron?

Christopher: pues, este, entre mi equipo y yo, pensamos cómo colocar las ideas

Profesor Luis: (a otra alumna) ¿Cuál es tu nombre?

Maite: Maite

Profesor Luis: ¿cómo te sentiste haciendo estos mapas conceptuales?

Maite: bien

Profesor Luis: ¿ya lo habías hecho antes?

Maite: ya, en la secundaria

Profesor Luis: ¿aquí no? (en el CCH)

Maite: no

Profesor Luis: ¿y qué dificultad tuvieron?

Maite: ninguna, lo hicimos bien y nos entendimos bien

Profesor Luis: ¿ya lo habían hecho antes?

Maite: si, en la secundaria

Profesor Luis: ¿todo fue muy rápido?

Maite: si

Profesor Luis: tu equipo no había trabajado las líneas del tiempo, ¿qué sentiste que fue lo que hizo que se integraran? ¿Ya se conocían o...?

Maite: ya nos conocíamos y así nos integramos para el mapa conceptual

Profesor Luis: ahora la pregunta para todos, había dicho que nombraran a un coordinador, un secretario, ¿alguien lo hizo?

Mariana: si

Profesor Luis: ¿qué hicieron?

Mariana: nosotros, por ejemplo, bueno, elegimos a Ricardo, por qué, porque Ricardo es el que coordina y todo, nos dice “te ayudo en esto, pero necesito que me expliques esto” de tal manera que todos colaboremos y fue la cabeza del grupo, el que guía para acabar más rápido el trabajo

Profesor Luis: ¿alguien más nombré un coordinador? ¿Sintieron que hubo un coordinador, aunque no lo hayan nombrado?

Maite: si, Samantha

Profesor Luis: ¿ella solita se fue quedando como coordinador?

Maite: si

Profesor Luis: ¿Cómo un liderazgo?

Maite: si

Profesor Luis: ¿alguien de ustedes? (a los demás alumnos, pero nadie habla)

Profesor Luis: ¿cómo resolvieron coordinarse sin un coordinador? (nadie contesta) ¿o entre todos lo resolvieron sin que hubiera un líder?

Miriam: yo creo pienso que, entre todos, porque todos aportaron ideas y así nos pusimos de acuerdo

Profesor Luis: ahora la última pregunta; ¿creen que les sirvió, para este trabajo, el que hayan expuestos las líneas del tiempo y cómo las hicieron? ¿Les dieron ideas para hoy? (en cuanto a los mapas conceptuales) ¿cómo vieron el ejercicio de que expusieran sus problemas con sus líneas del tiempo? ¿Cómo se sintieron con eso?

Cristopher: yo creo que sirvió para que en este segundo trabajo coordinarnos más y que el trabajo no se nos complicara tanto y que pues siento que sí nos ayudó exponer las líneas.

Profesor Luis: porque no expusieron la línea, sino qué problemas tuvieron y cómo lo resolvieron ¿qué más piensan de eso? ¿si fue buena idea de que expusieran así? (nadie contesta y me dirijo personalmente a Berenice).

Profesor Luis: ¿cómo te sentiste al exponer así la línea del tiempo? (los demás me dicen que ella no estaba, no había llegado) me dirijo a otro Brandon, ¿tú, ¿cómo te sentiste?

Brandon: bien, porque así tomamos ideas de varios equipos más para que puedas complementar lo que sabes.

Profesor Luis: (Me dirijo a Aime)

Aime: pues igual, porque lo que aprendí lo uso

Profesor Luis: (a todos) ¿alguna idea en particular que les haya servido de algún equipo?

Cristopher: de repartirnos el trabajo, que todos lo leyeran y compartir ideas.

Profesor Luis: ¿algo que quieran decir con esta forma de trabajo?

Mirian: me gustó

Profesor Luis: ¿les pareció buena la idea de ponernos nuestros nombres?

Maite: si, porque yo a ella (refiriéndose a una compañera) no la conocía, y ahora con los nombres la conozco

Profesor Luis: ¿creen que un grupo integrado trabaja mejor?

Todos: si

Profesor Luis: bueno, muchas gracias y nos vemos el lunes.

Con esto vemos los siguiente; se pudo mejorar el trabajo colaborativo, surgieron liderazgos diferentes a los de la sesión anterior, pudieron resolver, después de la intervención en algunos equipos por parte del profesor, sus problemas. De acuerdo a la premisa del trabajo colaborativo, comenzaron por dividirse el trabajo, que podríamos llamar trabajo cooperativo, pero al intercambiar ideas, forzados por la técnica, se pasó a un trabajo colaborativo. No solo el profesor fue el factor del adulto que sabe más, tiene los conceptos interpersonales, sino sus pares, quienes ya conocían la elaboración de mapas mentales, quienes fungieron como los que saben más. Un 65% aproximadamente, logró pasar del conocimiento interpersonal al intrapersonal. Por lo menos en esta sesión y con los conceptos manejados y la técnica empleada.

Clase 3-6

Antecedentes: los alumnos ya vieron la Unidad I, Introducción al estudio de la Historia y la Unidad II, el feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI). Se

comienza con la Unidad III, Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI al principio a principios del XIX).

Unidad III	Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI a principios del XIX).		
Descripción del contenido:	La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal. La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado. Las Revoluciones Burguesas.		
Tema:	El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y el enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado		
Objetivo del Tema:	Al finalizar el contenido, el alumno puede por sí solo; explicar las bases económicas del mercantilismo y su funcionamiento en el mercado mundial por medio de un mapa mental y la exposición verbal de la definición de los Estados Absolutistas.		
Subtema:	El mercado mundial, manufacturas, el mercantilismo de los Estados Absolutistas.		
Objetivo del subtema:	Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por si solo; un mapa mental que explique las bases económicas del mercantilismo.		
Fecha:	15/octubre/2012		
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir las causas internas y externas del mercantilismo en Europa • Relacionar los hechos históricos que dan origen al capitalismo con la formación de los Estados Absolutistas. 		
Conocimiento histórico Condiciones en las que se crean los Estados nacionales y el nacimiento del mercantilismo	Habilidades (procedimentales) <ul style="list-style-type: none"> • Explicar el rol del mercantilismo en el mercado mundial • Relacionar el papel del desarrollo de las fuerzas productivas en la expansión colonial • Diseñar un mapa mental que relaciones los hechos históricos. 	Actitudes y valores <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el trabajo en equipos dentro del salón de clase • Reconocer el trabajo en grupo de sus compañeros • Armonía y respeto al trabajar en equipo • Tolerancia a las distintas opiniones históricas 	
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: técnicas de trabajo colaborativo en clase y fuera de ella 		
Actividad	Descripción	Tiempo 120'	Recursos
Inicio	Anotar en el pizarrón: Objetivo: Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por si solo; un mapa mental que explique las bases económicas del mercantilismo. Actividad: Técnica grupal colaborativa.	0-20'	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Computadora • Exposición en PowerPoint • Lista de alumnos • Hojas de cartón (55) • Alfileres de seguridad • Bibliografía; <i>Historia Universal I</i>, de Miguel Gallo. Páginas: 168-173

	<p>Tarea: Contesta las siguientes preguntas apoyado en tu libro;(páginas 177-178)</p> <p>1.- ¿Cuáles crees son los motivos por los que la riqueza pasó de la tenencia de la tierra al capital en forma de dinero?</p> <p>2.- Las potencias europeas asignaron el papel de proveedor a los países dominados, ¿Crees que ahora es diferente?</p> <p>3.- ¿Cuál es la relación, para ti, entre dinero y mercancía?</p> <p>Leer de las páginas: 179-191, (hasta Despotismo Ilustrado)</p>		
Desarrollo	<p>TÉCNICA DEL ROMPECABEZAS: Se forman los alumnos que tienen en común sus preguntas. Ese es el grupo de “expertos”, posteriormente, se forman en nuevos equipos, donde se distribuyen por número y queden combinados. Más adelante, cada miembro del equipo explica al resto el tema del cual es “experto” y así sucesivamente, hasta que todos tengan en claro el tema de clase. Posteriormente, el docente explica cómo se elaboran los mapas mentales, cada alumno hará uno en su cuaderno y será firmado por el docente.</p>	<p>40-60’</p> <p>20-80’</p> <p>20-100’</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 11 hojas de rota folios • Crayones o colores • Lista de miembros por equipos • Libro de Historia Universal • Lista de cotejo
Cierre	<p>El docente hace un resumen expositivo de lo visto hasta el momento y resuelve dudas de los alumnos.</p>	<p>20-120’</p>	

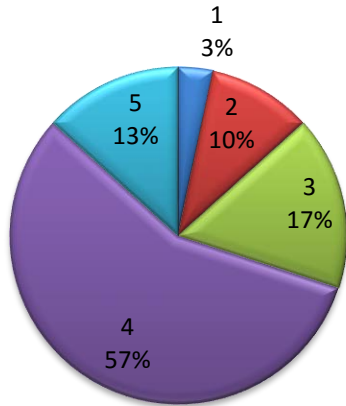
	Técnica “Lluvia de ideas”		
--	---------------------------	--	--

La técnica consiste en que se forman equipos, y cada equipo resuelve una de las preguntas, esto los convierte en “expertos”, posteriormente, por medio de una numeración, se combinan los miembros y cada miembro explica el resto el tema que manejó. De esta forma se “permea” a todos los temas y surgen nuevas aportaciones. Técnica muy empatada con las recomendaciones del trabajo colaborativo ya que no hay una respuesta previa como sería el resultado de un experimento en un laboratorio ya conocido por el profesor.



