



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

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

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO PARA
PROMOVER LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

PABLO GILBERTO TORRES GONZÁLEZ

ASESOR:

DR. EDGAR GÓMEZ BONILLA

PUEBLA, PUE.

DICIEMBRE 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes del problema	2
Planteamiento del problema	5
Preguntas de investigación	8
Objetivos de la investigación	8
Justificación e importancia del estudio	9
Alcances y Límites	12
Estructura de la investigación	13
Capítulo I. Marco contextual	14
1.1 Ámbito Internacional: competencia de trabajo colaborativo y conciencia histórica	14
1.1.1 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	14
1.1.2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	16
1.1.3 Proyecto Tuning para América Latina	20
1.1.4 Banco Mundial (BM)	23
1.2 Competencias en el Ámbito Nacional	25
1.2.1 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	25
1.2.2 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos – Artículo 3	27
1.2.3 Ley General de Educación	29
1.2.4 Programa Sectorial de Educación (2013-2018)	31
1.3 Contexto estatal	33
1.3.1 Ley de Educación del Estado de Puebla	33
1.3.2 Reglamento Interior de la SEP del Estado de Puebla	34
1.4 El Bachillerato y su contexto institucional	36
Capítulo II. Marco Teórico	41
2.1 Enseñanza de la Historia: Un acercamiento que justifique la formación de conciencia histórica	41
2.2 Competencias en educación ¿Qué hay de nuevo en ellas?	44
2.3 La teoría constructivista en la enseñanza de la Historia	45
2.3.1 Vygotsky y la Zona de desarrollo próximo (ZDP) para la competencia de trabajo colaborativo	49
2.3.2 Piaget y sus aportaciones para la competencia de trabajo colaborativo	52
2.3.3 Ausubel: Aprendizaje significativo y su aplicación áulica	54
2.3.4 Bruner: Aprendizaje por descubrimiento	56
2.4 Conciencia Histórica ¿Cómo se concibe?	59
2.5 Competencia de Trabajo Colaborativo	62
2.6 Estrategias didácticas que favorecen la competencia de trabajo colaborativo	67
2.7 Competencias de trabajo colaborativo para la formación de la conciencia histórica en estudiantes de Nivel Medio Superior	68
2.7.1 Proposición de formas de solución de problemas	71

2.7.2	Aportación de puntos de vista con apertura, considerando los de otras personas de manera reflexiva	75
2.7.3	Adopción de actitudes constructivas, congruentes con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo	78
Capítulo III. Metodología		81
3.1	Diseño de la investigación	81
3.2	Sujetos	84
3.3	Tabla de Variables	85
3.4.	Instrumento de investigación	87
3.5.	Procedimientos	88
Capítulo IV. Análisis e interpretación de resultados		89
4.1	Datos de identificación	89
4.2	Preprueba	91
4.2.1	Grupo control	91
4.2.2	Grupo Experimental	93
4.3	Intervención didáctica	96
4.4	Posprueba	109
4.4.1	Grupo control	110
4.4.2	Grupo Experimental	113
4.5	Comparación de resultados	116
4.5.1	Variable 1. Trabajo Colaborativo	116
4.5.2	Variable 2. Conciencia Histórica	120
Conclusiones		125
Recomendaciones		127
Alternativas de mejora		128
Propuesta de enseñanza de la Historia		130
Lista de Referencias		135
Anexos		141

DEDICATORIA

A todos, sin excepción.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Edgar Gómez Bonilla por la confianza, apoyo incondicional, pero sobre todo por su amistad.

A las maestras Yanet Gómez Bonilla y Norma García Jorge por sus valiosas observaciones para la mejora del presente trabajo y acompañamiento durante mi formación en la MES.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento que hizo posible la construcción y conclusión de la investigación que se presenta.

Al programa de la Maestría en Educación Superior por los cimientos curriculares y a la Facultad de Filosofía y Letras que lo cobija.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, dentro del panorama general de la Educación Media Superior se puede vislumbrar el sinfín de inconvenientes que inciden directamente en la formación profesional de los estudiantes, esto debido en gran medida, a la persistencia en la utilización de métodos tradicionales, tanto al enseñar, por parte de los docentes, como al aprender en el caso de los discentes.

El resultado derivado de estas prácticas nos muestra individuos poco comprometidos con su entorno social y cultural, es decir, carentes de una actitud reflexiva y crítica. Ante esta condición, resulta impostergable realizar propuestas de alternativas pertinentes para el mejoramiento de la formación de los estudiantes.

Debido a lo mencionado, se debe resaltar la importancia de las Ciencias Sociales en la Educación Media Superior, porque en ellas se encuentran los conceptos fundamentales para la comprensión del entorno sociocultural. Por ello, la enseñanza de la Historia en las aulas de clases es fundamental para que los estudiantes se concienticen de que forman parte de varios procesos educativos, sociales y culturales. Esta concientización solo se puede llevar a cabo cuando el estudiante empieza a visualizar la relevancia de promover una conciencia histórica. Para lograr este objetivo, se hace impostergable, la implementación de estrategias como la competencia de trabajo colaborativo en los ejercicios aúlicos, con el fin de lograr una transformación de fondo en el pensar y actuar de los estudiantes cursantes de la educación media superior, es decir, desarrollar estrategias de trabajo colaborativo para promover la conciencia histórica.

Antecedentes del Problema

En la actualidad, donde lo que prevalece es la incertidumbre, una buena enseñanza de la Historia permite distinguir lo relevante y lo que puede haber oculto de cada proceso histórico. Para intentar descubrir esos detalles, es necesario un análisis profundo del cómo es la enseñanza de la Historia en las aulas, ya que son varios factores que influyen en las mismas: regional, económico, laboral, entre otros, y en donde, como ya es conocido: “la enseñanza de la Historia se trasluce como una herramienta de legitimación del poder, y como tal, resulta, al ser enseñada una Historia oficial y tradicionalista, producto consiente o no, de las instituciones encargadas de administrar a la sociedad” (Ferro, 1999) como lo podemos ver en la mayoría de los libros de textos oficiales.

Ante esto, el reto de lograr estudiantes comprometidos con su entorno es muy grande si se toma en cuenta las limitaciones generales en las cuales están inmiscuidos. Por ello, implementar una nueva forma de enseñar y aprender surge como una opción favorable para lograr, gradualmente, el objetivo deseado. Esta nueva forma de enseñar tendría que implementar, ineludiblemente, una estrategia didáctica, la cual debe no sólo dotar de los conocimientos factuales, sino más bien, motivar la búsqueda de éstos en primera instancia, para su posterior producción y generación contribuyendo así a un aprendizaje significativo en el estudiante.

Una vez precisado lo anterior, se debe analizar, cómo es la constitución de la conciencia Histórica (tomando como base los elementos anteriormente descritos) y de acuerdo con Ojeda, Covarrubias y Cruz (2008) se da en los siguientes términos:

El sujeto se apropia de la realidad por medio de su conciencia. En ella se encuentran la multiplicidad de componentes de la realidad condensados en figuras de pensamiento, lo cual origina que el sujeto se haga miembro de una comunidad

determinada y posea una personalidad específica. Sin embargo, la conciencia no se constituye con los mismos componentes en todos los sujetos; su estructura está condicionada biológica, fisiológica y socialmente, por lo que habrá tantas y distintas conciencias constituidas como individuos existan (p. 43).

En este sentido vemos la importancia del desarrollo de esta conciencia en los tiempos actuales, pero sobre todo, mediante estrategias didácticas, como de la competencia de trabajo colaborativo que puedan llevar al docente al éxito en su quehacer diario y coadyuvar la labor de la formación integral del estudiante. Actualmente, existe una necesidad imperante de encontrar modelos educativos que, en la práctica, nos permitan enfrentar los problemas y retos que se nos van presentado en nuestro accionar diario, desafíos que se tornan complejos si se considera que, como docentes, tenemos la consigna enorme de formar individuos conscientes de sus obligaciones históricas y capaces de afrontar con éxito las situaciones que los contextos demanden.

Así pues, en la toma de conciencia de la labor docente y del papel fundamental que la educación posee, se reconoce que el panorama que se nos presenta, nos debe alentar a implementar una serie de estrategias didácticas –en esta investigación se propone la competencia de trabajo colaborativo- las cuales deben apuntalar la conciencia histórica como una de sus mayores herramientas en los estudiantes de Educación Media Superior, con el fin de generar un pensamiento crítico y reflexivo, formándoles, además, su capacidad de comprometerse de manera social y personal para que sea su entorno y las generaciones futuras el campo de acción sobre el cual converjan sus esfuerzos.

Sin embargo, si se realiza un análisis histórico de los antecedentes del desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo en la promoción de la conciencia histórica en estudiantes de Nivel Medio Superior se observará que estos estudios se hallan centrados en

niveles de educación básica, tal es el caso de González-Vargas (2014) con su trabajo: Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales, en el que si bien destaca la importancia de la competencia de trabajo colaborativo, lo dirige hacia la colaboración entre profesionales para combatir su aislamiento en los espacios educativos.

Otro caso importante por citar es la investigación realizada por Maldonado (2007) quien hace la propuesta de la competencia trabajo colaborativo en el aula universitaria abordado de manera general, lo cual sin duda, ofrece bases teóricas imprescindibles para que, ahora los esfuerzos se dirijan hacia la formación de los estudiantes de bachillerato pero, aún más importante en la promoción de una conciencia histórica.

En este punto, existe el trabajo realizado por González (2006) sobre la conciencia histórica y la enseñanza de la historia, que si bien se juzga trascendental, toma como objeto de investigación didáctica los libros de texto, analizando su influencia sobre docentes y estudiantes.

Hay, además la obra que lleva por nombre: La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México de Montes de Oca (2006) en el que se hace una invitación a repensar el papel de la Historia, su enseñanza y cómo esta contribuye a la construcción de la sociedad mexicana, los roles de los maestros y la falta de vinculación entre la investigación histórica y la realidad educativa de su enseñanza.

Considerando, ahora los estudios anteriores, se propone unir dos de los elementos que, en el ámbito de las ciencias sociales se han juzgado indispensables: la competencia del trabajo colaborativo para la promoción de conciencia histórica. Es decir, se dejará de ver ambos aspectos por separado para converger esfuerzos en una realidad concreta que permita llevar a la proposición de alternativas viables de solución.

Planteamiento del Problema

La preparatoria 2 de octubre de 1968 se encuentra ubicada al sur del municipio de San Andrés Cholula, en el Estado Puebla, por su ubicación existe diversidad entre la comunidad estudiantil que la conforman. La institución educativa en el cual se lleva a cabo la investigación cuenta con una historia que se remonta a principios de la década de los 60' cuando se solicita apoyo para la creación de una secundaria que precede su creación.

[...] dicha preparatoria se fundó para atender la gran demanda de educación media superior en el estado, inicialmente en el edificio de la Escuela Normal Superior “Justo Sierra Méndez”, hasta que un grupo de ejidatarios de San Bernardino Tlaxcalancingo donó a la BUAP una hectárea de terreno en la comunidad Concepción Guadalupe, su sede actual. (BUAP, 2016, p. 1).

Dada la importancia que representa esta Preparatoria, no sólo para el contexto inmediato que la cobija, sino para el estado de Puebla, resulta preocupante la situación que se observa como resultado de las evaluaciones que se realizaron a los estudiantes inscritos en primer grado en la asignatura de Historia Universal: poco más del 70% de ellos piensa que no es relevante una conciencia histórica, hecho que se evidencia en los productos que les requieren expresión oral y escrita; es decir, se ha observado que los resultados de los trabajos colaborativos que se solicitan, en el abordaje de los sucesos históricos, resultan ineficaces y poco productivos; situación que muestra la ausencia de esta competencia en los estudiantes. Es aquí donde se identifica que, la capacidad de construir, reflexionar, apropiarse de una identidad histórica que les permita un actuar social crítico, concienzudo, proactivo y propositivo es insuficiente.

En este sentido, se hace inaplazable la formación sujetos que sean partícipes activos y responsables de lo que acontece en la sociedad. No obstante, y a pesar de los enormes esfuerzos por parte de muchos teóricos y letrados, como lo es Hugo Zemelman, que desde 1996, quien vislumbra el camino hacia una nueva forma de enseñar y aprender, la realidad es que en las aulas la teoría se aleja mucho de la práctica; esto debido a la enorme complejidad que existe en cada una de las regiones a las cuales podemos analizar en el tema de educación. Como lo pueden ser los aspectos económicos, socio-políticos, culturales y personales.

Todo esto siempre se involucra determinando el resultado del desempeño del educando durante su periodo transitorio en la escuela. Es por ello la necesidad de implementar nuevas formas en donde se tomen en cuenta todos esos aspectos para que el resultado sea el alcance de los objetivos de calidad en la educación que se plantean en los documentos que se enmarcan en la normativa del sistema educativo mexicano actual.

Este escenario, resalta la competencia de trabajo colaborativo como una opción idónea para el mejoramiento profesional de los estudiantes en la Educación Media Superior, esto considerando lo que declara González (2000):

El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo. (p.1)

O como lo menciona Panitz (1998) (citado en Maldonado, 2008) cuando destaca que el objetivo fundamental del trabajo colaborativo es la construcción del aprendizaje consensuado mediante la cooperación de los miembros del grupo, señalando que en el

aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. Así pues, se puede decir que, mediante la competencia de trabajo colaborativo se llega a un alto grado de Conciencia Histórica en los estudiantes cuando se logran emplear las estrategias adecuadas en el aula, todo esto coadyuvado por una interacción entre profesor y estudiante, tomando en cuenta las necesidades personales, sociales, culturales de los contextos en los cuales se lleven a cabo; entonces, se podrá hablar de estándares de calidad en sus proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Media Superior, pues serán los resultados quienes evidencien progresos en la forma de pensar y actuar de cada uno de los educandos.

Situación que genera la siguiente interrogante: ¿Cómo debemos afrontar la falta de conciencia histórica en los jóvenes la cual se ve reflejada en la poca o nula participación social de los mismos?

Cuestionamiento que representa el inicio del análisis y la reflexión en torno, en primera instancia, a la contextualización y conceptualizaciones de la competencia de trabajo colaborativo y la conciencia histórica, para dar paso al taller de intervención cuyo diseño e implementación llevarán a una discusión de resultados que arrojen los dos grupos de sujetos de investigación que participarán.

Es así como han quedado expuestas las bases sobre las cuales se erige la investigación que se presenta, siendo las estrategias de trabajo colaborativo un elemento fundamental para promover la conciencia histórica en los estudiantes de la preparatoria 2 de octubre de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Corresponde ahora la exposición de las preguntas, objetivos y justificación del estudio que sirva como marco de referencia para toda la investigación.

Pregunta de Investigación

¿Cómo desarrollar la competencia de Trabajo Colaborativo para promover la Conciencia Histórica en estudiantes de primer año de la Preparatoria 2 de octubre de 1968?

- ¿La competencia de trabajo colaborativo puede influir en los estudiantes de primer año de la Preparatoria 2 de octubre de 1968 para que puedan visualizarse dentro de la propia historia y desarrollen la conciencia histórica?
- ¿Qué estrategias de la competencia de trabajo colaborativo pueden desarrollar en los estudiantes de la Preparatoria 2 de Octubre de 1968 la conciencia histórica?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Aplicar en los estudiantes de primer año de la Preparatoria 2 de octubre de 1968 la competencia de trabajo colaborativo para adquirir la conciencia histórica en la asignatura de Historia Universal, posibilitándolos a tomar un papel activo en la transformación de su contexto social inmediato.

Objetivos Particulares

- Promover una participación didáctica en los estudiantes mediante las estrategias que posibilita la competencia del trabajo colaborativo.
- Establecer mecanismos y directrices concretas para el desarrollo y consolidación de la conciencia histórica en el educando.
- Implementar técnicas de la competencia trabajo colaborativo que propicien el fortalecimiento de habilidades cognoscitivas que promuevan la conciencia histórica en estudiantes de Nivel Medio Superior.

Justificación e importancia del estudio

Las exigencias de los nuevos contextos y de los Organismos Internacionales (OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, UNESCO) han hecho impostergable la revisión de los sistemas educativos en no pocos países del mundo que, en aras de alcanzar los objetivos educativos planteados, han tenido que gestar reformas estructurales profundas, y México no ha sido la excepción, porque en los últimos años, nuestro país ha experimentado una serie de cambios que dirigen sus esfuerzos en dotar de los elementos necesarios para que el educando afronte con éxito los retos y desafíos que le plantea el futuro.

Sabemos ya, que nos hallamos ante un mundo donde el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación permean toda nuestra cotidianidad. Los cambios vertiginosos se han convertido en los determinantes de los actuares, haceres y decires en el momento en que nos reconocemos como entes sociales parte del engranaje de global. Sin embargo, en este panorama cada vez más intercultural, internacional, se sabe que las implicaciones que representan no se limitan a un ámbito específico, por lo cual, la educación no escapa a esta realidad.

Se ha subrayado ya la necesidad de nuevas y más afianzadas habilidades, conocimientos y actitudes que se requieren, pero se debe resaltar, ahora más que nunca, que los jóvenes (hablando en el aspecto educativo) requieren desarrollar autonomía, ser autodidactas para que dirijan sus propios procesos de aprendizaje, puedan establecer diálogo para la resolución pacífica de conflictos, sean capaces de tomar decisiones, pero sobre todo trabajar de manera colaborativa, entendiéndolo como un proceso que le permite al estudiante aprender más en conjunto que de forma individual.

Ahora bien, se debe estar de acuerdo que en los últimos años, se han realizado esfuerzos por una renovación de la Historia (como asignatura) bajo un concepto más dinámico y reconstructivo, adoptando un carácter interpretativo y comprensivo frente al tratamiento de los procesos históricos. Para este hecho es necesario, de acuerdo con Litwin (citado por Posada, 2010) reconfigurar la didáctica de la Historia, teniendo en cuenta la comunicación en el aula, la cual se lleva a cabo gracias a las interacciones, el rol del docente y cómo éste favorece los procesos de construcción del conocimiento y de significados. Lo anteriormente mencionado implica, desde luego constituir y fundamentar la enseñanza de la historia desde un nuevo concepto de didáctica, es decir, se debe reconocer que:

“[...] enseñar es un compromiso intencional que se orienta a fines que deben ser claramente planteados. Si el profesor propone metas precisas y expresa los cambios que espera producir en los alumnos, el camino hacia la meta puede verse bien definido y además comprobar si ha sido logrado”. (Stenhouse, 1984, citado por Barale, Chada y Granata, 2000, p.43)

Por lo que se puede señalar que la noble tarea del proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una responsabilidad ineludible, que requiere contar con un camino despejado que permita transitar hacia los senderos de progreso que el futuro demanda.