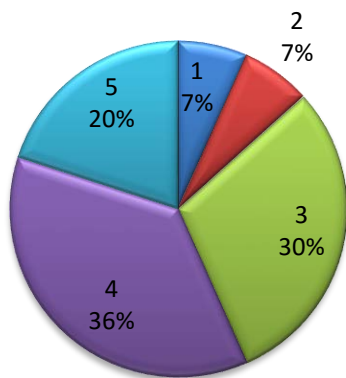
Un 80% le pareció correcta o muy correcta la técnica empleada. Contrasta con un 6% que está muy en desacuerdo con la técnica empleada. El número de indecisos es menor y podemos decir que funciona la técnica y las resistencias con personales de acuerdo a su historia académica. El grupo está más integrado y eso facilita el trabajo sin importar mucho la técnica. Seguramente la elaboración del mapa mental, que son más fáciles de manejar, facilitó convertirse en “expertos” y pudieron comunicar mejor el tema a tratar.

La técnica empleada me ayudó a entender mejor el tema de la clase



El 7% está muy en desacuerdo en considerar que la técnica empleada lo hizo trabajar mejor que hacerlo solo. El trabajo individual es muy común ya que la calificación es así, pero el avance en la ZDP es notorio, un 67% está de acuerdo o muy de acuerdo con el trabajo colaborativo. Manejar ideas y conceptos a partir de la lectura y luego verbalizarlos a sus pares es parte del trabajo colaborativo.

La técnica empleada logró que cumpliera los objetivos de la clase



En la sesión anterior, el 42% estaba indeciso en este punto, ahora, es un 30%, aunque alto, bajó un 12%. Resultado del mejor entendimiento con las técnicas y el trabajo colaborativo; se van familiarizando y se relaciona el tema con el objetivo que se persigue, en este caso fue: Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por si solo; un mapa mental que explique las bases económicas del mercantilismo.



Un pequeño 3% está muy en desacuerdo con esta premisa. Por otro lado, el 70% está de acuerdo o muy de acuerdo con la misma. En la sesión anterior, el 37% estaba indeciso, y ahora un 17% lo está. Hay una alineación del tema, objetivos, técnica y el trabajo solo o colaborativo. Al principio de las sesiones estaba desfragmentado esta línea. Ahora, está armonizada con lo que podemos decir que hay un avance en la ZDP, para llegar a una Zona de Desarrollo Potencial.

A continuación, se transcriben las entrevistas profundas de la 3ª sesión.

Profesor Luis: ¿Cómo se sintieron?

Itzel: Ah, me sentí bien porque me gustó la exposición de todos mis compañeros.

Profesor Luis: alguien que quiera decir algo diferente como; fue muy rápido, se presionó mucho, o estuvo bien ¿el nivel del grupo cómo lo ven? ¿Qué piensan?

Miriam: bueno, estuvo muy bien, aparte de que lo tuvimos que hacer rápido, todos acabamos y sí se entendió, yo digo, fue muy bueno.

Profesor Luis: bueno a ver, vamos por ahí, del tema, ¿Creen que el mapa conceptual les ayudó a entenderlo así? Usando ese instrumento ¿Sirvió para entender el tema?

Andrea: pues yo creo que hay gente, que aprende mejor las cosas viéndolas, siendo como más visual, entonces ese método, así, el mapa, pues está más fácil de entender.

Profesor Luis: ahora, les quiero preguntar ¿Cómo han sentido el trabajo colaborativo? Que es un poco...se parece al trabajo cooperativo, pero, el cooperativo es más como (en la) secundaria; me divido

el trabajo y hacemos, acá yo les había explicado en la sesión anterior, que era que todos colaboraban, y todos decidían y todos tomaban decisiones y todos llegan a una conclusión, aunque los equipos se hayan hecho de una manera aleatoria. ¿Cómo se han sentido? ¿Están bien? ¿Sienten que se han integrado con el grupo? ¿Sienten que no? ¿Sienten que esta forma de trabajar les ayuda a entender mejor los temas? ¿Cómo lo ven? (después de un breve silencio, Maite comenta)

Maite: bien

Profesor Luis: a ver, dínos ¿es mejor esto que el maestro dé clases? ¿o prefieres que el maestro dé clases?

Maite: no

Profesor Luis: ¿Por qué?

Maite: a mí me gusta que entre todos nos pongan a hacer este tipo de actividades, y a presentarlas nosotros, porque siento que así entendemos todos, podemos resolverlos todos y no el profesor está hable y hable y todos se comienzan a distraer y me gusta más esta técnica

Profesor Luis: ¿tú (me dirijo a Mariana) qué piensas de esta técnica?

Mariana: es buena, porque en un equipo se ve una parte del tema y luego se combina

Profesor Luis: ¿han visto bien que se mezclen? ¿Qué hemos estado cambiando? O sea ¿Qué al final se vayan conociendo más? ¿o prefieren que sea un mismo equipo el que trabajara?

Todos: no

Profesor Luis: a ver, dínos, (me dirijo a Itzel)

Itzel: no, bueno a mí me gustó que fueran diferentes equipos y que se integraran más, y... pues así los conoces más y te llevas mejor.

Profesor Luis: este... ¿alguien que quiera comentar algo en concreto qué aportó al grupo, o qué sintió que aportó? Porque imagino que no todos tienen el mismo nivel de lectura, ni entender las ideas, entonces ¿Qué papel jugaron? Porque, la vez pasada había dicho que nombraran un coordinador y todo, casi no se nombró, y ahora no se había nombrado, aquí fue otra vez como retomar, pero no hubo coordinador, ni secretario ni quien cuidara el material, sin embargo, esos roles se hicieron, ¿ustedes qué piensan de esos liderazgos? o sea ¿Le tocó a alguien de su equipo que pusiera las ideas, que otro las materializara, ustedes (a los entrevistados) pusieron las ideas? Y si eso ocurrió ¿qué opinan de eso? (vuelve un silencio y se intimidan en contestar).

Profesor Luis: a ver, dinos tú (me dirijo a Berenice)

Profesor Luis: en el trabajo colaborativo colaboran todos ¿Ta ha aportado, has aportado? No está mal que digas que “yo he aprendido de todos, yo no he aportado”, de eso se trata, pero tú ¿cómo te has sentido? ¿Tu experiencia personal cuál es?

Berenice: pues bien, porque me gusta más trabajar en equipo porque así todos aprendemos.

Profesor Luis: pero en el “todos aprendimos” ¿Tú qué has hecho más? ¿Aprender o aportar?

Berenice: aprender

Profesor Luis: ¿Por qué?

Berenice: pues, (se inhibe y se tapa la cara, todos ríen amigablemente)

Profesor Luis: como es difícil ante la cámara y ante la gente, (les comento que este video no lo va a ver nadie más que yo, solo lo voy a transcribir, lo hago así para no escribir de manera lenta. Como que se relajan y ríen.)

Profesor Luis: volviendo al tema, en concreto esto de aprender y que enseñe ¿cómo ven al grupo, en el nivel?

Miriam: yo veo que en el grupo estamos trabajando más, yo creo que sí sirvió mucho esta técnica, porque si es cierto, cuando el maestro explica, muchos no ponemos atención y nos ponemos a hacer otras cosas, y ahorita, pues no sé si porque estamos obligados a acabar o no sé, pero lo hacemos y de alguna u otra forma aprendemos, o sea es bueno.

Profesor Luis: al final sí es mejor la técnica colaborativa. (Les comento que apenas hay compromiso del grupo, creo que sí hay una respuesta) ¿Sienten que el grupo trabaja más con esta forma de trabajo?

Todos: si

Itzel: a mí sí me gustó mucho esta forma y más libertad para que nosotros tengamos el tiempo para hacerlo y no alguien que te esté diciendo: “esto está mal” y en lugar que te digan qué está mal, más bien nos ayudan, no es como tu obligación.

Profesor Luis: ¿eso es mi forma con ustedes? ¿Cómo me perciben?

Andrea: sí estamos cómodos, el trato es como de estudiante y profesor, está bien

Profesor Luis: ¿se sienten cómodos conmigo? Incluso pedí una clase más para ir con calma. ¿Se sienten a gusto?

Todos: sí

Es notorio el avance en la ZDP y las técnicas de trabajo colaborativo. Están más a gusto y aprenden de sus pares y de quien sabe más. Generan conocimiento y lo reparten. El conocimiento es social, en este caso; el libro, la exposición docente, para luego interiorizarlo y poder hacer por sí solos y sin ayuda de un adulto, el trabajo.

El tiempo no alcanzó y retomo el tema para la siguiente sesión y terminar con la técnica de rompecabezas. Solo se vio la parte de hacer las preguntas y construir el mapa mental. Para la siguiente sesión se cambian los equipos.

Clase 4-6

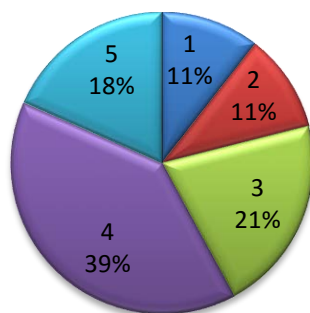
Antecedentes: los alumnos ya vieron la Unidad I, Introducción al estudio de la Historia y la Unidad II, el feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI). Se comienza con la Unidad III, Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI al principio a principios del XIX).

Unidad III	Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI a principios del XIX).
Descripción del contenido:	La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal. La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado. Las Revoluciones Burguesas.
Tema:	El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y el enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado
Objetivo del Tema:	Al finalizar el contenido, el alumno puede por sí solo; explicar las bases económicas del mercantilismo y su funcionamiento en el mercado mundial por medio de un mapa mental y la exposición verbal de la definición de los Estados Absolutistas.
Subtema:	Fuentes ideológicas del liberalismo y el Despotismo Ilustrado.
Objetivo del subtema:	Al finalizar la sesión, el alumno expone verbalmente las fuentes ideológicas del liberalismo.
Fecha:	17/octubre/2012

Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir la relación entre liberalismo y Despotismo Ilustrado • Extrapolar los hechos históricos con el mundo actual 		
Conocimiento histórico Condiciones en las que se crean los Estados nacionales y el nacimiento del mercantilismo	Habilidades (procedimentales) <ul style="list-style-type: none"> • Explicar la importancia de la fuente ideológica del liberalismo. • Definir el Despotismo Ilustrado • Diseñar un esquema racional de explicación verbal. 	Actitudes y valores <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el trabajo en equipos dentro del salón de clase • Reconocer el trabajo en grupo de sus compañeros • Armonía y respeto al trabajar en equipo • Tolerancia a las distintas opiniones históricas 	
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: técnicas de trabajo colaborativo en clase y fuera de ella 		
Actividad	Descripción	Tiempo 120'	Recursos
Inicio	<p>Anotar en el pizarrón:</p> <p>Objetivo: Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por si solo; un mapa mental que explique las bases económicas del mercantilismo.</p> <p>Actividad: Técnica grupal colaborativa.</p> <p>Tarea: Contesta las siguientes preguntas apoyado en tu libro;(páginas 177-178</p> <p>1.- ¿Cuáles crees son los motivos por los que la riqueza pasó de la tenencia de la tierra al capital en forma de dinero?</p> <p>2.- Las potencias europeas asignaron el papel de proveedor a los países dominados, ¿Crees que ahora es diferente?</p> <p>3.- ¿Cuál es la relación, para ti, entre dinero y mercancía?</p> <p>Leer de las páginas: 179-191, (hasta Despotismo Ilustrado)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Computadora • Exposición en PowerPoint • Lista de alumnos • Hojas de cartón (55) • Alfileres de seguridad • Bibliografía; Historia Universal I, de Miguel Gallo. Páginas: 179-191
Desarrollo	TÉCNICA DEL ROMPECABEZAS: Se forman los alumnos que tienen en común sus preguntas. Ese es el grupo de “expertos”,		<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas personales • Lista de miembros por equipos • Libro de Historia Universal • Lista de cotejo

	<p>posteriormente, se forman en nuevos equipos, donde se distribuyen por número y queden combinados. Más adelante, cada miembro del equipo explica al resto el tema del cual es “experto” y así sucesivamente, hasta que todos tengan en claro el tema de clase.</p> <p>Posteriormente, el docente explica cómo se elaboran los mapas mentales, cada alumno hará uno en su cuaderno y será firmado por el docente.</p>		
Cierre	<p>El docente hace un resumen expositivo de lo visto hasta el momento y resuelve dudas de los alumnos.</p> <p>Técnica “Lluvia de ideas”</p>		

La técnica empleada me pareció correcta para tratar el tema

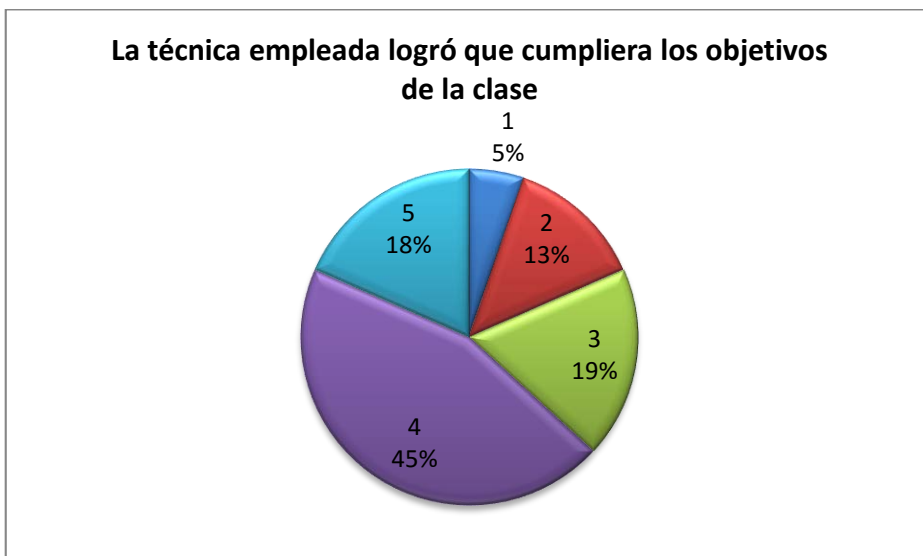


Un 22% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la técnica empleada, sumado al 21% de indecisos, tenemos un alto porcentaje de rechazo. Fue por lo complicado de la técnica; estaban trabajando bien en equipos de principio a fin de la sesión, pero esta técnica, pide un trabajo con un equipo para luego formar otro nuevo con el que no se había trabajado al principio de la sesión. Fue una técnica desafortunada por

parte mía, estas cosas pasan y solo así se puede seleccionar las técnicas que en papel nos parecen correctas, pero al aplicarlas salen estos inconvenientes que nos ayudan a mejorar.

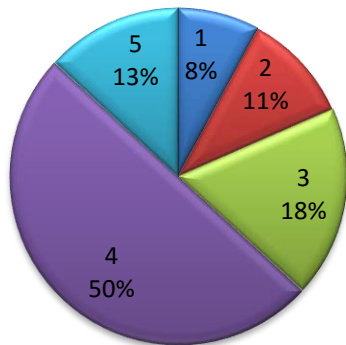


Solo un 63% está de acuerdo o muy de acuerdo con trabajar con la técnica que hacerlo solo. 37% está en el rango de indecisos, y en desacuerdo o muy desacuerdo con que la técnica fue mejor para que trabajaran en equipos. Es claro el desconcierto de la técnica para el trabajo colaborativo.



Casi los mismos porcentajes que la gráfica anterior se manifiestan con la idea de que la técnica lograra que se cumplieran los objetivos. Ahora se ve un grupo más consolidado y entiende la relación del tema con el objetivo. En este caso hay un retroceso en la ZDP con lo logrado y es a causa de la técnica empleada.

La técnica empleada me ayudó a entender mejor el tema de la clase



Hay un 19% que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la técnica empleada le haya ayudado a entender mejor el tema de clase. Son los avances y retrocesos que nos menciona Vigotsky y la teoría del trabajo colaborativo.

A continuación, se transcribe la entrevista a profundidad de la cuarta sesión.

Profesor Luis: ¿Te llamas Itzel verdad? ¿Qué te pareció el trabajo de hoy?

Itzel: hoy fue más como si...como no investigaron las preguntas (se refiere a que no leyeron los textos ni contestaron las preguntas de tarea), desde un principio ya no salió como se tenía pensado.

Cecilia: concuerdo en unas cosas con Itzel, que...pues la mayoría no trajo la tarea, y muy pocos trajimos la tarea, pues ya no entendimos nosotros. Pues era mejor que hubiéramos traído la tarea.

Profesor Luis: puede ser, ¿Cómo te llamas? (me dirijo a Aurora) ¿qué piensas de la técnica empleada hoy?

Aurora: estuvo medio complicado, muchos no entendieron de qué trataba su pregunta

Profesor Luis: ¿crees que, aun así, avanzando con el ejercicio, se pudo quedar claro con el tema?

Aurora: si

Profesor Luis: aun así, ¿gracias a un equipo de “expertos” y luego compaginando, como que al final todo mundo supo algo de la lectura, aunque no la haya hecho? ¿crees que sí se puede hacer?

Aurora: si

Profesor Luis: ¿tu nombre? (me dirijo a Maite) ¿Qué opinas de la técnica?

Maite: no me gustó

Profesor Luis: ¿Por qué?

Maite: pues porque, no le entendí, porque primero nos manda con el equipo de las preguntas, ya después nos manda con otro equipo, a mí me hubiera gustado mejor que con el mismo equipo en donde estábamos, todos investigáramos un poco de todo, no que nos estuviéramos cambiando de equipo, de lugar, por eso no me gustó y al final no entendí nada. No me gustó

Profesor Luis: ¿Cómo te llamas? (me dirijo a Mirian) ¿qué opinas de la técnica empleada hoy?

Mirian: pues sí me gustó, pero no entendí el tema, ya que me lo explicaban y no sabía qué decir, no entendí el tema, pero sí está bien, pero no me preparé.

Profesor Luis: ¿tu nombre? (me dirijo a Mariana) ¿Qué opinas de la técnica empleada hoy?

Mariana: creo que estuvo bien, pero no estudiamos lo que nos había dicho, sí estudiamos el tema, pero después ya no quedó claro

Profesor Luis: ¿tu nombre? (me dirijo a Brandon) ¿qué te pareció la técnica empleada hoy?

Brandon: estuvo bien al principio, cuando todos tenían el mismo tema (se refiera al equipo de “expertos”). Pero ya después, cuando cambiaron, como que no tuvo mucho chiste hacer eso. Unos sabían unas cosas, pero les pedías que te explicaran y no sabían cómo explicarlo.

Profesor Luis: ¿tu nombre? (me dirijo a Christopher) ¿Qué opinas de la técnica empleada hoy?

Christopher: que estuvo confuso, porque al principio, bueno llegué tarde, cuando vi estaban separados por preguntas, y después ya nos juntaron con los de las otras cuatro preguntas, y ya para hacer el trabajo me confundí, porque no sabía si era para hacerlo con solo mi pregunta o con la de los demás

Profesor Luis: ahí hubo varios errores, primero mío, al escoger esa técnica, esa técnica está en libros y se llama rompecabezas y de hecho es así, hay un grupo de expertos que tienen un tema y luego se dividen. El otro error es que muchos no hicieron la tarea. No leyeron, dejé correr la estrategia. Otro elemento que falló es que aquí el esfuerzo era individual, haber hecho la tarea, y no por equipo. ¿No sé si comparten la misma idea, de que el grupo no está del todo comprometido? ¿Alguien quiere opinar?