Una vez precisado lo anterior, se expone ahora, que un problema nodal en México es la construcción de sentido, propia de los saberes históricos, y su proyección en la formación de las identidades colectivas, en las formas de olvido y de recuerdo, las cuales subyacen en la memoria colectiva de nuestras actuales sociedades, inmersas en complejos y multifacéticos reordenamientos sociales, esto quiere decir que, desde una perspectiva humanista, el sentido de la historia y de su enseñanza es lograr el actuar consciente del

propio individuo y del entorno que lo determina, asumiendo los procesos sociales para tomar una posición consciente respecto de ello, lo cual dotará de las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan pensar históricamente (Aguirre y Bertely, 2007).

Debemos decir entonces que, en el marco de una sociedad en el que la única constante es el cambio, las exigencias educativas estarán marcadas en función de dos elementos: la adaptación y la innovación, el primero entendido como mecanismo de revisión de la coherencia y las formas de actuación en relación con las necesidades del entorno; mientras que en lo que refiere a la innovación, la convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad, organizaciones, contenidos e individuos más adaptados), conllevando ineludiblemente la aplicación de diferentes estrategias que permitan dar respuesta al mundo global.

Así tendremos que decir que el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo para la promoción de conciencia histórica es de suma importancia pues conlleva elementos que permiten un cambio en la conducta pero sobre todo en el pensamiento de los estudiantes, pues una vez que se realizan el análisis de las variables de que conforman la presente investigación se puede inferir que frente a esos retos de los que mucho se ha hablado y lo que la educación cuenta para afrontarlos, está el compromiso docente por llevar a la práctica de manera real, consciente y responsable mecanismos que permitan marcar la diferencia en la educación.

Alcances y Limitaciones

En la actualidad, la educación se halla frente a un reto importante: garantizar una educación inclusiva y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2017), para el logro de este ambicioso objetivo, se ha apostado por el enfoque del constructivismo, el cual es concebido como un enfoque que presenta unas de las premisas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje “la mediación”, elemento imprescindible para llegar a la construcción del conocimiento, en este sentido se redefine el rol del docente para transformarse en mediador y promovedor de escenarios de aprendizaje.

Considerando lo anterior, los alcances de esta investigación se hallan enmarcados en las relaciones entre sujetos que se dan a través de la competencia de trabajo colaborativo, es decir, las relaciones interpersonales que potencian la mediación que da pauta al aprendizaje y desarrollo del educando. Es así como el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo promueve la conciencia histórica en estudiantes de nivel medio superior, teniendo como bases teóricas al constructivismo, con su Zona de Desarrollo Próximo, y de manera específica con la mediación para alcanzarla.

Los límites, por otro lado, se encuentran en la distribución del tiempo que es asignado para el desarrollo de las actividades, la renuencia inicial de los estudiantes al requerir su participación activa, generada en gran parte por tratarse de una asignatura considerada como teórica en la mayoría de los contenidos que se abordan. Al tratarse de estudiantes de nivel medio superior se tiene que trabajar con bagajes culturales diferenciados, incluyendo al docente.

Estructura de la investigación

La estructura de la investigación se presenta como sigue: Introducción, sección en la cual se realizan los planteamientos y determinaciones iniciales de las directrices que guían el trabajo, a saber: Planteamiento del problema, formulación de preguntas, objetivos de investigación, justificación e importancia y alcances y límites del estudio. Siguiendo el orden de ideas, se presenta el Capítulo I titulado Marco Contextual, en el que, haciendo alusión a su nombre, se contextualiza el tema del desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo para promover la conciencia histórica en estudiantes de nivel medio superior situándolo en los diferentes ámbitos de actuación (Internacional, Nacional, Estatal e Institucional) con sus respectivos organismos e instituciones, lo anterior, para obtener un panorama amplio de lo que acontece (contextualmente hablando) en el tema que aquí se aborda. El capítulo II corresponde al Marco Teórico, revisando para este apartado la teoría que fundamenta la investigación (el constructivismo), sus principales exponentes y las premisas fundamentales. Por su parte, en el capítulo III queda especificado el curso metodológico, es decir, el método, alcance, sujetos, variables, instrumento y procedimiento con sus momentos de intervención. Como último capítulo se establece el Análisis e interpretación de resultados, apartado en el cual se llevará a cabo tanto el análisis como la síntesis de los datos obtenidos, posibilitando con esto, las conclusiones que incluyan las aportaciones, propuestas y consideraciones finales derivadas de todo el trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

1. MARCO CONTEXTUAL

Los contextos actuales exigen compromiso con la educación, y desde los organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial se han formulado diversas recomendaciones educativas que inciden directamente en las políticas que se plantean en el ámbito de la educación, el cual ha sido declarado como prioritario para el crecimiento y desarrollo de un país.

En el presente capítulo se una revisión del contexto educativo relacionado directamente con la competencia de trabajo colaborativo para la formación de conciencia histórica en los estudiantes. Se iniciará por tanto exponiendo los planteamientos a nivel internacional, para posteriormente efectuar un análisis nacional, estatal e institucional para así obtener un panorama completo del contexto y el marco que lo posibilita.

1.1. Ámbito Internacional: competencia de trabajo colaborativo y conciencia histórica

1.1.1. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La OCDE es un organismo internacional que fue fundado en 1961, actualmente son 35 los países miembros, teniendo como principal propósito promover políticas para la mejora del bienestar económico y social de las naciones. En este organismo internacional se ofrece un foro de trabajo colaborativo para que los países que la integran compartan experiencias, busquen soluciones y realicen recomendaciones para los problemas comunes; además de

que trabajan para entender las causas de los diferentes cambios en todos los ámbitos (económico, social y ambiental), miden, también, la productividad y los flujos globales del comercio e inversión; analizan y comparan datos para realizar pronósticos de tendencias; fijan estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas (OCDE, 2017). Y es en este punto en que subraya la influencia de la OCDE en el plano educativo, con las muchas recomendaciones realizadas en nuestro Sistema Educativo Nacional.

Con respecto a la competencia de trabajo colaborativo la OCDE reconoce que existen desafíos en la formación de los docentes, cuando plantea que para su selección y formación es necesario considerar el contexto como un entorno globalizado y en constante cambio, en el que los docentes requieren contar con un perfil básico para el ejercicio de su profesión; entre las cualidades y habilidades que destaca son contar con “[...] actitud investigadora, analítica, crítica, propositiva, con capacidad de reflexión, interesadas en el conocimiento del desarrollo de la persona, con capacidades comunicativas, de diálogo de trabajo colaborativo” (OCDE, 2017, p. 4). Es decir, se destacan determinadas características que hacen viables a las personas para ser docentes y se subraya en este caso el trabajo colaborativo que establece. Ahora bien, a la luz de los planteamientos anteriores y con base en la importancia otorgada al trabajo colaborativo –asociado en este caso a las habilidades con las que debe contar el docente- se destaca la importancia del desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo para la formación de conciencia histórica, pues si bien es cierto que se ha establecido su relevancia, no se ha llevado a acabo investigación que lo sustente específicamente para el estudiante.

Los diversos estudios que realiza la OCDE en materia de Educación Superior (ES) considerándolo uno de los indicadores más reveladores de desarrollo económico, social y

cultural de las naciones, ponen de relieve la competencia de trabajo colaborativo como herramienta sólida en la construcción de capacidades para la resolución de las problemáticas que los países enfrentan como resultado de las exigencias mundiales.

Cabe en este punto mencionar que es también la OCDE quien pone en práctica competencias de trabajo colaborativo, para el logro de sus metas. Para ejemplificar esto se puede citar los esfuerzos entre este organismo internacional y las universidades (tanto públicas como privadas) en materia de investigación para la innovación regional, el papel de la enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del capital humano, su contribución en la construcción de naciones competitivas para afrontar los retos de la economía global (OCDE, 2017).

Entre las ventajas de la competencia de trabajo colaborativo que la OCDE destaca es la formulación de estrategias y definición de prioridades para la resolución de las distintas problemáticas; además de la implementación efectiva y eficaz de instrumentos de políticas junto con la determinación de mecanismos que aseguren la puesta en marcha de éstas y la identificación y definición de criterios y metodologías para la medición de las recomendaciones que hagan en diversas materias: innovación, educación, calidad, economía, por ejemplo.

Una vez que se ha establecido lo anterior debe decirse que, las competencias de trabajo colaborativo pueden ser implementadas en diversos ámbitos y para diferentes fines, con beneficios claramente significativos. Sin embargo, la propuesta que se realiza, se enmarca dentro de las competencias que a nivel nacional permean la Educación Media Superior, pues se establece que el desarrollo de estas competencias permite la formación de conciencia histórica.

1.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La creación de la UNESCO se realiza bajo principios de

[...] "igualdad de oportunidades educativas; no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento". Mientras que su propósito central es el de "contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura". Esto permite afirmar que la UNESCO es uno de los principales organismos internacionales que ha procurado sostener —dentro del actual contexto de globalización económica— una perspectiva más social y humanista de la educación, a diferencia de otras agencias internacionales que manifiestan fundamentalmente una perspectiva económica (Maldonado, 2000, p. 4).

Esto es, el objetivo fundamental de este organismo internacional se fundamenta sobre cimientos que buscan construir una sociedad justa, equitativa, humanista para alcanzar los ideales de paz y desarrollo que se reconocen y se anhelan en las naciones. Es preciso decir que, pese a que se identifican avances considerables en materia de educación y sus elementos inherentes (equidad, igualdad, acceso, calidad, cobertura) se sabe también que para lograr las metas que se han propuesto alcanzar, el camino aún es largo y los terrenos son pantanosos pues los estudiantes terminan los niveles educativos sin que hayan adquirido los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitan para realizar plenamente su potencial. Esto, debido en gran parte a la inadecuación de los contenidos educativos y el cuestionable proceso de enseñanza y aprendizaje en los sistemas educativos de las naciones (UNESCO, 2012), y es así como el panorama anterior demanda a los

diferentes organismos internacionales para que puedan formular los mecanismos necesarios que coadyuven a los gobiernos para que diseñen programas, tomen decisiones, trabajen conjuntamente para que de esta forma se subsanen las deficiencias que aquejan a los países, sobre todo a aquellos cuyas economías están emergiendo (UNESCO, 2012). Es por eso que en los propósitos de trabajo de la UNESCO se establece que:

A través de su trabajo, [...] busca incidir de forma equilibrada en las políticas y prácticas educativas facilitando la interacción entre ellas; promover cambios en todos los actores involucrados directa o indirectamente en los procesos educativos y aumentar la cooperación horizontal entre los países. Teniendo presente la necesidad de concertación entre actores involucrados en la protección del derecho a la educación, la UNESCO contribuye a fortalecer las redes institucionales entre diversos involucrados tales como los parlamentarios, otros ministerios, servicios públicos, municipios, universidades, centros educativos, asociaciones docentes, etc., en la implementación de las políticas públicas educativas y los planes nacionales de educación. (UNESCO, 2012, p. 2).

Es así como, se observa que la participación de este organismo internacional desemboca en el mejoramiento y transformación de los sistemas educativos de los países para poder contribuir al logro de la educación de calidad. Y es en este aspecto que se resaltan los ámbitos de acción de la UNESCO, con el establecimiento de sistemas de información, planificación y evaluación educativa, implementando estrategias docentes, de educación inclusiva e innovación educativa (UNESCO, 2012). En este último aspecto se contribuye de forma concreta con la puesta en marcha de una característica fundamental: el trabajo colaborativo y las diversas estrategias que derivan de éste, tales como la Red de

Innovaciones Educativas: un espacio que permite la interacción y posibilita un foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos e innovaciones educativas (UNESCO, 2012).

La red cuenta con la participación de los Ministerios de Educación de la región; centros de estudio y desarrollo de la educación; instituciones educativas del ámbito de la educación formal y no convencional; docentes, estudiantes y educadores comunitarios, de los distintos países de América Latina y el Caribe . Innovemos tiene como prioridad contribuir a la transformación de las concepciones y prácticas educativas, generando conocimientos desde y para la práctica. Una característica fundamental es el trabajo colaborativo y la producción colectiva de conocimientos. Todos los participantes de la Red son simultáneamente generadores de y usuarios de los conocimientos y de la información producidos. Innovemos incorpora la investigación-acción y la reflexión crítica como componente inseparable de las experiencias innovadoras y como soporte de los programas de formación docente y de la definición de políticas educativas. (UNESCO, 2012, p.6)

Para los propósitos que se enuncian se realizan publicaciones periódicas como: boletines informativos mensuales, revistas, podría afirmarse por tanto que el trabajo colaborativo es una oportunidad para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la didáctica (Echazarreta, Prados, Poch y Soler, 2009). Es por esta razón que el contexto que permea las sugerencias realizadas por los diferentes organismos internacionales se retomarán para que con base en ellos se adecuen las acciones pertinentes que coadyuven el logro de los objetivos que se enunciaron anteriormente.

1.1.3. Proyecto Tuning para América Latina

El proyecto Tuning América Latina nace en un contexto crucial en el que la Educación Superior atravesaba –a nivel internacional- por cambios importantes y en la que se había limitado a ser una experiencia exclusiva del continente europeo, surgimiento como respuesta a desafíos que habían sido planteados en la Declaración de Bolonia (Tuning, 2007).

El proyecto Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. (Tuning, 2007, p. 1)

Es decir, el objetivo de este proyecto es la colaboración entre las universidades que lo conforman para que puedan diseñar líneas de trabajo que versan sobre las competencias (que a su vez se manejan dos, genéricas y específicas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas. A continuación se enuncian cada una de éstas:

Línea 1 – Competencias (genéricas y específicas)

En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes

por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Además de analizar las competencias genéricas, se trabajarán aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

Línea 2 - Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio

Línea 3 – Créditos académicos

En esta línea se llevará adelante una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos.

Línea 4 – Calidad de los programas

Esta línea asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones (Tuning, 2007, p. 4).

Debe decirse ahora que, México participa en el proyecto a través de su Centro Nacional Tuning y de los 17 participantes de sus universidades que los representan en las áreas temáticas (Tuning, 2007). Para el caso del trabajo colaborativo, lo significativo de él:

[...] no es la simple existencia de interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo, sino su naturaleza. Y en este sentido, y como afirma Ovejero (1990): «en el aprendizaje colaborativo debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo; no se refiere, por tanto, al simple sumatorio de intervenciones, sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados» (Echazarreta, Prados, Poch y Soler, 2009, p.4).

Para sostener la afirmación anterior se dirá que el proyecto Tuning- América Latina habla de aprendizaje colaborativo como elemento imprescindible en la formación sistémica de los estudiantes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con un enfoque multi e interdisciplinario y puedan integrarse de formas adecuadas evitando que sea tratado como parcelas inconexas para su estudio (Tuning, 2007). Remarca además, el uso de recursos Web para lograr este aprendizaje colaborativo el cual, debe estar basado en la reflexión e interacción para que se logre una participación activa en todo momento por

parte del estudiante, y es aquí donde el docente debe ayudar a lograr que el educando organice los conceptos que se estudien y complementar este proceso con actividades que converjan en un aprendizaje significativo. Tales como las discusiones guiadas, preguntas detonantes, reconstrucción de conceptos, argumentación y análisis; habilidades que, también contribuyen a su formación integral y para la vida laboral del estudiante.

1.1.4. Banco Mundial (BM)

Siguiendo con el análisis de los organismos internacionales que han y siguen influyendo en las políticas educativas de nuestro país, se debe mencionar al Banco Mundial, el cual es conocido como una de las principales agencias de financiamiento en materia educativa y, a propósito de él consideremos que:

[...] tuvo su origen en la conferencia que se realizó en julio de 1944, convocada por los líderes de Inglaterra y Estados Unidos (Churchill y Roosevelt) en la ciudad de Bretton Woods, en New Hampshire, EU, a la cual asistieron 44 países. [...] El interés del Banco por temas sociales se basa en suponer que "la inversión en favor de los pobres no es sólo correcta por razones humanitarias, sino que es una función bancaria excelente" [...]. Es decir: "la inversión en capital humano da rendimientos por lo menos tan favorables como los que se obtienen de inversiones no destinadas a la pobreza", puesto que, asegurando educación y salud a los pobres se "ofrecen mejores perspectivas de inversión" (iBID., 1986, pp. 45 y 46). (Maldonado, 2000, p. 3).

Así es como se sabe que el nacimiento de este importante organismo internacional se remonta a mediados de la década de 1940, y ahora a más de setenta años establece que la

educación es uno de los factores más importantes para alcanzar fines universales comunes, como el fin de la pobreza, la prosperidad compartida, lograr tener una educación inclusiva e incluyente, alcanzar las metas de cobertura y calidad educativas para desarrollar habilidades necesarias para la vida y el trabajo (Banco Mundial, 2017) para tales fines se debe reconocer que el Banco es una de las mayores fuentes externas de financiamiento para la educación en los países en vías de desarrollo. Actualmente, declara una estrategia en educación, la cual se enuncia a continuación:

La Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial, titulada “Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo” responde a los desafíos que enfrentan los niños del siglo XXI, haciendo hincapié en la necesidad de invertir temprano, invertir con inteligencia e invertir para todos. Se alienta a los países a empezar el aprendizaje a través de programas de desarrollo en la primera infancia, se crea un sólido ambiente de aprendizaje que mide este y mejora la rendición de cuentas, y se desarrollan habilidades para crear una fuerza de trabajo más productiva (Banco Mundial, 2017, p. 2).

Sin embargo, este organismo internacional ha establecido directrices concretas para apoyar a los países en el logro del desarrollo sostenible de la agenda 2030 que en su objetivo cuatro, de los diecisiete que maneja, se propone garantizar una educación inclusiva y promover oportunidades de aprendizaje de calidad y equitativas para la erradicación de la pobreza y el impulso al desarrollo de las naciones; y si bien es cierto, en esta agenda se subraya la importancia de que se deben aumentar el número de individuos dotados de las competencias necesarias que les permitan acceder al mercado laboral de forma adecuada

(Banco Mundial, 2016), para el caso de esta investigación hallamos parcialmente considerado el trabajo colaborativo cuando hace referencia al aprendizaje que va más allá del simple financiamiento de insumos, implicando el fortalecimiento de los sistemas de educación.

1.2. Competencias en el Ámbito Nacional

1.2.1. Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La Educación Media Superior en nuestro país, en la última década ha enfrentado una serie de retos y desafíos, los cuales se han enfocado en la cobertura y calidad de la misma, sin embargo, las dificultades siguen existiendo, debido a la complejidad geográfica de nuestro país, es por ello que se han creado instituciones con la finalidad de disminuir estas dificultades, como el caso de la RIEMS.

Con el surgimiento de la RIEMS, se plantean objetivos que ponen de relieve la necesidad de que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela. La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes (SEP, 2008).

Una vez dicho esto, se debe precisar que la competencia “Trabaja en forma colaborativa” en los estudiantes de bachillerato, encuentra su fundamento en la RIEMS y en el acuerdo 444 que de ella deriva.

El acuerdo número 444 es el documento oficial en el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional De Bachillerato, en éste se plasman las competencias genéricas, las competencias disciplinares básicas y los aspectos que deberán considerarse para la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales (SEP, 2008) mediante las cuales se busca responder a las necesidades (tanto actuales como las que se presenten en un futuro).

En este acuerdo se describen las 11 competencias y 45 atributos que rigen la enseñanza desde enfoque por competencias en el Nivel Medio Superior, con especial enfoque en la competencia trabaja en forma colaborativa, la cual se enuncia como se muestra a continuación:

Trabaja en forma colaborativa

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

Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Así tendremos que decir que el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo para la formación de conciencia histórica es de suma importancia pues conlleva elementos que permiten un cambio en la conducta pero sobre todo en el pensamiento de los estudiantes, pues se infiere que frente a los retos de los que mucho se ha hablado y lo que la educación cuenta para afrontarlos, está el compromiso docente por llevar a la práctica de manera real, consciente y responsable mecanismos que permitan marcar la diferencia en la educación.

1.2.2. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos - Artículo 3°

La educación ha sido reconocida como un elemento clave para lograr alcanzar y potencializar el desarrollo y crecimiento económico de las naciones, y la Constitución Política de nuestro país lo establece en el artículo 2° inciso b, fracción II: la federación y los municipios deberán promover las condiciones y elementos necesarios para incrementar “los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Pero es en el artículo 3° Constitucional en el que declara que, además de que toda persona tiene derecho a recibir educación:

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.
- d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3° constitucional, Fracc. II, 1997, p.7).

Lo anterior se hace relevante cuando se relaciona con la formación de conciencia histórica coadyuvada por competencias de trabajo colaborativo, para lo cual debe precisarse ahora que, de acuerdo con Ojeda, Covarrubias y Cruz (2010):

El individuo se constituye como tal participando en un proceso social que comienza antes de nacer. A este proceso se le llama socialización. La socialización es el mecanismo por medio del cual, la sociedad trasmite al sujeto los referentes presentes en ella, siendo el sujeto a la vez emisor de los mismos, pero recreados en y por su conciencia. Esto es así porque la conciencia del individuo se ha

conformado de manera particular y específica, resultado de la multiplicidad de referentes presentes en la sociedad y la contradictoriedad que ésta presenta. (p. 173)

Está establecido que el Estado debe ser el encargado de garantizar que las condiciones en las que se otorgue la educación sean las adecuadas para desplegar “todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º constitucional, segundo párrafo, p. 5), para lograr la formación de conciencia histórica, es necesario que lo que se ha declarado como prioritario desde la Constitución Política, se lleve a cabo en el aula de clases. Para lo cual será necesario como docentes asumir una postura propositiva y desarrollar las estrategias que lo posibiliten por medio de la competencia de trabajo colaborativo.

1.2.3. Ley General de Educación

La ley General de Educación regula la educación que imparten el Estado (en sus diferentes niveles y los diferentes organismos que lo conforman (LGE, 1993). En esta Ley se reconoce, en su artículo 2º párrafo segundo que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (p. 1)

Es decir, en el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º fracción III “Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país” (LGE, 1993, p. 2). Lo cual se agrega debe ser con una actitud crítica y con el pleno desarrollo de conciencia histórica; sin perder de vista que ésta debe ser considerada, de acuerdo con Karl-Ernst Jeismann (citado por González, 2006), como “«la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro» (1979, citado por Angvik y Von Borries, 1997, p. 401)” (p. 23). Esto es, para poder dar cumplimiento a lo establecido desde la Ley General de Educación, se debe iniciar con la proposición de estrategias que lo posibiliten, tales como el trabajo colaborativo.

En este sentido, debe decirse que la competencia de trabajo colaborativo hasta ahora sólo ha sido entendido como aquel que se debe originar entre las autoridades educativas enfocando sus actividades a suscribir convenios, financiamiento y evaluaciones para que las instituciones educativas estén en condiciones de cumplir las funciones que se les han conferido. Sin embargo, se propone ahora redirigir los esfuerzos para que sean las competencias de trabajo colaborativo quienes desarrollen la conciencia histórica y se logre incidir idóneamente en la educación para la vida de los estudiantes.

1.2.4. Programa Sectorial de Educación (2013-2018)

Al hablar del Programa Sectorial de Educación, debe decirse que se ha agregado ahora un adjetivo al término “educación” y se trata de la calidad, otorgándole a ésta una importancia mayor en el desarrollo (en todos los ámbitos estratégicos) de nuestro país. Además de establecer que:

Es el camino para lograr una convivencia respetuosa y armónica, en una sociedad democrática, justa, pacífica, productiva y próspera. La educación de calidad debe ser un verdadero instrumento que ayude a superar las graves desigualdades que padecen millones de mexicanos y favorezca un panorama de oportunidades al alcance de todos. Por ello he tomado la decisión política de reconocer a la educación la altísima prioridad que le corresponde y en consecuencia identificar e impulsar las transformaciones que requiere nuestro sistema educativo para estar a la altura de las aspiraciones de los mexicanos y para poder hacer frente a los retos que el país enfrenta (PSE, 2008, p. 7).

Pone en relieve, asimismo que la educación y los mecanismos que la conforman, para poder llevarlo a cabo, las IES (Instituciones de Educación Superior) deberán fortalecer:

[...] la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, académicamente pertinentes y socialmente relevantes con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional, que permita a los

egresados dar respuesta a las necesidades cambiantes del entorno regional y nacional (PSE, 2008, p.13).

Lo anterior, hace preguntarnos el cómo podemos lograr lo que la ley establece, y sin duda, es un camino que puede tener varias veredas, sin embargo, se identifica que la competencia de trabajo colaborativo permitirá realizar la normatividad para dejar de considerarla utópica. Aunado a esto, se remarca que la conciencia histórica es un elemento que debe estar asociado a esto, debido a que el presente de la sociedad se entiende por medio de la Historia, asignatura que forma parte indisoluble de la educación y el contexto (escuela –comunicación- familia) como para que exista colaboración recíproca en la tarea educativa.

En el Programa Sectorial de Educación se encuentra enmarcado el término “conciencia” sólo referido en el marco de las líneas de acción transversales como “crear conciencia de los beneficios de la actividad física para una vida sana y productiva (PSE, 2008, p. 62) y en el objetivo 6 que habla de:

Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento Una nación puede progresar cuando es capaz de comprender su situación y su entorno, y a partir de ello crear conocimiento y aprovecharlo para su desarrollo económico y social de manera sostenible. Transitar hacia una sociedad del conocimiento implica desarrollar conciencia colectiva de los principios que originan y explican los aspectos fundamentales de la vida, y en consecuencia, tener la capacidad de innovar (PSE, 2008, p. 66).

Ante esto, se hace imperante considerar a la “conciencia histórica” como un eje fundamental –por medio de la competencia de trabajo colaborativo– como elemento que coadyuva a la Historia reflexionándola “como un conocimiento vital que ayuda, a quien la estudia, a conocer el pasado para entender el presente y encontrar su lugar en él. (Sánchez Quintanar, citado por Montes de Oca, 2006, p. 215).

1.3 Contexto estatal

1.3.1 Ley de Educación del Estado de Puebla

La ley de Educación del Estado de Puebla emitida por el H. congreso de Estado de Puebla, es un documento conformado por párrafos, secciones, artículos y cláusulas, en donde en cada uno de ellos se estipulan formas y reglas para la educación en el Estado. En dicho documento replica lo enunciado en líneas anteriores, desde el artículo 3º constitucional hasta la LGE: que el Estado es quien debe asumir la responsabilidad de la cobertura de servicios de educación y lo debe hacer con la mayor diligencia posible a fin de que se asegure la calidad y equidad en la misma; no obstante, las realidades de la educación en nuestro país son cada vez más reveladoras, puesto que dista mucho de lo que podría establecerse: se necesita redefinir la forma de poner en práctica las distintas políticas que se han legislado en esta materia.

También menciona el papel del docente en el cual “educador es promotor, orientador, coordinador y corresponsable de los procesos educativos junto con todos los miembros de la sociedad, por lo que deben proporcionársele los medios que le permitan

desarrollar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento” (Constitución política del Estado libre y soberano de Puebla, 2016, p. 12).

En el capítulo VII respecto a la planeación y evaluación se menciona que debe haber una planeación de acuerdo a como lo marque los estatutos de la institución educativa, y debe ser, en este caso, una planeación basada en competencias que le permita al estudiante estar capacitado en y para todos los aspectos de su vida. Las planeaciones de clase deben “tomar en cuenta la necesidad evidente que muestren los estudios de planeación y factibilidad que se deriven de las peticiones de los municipios, de los trabajadores de la educación y de los padres de familia” (Constitución política del Estado libre y soberano de Puebla, 2016 p.15). Es decir que estas planeaciones basadas desde el enfoque por competencias debe estar contextualizado a tu centro de trabajo, por lo que es necesario incluir en tus actividades de enseñanza-aprendizaje materiales con los que se cuentan.

En el aspecto de la evaluación nos dice que: “la evaluación debe ser retroalimentadora del proceso educativo. Su propósito es saber si cualitativa y cuantitativamente los conocimientos, actividades y resultados alcanzados corresponden a los objetivos propuestos” (Constitución política del Estado libre y soberano de Puebla, p. 16). Lo anterior para el desarrollo de la competencia piensa crítica y reflexivamente es de vital importancia, puesto que la planeación permitirá proyectar de manera clara los aprendizajes esperados y sobre todo el camino para poder hacerlo.

1.3.2 Reglamento Interior de la SEP del Estado de Puebla

El reglamento está orientado, además de los procesos de mejora de la educación en el Estado de Puebla, a brindar a sus docentes cursos de capacitación, actualización,

especialización y de posgrado para el personal directivo, docente, técnico y administrativo en la educación media superior; y que estos programas de capacitación sean para el desarrollo de la enseñanza en competencias y que los lleve a esa certificación nacional de ese nivel educativo, y contribuir a la orientación psicopedagógica del estudiante. Lo cual es fundamental cuando se habla de que son los docentes quienes llevan la carga de la puesta en marcha de las diferentes legislaciones que se hagan en materia de educación, por lo que su constante capacitación y actualización es de suma importancia.

En la sección octava y novena del artículo 25 y 26 del reglamento interno nos menciona en cada uno de los párrafos los aspectos importantes para una mejor Educación Media Superior, en la cual abarca la supervisión de las Direcciones de Centros Escolares, Escuelas Particulares, Bachilleratos Estatales, Preparatoria Abierta y Bachilleratos Generales, lo que deja claro que son estos los ámbitos de actuar que serán normados de acuerdo a este Reglamento.

En dicho documento se mencionan las principales necesidades de la Educación Media Superior. En cuanto la enseñanza se basa en un enfoque basado por competencias, que van desde la planeación, evaluación, mecanismos educativos, que permitan el crecimiento y fortalecimiento de la educación en el Estado. Este reglamento el cual cada institución debe cumplir, garantiza una educación para una sociedad de primer nivel en el Estado de Puebla.

Abordando el ámbito gubernamental de la educación y en línea con uno de los conceptos principales en esta investigación: La Colaboración, el Reglamento Interior de la SEP en Puebla, lo identifica mediante procesos de colaboración, reconociendo así la importancia que tiene el concepto para el cumplimiento de sus disposiciones. Es decir, a través de la colaboración con las instancias que correspondan y teniendo claras sus

atribuciones puedan contribuir al logro de los objetivos y metas de los planes de gobierno que se establezcan.

Se debe decir que, aun cuando en la teoría se tengan lineamientos muy claros sobre los cuales se basa la educación en el nivel medio superior, se debe tomar en cuenta que hay un aspecto que parece estar quedando de lado: la práctica y realidad de lo establecido, y en la mayoría de los casos son los estudiantes quienes llevan una mayor carga en cuanto a lidiar con las consecuencias de las faltas, carencias y desacatamiento a las leyes que rigen el sistema de educación.

1.4 Bachillerato y su contexto institucional

La preparatoria 2 de octubre de 1968 se encuentra ubicada al sur del municipio de San Andrés Cholula, en el Estado Puebla, por su ubicación existe diversidad entre la comunidad estudiantil que la conforma. La institución educativa en el cual se lleva a cabo la investigación cuenta con una historia que se remonta a principios de la década de los 60' cuando se solicita apoyo para la creación de una secundaria que precede su creación.

[...] dicha preparatoria se fundó para atender la gran demanda de educación media superior en el estado, inicialmente en el edificio de la Escuela Normal Superior “Justo Sierra Méndez”, hasta que un grupo de ejidatarios de San Bernardino Tlaxcalancingo donó a la BUAP una hectárea de terreno en la comunidad Concepción Guadalupe, su sede actual (BUAP, 2016, p. 1).

Con el esfuerzo de los profesores pioneros, a 35 años de su fundación, “la Preparatoria 2 de Octubre de 1968 posee fortalezas que deben cimentarse para consolidarla

en el Sistema Nacional de Bachillerato y en el nivel medio superior del estado (Valdiviezo, 2016, citado por BUAP, 2016)

[...] a labor de una profesora normalista rural, *Emelia Villegas viuda de Tirado*, creadora de *la Secundaria José de la Mora, antecedente de la 2 de Octubre*; el esfuerzo de una pléyade de profesores, normalistas y universitarios, que vencieron todos los obstáculos interpuestos a su labor docente, y el compromiso de la UAP de llevar su tarea educativa a todas las esferas de la sociedad. Sin todas estas místicas conjugadas, hubiera sido impensable la existencia de una escuela que hoy es, en número de alumnos, la tercera de las preparatorias universitarias.

Es decir, con su tiempo de existencia, es una de las más prestigiadas del estado y la tercera con mayor número de estudiantes de las escuelas del nivel medio superior de la BUAP, la planta docente que ahora la conforma y sus programas educativos hacen de esta preparatoria un espacio que adopta el compromiso con la formación de los estudiantes para que enfrenten los retos y desafíos que la sociedad exige.

Actualmente, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, inmersa en un contexto cada vez más global, y buscando la educación integral de sus estudiantes, ha experimentado transformaciones que ponen al centro de su quehacer educativo al educando, fortaleciendo la pertinencia social de sus programas de estudio en sincronía con las recomendaciones que los organismos internacionales ha realizado en pro del logro de una educación para la vida.

[...] el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de

conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. [...] (Coll, Martí, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala 1999, p.4)

Reconociendo que la concepción filosófica de la BUAP tiene sus pilares en el humanismo crítico de Carl Rogers, Constructivismo de Cesar Coll y en el enfoque socio-histórico cultural de Vigotsky, se subraya la condición del estudiante como un ser en un contexto humano, en convivencia con otras personas, en donde la interacción social es el origen y motor del aprendizaje. Es decir, el estudiante construye su propio conocimiento en función de las interacciones que establezca con los demás y de su contexto.

[...] el bachillerato universitario se convierte en una opción que les brinda los espacios de reflexión para que se conozcan y reconozcan, obtengan los conocimientos, los valores éticos y estéticos que les lleven a enfrentar la problemática de su entorno. (BUAP, 2007, P.12)

En este sentido, la competencia de trabajo colaborativo se inserta como una metodología que provee de la estructura pedagógica necesaria para alcanzar los objetivos que se han propuesto para que el perfil de egreso del estudiante de la Educación Media Superior que se resumen en los cuatro aprendizajes fundamentales propuestos por la UNESCO (1994) que fungiran como pilares del conocimiento de cada persona a lo largo de su vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Razones por las cuales se remarca la importancia de la realización de esta investigación que abonará, desde una filosofía institucional, a la formación integral del educando de nivel medio superior.

Para definir los contenidos que serán abordados es necesario la descripción del programa de Historia Universal que se trabajaron en el taller de intervención, a saber:

Bloque 2. Lo movimientos sociales del mundo moderno

Movimientos comuneros

Las reformas religiosas

El comienzo de la modernidad

La guerra campesina alemana: 1524

La Revolución Inglesa: 1640-1660

La Revolución Francesa

La Independencia americana

Los otros movimientos sociales

La Insurrección de Mixton 1541-1542

La Rebelión de Jacinto Canek

En el siglo XIX

El Ludismo

El Cartismo

Movimientos Independentistas en América Latina

Movimientos Sociales en el mundo contemporáneo

La Primera Guerra Mundial

Segunda Guerra Mundial

La época de la Guerra Fría

China

Vietnam

Corea

Cuba

Los tupamaros

Fuente: Area de Ciencias Sociales y Humanidades, Historia Universal Moderna, BUAP, 2016.

Este bloque en particular, representa el análisis de momentos cruciales para la humanidad, centrándonos en los movimientos sociales de la modernidad, desde los que suceden durante la transición del feudalismo al capitalismo, hasta la actualidad; siendo pertinentes con el tema que nos ocupa de manera primordial: promover la conciencia histórica en los estudiantes de bachillerato. Tomando como referencia las muestras en las que los diversos grupos sociales se organizan para enfrentar cualquier forma de dominación, el programa de Historia Universal y en específico el bloque dos, contribuye a

la investigación: Desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo para promover la conciencia histórica en estudiantes de nivel medio superior.

En este primer capítulo se ha podido vislumbrar el escenario que permea los contextos Internacional, Nacional, Estatal e Institucional, recorrido en el cual es clara la necesidad e importancia de la enseñanza de la Historia, poniendo de relieve las competencias que se utilizan para tal fin. En este caso, las competencias de trabajo colaborativo se han subrayado debido a la necesidad que plantea para la sociedad actual la formación integral de los estudiantes fundamentados en los saberes: saber hacer, saber ser y saber convivir. Corresponde ahora, fundamentar de manera teórica la propuesta de enlace entre el trabajo colaborativo y la formación de conciencia histórica en estudiantes de Nivel Medio Superior.

CAPÍTULO II

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Enseñanza de la Historia: Un acercamiento que justifique la formación de conciencia histórica

La enseñanza de la Historia en los nuevos contextos, exige la redefinición de la óptica desde la que se enfoca la dinámica de ésta, es decir, analizar bajo qué perspectivas se concibe, qué retos enfrenta y qué elementos tiene para poder asumirlos. En este sentido, Posada (2010) al describir, reconocer y teorizar las prácticas de la enseñanza de la Historia en el programa de licenciatura en Ciencias Sociales, identifica las posturas teóricas, culturales, sociales y políticas sobre las cuales se basa dicha enseñanza; a su vez, reconoce que, mediante la construcción de sentido, la identificación de las fortalezas y el hecho de referenciar los obstáculos o situaciones que impiden que la enseñanza de la Historia es el primer paso para proponer respuestas viables, concretas y reales a las necesidades e intereses que en la actualidad reclaman las generaciones de estudiantes, tales como la formación social y crítica de una disciplina que se ha juzgado poco pertinente en la práctica.