Maite: que somos unos irresponsables todos (risas). Por ejemplo, yo no la hice, y entonces también es nuestro error como alumnos, ya que usted pensaba que ya habíamos hecho la tarea y por eso sería más fácil esa técnica y tal vez si me gustaría su técnica, cincuenta y cincuenta.

Hablo con ellos de seguir con la técnica y ver los resultados.

Se cambia de técnica para la siguiente sesión.

Clase 5-6

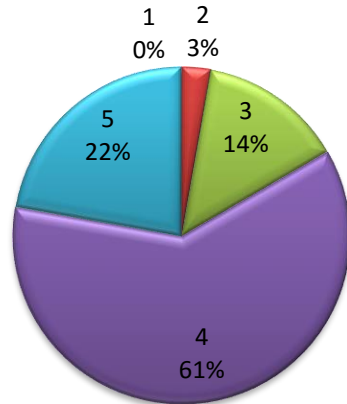
Antecedentes: los alumnos ya vieron la Unidad I, Introducción al estudio de la Historia y la Unidad II, el feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI). Se comienza con la Unidad III, Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI al principio a principios del XIX).

Unidad III	Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI a principios del XIX).	
Descripción del contenido:	La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal. La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado. Las Revoluciones Burguesas.	
Tema:	Las Revoluciones liberal-burguesas de Inglaterra y su relación con las Trece Colonias.	
Objetivo del Tema:	Al finalizar el contenido, el alumno puede por sí solo; explicar los motivos económicos de las Revoluciones Burguesas en Inglaterra.	
Subtema:	Las Revoluciones Burguesas en Inglaterra	
Objetivo del subtema:	Al finalizar la sesión, el alumno puede por sí solo; explicar los aportes del mercantilismo en la formación del modo de producción capitalista.	
Fecha:	22/octubre/2012	
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar los aportes de las Revoluciones Burguesas en su momento • Relacionar los aportes de las Revoluciones Burguesas al mundo actual 	
Conocimiento histórico Condiciones en las que se crean los Estados nacionales y el nacimiento del mercantilismo	Habilidades (procedimentales) <ul style="list-style-type: none"> • Explicar el papel de la economía en las Revoluciones Burguesas • Determinar el papel de las Revoluciones Burguesas en el desarrollo del capitalismo • Diseñar un esquema de explicación de los aportes de las Revoluciones Burguesas al mundo actual. 	Actitudes y valores <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el trabajo en equipos dentro del salón de clase • Reconocer el trabajo en grupo de sus compañeros • Armonía y respeto al trabajar en equipo • Tolerancia a las distintas opiniones históricas
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: técnicas de trabajo colaborativo en clase y fuera de ella 	

Actividad	Descripción	Tiempo 120'	Recursos
Inicio	<p>Anotar en el pizarrón:</p> <p>Objetivo: Al finalizar la sesión, el alumno puede hacer por sí solo; un mapa mental que explique las bases económicas del mercantilismo.</p> <p>Actividad: Técnica grupal colaborativa.</p> <p>Tarea: Leer las páginas de tu libro de Historia Universal 197-210</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Computadora • Exposición en PowerPoint • Lista de alumnos • Hojas de cartón (55) • Alfileres de seguridad • Bibliografía; Historia Universal I, de Miguel Gallo. Páginas: 179-191
Desarrollo	Se forman equipos para la técnica de representantes;		
Cierre	El docente da las conclusiones finales junto con el grupo con la técnica de lluvia de ideas.		

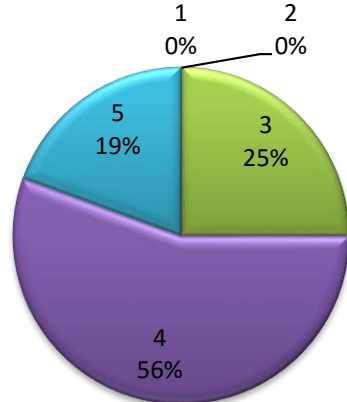
Con base en la sesión anterior, se emplea la técnica de *representantes*. Consiste en formar grupos, en este caso se organizó por grupos naturales, significa que se reúnen con sus amigos o los que consideran llevarse mejor. Todas las sesiones anteriores, yo formaba los equipos conforme a una lista predeterminada, ahora, el grupo se conoce mejor y la organización de grupos naturales fue mi mejor opción para subsanar el retroceso anterior en función del trabajo colaborativo.

La técnica empleada me pareció correcta para tratar el tema



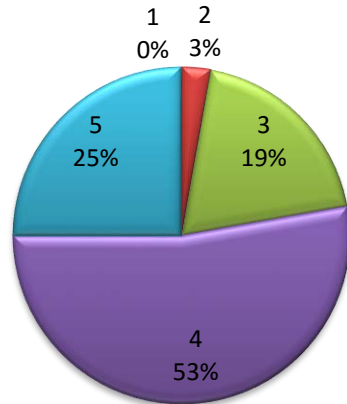
Esta técnica, muy favorable para el trabajo colaborativo, tiene un 82% de aceptación, con un de acuerdo y muy de acuerdo. Un 14% está indeciso. La sesión anterior, un 67% estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la técnica empleada. Este avance no es menor y subsana la ZDP propuesta por Vigotsky.

La técnica empleada me hizo trabajar mejor el tema que hacerlo solo



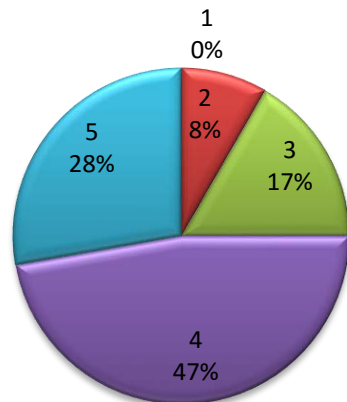
Aunque hay un 25% de indecisos, no hay desacuerdos o muy desacuerdo con la técnica. El 75% considera mejor trabajar en equipo que solo. Hay, un cambio medible y notable en el trabajo colaborativo y la enseñanza de los temas de Historia con esta forma de trabajo.

La técnica empleada logró que se cumplieran los objetivos de clase



Solo un 3% está indeciso con el cumplimiento de los objetivos. El 78% está de acuerdo o muy de acuerdo (25%) con el cumplimiento de los objetivos. Se logró armonizar y mejora la alineación con el objetivo, tema, técnica y trabajo colaborativo. El objetivo es: Al finalizar la sesión, el alumno puede por sí solo; explicar los aportes del mercantilismo en la formación del modo de producción capitalista.

La técnica empleada me ayudó a entender mejor el tema de clase



76% entendió mejor el tema con la técnica empleada. Un 17% está indeciso, caso normal en la ZDP y un 8% está en desacuerdo. Seguramente, la verbalización de conceptos son carencias que se arrastran y no es fácil, en cinco sesiones, mejorarlas. Seguro en un trabajo semestral se logra. Particularmente estoy muy a gusto con este día de sesión. Los logros grupales son notorios y el manejo grupal mejoró mucho.

A continuación, se transcribe la entrevista a profundidad de la sesión:

Profesor Luis: ¿Cómo sintieron la sesión de hoy cómo lo vieron? Brandon

Brandon: pues estuvo bien, la técnica estuvo bien porque ya cada quien se iba con las personas que conocía (se refiere a que se dejó la organización de grupos naturales) y nos poníamos de acuerdo. Estuvo bien.

Profesor Luis: ¿Al interior de tu equipo cómo trabajaron?

Brandon: fuimos sacando ideas.

Profesor Luis: bien, a ver, Maite

Maite: pues bien, esta técnica está bien hecha, el grupo está más integrado

Profesor Luis: ¿A qué se lo atribuyes tú? ¿A la técnica? ¿A la forma de trabajar?

Maite: a la forma de trabajar y a la técnica de usted.

Andrea: pues yo pienso, a pesar de que llegué un poco tarde, y que no supe mucho del tema, creo que con el debate el tema se entendió más fácil y pues sí, mejor

Profesor Luis: en tu caso particular, tú has venido un día sí y un día no, ¿has notado el cambio en el grupo?

Andrea: sí, yo creo que sí, como que tienen más interés por lo que unos dicen por el tema y sus puntos de vista

Profesor Luis: ¿Y cómo ves al grupo ahora que al principio en las primeras clases?

Andrea: muy diferente

Profesor Luis: ¿Un ejemplo?

Andrea: pues yo creo que al principio cada quien, aunque estábamos en grupos y en equipos, cada quien lo hacía más por su lado, más aparte y ahora más integrado

Profesor Luis: en el mismo tenor, ¿te llamas? (me dirijo a Aurora) ¿cómo te has sentido?

Aurora: Pues bien., la técnica sí funcionó, todos trabajaron

Profesor Luis: ¿sientes que se aclaró el tema con esta técnica? ¿Cómo te sentiste?

Aurora: pues difícil porque nadie leyó

Profesor Luis: ¿entonces cómo le hicieron?

Aurora: los que leyeron le ayudaron a los que no

Profesor Luis: ¿la integración del grupo cómo la ves?

Aurora: mejor

Profesor Luis: esa fue una respuesta rápida, un ejemplo

Aurora: por la participación a las actividades

Profesor Luis: ¿ahora lo sientes más integrado?

Aurora: si

Profesor Luis: ¿y del principio, en las primeras unidades, a ahora, sientes alguna diferencia?

Aurora: si

Profesor Luis: ¿cómo cuál?

Aurora: antes cada quien iba por su lado

Profesor Luis: Mariana (me refiero a ella)

Mariana: me siento cómoda trabajando así con los demás, al principio no conocías bien a todos, pero ahora, que estamos más integrados, se puede trabajar y no cada quien por su lado.

Profesor Luis: ¿si has notado una diferencia?

Mariana: si

Profesor Luis: ¿tú qué has notado?

Mariana: que el trabajo antes se nos hacía más lento y cada quien por su lado, ahora no, ahora uno lee y te explica y entre todos llegamos a las conclusiones.

Profesor Luis: ¿y al principio del año ahora, ¿cómo sientes al grupo? ¿más integrado?

Mariana. Más integrado

Profesor Luis: ¿más responsables?

Mariana: no tanto

Profesor Luis: todavía no se les da

Profesor Luis: (me dirijo a Christopher) ¿Qué sentiste con esta técnica)

Christopher: que estuvo mejor, con el simple hecho de que nos juntáramos con las personas que conocemos más, nos daba más confianza de trabajar que en la otra forma.

Profesor Luis: y del tema, ¿crees que la técnica sirvió para que entendieras mejor el tema?

Christopher: pues sí, porque al menos a mí no se me complicó tanto

Profesor Luis: ¿cómo sentiste a tu equipo?

Christopher: bien, no estuvimos de que nos separáramos y ahora estuvimos juntos y si algo no entendías, los demás te lo explicaban,

Profesor Luis: ¿al grupo cómo lo sientes ahora?

Christopher: pues mejor, en comparación de como estábamos al principio está mejor. Al principio no estábamos integrados

Profesor Luis: yo nada más tengo una duda en tu equipo (me refiero a Mariana) que decías que casi no leían, esta se llama organización de grupos naturales, casi no se recomienda porque se quedan los cuates y no trabajan, pero yo decidí hacerlo así, porque esta técnica, llamada de Representantes, se acomoda muy bien con esta forma de trabajo, por eso no traje la lista, pero ¿tu grupo si es grupo natural o fue forzado? Porque fueron seis.

Mariana: Natural

Como vemos, no solo se habló del trabajo en clase, sino de un recuento de las sesiones anteriores. Por lo dicho por los alumnos, hay una mejora notable con las técnicas empleadas, con el trabajo colaborativo. Todavía falta una sesión, pero la meta en la ZDP para llegar a la Zona de Desarrollo Potencial se cumple.

Clase 6-6

Antecedentes: los alumnos ya vieron la Unidad I, Introducción al estudio de la Historia y la Unidad II, el feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI). Se comienza con la Unidad III, Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI al principio a principios del XIX).

Unidad III	Transición a la sociedad capitalista. Las Revoluciones Burguesas (siglos XVI a principios del XIX).
-------------------	---

Descripción del contenido:	<p>La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal.</p> <p>La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas. La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo, el Despotismo Ilustrado. Las Revoluciones Burguesas.</p>		
Tema:	Las Revoluciones liberal-burguesas de Inglaterra y su relación con las Trece Colonias.		
Objetivo del Tema:	Al finalizar el contenido, el alumno puede por sí solo; explicar los motivos económicos de las Revoluciones Burguesas en Inglaterra.		
Subtema:	Las Revoluciones Burguesas en Inglaterra		
Objetivo del subtema:	Al finalizar la sesión, el alumno puede por sí solo; explicar los aportes de las Revoluciones Burguesas en su momento y en el mundo actual.		
Fecha:	24/octubre/2012		
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar los aportes de las Revoluciones Burguesas en su momento • Relacionar los aportes de las Revoluciones Burguesas al mundo actual 		
Conocimiento histórico Condiciones en las que se crean los Estados nacionales y el nacimiento del mercantilismo	Habilidades (procedimentales) <ul style="list-style-type: none"> • Explicar el papel de la economía en las Revoluciones Burguesas • Determinar el papel de las Revoluciones Burguesas en el desarrollo del capitalismo • Diseñar un esquema de explicación de los aportes de las Revoluciones Burguesas al mundo actual. 	Actitudes y valores <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el trabajo en equipos dentro del salón de clase • Reconocer el trabajo en grupo de sus compañeros • Armonía y respeto al trabajar en equipo • Tolerancia a las distintas opiniones históricas 	
Aspectos a evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: técnicas de trabajo colaborativo en clase y fuera de ella 		
Actividad	Descripción	Tiempo 120'	Recursos
Inicio	<p>Anotar en el pizarrón:</p> <p>Objetivo: Al finalizar la sesión, el alumno puede por sí solo; explicar los aportes de las Revoluciones Burguesas en su momento y en el mundo actual.</p> <p>Actividad: Técnica grupal colaborativa. Concordar y discordar (pág. 45, del libro de Técnicas para el aprendizaje grupal, de Edith Chehaybar y Kuri.)</p>	0-20'	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Computadora • Exposición en PowerPoint • Lista de alumnos • Hojas de cartón (55) • Alfileres de seguridad • Bibliografía; <i>Historia Universal I</i>, de Miguel Gallo. Páginas: 197-210

Fueron las leyes inglesas las causantes de la guerra de independencia de las trece colonias en América	
No se incluyó la libertad de los negros por no ser norteamericanos sino africanos	

Actividad: concordar y discordar

Actividad por equipo

Número de equipo: _____

Nombre de los participantes, empezando por el apellido:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

INTRUCCIONES: coloca una C si concuerdas con el enunciado, una letra D si estás en desacuerdo y una letra X si estás parcialmente de acuerdo o en desacuerdo (X+ ó X-)

Pregunta	A, D o X
1.-Las Revoluciones Burguesas se hubieran podido dar en toda Europa tal y como se dieron en Inglaterra	
2.-El Parlamento evitó la caída de la Corona Inglesa	
3.-El comercio hizo posible las Revoluciones Burguesas	
4.-Fueron las leyes inglesas las causantes de la guerra de independencia de las trece colonias en América	
5.-No se incluyó la libertad de los negros por no ser norteamericanos sino africanos	

Una vez discutido, se coloca una cartulina con los números de los equipos y cada equipo menciona si está de acuerdo, en desacuerdo o parcialmente de acuerdo con la sentencia. Se hace un debate dirigido por el

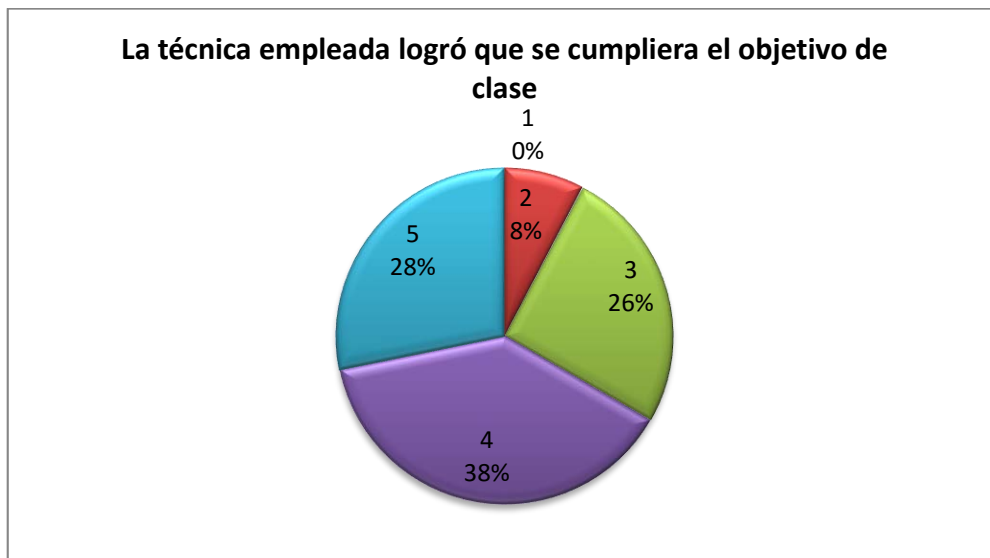
docente con base en las respuestas con la condición de respeto, de aportar de acuerdo al tema y la lectura. La participación grupal fue notoria y ahora todo el grupo participa en el pleno y no en pequeños equipos.



Solo un 8% estuvo en desacuerdo con que la técnica empleada le haya parecido correcta para entender el tema. Un 10% estuvo indeciso, bajó este rango en comparación con la sesión anterior (14%). Un 79% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado. Siendo la última sesión, los avances son significativos.



77% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con la técnica empleada para trabajar en equipo que solo. 8% estuvo en desacuerdo, 15% está indeciso, contra el 25% de la sesión anterior. Hay un 8% en desacuerdo, rango natural en estas sesiones. Hay, como vemos, un convencimiento del trabajo colaborativo.



En esta gráfica, hay un retroceso en comparación con la sesión anterior; un 38% está de acuerdo, contra un 53%. Creció el porcentaje de indecisos, ahora es de un 26% contra el 19% de la sesión anterior. También el porcentaje de los que no están de acuerdo; hay un 8% contra el 3%. Sin embargo, de acuerdo con lo visto en el grupo y cómo se trabajó, el cambio de equipos a plenaria tuvo mucho que ver. Estaban más expuestos para identificarse si manejan los conceptos, su capacidad oral y conocimiento del tema. No les sirvió protegerse en el anonimato del trabajo en grupos naturales. El objetivo del tema fue: Al finalizar la sesión, el alumno puede por sí solo; explicar los aportes de las Revoluciones Burguesas en su momento y en el mundo actual.