Esto es, se debe reconocer la enseñanza de la Historia como un proceso sistemático, en el cual hay que tener en cuenta todas y cada una de las interacciones o situaciones que se dan en el aula, entre todos los individuos que están allí presentes; esto involucra tomar en cuenta los procesos cognitivos y afectivos que surgen de dicha interacción, además de saber qué tipo de aprendizajes surgen mediante esta interacción, pues no solo son las que propone el profesor, sino que también están las que surgen desde las experiencias cotidianas, de los

diálogos generados según la temática, todo esto, se puede convertir en objeto de investigación en la enseñanza de la historia (Posada, 2010).

Ante esta situación, se hace impostergable plantearse cuestionamientos que girarían en torno a la enseñanza de la Historia pero ahora revisar ¿Cómo son las prácticas en el aula de clase? ¿Cómo son las prácticas en el aula de clase, hablando de la enseñanza de la historia? ¿Qué papel debe tener la enseñanza de la historia en la Educación Superior?

Se está de acuerdo ya que una de las funciones más importantes de la Historia como método, es el de integrar saberes disciplinarios y pedagógicos que están en un proceso de enseñanza y aprendizaje en donde, a partir de posturas teóricas, se asumen bajo enfoques o métodos que permiten una reflexión y comprensión de los sucesos históricos para una mejor asimilación para descubrir los elementos comunes y las divergencias dentro de los mismos. Lo cual deberá ser buscando la comprensión, el análisis crítico y la posibilidad de indagación.

Posada (2010) retoma los aportes de Edith Litwin, quien hace énfasis en el análisis desde la selección de contenidos, el método y las prácticas de enseñanza, al igual de los procesos académico-administrativos, sociales, culturales e históricos que han sustentado la enseñanza en la educación. Esto se convierte en pieza fundamental pues es base para iniciar el análisis para saber, en primera instancia, qué tendencias teóricas se han utilizado para la enseñanza de la historia; para después, determinar cuál ha sido el aporte de la enseñanza de la historia en el Nivel Medio Superior y Superior; pero ante todo, establecer mediante qué posturas teóricas se ha implementado la enseñanza de la historia.

No obstante, cuando se analiza la enseñanza de la Historia en el Sistema Educativo Mexicano, se detecta, como señala Laville (2000, citado por González, 2006) que ha pasado básicamente por dos instancias:

La instrucción para la formación del «ciudadano-sujeto» perteneciente a un estado-nación fue su objetivo principal entre fines del siglo XIX y mediados del XX. Esta formación cívica descansaba en la transmisión de una narración de acontecimientos y personajes que sostenían el panteón de hechos simbólicos y míticos de la identidad nacional. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, las pedagogías cívicas viraron sus objetivos y contenidos hacia la formación de un «ciudadano-participante», apoyado esta vez en la enseñanza de capacidades intelectuales y afectivas necesarias para vivir en democracia (p. 21-22).

Lo cual nos lleva a cuestionamientos que Mendoza (citado por Aguirre y Bertely, 2007) lo declararían “¿Qué historia enseñamos?, ¿por qué seleccionar determinados contenidos de enseñanza? y ¿cuál es el enfoque de la historia que enseñamos?” (p. 1097). Porque hasta ahora parece que la enseñanza de la historia continúa transmitiendo y construyendo una conciencia histórica a través de un relato del pasado que apela a identidades entendidas como construcciones históricas (González, 2006).

Se está de acuerdo ya que una de las funciones más importantes de la Historia como método, es el de integrar saberes disciplinarios y pedagógicos que están en un proceso de enseñanza y aprendizaje en donde, a partir de posturas teóricas, se asumen bajo enfoques o métodos que permiten una reflexión y comprensión de los sucesos históricos para una mejor asimilación para descubrir los elementos comunes y las divergencias dentro de los mismos. Lo cual deberá ser buscando la comprensión, el análisis crítico y la posibilidad de indagación

2.2 Competencias en educación: ¿Qué hay de nuevo en ellas?

El contexto social, político y económico, han hecho que las propuestas educativas busquen la formación de un estudiante socialmente comprometido, que pueda afrontar con éxito los retos y desafíos globales, atendiendo a las demandas que el entorno le requiera, pero sobre todo, participe del accionar de los diferentes fenómenos históricos que vayan aconteciendo. Y para dar respuesta a este hecho, el sistema por competencias, llega a nuestro entorno como un proyecto formativo de alcance mundial, atendiendo al Constructivismo entendiéndolo como un modelo pedagógico que se ha venido consolidando durante el siglo XIX y principios del siglo XX.

Antes de proseguir, es conveniente aclarar cómo se configura desde su etimología el término “competencias”, para lo cual se toma lo mencionado por Levy-Leboyer (2002) que proviene del término latín *Competere*, y en español cobra sentido en dos verbos “competer” y “competir”, en este punto se hace necesario mencionar que es a partir del siglo XV cuando “competer” vino a significar “pertenecer a”, “incumbir”, dando lugar al sustantivo “Competencia” y al adjetivo “competente” para indicar “apto”, “adecuado” (Calderon 2005), así pues, se puede decir que las Competencias se pueden definir como las capacidades que todos los seres humanos necesitan para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones que a lo largo de su vida se les presentarán (Zabala, 2010).

Trasladándolo al aspecto educativo, esta modalidad promueve un aprendizaje activo y centrado en el estudiante, que aplica dinámicas de grupo, se asigna al maestro un rol descentralizado de guía u orientador, que afirma categóricamente la importancia de los

conceptos previos para la construcción de los nuevos, y sostenga la producción y organización de nuestros conocimientos con base en esquemas conceptuales que confieren su significado a la experiencia.

Ante estas aseveraciones, resalta la importancia de plantear en el aula de clases una estrategia para lograr que el estudiante sea un ser socialmente activo y consciente de las necesidades contextuales que le rodean. Para este singular hecho, se resalta la competencia de trabajo colaborativo, entendido como un proceso de aprendizaje en donde se aprehenden y se adquieren habilidades, actitudes y destrezas, mediante las cuales se desarrollan saberes teóricos, prácticos y formativos; la competencia de trabajo colaborativo se muestra como una alternativa para lograr el propósito planteado por la Educación Basada en Competencias (EBC), pues se emplea un proceso de socio-construcción (trabajo colaborativo) utilizando instrumentos y recursos informativos que permiten la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas (Wilson, 1995). Así pues, la implementación de la competencia de trabajo colaborativo en el aula, parece una opción viable para establecer los cimientos de una EBC, ya que la realidad de la práctica docente, evidencia que las teorías pedagógicas pasan inadvertidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el acuerdo 442 se hace la definición de competencias como “[...] la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (Artículo 2, tercer párrafo) lo cual subraya la importancia de que todos estos elementos se hallen desarrollados en el aula de clases y bajo las directrices que la normatividad establece. Esto abre paso a cuestionarnos las formas en cómo se puede llevar a la práctica un elemento que pudiera

resultar ambiguo en cuanto a su implementación. Para dar respuesta a esta interrogante y en línea con la presente investigación se parte de una premisa básica: si por medio de la competencia de trabajo colaborativo se promueve la conciencia histórica, entonces se podrá potenciar la competencia de: “trabaja de forma colaborativa” encaminándola al análisis del devenir histórico del estudiante y de su entorno.

2.3 La teoría constructivista en la enseñanza de la Historia

El constructivismo es una explicación acerca de la naturaleza del aprendizaje y sus implicaciones las tiene directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el constructivismo, la información debe ser descubierta mediante alguna actividad realizada por parte de los estudiantes, con el fin de que tenga significado para ellos. Los constructivistas también creen que el énfasis curricular actual, la interacción y las dinámicas en clase no favorecen el proceso de construcción de conocimiento y que se necesita modificar que para que ocurra el aprendizaje significativo.

El aprendizaje y el pensamiento se presentan en un contexto o situación, no en el vacío, el aprendizaje significativo tiene lugar en el mundo real; es decir, el constructivismo puede guiar el proceso de aprendizaje y enseñanza en escenarios del salón de clases real (esta contextualización del aprendizaje se conoce como cognición situada).

Es conveniente mencionar algunos otros autores y la concepción que hacen del constructivismo, lo cual nos permitirá tener una perspectiva más amplia de esta teoría. Para Pozo (2005) el constructivismo en las escuelas está empezando a ser un slogan o una

imagen de marca y, del mismo modo que los adolescentes presumen de la etiqueta cosida a sus vaqueros, muchos maestros, pero sobre todo investigadores educativos, exhiben su imagen de constructivistas, de manera que, desde finales del siglo pasado, podemos observar que casi todas las teorías educativas y/o instruccionales parecen haber abierto sucursales constructivistas.

Juan Deval (2001) identifica rasgos esenciales del constructivismo, entre los que destacan:

- El conocimiento es una actividad adaptativa que prolonga las formas de adaptación biológica. El conocimiento contribuye a la adaptación y la supervivencia del organismo en su entorno. Por tanto, el modo en que se genera la inteligencia sigue las mismas reglas que otros procesos de adaptación.
- El sujeto nace con una serie de capacidades que le permiten una primera interacción con la realidad, que son básicamente sus reflejos y sus capacidades perceptivas. Aplicándolas a las cosas, va edificando todo su conocimiento y su propia inteligencia. Eso lo puede hacer gracias a que dispone de una forma de funcionamiento que es común a todos los organismos vivos. El sujeto asimila o incorpora la realidad a sus conductas, y se acomoda o modifica sus esquemas de acción, ampliándolos y produciendo otros nuevos.
- La realidad es siempre conocida a través de los mecanismos de que dispone el sujeto. No puede ser conocida en sí misma.
- El conocimiento de la realidad se establece a partir de las transformaciones que el sujeto realiza sobre ella. Se aprende a partir de la resistencia que la realidad ofrece a la acción del sujeto. Las conductas y operaciones que realiza determinan lo que conoce y cómo lo conoce (pp. 354-355).

Con lo anterior, se puede tener una idea clara de que en el constructivismo el entorno del sujeto ejerce una influencia innegable en su desarrollo y proceso de enseñanza-aprendizaje; y que el conocimiento de esta realidad se va a realizar por medio de las transformaciones y relaciones que el estudiante haga de esta. Por lo que podemos ver de manera implícita el papel que juega el aprendizaje colaborativo cuando se habla de constructivismo y de las formas en que se puede trasladar al aula de clases.

Por otro lado, hablando del constructivismo Tünnermann (2011) nos menciona:

Lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los alumnos. Consideran que para detectarlas las pruebas de lápiz y papel no son muy fiables y que son más adecuadas las entrevistas clínicas, aunque su uso en las aulas presenta dificultades. Proponen para ello la técnica de los mapas conceptuales (Moreira y Novak, 1988) que es capaz de detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan “diferenciación progresiva” y “reconciliación integradora” (pp. 24).

Esto habla de que como docentes tenemos que ser capaces de relacionar el conocimiento previo de los estudiantes con la nueva información que se incorpore a sus estructuras cognitivas. Lo cual nos lleva a hablar del aprendizaje significativo y de cómo lo entendiendo:

[...] durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente

en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Díaz, 2003 p.108).

Es así como en la presente investigación se pretende realizar un esfuerzo para que mediante el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo que encuentra su sustento teórico en el constructivismo y se ha establecido en los acuerdos 442 y 444 publicados por las autoridades educativas en el Diario Oficial de la Federación, se promueva conciencia histórica en los estudiantes de bachillerato en la Asignatura de Historia Universal.

2.3.1 Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para la competencia de trabajo colaborativo

Para concretizar los teóricos que serán abordados en la presente investigación, es necesario citar la teoría Histórico cultural de Vygotsky, y de manera especial la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es desde este elemento donde se pueden comprender las relaciones y las asociaciones que se pueden establecer entre los miembros de un grupo heterogéneo; es decir, cada uno de sus integrantes posee su propia ZDP cuando se halla dentro de él, por lo que el grupo alcanzará niveles elevados de desarrollo cuando se trabaja de forma colaborativa.

Es en la ZDP donde ocurre el proceso de aprendizaje, es la zona dinámica en que se da el paso de la actividad externa, interpersonal, del lenguaje externo a la actividad

interna, intrapsíquica, del lenguaje mental. Se percibe la colaboración como una competencia para la formación, ya que con la reflexión sobre la práctica y la intervención en ella, se busca la formación del profesorado, su participación en el diseño y la aplicación del currículo (García, Herrera, García y Guevara, 2015, p.3).

Se resalta la importancia de la competencia de trabajo colaborativo al ser parte fundamental para el desarrollo de los estudiantes. Es conveniente mencionar cómo conceptualiza Vygotsky la ZDP (1978, citado por Rodríguez Arocho, 1999):

[...] "la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces" (p. 86). [...] A partir de esta idea, Vygotski propone que la instrucción debe basarse en el análisis del potencial del alumno para "elevarse a sí mismo a niveles superiores de desarrollo por medio de la colaboración, para moverse de lo que tiene a lo que no tiene por medio de la intemalización" (Vygotsky, en Rieber y Carton, 1987, p. 210) (p.480).

Es así como Vygotsky estableció que la ZDP define de manera concreta el desarrollo del estudiante, pues debe ser esta la que lo conduzca a lograr niveles que no podría lograr sin los apoyos que encuentra en el docente, o en sus compañeros. Aunado a lo anterior, es también Vygotsky que estas actividades mentales están culturalmente mediadas, esto es porque se desarrolla sociohistóricamente y surge de la actividad práctica (Cole, 1990, citado por Rodríguez Arocho, 1999).

De acuerdo con Vygotsky, las estructuras cognoscitivas no surgen y se transforman por la sola actividad de un pensador que busca otorgar sentido a su mundo sino por la forma que dan a dicha actividad las herramientas y signos que nos provee la cultura. Estas herramientas y signos, creaciones humanas en el devenir histórico, permiten operar transformaciones en el ambiente físico y social. La actividad práctica que resulta en estas transformaciones y los artefactos creados y utilizados para realizarla constituyen una unidad indivisible, sin la cual no es posible entender el origen y el desarrollo del pensamiento. En otras palabras, las herramientas de que se dispone condicionan el alcance y los límites de nuestra actividad constructiva y, en consecuencia, nuestro pensamiento. A partir de esta línea de análisis, Vygotsky concluye que el conocimiento tiene origen social y sus manifestaciones emergen de condiciones históricoculturales específicas (Rodríguez Arocho, 1999, p.483).

Lo anterior hace remarcar la relevancia de la sociedad en el desarrollo del estudiante y de todos los elementos culturales con los que lo dota. Pues al ser aprendidos en las interacciones sociales y colaborativas (de acuerdo los contextos particulares) materializándose en el proceso de comunicación (Rodríguez Arocho, 1999). Es por esto que las relaciones humanas se ven determinadas por sus contextos culturales e históricos traduciéndose a través de medios comunicativos que generan conocimiento, por lo que no pueden ser concebidos estos elementos de manera individual cobijados por instituciones sociales, entre la que resalta la escuela.

La escuela no es meramente el escenario en que la educación y el desarrollo de los sujetos tienen lugar; la escuela es un sistema vivo, un auténtico ecosistema cultural

cuyo propio desarrollo está entrelazado con el desarrollo del sujeto. Por lo tanto, no deben obviarse ni invalidarse los conocimientos, valores, actitudes e intereses que el estudiante trae consigo a la escuela. Por el contrario, el lograr que los educandos expresen y expliquen su realidad cotidiana es vital para lograr la identificación de los elementos que pueden facilitar, limitar o impedir el desarrollo de capacidades de orden superior. (Rodríguez Arocho, 1999, p.485)

Por lo que en para efectos de la competencia de trabajo colaborativo y la formación de la conciencia histórica hace relevante considerar los postulados vigotskianos para centrar especial atención en el aprendizaje del estudiante visto como un actividad construida desde la interacción con la sociedad, por lo que resulta ser una experiencia, además de social, colaborativa en la que diversos elementos (lenguaje, cultura, relaciones) juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

2.3.2 Piaget y sus aportaciones para la competencia de trabajo colaborativo

En esta misma línea se encuentra también Piaget, quién puso especial interés en las acciones por parte del sujeto. Sosteniendo que:

[...] es mediante las transformaciones, sean acciones reales o simbólicas, que el sujeto construye progresivamente su conocimiento. Esta construcción progresiva implica unas funciones invariantes y unas estructuras cambiantes. Los cambios en las estructuras dependen del desarrollo, el cual [...] está condicionado por la interacción de varios factores. Piaget se concentró en explicar los mecanismos que subyacen a las estructuras y a sus transformaciones [...] Estas acciones, sin

embargo, incluyen interacciones con otros, que Piaget se ocupó de destacar al discutir el papel del juego, de la experiencia y de la transmisión social en el desarrollo cognoscitivo (Piaget, 1973, citado por Rodríguez Arocho, 1999, p.482).

Es por ello que Piaget otorga especial importancia a la colaboración e interacciones de los estudiantes en las actividades educativas como un medio para facilitar el desarrollo cognoscitivo, por lo que el acto educativo deber ser realizado en un ambiente propicio en el que logren, por medio de la experimentación y manipulación, la construcción del aprendizaje, y puedan interactuar con sus pares para el contraste y discusión de resultados, siendo retroalimentados de manera efectiva, formulando sus propias preguntas y hallando sus propias respuestas.

La equilibración es el responsable del desarrollo cognitivo del aprendiz. Este se da como resultado de la acomodación (reestructuración de los esquemas de asimilación existentes), por medio de un proceso equilibrador asimilación/ acomodación, incrementando su adaptación al medio. El aprendizaje se construye cuando el esquema de asimilación sufre acomodación en interacción con el medio físico y sociocultural. La asimilación involucra el nuevo conocimiento al antiguo y la acomodación a lo que no ha sido previsto. (Moreira 1997, Adaptado por Martínez, Arrieta y Meleán, 2012, p. 43)

El concepto de desarrollo cognitivo visto desde Piaget recalca la idea de que el conocimiento es un proceso de interacción entre el educando y el medio (físico, social, histórico y cultural). Es por eso que, se subraya la importancia de la motivación del

estudiante, en conjunto con la competencia de trabajo colaborativo como elementos conducentes al aprendizaje.