Un 75% está de acuerdo o muy de acuerdo en que la técnica empleada le ayudó a entender mejor el tema de clase. Un 10% en desacuerdo, el número que se observó en la plenaria y casi no participó en el debate. Solo un 15% está indeciso. Podemos ver que el número de indecisos bajó a lo largo de las sesiones. La entrevista que se transcribe, se habla de todas las sesiones y el trabajo del docente.

Profesor Luis: (me dirijo a Berenice) ¿Qué piensas de la técnica de hoy y en general de las sesiones? (pregunta igual para todos).

Berenice: Estuvo bien la forma en que se vio, más ordenado

Profesor Luis: ¿y en cuánto a tus conocimientos de Historia?

Berenice: pues yo creo que mejoró, más que antes.

Profesor Luis: a ver, (me dirijo a Cecilia, que es la primera vez que se queda en una entrevista) ¿cómo te llamas?

Cecilia: Cecilia

Profesor Luis: ¿Qué nos puedes comentar?

Cecilia: me gustó la técnica de grupos, porque así podías tener más opiniones, puedes ver lo que piensan y entiendes mejor

Itzel: me gustó más el trabajo del grupo, bueno en equipos y creo que también mejoraron los conocimientos de Historia

Mirian: Pues a mí sí me pareció muy buenas (se refiere a las técnicas grupales vistas en clase), ya que vemos más el libro, antes ni siquiera vimos los temas anteriores, pero sí pienso que de esta forma se aprende mucho mejor los temas, entonces sí funcionan, yo pienso que sí funcionan.

Andrea: me parecieron buenas las técnicas que se usaron para el trabajo, porque, aparte de que fueron en equipo, también fue con el cañón (se refiere a las exposiciones por parte mía de los temas) y fueron más cosas, así estamos aprendiendo

Aurora: sí me gustaron las técnicas que unieron al grupo

Maitte. Pues también me gustó, sus técnicas e unió más al grupo, se ve que motivó a todos para que aprendan más.

Cristopher: pues se me hizo, bueno no sé, buenas las técnicas que usted empleó para hacernos trabajar y utilizaba el cañón, también se me hizo más interesante y que utilizábamos más el libro, pues igual fue bueno.

Brandon: bueno, las técnicas, solo en una le falló.

Profesor Luis: ¿en cuál? Para tener el registro

Brandon: en las de las preguntas. Y pues todas las demás estuvieron bien.

Profesor Luis: alguien quiere agregar algo, como por ejemplo ¿qué sienten que les espera? (Ya que no vieron los temas anteriores). ¿Cómo ven el compromiso docente? En su hoja de diagnóstico, pusieron que consideran a los profesores del CCH muy capacitados para dar clase, ¿qué opinan?

Todos: aprueban a los profesores del CCH, se trabajó con material caro y barato

Andrea: a mí me gustaría que trabajáramos más técnicas, no solo hablar y apuntar, algo como más visual, que se pueda aprender más. No como algo tan monótono como solo escribir

Miriam: si (cree que el profesor del CCH es comprometido), pero por falta de tiempo no se ven los temas.

Andrea: es que como yo creo que tienen tantos grupos, pues no saben de todos sus alumnos, pero podrían hacerlo.

Profesor Luis: creo que como responde el grupo depende del docente. Si el docente se compromete el grupo también. Es responsabilidad del profesor

Andrea: yo digo que, muchos dicen que el buen alumno estudia en la escuela que sea y como sea, pero yo creo no, yo creo que sí depende de los profesores, si sacas un cinco, yo creo que no depende tanto de ti, bueno sí, pero también qué no hizo el maestro para que los dos fallaran.

Profesor Luis: ¿Qué imagen les daba de llegar temprano, preparar las clases?

Maite: que les gustaba dar su clase, por eso las preparaba

Miriam: te hace reflexionar que uno también debe llegar temprano

Maite. Sí, que tenía que ser recíproco.

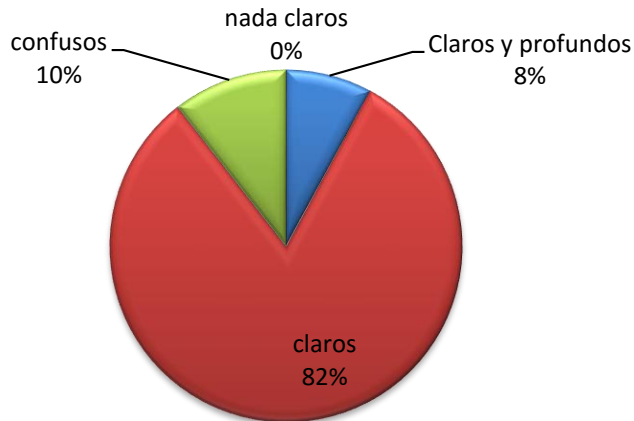
Fina de las entrevistas.

A continuación, se muestran las gráficas de la encuesta sobre el trabajo realizado en las seis sesiones con el grupo.



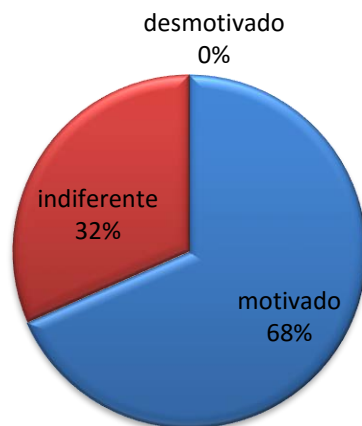
El grupo consideró las clases organizadas. Producto de la planeación y aplicación en clase.

Relación de las técnicas con los temas



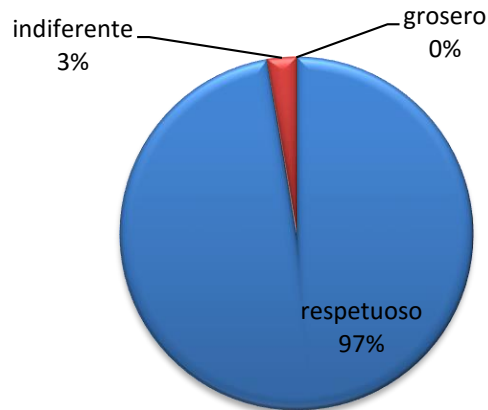
Es notorio el porcentaje de alumnos que mejoró en su comprensión de temas gracias a las técnicas usadas, todas con la intención del trabajo colaborativo y con base en la Zona de Desarrollo Próximo. Es posiblemente esta gráfica, la que mejor sintetice lo que se quiere probar; que el trabajo colaborativo es mejor para la enseñanza de la materia de Historia Universal, en este caso, con referencia a los señalado por Vigotsky.

Cómo te sentiste en las clases



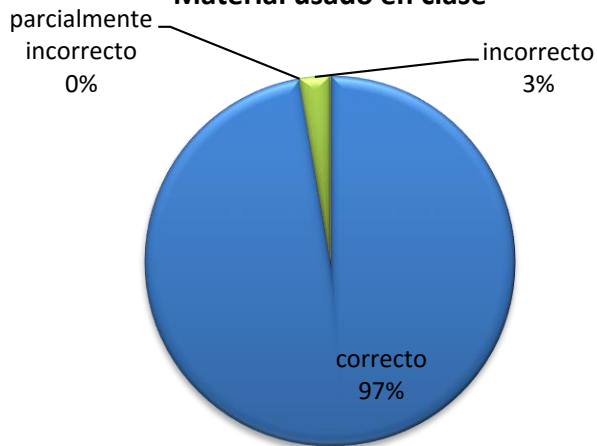
Hay un preocupante 32% que se sintió indiferente, pero hay que considerar que la ZDP tiene avances y retrocesos, sin embargo, un 68% que se sintió motivado, es muestra de que este trabajo es el camino correcto.

El trato del profesor Luis Barrera



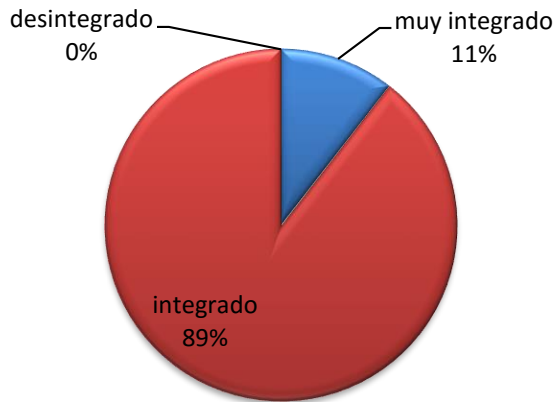
El alumno trabaja mejor si es respetado en su persona y en su integridad. Que el 97% así lo considere, es parte de la recepción de los alumnos a la propuesta del docente. Es muy importante para su desempeño en la ZDP, ya que es el adulto, según Vigotsky, quien lleva al alumno por este camino para que después sepa hacer solo este trabajo.

Material usado en clase



El material usado es clave en las técnicas empleadas, un material que no esté acorde con lo que vas a emplear, simplemente es un fracaso. Todos tenemos que tener un plan B, para, en caso de emergencia, poder trabajar, pero es mejor el plan A.

Después de las clases siento al grupo



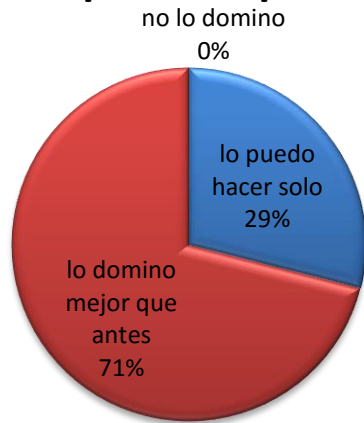
El conocimiento es social, nos dice Vigotsky, la integración de grupo es medular para el trabajo colaborativo. Este proceso se fue dando sesión por sesión. Así, el alumno se ve ayudado por sus pares que saben más de un tema en particular y él mismo puede ayudar a otros de sus pares.