2.3.3 Ausubel : el aprendizaje significativo y su aplicación áulica

Ausubel teoriza el aprendizaje significativo, cuyas premisas se basan en defender y practicar aquel aprendizaje que origina un cambio auténtico en el estudiante. Desde la definición primigenia del aprendizaje, se ha pugnado por ser un proceso que modifica la conducta del sujeto, es decir, se trata de un «proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua» (González Serra, 2000, citado por Viera, 2003, p. 2) así se tiene que lo que el aprendizaje significativo introduce es la adquisición de sentido y coherencia en las estructuras cognitivas del estudiante, dejando de lado las estrategias de aprendizaje tradicionales, tales como la memorización.

De esta manera el aprendizaje significativo debe contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos o materia a impartir con los conceptos, ideas y representaciones ya formados en las estructuras cognoscitivas del educando; se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él. Ausubel trabajó sobre cambios de conceptos, de significados, por esto es que denomina su método «aprendizaje verbal significativo.» El significado es producto del aprendizaje significativo y se refiere al contenido diferenciado que evoca un símbolo o conjunto de estos después de haber sido aprendido. (Viera, 2003, p. 2)

De acuerdo con Aceituno (1998, citado por Viera, 2003) Ausubel distingue 3 tipos fundamentales de aprendizaje significativo: aprendizaje representacional; aprendizaje de conceptos y aprendizaje proposicional. En el primero (representacional) se le asignan

significados a las palabras y posterior a esto se identifican estos símbolos con sus referentes, que pueden ser desde objetos, acontecimientos, o conceptos. En el aprendizaje de conceptos por su parte, se establecen también las representaciones abstractas de los atributos de los referentes, pero en este caso, los conceptos van a representar regularidades de eventos u objetos. En cambio, en el aprendizaje proposicional, el reto no es aprender de manera aislada o combinada, lo representan las palabras, sino más bien se trata de aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, es decir, hallar el significado de los conceptos visualizando la proposición como un todo.

Se trata por tanto de que se ponga especial atención en la forma en cómo se acerca al estudiante al conocimiento que se trabaja, pues en las competencias que se utilicen está la clave para que le sean significativos para su formación. Esto significa el trabajo de planeación por parte del docente para poder encontrar las mejores maneras de llevar a cabo la dinámica de las sesiones de clase.

En este proceso el lenguaje constituye un medio indispensable que permite transmitir, precisar y esclarecer los significados, algo que ocurre en virtud de la asimilación de la palabra. Teniendo en cuenta la teoría integradora propuesta por Diego González Serra (Serra, 2000), y utilizando sus términos, podríamos decir que el aprendizaje significativo constituye un aprendizaje predominantemente externo, producido por la interiorización de contenidos y determinantes del medio físico y social. El contenido que se va a aprender viene de afuera, es dado u ofrecido al sujeto mediante la palabra, vehículo emocional simbólico, por lo que además es un aprendizaje externo comunicativo. El aprendizaje significativo debe contar, por una parte, con una coherencia en la estructura interna del material y tener una secuencia lógica entre sus elementos. Por otra parte debe comprender la

estructuración cognitiva del educando, los esquemas que ya posee, que le servirán de base y sustento para el nuevo conocimiento. Debe, además, implicar una disposición positiva por parte del alumno, en el que jueguen su papel los procesos motivacionales y afectivos. Es en la interacción de estas tres condiciones indispensables que se da la esencia del aprendizaje significativo, por lo que para Ausubel los nuevos significados son el producto del intercambio entre el material potencialmente significativo y la disposición subjetiva (emocional y cognitiva) del educando, modificándose esta última constantemente (Viera, 2003, p.3).

Es a partir de analizar lo que anteriormente se propone que encontramos relación con lo que se ha expresado en los postulados de Vygotsky, es decir, considerar en las planeaciones de clase de forma aterrizada tanto los aspectos socioculturales, como aquellos que se necesitan para que el estudiante halle significativos no sólo los contenidos, sino las formas, utilizando el conocimiento previo con el que el estudiante cuenta, para reforzarlo y coadyuvar a la construcción del aprendizaje por parte de los educandos, entre los aspectos que deberán ser considerados de manera ineludible es lo afectivo-motivacional considerando los contextos particulares en los que se circunscriba la práctica educativa.

2.3.4 Bruner: Aprendizaje por descubrimiento

Jerome Bruner es considerado uno de los psicólogos más importante de las últimas décadas por sus aportaciones que apuestan por el aprendizaje por descubrimiento, y su teoría sobre los modos de representación en los cuales se desarrollan cognitivamente los infantes de acuerdo a sus etapas de vida: La representación enactiva, representación icónica, representación simbólica (Bruner, 1984, citado por Guilar, 2009) las cuales lo posibilitan

para declarar que la educación debe consistir en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia existencia y del conocimiento.

Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser en forma de espiral para que conforme se avance el nivel de profundización sea mayor, correspondiendo a las evidencias de entendimiento que sean determinadas en función del desarrollo cognitivo del estudiante (Guilar, 2009). Esto implicaría partir de lo simple a lo complejo en cuanto al abordaje de los contenidos temáticos que la asignatura requiera, sin perder de vista que debe existir un respeto a la etapa o momento evolutivo del estudiante. Bruner apuesta por la enseñanza cualquier materia con ayuda de la creatividad del docente, las características de los educandos y su contexto y el respeto hacia ellos.

En este punto, es pertinente subrayar cuales son las implicaciones educativas de los postulados de Bruner, de acuerdo con Guilar (2009) son: el papel que tiene el docente como guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se exige de él, la adecuación de los contenidos al nivel de competencia que detecte en los estudiantes, considerando también el proceso que lleva el estudiante para la apropiación de los contenidos y medir en función de lo que el educando aprende a dominar contribuyendo el docente en todo momento a alcanzar niveles cada vez mayores. Se destaca también las narraciones como estrategias de construcción y compartición de significados que posibilitan que el estudiante entienda el mundo y reconozca su papel en él.

[...] el desarrollo humano [...] se da en diferentes etapas, y cada una de ellas se caracteriza por la construcción de las representaciones mentales por parte del sujeto, de sí mismo y del mundo que le rodea. La posibilidad de construcción de

significado por parte del sujeto está orientada por la selección de la información considerada relevante, y, en todo caso ésta es la que guía su construcción de significado dentro de un contexto. La representación de sí mismo tiene más de una forma, cada una depende del propósito y de las perspectivas de la situación, a la vez, esta capacidad de aprehensión demanda la posibilidad de construir el significado a partir de interrelaciones con el mundo exterior. Así pues, el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica, pasando a constituir esta construcción una propiedad de la mente (Bruner, 1986, citado por Vielma y Salas, 2000, p. 35-36).

De manera especial se hace énfasis en que Bruner propone que la práctica educativa debe propiciar la competencia de trabajo colaborativo, es decir, se trata de enseñar y aprender compartiendo, sabiendo que el esfuerzo colaborativo puede convergir en éxitos mayores si se aprovecha el potencial que las particularidades de los miembros de grupo orientándolas de manera efectiva. Lo que se traduce en la construcción de comunidades de aprendizaje que establecen objetivos comunes a alcanzar y trazan las directrices que lo posibilitarán.

Visto desde esta perspectiva, el desarrollo humano consiste en la capacidad del sujeto para mantener una reacción invariable frente a los estados cambiantes del medio estimulante. Esto implica que el aprendizaje depende de la capacidad de asimilar o incorporar como propios, los acontecimientos de un sistema de almacenamiento que corresponden al medio, sistema que hace posible la creciente capacidad del sujeto para ir más allá de la información que encuentra en un momento determinado. [...] Pero, para que esta construcción del conocimiento sea

posible, se requiere de la mediación del lenguaje, que acaba por ser no sólo el recurso de intercambio, sino el instrumento que luego puede utilizar el hombre para poner orden en su medio (Bruner, 1972, citado por Vielma y Salas, 2000, p. 36).

Lo anterior manifiesta la importancia del lenguaje, el cual para efectos de la presente investigación tendrá que ser revestido en las dinámicas de la competencia de trabajo colaborativo para la formación de conciencia histórica, tarea para lo cual los planteamientos de Bruner son de relevancia significativa, pues supone la consideración respetuosa de las capacidades cognitivas del estudiante, en primera instancia, para después diseñar las competencias que permitan ir ascendiendo en el espiral del conocimiento y lograr aprendizajes acordes a los contenidos, y los contextos particulares.

2.4 Conciencia histórica ¿Cómo se concibe?

Cuando hablamos de conciencia histórica se debe resaltar que éste ha sido estudiado por un número significativo de historiadores y filósofos, para el caso de la presente investigación se establecerá que es precisamente la conciencia histórica:

Ha sido entendida por Karl-Ernst Jeismann como «la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro» (1979, citado por Angvik y Von Borries, 1997, p. 401). Asimismo Hans- Georg Gadamer (1993) la define como el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones, mientras que Andrzej Grabski (1985) afirma que la conciencia histórica implica un conjunto de representaciones del carácter histórico del mundo social y del ser individual.

[...] La contribución principal de Rüsen (1992, 1997, 2001) ha sido la delimitación teórica de la categoría «conciencia histórica» a fin de realizar una aproximación comprensiva, metódica y empírica sobre la misma, con el fin de acercarse no sólo al contenido de la conciencia histórica sino también a sus formas, a sus sistemas de valor y a su significado, es decir, a aquellos factores que dan sentido a aquel contenido histórico asimilado, aprendido y aplicado a la vida diaria. Desde este punto de vista, la conciencia histórica incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) por la que el tiempo experimentado en forma de memoria es usado como medio de orientación en la vida diaria (González, 2006, p. 23-24).

Es decir, la conciencia histórica da sentido de la experiencia del tiempo, por lo que esta actividad recibe y produce ya que incluye experiencia, observación, pero también, otorga sentido, da significado, orienta (González, 2006). Y en el caso de las realidades docentes que se enmarcan en el Sistema Educativo Nacional y todas las reformas que en pro de la educación se han realizado, este hecho se vuelve fundamental debido a la pertinencia que se exige, en primer lugar de los contenidos y en segundo término de los objetivos que la Educación debe alcanzar.

Se hace necesario esclarecer puntos relevantes sobre las necesidades históricas, y se debe decir que estamos de acuerdo en que una buena implementación de los recursos que ofrece la materia de Historia en el aula, aporta para el estudiante, además de saberes culturales mediante los cuales se integra y procesa información, modos de pensamiento que ayudan al individuo a situarse en la realidad espacio temporal y establecer ejes y redes de

relación social para impulsar la comunicación humana y la conciencia ciudadana, así como elementos para valorar el patrimonio, disfrutar y compartir valores culturales y estéticos, y vivir la interculturalidad de una forma positiva (Sobejano y Torres, 2010, citado por Navarro- medina, 2015).

Podríamos decir, una vez que se señala lo anterior que en México, una de las atribuciones que se le dan a la enseñanza de Historia en el nivel básico, es la de promover la formación de una conciencia histórica para la convivencia con la que el estudiante fortalece su responsabilidad social (esta es visible cuando reconoce valores que le permiten sentirse dentro de la comunidad, respetando y cuidando el patrimonio cultural y natural; convive dentro y fuera del aula con principios de solidaridad, responsabilidad, respeto y dialogo; así como toma decisiones de forma informada y responsable); es decir, mediante el manejo de una información histórica, los estudiantes desarrollan nociones, habilidades y valores para comprender los sucesos y procesos históricos y podrán a partir de eso, tener los referentes necesarios para percibirse a sí mismos y a las sociedades como protagonistas de la historia y desarrollar un sentido de pertenencia local, regional y nacional (L. Lima, 2011).

Se propone por tanto el desarrollo de una conciencia histórica logrando que el estudiante identifique los elementos comunes de las sociedades del pasado y el presente para fortalecer su identidad y responsabilidad social. De esta manera, la historia contribuye a la formación del sentido de identidad y unidad nacional de los ciudadanos, pero para ello debe valorar y tomar en cuenta las diversas formas de pensar de las personas y que contribuyen a la formación de distintas culturas, con un enfoque intercultural, se parte de lo personal a lo regional hasta llegar a lo nacional.

La formación de una conciencia histórica podríamos rastrearla desde las primeras etapas del ciudadano, mediante relatos, fotos o anécdotas, la familia se encarga de adentrarnos a nuestra propia historia, contribuyendo a una reflexión sobre nuestra existencia, pues son mediante estas prácticas cotidianas donde encontramos los indicadores de una cultura/tradición a la cual pertenecemos.

Con el solo hecho de comparar las situaciones o sociedades que les tocó vivir a nuestros padres con la que hoy estamos experimentando, involucra una toma de conciencia de nuestro momento histórico que estamos viviendo. La observación, la experimentación y la formulación de preguntas marcarán el camino a seguir para poder llegar a este objetivo, que, aunque pareciera dudoso, es un hecho innegable al cual la educación debe llegar hoy día, y que, para ello, la materia de Historia juega un papel importante.

La educación en México, esta estratégicamente diseñada para que el estudiante, desde sus primeras experiencias educativas, encuentre un incentivo el cual se pueda apropiarse de manera personal para que, después, mediante estrategias pedagógicas, se pueda llegar a concretar una identidad nacional. A pesar de esto, es indudable que, la participación del profesor para lograr, a parte de una identidad, una conciencia reflexiva en el educando, sea comprometida con la actividad que está realizando, pues de ella depende en gran medida que el estudiante logre alcanzar lo que John Rüsen traduce como Conciencia Histórica.

2.5 Competencia de Trabajo Colaborativo

Es importante en este punto, establecer algunas de las concepciones acerca de la competencia de Trabajo Colaborativo, abordado desde un contexto educativo, ya que

constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a la construcción del conocimiento de manera conjunta, para lo que requiere unir conocimientos, habilidades, actitudes y valores; además de los diferentes esfuerzos y talentos individuales, por medio de la interacción educativa de los miembros de un grupo, que converjan el logro de los objetivos y las metas establecidas consensuadas previamente. Como lo expresa Martín (2001, citado por Maldonado, 2007), “más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo” (p.269). En el cuadro número 1, se muestran autores y las diferentes concepciones que hacen de la competencia de trabajo colaborativo.

Cuadro 1. Conceptualizaciones de la competencia de Trabajo Colaborativo.

Autores	Conceptualizaciones
Panitz y Panitz, 1998	Proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.
Guitert y Simérez, 2000	Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe reciprocidad entre el conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.
Gros, 2000	Es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo

	<p>juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede ser conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.</p>
Salinas, 2000	<p>Considera fundamental el análisis de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante; por cuanto el trabajo busca el logro de metas de tipo académico y también la mejora de las propias relaciones sociales.</p>
Lucero, 2004	<p>Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como de los demás miembros del grupo.</p>

Fuente: Maldonado, 2007, p. 269, Revista de Educación, Año 13, Número 23.

Es posible ver que de manera general se puede considerar a la competencia de trabajo colaborativo como un proceso de construcción social en el que cada estudiante tiene la posibilidad de lograr un aprendizaje mayor en comparación con el hecho de realizarlo de manera individual y aislada, pues la interacción con los miembros del grupo potencializa los resultados ya que hace necesario poner sumar esfuerzos. Tomando en cuenta esto, se retoma la visión de Wilson (Citado por Barragán de Anda, Aguinaga Vázquez, Ávila González, 2010) respecto de la competencia de trabajo colaborativo:

El aprendizaje colaborativo es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (Wilson, 1995, citado en Calzadilla, 2002, p. 6).

Es así como se declara que la competencia de trabajo colaborativo, es un elemento que permite la construcción del aprendizaje, ya que por medio de éste, se hace el establecimiento de metas comunes que son alcanzadas a través de la integración de esfuerzos de los integrantes del grupo de que se trate. Además, considerado como competencia, el Trabajo Colaborativo, permite la resolución de problemas y para la impartición de valores y normas para lo cual Barragán de Anda, Aguinaga Vázquez, Ávila González (2010) expresan que:

En el caso de la nivelación, la resolución de problemas lleva a los estudiantes a una deconstrucción de sus posturas, metodología, métodos, estrategias, técnicas, valores, para luego construir sobre lo discutido y compartido en los foros de debate. Johnson y Johnson afirman que existen cinco elementos que deben tenerse en cuenta para el trabajo colaborativo (Johnson y Johnson, 1986; Waggoner, 1992, citado en Scagnoli, 2005) Interdependencia positiva; Promoción a la interacción; Responsabilidad individual; Habilidades y destrezas de trabajo grupales e Interacción positiva (p. 6-7).

Es la suma de los elementos que se señalan los que hacen de la competencia de trabajo colaborativo la estrategia adecuada para el desarrollo de la conciencia histórica, pues permite el despliegue individual de competencias para converger en un objetivo común.

2.6 Estrategias didácticas que favorecen la competencia de trabajo colaborativo

No es posible avanzar en el análisis de la competencia de trabajo colaborativo y de las estrategias que propone sin que se ahonde en la especificidad de lo que implica el uso de una estrategia, conociendo que, la determinación de los procedimientos aplicados a una tarea, dependerá de la reflexión que se realice en torno a los objetivos de aprendizaje. Lo anterior deja claro que la utilización de una estrategia tiene que ver más allá de la simple aplicación de técnicas o procedimientos, por lo que se establece que las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (Monereo, et al. 2005, p. 12) es decir, propone la definición de estrategia de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las que el estudiante adopta un rol activo para la construcción de su aprendizaje, eligiendo, recuperando y adaptando los conocimientos requeridos para el desempeño en una situación determinada.

En la Educación Media Superior y Superior se presentan grandes oportunidades para el diseño y adecuación de estrategias didácticas, debido en gran parte al auge de la tecnología no sólo en el ámbito de la comunicación, sino también en el uso dirigido de las plataformas digitales, que han reducido considerablemente las brechas de flexibilidad y accesibilidad a la información. Situación que pone de relieve la necesidad de incorporar y

adaptar estrategias contextualizadas para los fines que cada docente plantee en función de su entorno aúlico.

Considerando lo que se ha expuesto, es prioritario mantener enfoque en uno de los objetivos con mayor trascendencia para el logro de lo estratégico en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: la conciencia sobre las operaciones y decisiones mentales que se realizan cuando se aprende determinada tarea (Monereo, et. al. 2005, p.15), es decir, se hace preciso atender los elementos de la metacognición. Si retomamos en este punto los postulados de Vygotsky, cuando sostiene que el desarrollo cognitivo del ser humano está dado por el lenguaje, resultando necesario que éste se verbalice y Piaget cuando establece la asimilación y acomodación para el logro de la apropiación del conocimiento (Jaramillo y Simbaña, 2014).