Línea del tiempo



Hubo un claro avance en la ZDP al notar que un 26% lo puede hacer solo y sin ayuda de un adulto, y otro 74% está en camino de la Zona de Desarrollo Potencial. Si este trabajo es constante, se logra una nueva Zona de Desarrollo Real.

Mapa conceptual



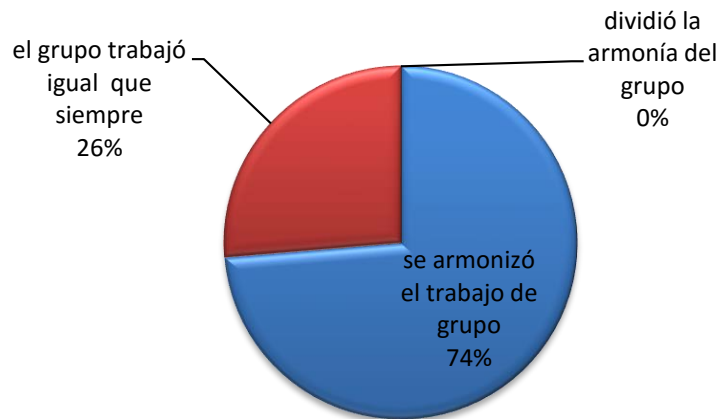
Los mapas conceptuales son más complicados que los mentales, aun así, un 29% está en la Zona de Desarrollo Potencial y ésta es una nueva Zona de Desarrollo Real. Un 71% está por lograrlo.

El trabajo colaborativo



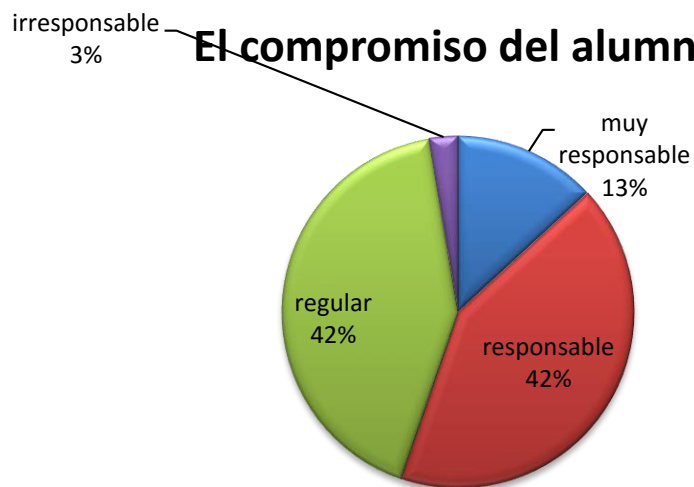
El 63% mejoró de manera parcial sus conocimientos de Historia, esto es porque ya tenían uno sólido. Hay un 37% que sí tuvo una mejora total. El trabajo colaborativo es el motivo de esta mejora.

El trabajo colaborativo con el grupo



Un 74% vio una mejor armonía dentro del grupo. El 26% notó igual al grupo, posiblemente, esta apreciación nace de lo poco integrado del grupo y que ese sector sí trabaja así de antes de la intervención, pero no era notorio como lo ve el resto del grupo.

El compromiso del alumno



A pesar del trabajo, un 42% ubica el compromiso del alumno como regular, y un 3% francamente irresponsable. Así lo hicieron ver en las entrevistas. Pero, me parece que, con las sesiones, fue aumentando el compromiso de los alumnos, ya que era necesario para el desempeño en clase. Estando un 55% entre responsable y muy responsable.

Consideraciones finales; el grupo de trabajo pasó de ser un grupo desintegrado a uno muy integrado, gracias a las técnicas del trabajo colaborativo. Con ello, el alumno manejó las categorías históricas que se piden en el plan de estudios y le dio un significado actual de las mismas. Se redujo el ausentismo y se aumentó el compromiso de lectura y trabajo en clase. Notaron que se aprende mejor con estas estrategias y superaron sus fallas cognitivas. De tener un solo libro, el cual, por motivos antes expuestos, se siguió utilizando, se enriqueció la sesión con exposición docente y se avanzó de manera exponencial con los trabajos en grupos colaborativos. Se superó una visión unilateral de la historia, el libro, a una visión creada en su zona de desarrollo próximo. Las técnicas, por otro lado, no son nuevas, pero se manejó la intensidad dada por el autor, al evitar el trabajo cooperativo que tiene un solo resultado al colaborativo con resultados múltiples. Los resultados obtenidos fueron los esperados gracias a la planeación y tener claro los objetivos; tanto en sesiones como del resultado final.

CONCLUSIONES

La Tesis demuestra que el Trabajo Colaborativo es una estrategia segura para la enseñanza de la Historia, en general, y Universal en particular. Al decir segura, me refiero a vencer las resistencias, tanto de alumnos como de docentes, la rutina aúlica, la memoria como único recurso, la falta de aprendizaje significativo de los contenidos, el ver a la Historia como un quehacer científico y actual, siempre dinámico. Además, de involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La EMS, como he señalado, tiene etapas de luces y de sombras, botín de intereses políticos ajenos e internos, personajes brillantes que dieron su vida académica por cumplir su labor. Amén de importantes foros nacionales para articularla con los Planes Nacionales de Desarrollo que en su momento propusieron las distintas administraciones públicas. México, no está exento de las presiones políticas, y ello se refleja en los planes y programas de estudio de los diferentes subsistemas del bachillerato. Situación que llega hasta los planes y programas de estudio, de lejos; la ODEC, el FMI, de cerca las instituciones educativas. Ante esto se alza la figura de Vigotsky, teórico que nos aporta mucho y en el caso de esta Tesis, su paradigma socio cultural y las Zonas de Desarrollo. En él, encontramos bases para darle un alcance mayor a nuestro quehacer educativo. Así lo considero y es por mucho, una elección acertada. Pero esto es solo la parte teórica, junto a ello, el Trabajo Colaborativo: se aprende mejor si lo hacemos juntos, no es un conocimiento sumativo, sino exponencial. Una batería de técnicas con esa finalidad, cierran la pinza y le dan una visión completa y redonda de la Tesis. En cuanto a la práctica de estas propuestas, cabe señalar que el material que se recabó es interesante en cuanto al trabajo con los alumnos del CCH Naucalpan. La entrevista a profundidad, es para mí, y seguro quien lo lea compartirá conmigo esta interpretación, lo más rico para saber de estos estudiantes en particular, que, de alguna manera, son muchos similares. Las gráficas son interpretadas para lo que fueron creadas, pero seguro el lector encontrará otras interpretaciones más ricas que espero le apoyen y motiven para trabajos ulteriores. Lo referente a las clases dadas para comprobar la Tesis expuesta se retratan en las siguientes líneas.

El trabajo fue introducir la unidad temática III, *Transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principio siglo XIX)*. El primer paso, fue la metodología a utilizar, la investigación cualitativa, ya que no se cuenta con un grupo piloto, este tipo de metodología ayuda con este formato de trabajo. Se utilizaron tres tipos de datos; la escala de Lickert, la entrevista y la lista de cotejo. Además del registro de las sesiones con grabaciones y entrevistas no estructuradas. La herramienta de medición más confiable para medir el trabajo colaborativo y el avance en la Zona de Desarrollo Próximo, fue la lista de

cotejo. El texto fue el utilizado por el profesor titular de la materia, *Historia Universal I, Miguel Ángel Gallo, Ediciones 5° Sol*. En este caso, eso no afectó el trabajo colaborativo ni las mediciones de la Zona de Desarrollo Próximo, debido a que el texto fue utilizado de forma parcial por las exposiciones de mi parte con el grupo de los temas vistos. Del examen diagnóstico, vemos que el grupo lo conforman más mujeres (55%) que hombres (45%). El rango de edad es de 15 años principalmente. El 91% cuenta con correo electrónico, esto nos habla de la posibilidad del uso de las TIC y cómo se puede explotar. Son 18% de alumnos con no cuentan con internet en casa, esto nos habla de una carencia que puede ser subsanada con el apoyo que brinde el colegio. Otro rasgo interesante, es que el 16% no cuenta con celular, esto aleja de la comunicación digital, si bien no es frecuente que los jóvenes lo usen para fines escolares, el instrumento sí sirve para ello. Con el 82% que cuenta con celular inteligente, estamos en un rango normal por el costo de estos aparatos. Otro rasgo, es el tiempo de traslado, el 69% hace más de una hora de su casa al colegio. Hay un 12% que le toma más de dos horas el traslado. Tiempo valioso que se pierde por tal motivo. Esto, como mencioné anteriormente, nos habla de que el CCH-Naucalpan tiene incidencia más allá de su zona “natural”, pero poco conveniente para estos jóvenes. El promedio de calificación del grupo es de 8 y 8.5, alto, al menos en papel. Entrando a detalle, el 80% no sabe la diferencia entre una línea del tiempo y un cronograma, concepto importante para la comprensión de la Historia. Más todavía, casi ningún alumno conoce la división materialista de la historia. Un error considerar estos conocimientos como dados. Las preguntas del examen diagnóstico, estaban dirigidas al tema que se vio en clase. De esa forma, se planeó las estrategias de clase y las técnicas utilizadas, así como las exposiciones por parte mía y el material que se ocupó.

La propuesta del Trabajo Colaborativo se cumplió, los alumnos mejoraron su percepción de los temas vistos, se integraron mejor a su grupo de clase, esencial para los procesos psicológicos superiores y lograr pasar del conocimiento interpersonal al intrapersonal. Las sesiones fueron puntuales, planeadas, bien llevadas por parte mía y del grupo, todo esté registrado y documentado.

Los alumnos comenzaron con indiferencia, las faltas en clase hablan de ello. Para la segunda sesión, el grupo notó la forma de trabajo y entendió la importancia de las tareas, sin embargo, éstas no eran medulares, las técnicas de trabajo colaborativo empleadas, subsanan esta parte y el conocimiento se socializa. El modelo de clase-taller, ayuda al constructivismo de acuerdo a Vigotsky, y supera la limitante de usar un solo libro de texto. En este punto, si el docente solo utiliza uno, o dos, libros de texto, se vuelve esclavo del mismo y delega al autor la responsabilidad del conocimiento de la materia. En cambio, si da el tema, con base en varios textos, posteriormente utiliza una técnica, como las aquí empleadas, para hacer

el cierre adecuado, logra que el alumno pueda hacer por sí solo, y sin ayuda de un adulto, el cumplimiento de los contenidos en clase. Herramientas que servirán para procesos ulteriores. No hay que dejar de trabajar en las Zonas de Desarrollo y crear nuevas Zonas de Desarrollo Reales. Para esto, y quedó claro, el trabajo colaborativo es una excelente técnica para la enseñanza de la Historia. Los datos mostrados, con sus porcentajes, dan cuenta clara del objetivo cumplido de esta Tesis. El cambio, en la Zona de Desarrollo Próximo, del alumno, así manifestado por ellos, también es claro. Esta propuesta es sólida, clara, real y posible de acuerdo al plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Podemos decir, que el trabajo colaborativo, con base en el trabajo de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, es la alternativa a la enseñanza de la Historia y particularmente, al modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Existen varias técnicas grupales que sirven al objetivo que se busca; un aprendizaje significativo por parte del alumno, sin embargo, y este es el punto nodal expuesto; la intensidad del trabajo colaborativo es la clave de esta forma de enseñar. No es solo aplicar una técnica sin intensidad y no llevar un seguimiento de clase. Mucho menos una sesión expositiva por parte del docente y que todo sea memorista. Es crear la colaboración grupal con la finalidad del avance en las distintas zonas de desarrollo por parte del alumno. Así, podrá hacer por sí solo, y sin ayuda de un adulto, demostrar que tiene los aprendizajes deseados. Lo visto en las clases prácticas, confirman la Tesis y permite avanzar, en ulteriores trabajos, la enseñanza de la Historia.

Con base en lo anterior, la hipótesis que considera que el trabajo colaborativo subsana el problema de la enseñanza de la historia en la EMS; memorista, lejana, sin conocimientos significativos y en palabras de muchos de ellos: aburrida, se corrobora al lograr que el alumno pase de una Zona de Desarrollo Real, a una Zona de Desarrollo Potencial. En un principio, el alumno no tenía claro el uso de instrumentos para ubicar la historia en tiempo y espacio, no maneja las categorías históricas que se le piden y menos le ven utilidad actual. Con la metodología empleada, se logró cubrir estas deficiencias. El alumno manejó conceptos históricos necesarios para comprender la materia, mejoró en los instrumentos como; mapas mentales y conceptuales, líneas de tiempo. Mejoró en la exposición verbal de las categorías históricas y su relación con el presente y su vida cotidiana.

La visión marxista de la historia no es fácil de comprender e impartir. Usualmente se utilizan las categorías sin contexto y casi como receta. Llevar al alumno de su Zona de Desarrollo Real, a su Zona de Desarrollo Potencial no está exenta de retrocesos parciales, son comunes de acuerdo a Vigotsky. Lo visto en la práctica docente, nos ayuda a poder implementar el paradigma sociocultural y en particular el trabajo

colaborativo. Es muy importante, como vimos, que el conocimiento del docente se pueda transmitir al alumno de forma tal que lo haga suyo. Una vez comprendida la visión marxista de la historia, por medio de las técnicas empleadas, el alumno está en una nueva zona de desarrollo, que como vimos, es su nueva Zona de Desarrollo Real. ¿qué es ahora el alumno con esta forma de trabajo? El que puede manejar categorías históricas, herramientas cognitivas como líneas de tiempo, mapas mentales y conceptuales, exposición verbal de conceptos, defensa y manejo de categorías históricas y comprender el mundo que le rodea a partir de dichos conocimientos.

La visión marxista de la historia, que es la disciplina histórica planteada, fue fundamental; a la pregunta hecha en clase a los alumnos “en el modo de producción feudal, ¿dónde reside la riqueza?” Y que muchos contestaran que, en la nobleza, por ser los ricos, me mostró el nivel de confusión teórica a que pueden llegar los alumnos cuando no manejan bien las categorías (Marcela, 2016). Podemos decir, al final, que la disciplina histórica empujada, junto con las estrategias didácticas, permitió ordenar las categorías en la mente de los alumnos.

Este trabajo, en las clases y con lo que aprendí al aplicar lo que considero mi Tesis, no solo se queda en estos párrafos, sino que invitan al docente a, si lo considera pertinente, seguir por este camino.

BIBLIOGRAFÍA

Alfonso, D. C. (2006). *Una aproximación a los Paradigmas Educativos en las Reformas a los Planes de Estudios de los Bachilleratos de la UNAM*. México: UNAM.

Andrés, L. M. (2009). *El Bachillerato escolarizado en México*. México: UNAM.

Ángel, H. S. (3 de Abril de 2016). Reseña "¿Qué es la historia cultural? de Peter Burke. Bogotá, Colombia, Colombia.

Antonio, A. R. (2004). *La escuela de los annales. Ayer, hoy y mañana*. México: Era.

ANUIES. (1974). México hoy y mañana. *Revista ANUIES*, 1-2.

- Araceli, G. L. (2009). Devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 176.
- Aristizabal, C. A. (2008). *Metodología de la investigación*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Bachilleres, C. d. (2012). *Programa de Desarrollo Institucional*. México: Colegio de Bachilleres.
- Barba Brauer, D. M. (1992). Tradiciones y Leyendas. *Perfiles Educativos*, 15.
- Barkley Elizabeth, K. P. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Díez López, E. (2006). *La inteligencia escolar aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*. Madrid: Arrayan Editores.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Eduactivo, ITESM. (--). *Aprendizaje Colaborativo*. Monterrey: ITESM.
- Dubrovsky Silvia, e. a. (2000). *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Elsa, G. S. (abril-junio de 2006). El punto de retorno, una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *RIME*, 494.
- Emir, J. A. (15 de mayo de 2013). Diálogo, vía para resolver el conflicto del CCH: estudiantes. *La Jornada*, pág. 5.
- García González, E. (2003). *Vigotsky. La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.
- INEGI. (2003). *Serie Boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales. Educación*. México: INEGI.
- Johnson, D. W. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje Cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Marcela, D. (3 de Abril de 2016). La historia cultural y la escuela de los annales. Estado de México, México.
- María, E. A. (26 de octubre de 2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 123.

- Martiniano. (s.f.). Diseño curricular del aula. *Diseño curricular del aula como modelo de aprendizaje* (pág. 21). Lima, Perú: Congreso de educadores, Saleciano.
- Nonoatzin, H. (Abril de 2012). *Eumed*. Recuperado el 28 de Agosto de 2014, de Los estudios del bachillerato en México, una propuesta positivista: <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/nhc.html>
- OCDE. (2004). *El Programa PISA de la OCDE*. Paris: PISA-OCDE.
- Olac, F. M. (1972). Un modelo es Estructura Académica. *Un modelo de Estructura Académica para el ciclo Superior de la Enseñanza Media* (pág. 2). Tepic, Nayarit: ANUIES.
- Olga, G. C. (21 de junio de 2013). *www.cch.unam*. Obtenido de *www.cch.unam*: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia04_epic_b.pdf
- Peter, B. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Político, A. (24 de Agosto de 2014). *ADN Político*. Obtenido de ADN Político: <http://www.adnpolitico.com/ciudadanos/2013/12/03/pisa-ranking-de-los-mejores-y-peores-paises-en-educacion>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 1.
- SEP. (2007). *Oferta Educativa de Bachillerato y capacitación para el Trabajo*. México, DF: SEMS.
- SEP. (2008). *Reforma Integral de Educación Media Superior en México*. . México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP. (2010). *Los Jóvenes y la Educación*. México: SEP.
- UNAM. (2012). *Documento Base para la actualización del Plan de Estudios*. México: UNAM.
- UNAM. (9 de Abril de 2013). La deserción escolar en América Latina ya no es cuestión solo de pobreza. *Educación a Debate*, 1.
- UNAM. (16 de septiembre de 2014). *CCH, UNAM.MX*. Obtenido de Antecedentes: <http://www.cch.unam.mx/historia>
- UNAM. (16 de septiembre de 2014). *DGENP*. Obtenido de Antecedentes de la Preparatoria: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

- UNAM, C. (1996). *Programa de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea*. México: UNAM.
- UNESCO. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: informe sobre las tendencias actuales*. Bonn: ONU.
- Universia. (2011). Crece la demanda de jóvenes por bachillerato de la UNAM. *Universia México Noticias*, 1.
- Vera Noriega José Ángel, H. R. (2011). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior de Sonora. *Perfiles Educativos*, 50.
- Vigotsky, L. S. (2006). *Obras Escogidas III*. Madrid: Machado Libros.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona-Buenos Aires-México: 1985.