Existe ya una clasificación de estrategias que tienen que ver con su centro de interés en desarrollar: Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza (se adaptan a las necesidades e interes del estudiante); Estrategias para la enseñanza en grupo (Construcción de conocimiento grupal a partir de la información que se suministra); y Estrategias centradas en la competencia de trabajo colaborativo, cabe hacer mención por ser el tema que nos ocupa en este proyecto de investigación que, estas estrategias se refieren a la construcción del conocimiento en forma grupal empleando estructuras de colaboración, en este punto, la comunicación entre los miembros que colaboran será fundamental (Delgado y Solano, 2009).

Algunas de las técnicas que se enmarcan en está categoría son las propias de las metodologías activas (Aprendizaje Basado en Proyectos / Aprendizaje Basado en

Problemas / Estudio de Casos), juegos de rol, grupos de investigación, debate y foro, grupos de discusión, controversia estructurada, entre otros. Sin embargo, lo anterior resulta intrascendente si no se contempla primero el “aprender a aprender”, siendo que este término comúnmente utilizado “no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos” (Monereo, et al, 2005, p.17), es decir, en el trinomio de los elementos que conforman a las competencias (Conocimientos, Habilidades y Actitudes), se resaltan en este apartado a las Habilidades que de acuerdo con Monereo (2005) se identifican las siguientes: observación de fenómenos, comparación y análisis de datos, ordenación de hechos, clasificación y síntesis de datos, representación e interpretación de fenómenos con procedimientos, retención y recuperación de datos, transferencia de habilidades y la demostración y valoración de los aprendizajes con ejercicios que integren los procesos anteriores.

2.7 Competencias de trabajo colaborativo para la formación de la conciencia histórica en estudiantes de Nivel Medio Superior

La competencia “Trabaja en forma colaborativa” con sus respectivos atributos, se enmarcada en el acuerdo 444 y propone participar y colaborar de manera efectiva en equipos, para dar cumplimiento a lo anterior, establece una serie de atributos, a saber:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo. (p.4)

-

Los cuales serán desarrollados para con esto promover conciencia histórica. Para lograr lo que se ha propuesto, es necesario mencionar las competencias de trabajo colaborativo, que de acuerdo con Aguinaga, Ávila, Barragán de Anda (2010) facilitan el desarrollo de saberes teóricos, prácticos y formativos. Estos últimos permiten enfrentar un mundo cambiante con pensamiento crítico, así como habilidades de relación y comunicación, tolerancia, respeto y disposición a escuchar. Estas competencias tienen su base en la interactividad intencionada con un propósito definido de colaboración. Por otro lado, una de las dificultades de la educación a distancia son los sentimientos de aislamiento de los estudiantes, que pueden ser combatidos con estrategias de aprendizaje, ya que éste propicia, a partir de la participación individual, la responsabilidad compartida por el grupo, el establecimiento de vínculos interpersonales y la toma conjunta de decisiones. Las dificultades más comunes que surgieron en la competencia de trabajo colaborativo, se basan en las resistencias que tanto docentes como estudiantes puedan tener hacia los paradigmas de trabajo en equipo y en el diseño de estrategias para el trabajo mismo.

Collazos y Mendoza (2006) por su parte señalan que:

El trabajo colaborativo no es un mecanismo simple: si uno habla acerca de “aprender de la colaboración”, uno debería también hablar de “aprender por el hecho de estar solo”. Los sistemas cognitivos de los individuos no aprenden por el hecho de que ellos sean individuales, sino porque ejecutan algunas actividades (leer, predecir, etc.) que involucran algunos mecanismos de aprendizaje (inducción, predicción, compilación, etc.) Similarmente, los pares no aprenden porque sean dos,

sino porque ellos ejecutan algunas actividades que conllevan mecanismos de aprendizaje específicos. Esto incluye las actividades y/o mecanismos ejecutados individualmente, pero, además, la interacción entre las personas genera actividades adicionales (explicación, regulaciones mutuas, etc.). Este tipo de interacciones puede ocurrir con mayor frecuencia en un trabajo colaborativo que en un esquema de aprendizaje individual (pp. 63).

Es necesario subrayar en este punto que, la Educación Media Superior en la actualidad enfrenta una serie de desafíos en todos los aspectos, sobre todo aquellos que versan sobre la cobertura y calidad de la misma, puesto que observamos que el Estado prioriza llevar una educación para todos, no obstante los esfuerzos que realiza, es cuestionable la calidad con la que finalmente se imparte. Esto impacta directamente en la formación final de los estudiantes, ya que no se encuentran dotados con los conocimientos, capacidades y actitudes que se admitiría.

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Es necesario, por tanto, que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela. La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Esto implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes (SEP, 2008).

2.7.1 Proposición de formas de solución de problemas

Se realiza ahora, el análisis del primer atributo de la competencia de trabajo colaborativo que se ha enunciado en líneas anteriores, es decir, se propone como primer variable para alcanzar los objetivos de la presente investigación *La proposición de formas de solución de problemas* como un elemento que permitirá, en primera instancia, medir, para el posterior diseño de las competencias que en el marco de esta variable y su normatividad permita la formación de la conciencia histórica en los estudiantes de Nivel Medio Superior.

Para esto, se hace necesario decir que no es posible considerar un problema, sin que exista la relación inherente con una posible solución. Sin embargo, antes de iniciar el camino de lo que posibilita en los estudiantes la proposición de formas de solucionar problemas, es preciso definirlo, para tal efecto se referirá a Sánchez (2007, citando a Mayer, 1986) quien propone que:

[...] Un ‘problema’ existe cuando una situación, en un estado dado, es percibida por alguien como que requiere ser cambiada hacia un estado meta, y no hay ninguna manera obvia de transformarla desde el estado dado al estado meta.” La expresión, “ninguna manera obvia”, se entiende diciendo que cuando es necesario probar, verificar, o evaluar una o más posibles soluciones, se tiene a mano un problema.

[...] Un problema es una situación que alguien quiere cambiar; y se quiere cambiar porque provoca sentimientos desagradables, o porque la representación de un estado meta provoca un sentimiento que es mejor que el evocado por la situación presente (pp. 149-150).

Es decir, existe un punto de partida en el que se reconoce que la situación en la que se halla no es la que se precisa y existe una motivación para cambiarla, es decir, se tiene un objetivo a alcanzar y, de primera instancia no es posible visualizar la solución de manera inmediata. Desde la perspectiva de Holyoak (1995, citado por Sánchez, 2007):

[...] se puede tener claridad sobre lo que es la resolución de problemas a partir de la metáfora de las localizaciones espaciales, la cual impregna casi todas las descripciones de la solución de problemas. Se trata de pensar las secuencias de eventos que ocurren como caminos metafóricos que llevan de un lugar a otro. Así, se habla de buscar la vía para alcanzar un objetivo, de rodear los obstáculos encontrados a lo largo del camino, de caer en un impasse, de despejar el camino, de aproximarse al problema bajo un ángulo diferente, de perderse, entre otras. Esta perspectiva se inscribe en la reformulación de una teoría general de la resolución de problemas realizada por Newell & Simón (1972) [...] En su formulación de lo que ellos llaman el espacio problema, enuncian cuatro elementos que lo conforman: un estado inicial, un estado por alcanzar, un conjunto de operadores o acciones posibles y las condiciones que indican lo que no es permitido y las consecuencias de la escogencia de una u otra acción (Pp.151-152).

Esta perspectiva sugiere que cualquier problema se puede definir por un estado inicial, las acciones que conectan a un estado que se desea alcanzar por parte del estudiante en este caso, lo cual lo sitúa en una posición en que éste es capaz de aprehender, organizar, almacenar, recuperar y activar la información (Sánchez, 2007) que tiene disponible para que puedan ponerse en acción a través de esquemas mentales que le llevarán al diseño de estrategias que le permitirán su solución. Para realizar lo anterior, es necesario apoyarse de

las teorías que fundamentan la construcción del conocimiento, y es dentro de la perspectiva sociocultural en la que se inscribe la solución de un problema, pues es una situación donde:

[...] se ponen en acción significados que emergen dentro del interjuego de la dinámica relacional, cuando los individuos actúan con motivaciones concretas, con unos u otros presupuestos, representaciones, expectativas y objetivos, en entornos socioculturales determinados. De esta manera, por el contexto donde se realiza la actividad, por las características de la tarea, por las metas y motivos² con las cuales se implican los participantes y por los procesos cognitivos que pone de presente la actividad, la situación de solución o realización de una tarea es una situación marcada culturalmente (Sánchez, 2007, pp.157).

Es por medio de las competencias de trabajo colaborativo que se pueden poner en juego la construcción de significados, movilizand o de manera grupal los recursos individuales con los que cuentan los miembros del grupo, en los que de manera inevitable intervendrán las percepciones e identidades, representaciones e interpretaciones, habilidades y motivaciones de cada uno de ellos, por lo que implicará la puesta en marcha de destrezas de mediación, negociación y conciliación para que se pueda llegar al logro del objetivo, es decir, de la solución del problema. Sánchez (2007) habla sobre el papel de la mediación social-cultural en la actividad humana, y al respecto menciona:

Vygotsky (1979), en su definición de la zona de desarrollo próximo, distingue la solución colaborativa de los problemas y la solución independiente, individual; considera que dentro de los procesos de socialización, los adultos hacen de expertos y los niños se conducen como aprendices y novatos en la cultura. En el desarrollo de cualquier tarea, la mediación –no sólo de los otros con quienes interactúa el novato,

sino de los instrumentos semióticos que la situación pone a su alcance y las condiciones que tiene para apropiarse de ellos— es definitiva. El aprendiz, a través de la interacción social con un experto (padre, maestro, otro cuidador, otro par) interesado en brindarle un apoyo, puede alcanzar soluciones y logros que solo, no hubiera podido conseguir. Según Wood, Bruner, & Ross (1976) la intervención del tutor supone una clase de andamiaje que permite al niño o el novicio resolver un problema, llevar a cabo una tarea, alcanzar un fin, los cuales, sin esta asistencia, estarían por fuera de sus posibilidades (Pp.159-160).

Es posible afirmar con lo que se expresa anteriormente que el otorgar el andamiaje y las competencias de trabajo colaborativo a los estudiantes, permiten el diseño y la construcción de las actividades que le llevarán a la resolución de problemas. Lo cual implica realizar una reflexión que origine la acción por parte del docente para que se analice la forma en la que el aprendiz soluciona problemas comprendiendo, como lo establece Sánchez (2007), el papel que cumple cada uno de los elementos que entran en juego para este hecho (contextuales, procesos de comunicación, herramientas, guías, agentes socializadores, interacciones) y los escenarios socioculturales (formales e informales) en los que se llevan a cabo, es decir concretizar las particularidades de los que participan en el proceso de solución colaborativa de problemas, además de los roles y reglas que lo enmarcan.

2.7.2 Aportación de puntos de vista con apertura, considerando los de otras personas de manera reflexiva.

El aporte de puntos de vista que considere los de los demás de manera reflexiva es un aspecto fundamental para considerar a la competencia de trabajo colaborativo, en este caso se dirigirá para la formación de conciencia histórica en estudiantes de bachillerato. Se ha establecido también que es mediante el constructivismo, retomando a teóricos específicos, con los que se construye el aprendizaje en el educando. El carácter social del aprendizaje ha sido redefinido, iniciando por los roles que se le asignan a cada uno de los que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los factores que influyen en él, tales como el contexto y los significados que se les asigna a los distintos conceptos. Para este punto se retomará a Jean Piaget quien expresa que:

[...] el aprendizaje consiste en la generación de estructuras cognoscitivas que se crean a través de la modificación de los reflejos iniciales del recién nacido y que se van enriqueciendo a través de la interacción del individuo con el medio. Estas estructuras se encargan de adquirir la nueva información a través de dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación. Esto plantea que el aprendizaje no consiste en la memorización de información sino en la asimilación o incorporación de la información a esquemas que poseen una información previamente organizada en patrones, así como funciones cognoscitivas que ajustan o acomodan la información nueva y la previamente adquirida (Maldonado, 2007, p.265).

Se retoma lo anterior, en primera instancia para remarcar el carácter social del aprendizaje y sus elementos inherentes, y en segundo lugar porque para la aportación de

puntos de vista con apertura considerando los de los demás de manera reflexiva es fundamental tenerlo presente debido, básicamente a que:

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos» (Vygotsky, 1979, pág. 92) (Maldonado, 2007, pp. 266).

Es Vygotsky quien establece, retomando lo anterior que la interacción social es de suma importancia, ya que de ella depende el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento (Maldonado, 2007, p.267), reiterando también la relevancia del lenguaje y de los procesos comunicacionales que lo posibilitan. Una vez que se ha establecido esto, se debe decir que en la competencia de trabajo colaborativo se debe considerar, además de lo ya expresado, el término de la argumentación de puntos de vista por parte del estudiante:

[...] la noción de autoridad se diferencia claramente de una interacción jerarquizada, por cuanto no se impone la visión de un miembro del grupo por el sólo hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar puntos de vistas, justificar e intentar convencer a los pares. En consecuencia, la estructura del diálogo o la estructura conversacional, que se plantea al interior del grupo es compleja y las habilidades sociales son indispensables para desarrollar una interacción de calidad. Esta afirmación se fundamenta en procesos investigativos desarrollados tanto en

aulas universitarias como en posgrado (Maldonado, 2007; Pérez de M., Bustamante y Maldonado, 2007) (Maldonado, 2007, p.269).

Para que se pueda dar de manera ordenada, las competencias de trabajo colaborativo en el proceso de aportación de puntos de vista se debe tener en cuenta los principios que marcan: reciprocidad para que cada uno de los integrantes del grupo esté consciente de que sus aportaciones deben estar debidamente argumentadas, considerando los elementos necesarios para ellos de manera crítica y reflexiva.

Como consecuencia, la información debe estar disponible para todos; pues el proceso de lograr consenso no es sólo de acuerdos o desacuerdos, sino también consenso de argumentaciones. En este sentido, el producto final del grupo, no podrá ser la sumatoria de las aportaciones individuales; sino que, se estará realizando un trabajo colaborativo, cuando tal producto recoja la negociación y la cohesión alcanzada por el grupo (Maldonado, 2007, p.270).

Otro principio que debe regir el aporte de puntos de vista dentro de las competencias de trabajo colaborativo es la responsabilidad (ligada a la anterior), la cual tiene que ver directamente con los resultados que se logren como los objetivos que se planteen desde el principio en el grupo de trabajo. Este elemento se juzga fundamental pues es pieza clave para que las opiniones, argumentos e ideas que se expresen se realicen en un marco de fundamentación de la información, respeto, diálogo que conlleven a procesos de negociación y toma de decisiones.

2.7.3 Adopción de actitudes constructivas, congruentes con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo

La competencia de trabajo colaborativo, requiere de manera indudable, además de la capacidad del estudiante para la solución de problemas y el aporte de puntos de vista con fundamentos válidos y sólidos, considerando además las opiniones de otras personas de manera crítica, la adopción de actitudes constructivas y congruentes con los conocimientos y habilidades con los que cuenta cada uno de los miembros de los equipos de trabajo que se establezcan.

Teniendo en cuenta que todos los elementos que se han tratado hasta este punto conducen al planteamiento de competencias de trabajo colaborativo para la formación de conciencia histórica y considerando también que uno de los aspectos que integra la educación por competencias, además de los conocimientos, habilidades, valores, son las actitudes. Se hace necesario revisar algunas consideraciones al respecto.

Para iniciar, se debe retomar la responsabilidad grupal y la toma de consciencia por parte del educando de que su participación y aportes para el logro de los objetivos es fundamental, se debe asociar de acuerdo con Woolfolk (1999, citado por Maldonado, 2007) con la interdependencia de metas, de tareas, de recursos, de roles y premios que estén consignados a este proceso:

La conscientización de estos conceptos por parte de cada miembro del grupo, facilitará el proceso de trabajo para la construcción del conocimiento guiada por las metas que concensuadamente se estableció el grupo. Los estudiantes, miembros del grupo, necesitan asumir conscientemente, que no será posible la eficacia grupal, sino se procuran unas relaciones afectivas positivas al interior del grupo. Se plantea

en este artículo que los grupos colaborativos deben convertirse en grupos de encuentro; esto, en el sentido de Carl Roger, significa que el encuentro con el otro edifica, hace crecer, transforma, por cuanto modifica actitudes, puntos de vista y colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros y junto a otros (Maldonado, 2007, p.270- 271).

El intercambio de ideas y la interacción de calidad entre los integrantes del grupo se resalta en lo que se ha expresado, es decir, el encuentro con los otros debe hacerse de maneras claras, para que el aprendiz tenga claras tanto las implicaciones, las expectativas, los compromisos, derechos, obligaciones y beneficios que van a derivar una vez que se termine el proceso. Por ello, es forzoso que exista para tal efecto, “el desarrollo de habilidades sociales y la conscientización de los procesos conversacionales, se hace indispensable [...] comprender que la competencia de trabajo colaborativo sólo se logrará cuando es asumida conscientemente por los actores como un discurso, generado en la interrelación” (Maldonado, 2007, p.276), coadyuvando la formación de los estudiantes en un marco de diversidad social y multicultural.

Lo que se ha expuesto en este capítulo, una vez que se ha precisado en el marco contextual que, la competencia de trabajo colaborativo se halla reconocida desde los ámbitos internacional y nacional reconociéndola como un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual sin duda debe ser aterrizado de manera fehaciente en el ámbito institucional, lo cual permitirá operacionalizar el planteamiento que se realiza para la formación de conciencia histórica en estudiantes de bachillerato; se remarca, desde el punto de vista del constructivismo, a los teóricos que lo representan

(Vygostky, Piaget, Ausubel y Bruner) abordando de manera particular cuáles de sus postulados coadyuvan al logro del objetivo propuesto; y aunado a los fundamentos ofrecerán las bases sobre las cuales fundaremos la concepción de conciencia histórica; contribuyendo para este hecho la competencia de trabajo colaborativo abordada desde la óptica de las legislaciones nacionales en materia educativa, se establecen los cimientos tanto contextuales como teóricos de la presente investigación, para dar paso formal a la metodología que permitirá el aterrizaje concreto del trabajo.

CAPÍTULO III

Metodología

3.1 Diseño de la investigación

En este capítulo se aborda de manera específica la metodología utilizada en la investigación, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), los diferentes enfoques que existen (cuantitativo, cualitativo y mixto) van a constituir posibles caminos para enfrentar el problema de investigación que ya se ha planteado.

Se está de acuerdo en que la “investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4), en este caso, una vez que se ha realizado el planteamiento del problema, y se han definido las preguntas y objetivos de investigación, se transita al establecimiento de la metodología que enmarca y posibilita el logro de lo propuesto.

Se declara que el enfoque de la presente investigación es cuantitativo, con alcance descriptivo y de tipo cuasiexperimental. Para fundamentar lo anterior, debe decirse que:

La investigación cuantitativa busca la objetividad, bajo la perspectiva de que la realidad es una y que se la puede observar sin afectarla. La metáfora de este tipo de epistemológico de la investigación científica es que la ciencia es como un espejo se reflejan las cosas como son (Kerlinger, 2002, p. 10, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 103).

Es decir, desde la mirada cuantitativa, se construye conocimiento recabando y analizando los datos cuantitativos que las variables arrojen, para describir su relación, al respecto de este método debe decirse que no fue hasta el Medievo cuando emergieron las

condiciones económicas, culturales y sociales adecuadas para el desarrollo del paradigma cuantitativo (Conde, 1995, p. 56, citado por Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 104).

Considerando aquí al *método* como elemento fundamental para la investigación, de acuerdo con Nateras (2005), es la herramienta que permite la sistematización y ordenación del proceso investigativo, coadyuvando al alcance de los objetivos que se han establecido previamente.

El enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4)

Ahora bien, la determinación del alcance del estudio como descriptivo se basa en la idea de que:

Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con

precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 92).

En estudios de este tipo, se hace necesario la definición de lo que se medirá, es decir, aquellos conceptos, determinación de variables, sujetos de estudio, diseño del instrumento que posibilitará la recolección de datos en función de lo que se ha determinado en la tabla de variables y el procedimiento que se lleva a cabo.

El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema (Wentz, 2014; McLaren, 2014; Creswell, 2013a, Hernández-Sampieri et al., 2013 y Kalaian, 2008). [...] En el enfoque cuantitativo, el investigador utiliza sus diseños para analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular o para aportar evidencias respecto de los lineamientos de la investigación (si es que no se tienen hipótesis) [...] El diseño constituiría el plan o la estrategia para confirmar si es o no cierto lo planteado (el plan incluiría procedimientos y actividades tendientes a encontrar la respuesta a la pregunta de investigación). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.128).

Por lo anterior, se determina que el diseño de la investigación es cuasiexperimental, en los que “[...] los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 151).

3.2 Sujetos

La muestra siendo un subgrupo de la población, para esta investigación, es no probabilística, ya que “[...] la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008b, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.176). Esto es, se trata de una muestra determinada por las características de la investigación que se realiza y no se basa en criterios generales de estadística.

Para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población. [...] Así, una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Lepkowski, 2008b). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 173-174).

Los sujetos que participan en la elaboración de este trabajo de investigación se muestran en la tabla 1:

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
Experimental	20	20	40 estudiantes
Control	15	15	30 estudiantes
Total	35	35	70 estudiantes
Fuente: Elaboración propia			

3.3 Tabla de Variables

Se hace necesario establecer ahora las variables sobre las cuales se establecen las dimensiones, los indicadores y los ítems que las representarán en el instrumento de investigación (véase tabla 2). Lo anterior servirá como base para la operacionalización de los elementos claves del trabajo que se realiza. “De forma clásica, se puede decir que una definición operacional indica las actividades u operaciones necesarias para medir o manipular una variable. De este modo, la variable se convierte en una magnitud objetiva que cualquier investigador puede provocar y replicar (Rosel, 1986, citado por Conesa y Egea, 2000, p. 158).

Tabla No. 2. Variables

Variables	Definición	Dimensión	Indicadores	Ítems
Trabajo colaborativo	Proceso de construcción social en el que cada estudiante tiene la posibilidad de lograr un aprendizaje mayor en comparación con el hecho de realizarlo de manera individual y aislada, pues la interacción con los miembros del grupo potencializa los resultados ya que hace necesario poner sumar esfuerzos (Jonhson y Jonhson, 2016).	Autonomía para desarrollar trabajo en equipo.	Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.	1,2,3,4
		Interdependencia en el trabajo colaborativo.	Aporta puntos de vista con apertura.	5,6,7,8
		Interacción interpersonal y grupal.	Considera los puntos de vista de otras personas de manera reflexiva.	9,10,11,12
		Responsabilidad individual y grupal.	Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.	13,14,15
Conciencia	Autoconciencia que tiene el sujeto de que es un ser temporal y creador de historia; es decir, es la percepción	Pensamiento histórico	Crea conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con	16,17,18,19

histórica	de un sentido histórico (González, 2006).		presente y se dirija al futuro.	
		Representación histórica	Estructura una narración histórica de la explicación causal e intencional.	20,21
		Imaginación histórica	Desarrolla el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico.	22,23,24,25

Fuente: Elaboración propia

A fin de realizar precisiones sobre las variables, su conceptualización y abordaje para este trabajo de investigación, se expone lo siguiente:

El trabajo colaborativo es la variable mediante la cual se busca propiciar el desarrollo de habilidades, tanto individuales como grupales, partiendo de la premisa constructivista, que hace énfasis en la importancia de la interacción social para la construcción del aprendizaje, evidenciado por la discusión, exploración, análisis, resolución de problemas; integrados por las dimensiones que van de la autonomía para desarrollar trabajo en equipo, interdependencia en el trabajo colaborativo; interacción interpersonal y grupal y la responsabilidad individual y grupal. Corresponderá a los items del 1 al 15 la determinación de resultados de esta primer variable.

La conciencia histórica se define como el conjunto de funciones a través de las cuales un individuo crea una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, volviéndose un elemento de orientación, pero sobre todo de motivación, al ser percibida e interpretada (Cataño, 2011). Las dimensiones que lo conforman son: pensamiento histórico, representación histórica e imaginación histórica, identificados por los items situados dentro del rango 16 al 25.

3.4 Instrumento de investigación

Hernández, Fernández y Baptista, (2010) sugieren que, una vez que se ha realizado la selección del método y diseño de la investigación acorde al problema de estudio que se está abordando, es necesario recolectar los datos que permitan analizar las variables, sus atributos y dimensiones, en este punto, la elaboración de un instrumento acorde a los objetivos y propósitos de investigación.

Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad. [...] La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández-Sampieri et al., 2013; Kellstedt y Whitten, 2013; y Ward y Street, 2009). [...] La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. (p. 200) [...] La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009b y Bohrnstedt, 1976). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 200, 201).

En este caso el instrumento de investigación (remítase a anexo 1), se basa en la modalidad de una prueba de veintiún reactivos que valora la competencia de Trabajo colaborativo para la formación de conciencia histórica en estudiantes de bachillerato en la asignatura de Historia Universal, cada uno de los ítems corresponde a las dos variables que se han planteado anteriormente (véase tabla 2).

3.5 Procedimientos

El procedimiento inicia con la aplicación de la preprueba en ambos grupos con los que se trabaja (Experimental y Control); para que posteriormente se realice el concentrado de datos y se grafique para conocer los resultados del diagnóstico de esta primera etapa. Una vez que se realiza este análisis, se diseñan las sesiones que dan forma al taller de intervención para el caso del grupo experimental, exceptuando de este paso al grupo control. Enseguida se procede con la aplicación de la posprueba como tercer momento de la investigación que da las pautas para proceder con el análisis e interpretación de los resultados.

Cabe mencionar el proceso y condiciones en las que tuvo lugar el taller de intervención con una duración de siete sesiones enmarcados dentro del bloque II correspondiente a la asignatura de Historia Universal, titulado “Los movimientos sociales en el mundo moderno”.

La revisión de la literatura en el apartado contextual y la reflexión de las teorías en torno a los conceptos fundamentales que se tratan, dan paso a la definición de la metodología, que ha incluido la construcción del instrumento de investigación que concreta las dimensiones expresadas en la tabla de variables en ítems diseñados, en primera instancia, para el diagnóstico de las condiciones de los estudiantes, y posteriormente, la valoración del taller de intervención.

Queda definido en este tercer capítulo la parte medular del proceso de investigación, para dar paso al análisis e interpretación de resultados, los cuales permiten ordenar y presentar los datos que han sido recabados, representando gráficamente los datos con el objeto de resumirla para que sea más manejable.

CAPÍTULO IV

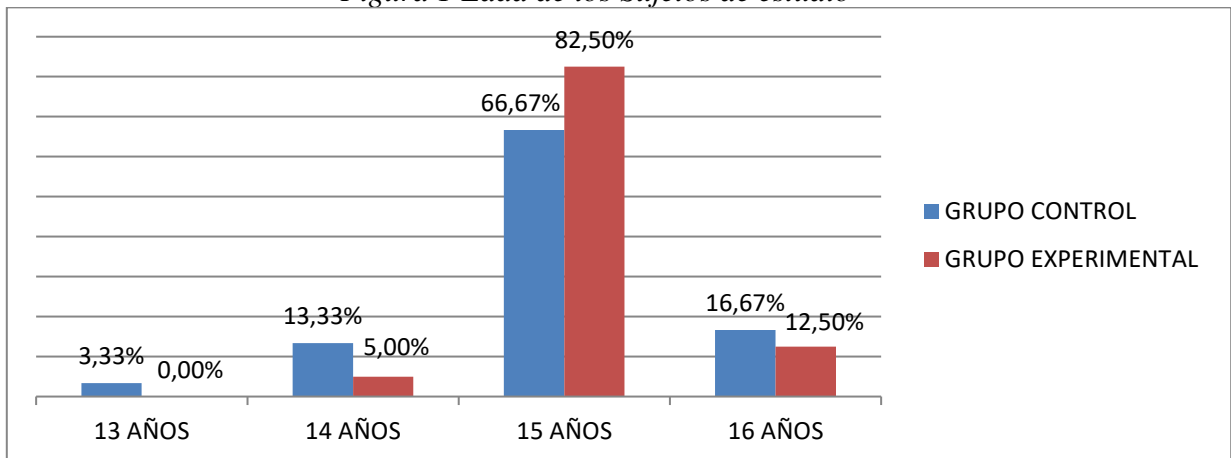
Análisis e interpretación de resultados

En el presente capítulo se procede con el análisis e interpretación de resultados, asumiéndolo como dos procesos vinculados con el propósito de ver de manera concreta, real y aterrizada todo lo expuesto hasta ahora. En este proceso de análisis se resalta la forma en cómo se *re-diseñan* las estrategias didácticas aplicándolas al espacio áulico adaptándolo a los contenidos que se proponen en el plan de estudios de la asignatura de Historia Universal

4.1 Datos de identificación

Para llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos, se debe partir, en primer instancia de los datos de identificación que posibiliten un óptimo panorama de los sujetos de investigación, recalcando características particulares, para esta investigación, se retoma aspectos fundamentales tanto para el grupo experimental como para el grupo control, como edad, género.

Figura 1 Edad de los Sujetos de estudio

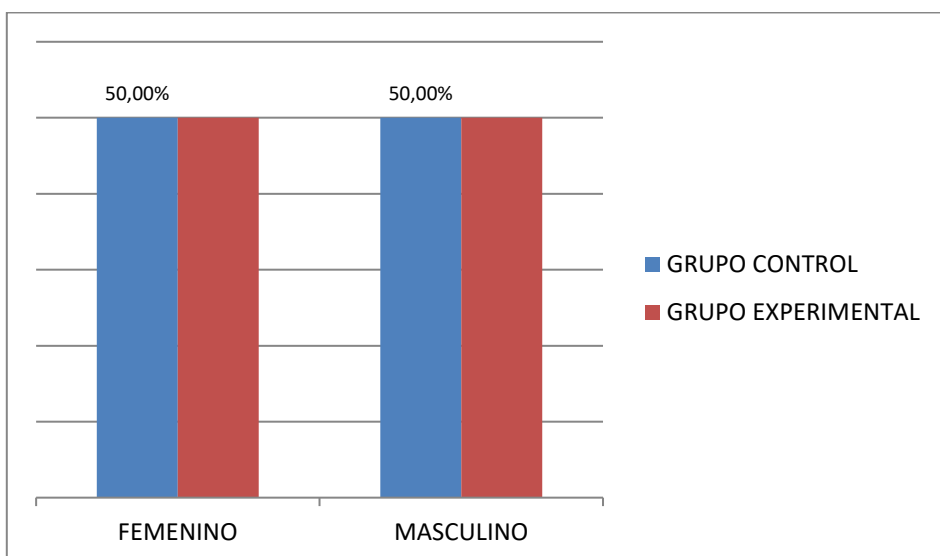


Fuente: Elaboración propia

En la figura 1, se observa que la mayoría de los estudiantes se encuentran, al momento de la aplicación del instrumento, en la edad de 15 años, siendo este rango el mayor en ambos grupos. Tomando en cuenta lo propuesto por organismos internacionales como la OCDE, UNESCO, se procedió a la elección de estos grupos para, en un primer momento, vislumbrar las características personales con las cuales entran los estudiantes al Nivel Medio Superior, para así, poder encaminar competencias que conlleven una educación para la vida. De esta manera, tenemos que el rango de edad de los estudiantes de primer año oscila entre los 14 y 16 años, edad oportuna para detectar necesidades y con ello, implementar competencias para poder aterrizar una verdadera educación de calidad.

Con respecto al género, tenemos una característica interesante, en ambos grupos (control y experimental) contamos con la misma cantidad tanto de mujeres como de hombres (15 hombres y 15 mujeres para el grupo control y 20 hombres y 20 mujeres para el grupo experimental).

Figura 2 Género de los sujetos de estudio



Fuente: Elaboración propia

4.2 Preprueba

La investigación que se presenta es cuasiexperimental y, como se ha establecido anteriormente en el capítulo de metodología, se realiza con dos grupos: Experimental y Control; y en tres momentos: Preprueba, Taller de Intervención (únicamente para el grupo experimental) y Posprueba. Las variables que se utilizaron fueron dos: Trabajo Colaborativo y Conciencia Histórica, siendo éstas, las bases de toda la investigación.

A continuación, se realiza el análisis de cada variable con base en el diseño metodológico que se enunció.

4.2.1 Grupo Control

Hernández, Fernández (2014) define al grupo control como grupo testigo, considerándolo como un elemento clave que permitirá la comparación de resultados respecto al grupo experimental, lo que contribuye a obtener datos de referencia fiables para la generación de conclusiones, es por ello, que para nuestra investigación, los estudiantes del grupo control no serán sujetos al taller de intervención, ya que solo fueron participes del instrumento de investigación (pre y postest).

Se presentan ahora los resultados que arrojó la preprueba en el grupo control, en cada una de sus variables (Trabajo Colaborativo y Conciencia Histórica):

La variable de trabajo colaborativo contó con 14 preguntas de las 21 que se establecieron en el instrumento, dejando así, a esta variable como primordial para nuestra investigación. Los datos que arrojó la prueba muestran que la mayoría de los estudiantes tienen noción de lo que es trabajar colaborativamente, sin embargo, como lo podemos ver en el grafico 3, existe indicadores que señalan una confusión al momento de trabajar

colaborativamente. Esta confusión está encaminada hacia la idea del trabajo de equipo, prueba de ello es el indicador *considera los puntos de vista de otras personas de manera reflexiva* teniendo un rango menor del 40%, con lo cual, podemos intuir que los estudiantes, al momento de trabajar colaborativamente, solo se reparten las tareas a realizar sin tomar en cuenta el propósito de la actividad: obtener un conocimiento con la ayuda de sus compañeros, compartiendo experiencias y puntos de vista del trabajo encomendado.

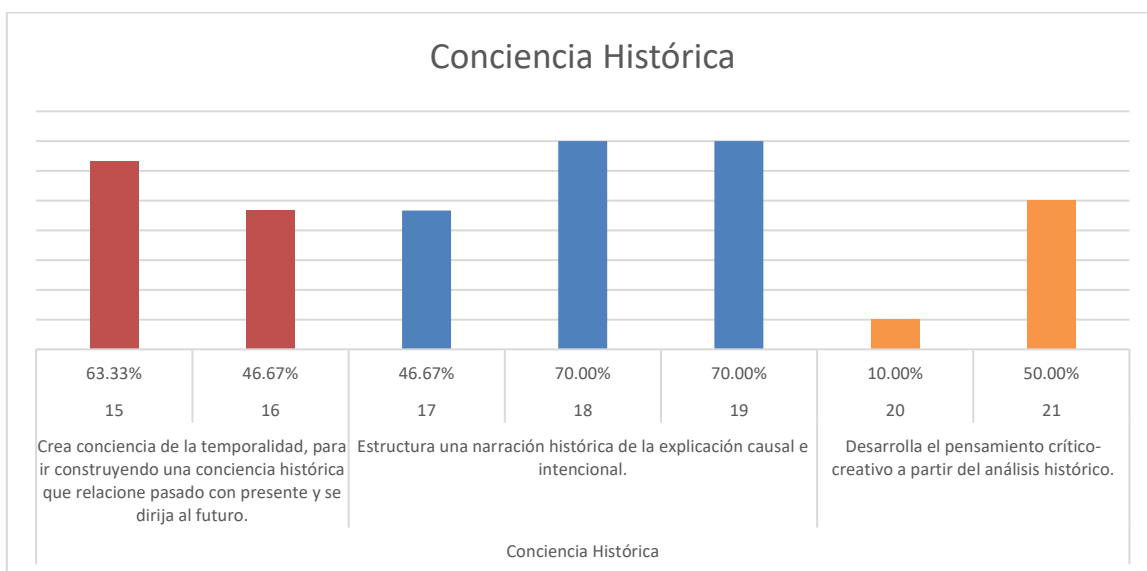
Figura 3 Variable Trabajo Colaborativo.



Fuente: Elaboración propia

La figura 4, por su parte, muestra el nivel en que los estudiantes desarrollan una conciencia histórica teniendo como indicadores los siguientes aspectos: crea conciencia de la temporalidad para ir formando una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija hacia el futuro, estructura una narración histórica de la explicación causal e intencional y desarrolla el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Tales aspectos fueron considerados de los aportes retomados de John Rüsen, Sánchez Quintanar, entre otros y que se explicaron en el capítulo del marco teórico.

Figura 4 Variable Conciencia Histórica.



Fuente: Elaboración propia

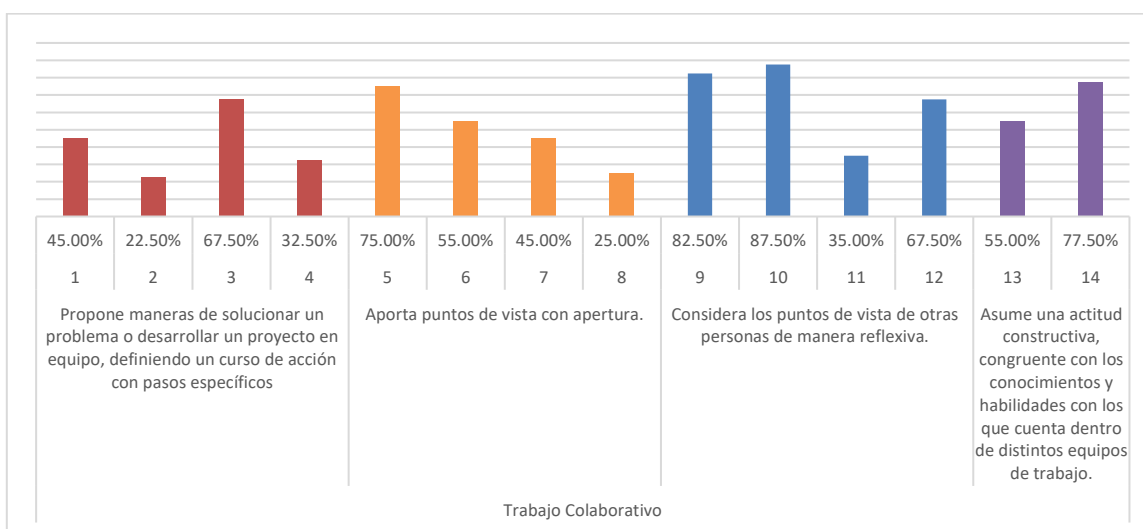
Los datos que se ha expuesto muestran que los estudiantes de primer año cuentan con la noción de lo que significa tener una conciencia histórica, sin embargo, no logran comprender la relevancia de la misma, pues, como lo muestra la figura 4, sólo en tres aspectos de la conciencia histórica alcanzan un porcentaje mayor al 50%, quedando muy por debajo de la mínima el desarrollo de un pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Ello evidencia lo que se ha tratado en la investigación: la falta de interés por parte de estudiantes para comprender y aprender procesos históricos, dejando relegada la importancia de la materia de Historia en su formación personal.

4.2.2 Grupo Experimental

Corresponde en este punto, el análisis del grupo en el cual se llevara a cabo la intervención, es decir, el grupo experimental. Para ello, mencionar la relevancia de los datos que arrojó la preprueba es importante porque de ahí dependió la implementación de las estrategias que se utilizaron para la intervención.

Como lo muestra la figura 5, en el grupo experimental, y razón por la cual se eligió trabajar con este grupo, existe una apatía por el trabajo colaborativo, teniendo índices muy bajos tanto al considerar puntos de vista de otras personas de manera reflexiva (35%), al proponer maneras de solucionar un problema (22.50%) y al aportar puntos de vista con apertura (25%). Evidenciando una necesidad por revertir estos indicadores se hace pertinente el uso de competencias de trabajo colaborativo como herramienta didáctica.

Figura 5 Variable Trabajo Colaborativo

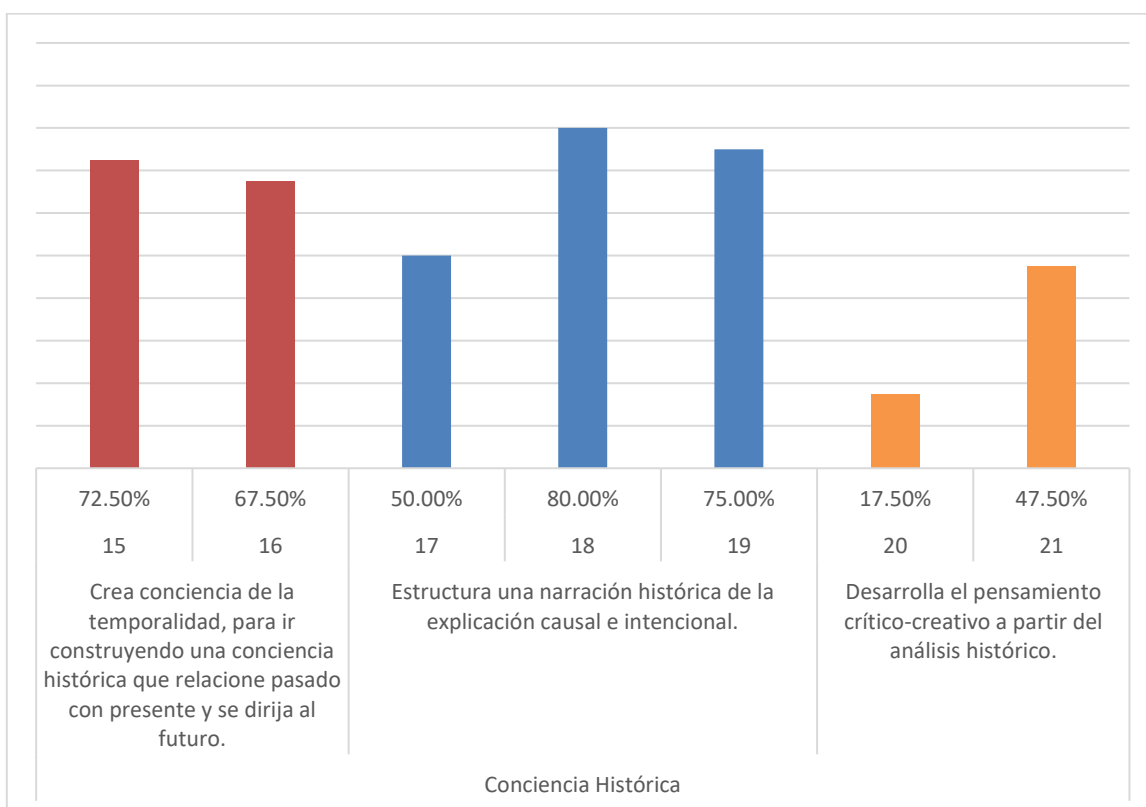


Fuente: Elaboración propia

De manera gráfica, podemos observar que en varios aspectos, los estudiantes muestran un alto conocimiento de lo que es el trabajo colaborativo, sin embargo, la observación como instrumento de evaluación nos muestra que, son varios los estudiantes que tienden a calificar como trabajo colaborativo a un trabajo en equipo, es por ello que, para la presente investigación, los datos arrojados por la preprueba, aunque parecieran favorables, no lo son tanto, pues, al momento de interactuar con los temas históricos, los estudiantes tienden a perder el propósito del estudio.

Para el caso de la variable Conciencia Histórica en el grupo experimental, se muestra un porcentaje alto con respecto al grupo control (la mayoría por arriba del 50%, exceptuando el indicador de desarrollo de un pensamiento crítico-creativo, el cual muestra porcentajes de 17.50 y un 47.50). Cabe mencionar que las preguntas del instrumento de investigación para la variable *Conciencia Histórica* fueron 7 de 21, es decir, de la pregunta 15 a la pregunta 21 correspondían a esta variable.

Figura 6 Variable de Conciencia Histórica



Fuente: Elaboración propia

Con el análisis e interpretación de estos datos, se concluye la primera etapa de la investigación, es decir, la preprueba. Con ello, tendremos bases mejor cimentadas para posterior llevar a cabo una intervención de la mejor manera para alcanzar el fin deseado,

para el caso, es la promoción de una conciencia histórica en estudiantes de Nivel Medio Superior mediante la estrategia didáctica de Trabajo Colaborativo, atendiendo de manera particular, lo establecido por el sistema de Competencias con respecto a una educación de calidad y formación para la vida.

4.3 Intervención Didáctica

El taller de intervención que se llevó a cabo en el grupo experimental estuvo estructurado por siete sesiones, las cuales tuvieron una duración de 100 minutos cada una, dando oportunidad a que la actividad se llevara a cabo de manera correcta. En cada una de las sesiones se trabajó con las dos variables de nuestra investigación (trabajo colaborativo y conciencia histórica) con sus respectivas dimensiones.

Los temas que se trataron estaban dentro del bloque II (los movimientos sociales en el mundo moderno) de la materia de Historia Universal, incluyendo los siguientes subtemas: movimientos comuneros, las reformas religiosas, el comienzo de la modernidad (la guerra campesina alemana: 1524, la revolución inglesa: 1640-1660, la revolución francesa, la independencia americana), los otros movimientos sociales (la insurrección de Mixton 1541-1542, la rebelión de Jacinto Canek), el siglo XIX (el ludismo, el cartismo, movimientos independentistas en América Latina), los movimientos sociales en el mundo contemporáneo (la primera guerra mundial, segunda guerra mundial) la época de la guerra fría (China, Vietnam, Corea, Cuba, Los tupamaros).

Se diseñaron los planes de clase que abordaron de manera estratégica las variables que se propusieron en la investigación.

En la primera sesión (13 de octubre del 2017) se dio una breve explicación dirigida hacia los estudiantes, señalando la estructura del taller (el taller iba a estar compuesto por siete sesiones, centradas en el tema de los movimientos sociales, para ello, se debían agrupar en equipos de cinco integrantes, resultando de ello 8 equipos. El propósito del taller era utilizar el trabajo colaborativo como herramienta didáctica para poder comprender los acontecimientos históricos del bloque 2 de la materia de Historia Universal.

Cada equipo, tomando en consideración que el objetivo es un aprendizaje, entendimiento y comprensión grupal de los acontecimientos históricos, expuso ante sus compañeros el tema que les correspondía. En dicha presentación se vislumbró claridad en los objetivos, una comunicación fluida y constante entre los integrantes del grupo y el foro, que en este caso serán los estudiantes no pertenecientes al equipo que expone. De igual manera se debe percibir una asignación equitativa de roles y responsabilidades, relaciones interpersonales respetuosas. La toma de decisiones debe ser de manera colectiva, una organización del espacio y tiempo y el producto final debería contener una estructura, redacción, contenido, comprensión y creatividad. La evaluación del producto presentado está dividida en tres secciones: autoevaluación, coevaluación y evaluación, las dos primeras corresponden a los estudiantes, la tercera al profesor. De igual manera, hubo una lista de cotejo para evidenciar de forma más clara lo aprendido por el estudiante.

La dinámica estuvo encaminada a utilizar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para promover una conciencia histórica en los estudiantes de primer año de la preparatoria 2 de Octubre de la BUAP. Las estrategias de trabajo colaborativo que se utilizarían son las siguientes: el debate, el rompecabezas, cuestionamiento recíproco y guiado de compañeros, solución estructurada de problemas, el seminario y mesa redonda.

Dichas estrategias se eligieron porque respondían a los requerimientos de la dinámica: fortalecer una conciencia histórica mediante la competencia de trabajo colaborativo.

Posterior a ello se procedió a la integración de equipos, tomando en cuenta la recomendación de Johnson y Johnson (2016), se realizó de manera al azar, considerando que, el dejar a los estudiantes la asignación de los integrantes del grupo, perjudicaría de manera considerable el trabajo colaborativo. Ya integrados los equipos (con 5 estudiantes cada uno) se procedió a la asignación temas.

Para la primera sesión, la presentación del tema estuvo a cargo de dos equipos (1 y 2) misma que abarcó el subtema de los movimientos comuneros, en donde, con una duración de 80 minutos, el aprendizaje esperado fue que el alumno justificara la importancia que tuvieron los movimientos comuneros en la transición del mundo feudal a un mundo moderno. Para el caso de la primera sesión, se utilizó el atributo 8.2 (Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva). La competencia de aprendizaje estuvo dirigida para que el estudiante descubriera las características de los movimientos comuneros a partir de su conocimiento previo, expresando ideas y conceptos a través de la realización de una presentación en equipo. Esto implicaría que los saberes (con respecto a Conocimientos, Habilidades, y Actitudes) fueran: identificar las características de los movimientos comuneros, expresar ideas y conceptos con los que el estudiante cuenta respecto al tema recuperando saberes previos y cuestionar las características que se identificaron respectivamente.

Para esta primera sesión se utilizó como estrategia didáctica el “cuestionamiento recíproco y guiado por compañeros, lo cual consistió en generar discusiones entre los

estudiantes con respecto al tema de Movimientos comuneros a partir de una breve exposición del profesor y la asignación de lecturas del mismo (Guía proporcionada por la BUAP para la materia de Historia Universal, Movimientos Comuneros y Rebelión de los comuneros), dichas lecturas se analizaron e interpretaron por los estudiantes, posterior a ello, se otorgó un conjunto de esquemas de preguntas, para que en un primer momento, los estudiantes trabajando de manera individual, dieran respuestas al esquema planteado por el profesor tomando en cuenta las lecturas asignadas; ya analizadas las lecturas y contestado el esquema, los estudiantes expusieron ante el grupo sus conclusiones y experiencias de la actividad.

Tomado en cuenta el plan clase, la distribución del tiempo estuvo configurada de la siguiente manera: 20 minutos para la presentación del taller y la actividad a realizar, 40 minutos para desarrollar la actividad y treinta minutos para concluir. Para evaluar la dinámica, se utilizó una rúbrica.

Para la sesión del 19 de octubre el tema fue las Reformas Religiosas. El aprendizaje esperado fue que los estudiantes descubrieran la relevancia de las Reformas religiosas para la Historia Universal. El atributo que se utilizó para esta sesión fue “Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo”, el cual corresponde al atributo 8.3 de la competencia trabaja en forma colaborativa. La competencia de aprendizaje estuvo encaminada hacia la argumentación de la importancia que tuvieron las reformas religiosas para disminuir el impacto del feudalismo a nivel social, económico, cultural y político.

Siguiendo la temática, los saberes fueron los siguientes: con respecto a Conocimientos el estudiante debería examinar las reformas religiosas en el contexto del feudalismo. En Habilidades se tenía que discutir el impacto de dichas reformas en la organización social y en Actitudes, los estudiantes concluyeron los alcances y consecuencias de las reformas en el periodo del feudalismo.

En esta sesión se trabajó el “rompecabezas” como estrategia didáctica que, grosso modo significa una actividad colaborativa, en donde los estudiantes a través de preguntas y respuestas se adentran al tema del feudalismo y las reformas religiosas, provocando una interacción profunda con sus demás compañeros. El profesor asigna lecturas (las lecturas abarcaban el tema del feudalismo y las reformas religiosas) y divide el tema de acuerdo a capítulos y temas, los estudiantes, ya agrupados en equipos formularon preguntas del tema o capítulo que les fue asignado, con la recomendación que dichas preguntas comiencen con “describe” o “explica” para incitar a sus compañeros a una comprensión histórica del tema.

Para esta actividad, como profesor, se debió estar en constante interacción con los estudiantes, pues él determinará, mediante el grado de complejidad de las preguntas hechas por los estudiantes, la forma de evaluar la actividad. Formuladas las preguntas y con la respectiva aprobación del profesor, se presentaron a los demás grupos.

La distribución del tiempo estuvo de la siguiente manera: 20 minutos para la presentación, 50 minutos para analizar y reflexionar los textos que se asignaron y presentación de las preguntas ante el grupo y 30 minutos para exponer sus conclusiones ante el grupo. Cada equipo expuso el aprendizaje obtenido. La evaluación para esta actividad fue mediante una rúbrica.

La sesión número tres tuvo lugar el día 20 de octubre del 2017, el tema que se trató, siguiendo la guía del programa de Historia Universal de la BUAP, fue el Comienzo de la Modernidad, aquí los estudiantes argumentaron la importancia de acontecimientos históricos como el renacimiento, el humanismo, la reforma religiosa en el proceso de formación de nacionalidades a lo largo del siglo XVI, XVII y XVIII.

Para lograr el aprendizaje esperado se trabajó con el atributo 8.1 (Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos) con la siguiente competencia de aprendizaje: estructurar su propia postura fundamentada asumiendo en la dinámica áulica el rol de analista por medio de la realización de un cuadro comparativo sobre el tema que se aborda para visualizar de forma gráfica su importancia.

Los saberes estuvieron encaminados hacia describir los acontecimientos históricos de mayor relevancia ocurridos en el periodo del siglo XVI al XVIII, comprender las causas y consecuencias de esos acontecimientos y retomando la importancia de dichos acontecimientos para la historia. Para ello, se utilizó la estrategia didáctica llamada “envío de un problema”. Esta actividad se empleó para lograr discusiones de grupo y revisar el material o soluciones potenciales a cuestionamientos, en este caso, serán al periodo comprendido entre el siglo XVI y XVIII.

La actividad comenzó con la redacción de preguntas por parte de las estudiantes, mismas que se presentan ante el grupo. Si la pregunta puede ser contestada y todo el equipo está de acuerdo con la respuesta, la escriben en la parte de atrás de una tarjeta. Si no hay consenso en la respuesta, la pregunta se revisa para poder acordar una respuesta. El equipo

escribe una P en el lado de la tarjeta con la pregunta y una R del lado que tiene la respuesta. Cada equipo envía sus tarjetas de preguntas a otros equipos. Cada miembro del equipo toma una pregunta y la lee al grupo cada vez. Después de leer la primer pregunta, el grupo la discute. Si el grupo está de acuerdo con la respuesta, voltean la tarjeta para verificar su respuesta con la de la tarjeta. Si de nuevo se presenta consenso, pasan a la siguiente pregunta. Si no están de acuerdo con la respuesta, el segundo equipo escribe su respuesta en el reverso de la tarjeta como una respuesta alternativa. El segundo equipo revisa y contesta cada pregunta, repitiendo el procedimiento. Las tarjetas de preguntas pueden ser enviadas a un tercer, cuarto, quinto equipo si es necesario. Las tarjetas se regresan al equipo original para su discusión.

El profesor debe estar en constante interacción con los estudiantes para llevar a cabo esta actividad, con ello, conducirá a los estudiantes a un aprendizaje significativo.

La distribución del tiempo fue de la siguiente manera: 20 minutos para la presentación de la actividad y la integración de los equipos con sus respectivas lecturas, 50 minutos para determinar cuáles serán las preguntas que ahonden en el conocimiento del tema de la Modernidad, exponerlas ante el grupo y llevar a cabo la actividad “envío de un problema” y 30 minutos para el dialogo entre equipos sobre las posibles respuestas de las preguntas hechas por los demás integrantes de los diferentes equipos. Llegando así, a una conclusión favorable para la comprensión histórica de la modernidad.

La evaluación de esta actividad fue mediante una rúbrica (se evalúa el desempeño de los estudiantes de manera grupal e individual. De igual manera se evaluara si sus preguntas llegaron a una comprensión histórica).

La cuarta clase del taller de intervención fue el día 26 de octubre del 2017, teniendo como tema “los otros movimientos sociales” en donde el aprendizaje esperado fue que el estudiante comprendiera el surgimiento de movimientos sociales que están orientados a la defensiva del capitalismo y que se generaron a la par de la formación de las grandes potencias. El atributo fue el correspondiente al 8.2 de la competencia Trabaja en forma colaborativa: Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva, logrando con ello, la siguiente competencia de aprendizaje: propone los contenidos e información necesarias mediante la realización de una guía de estudio que incluya los movimientos sociales en pro y en contra del capitalismo para posibilitar la comprensión holística del panorama global y la formación y papel de las grandes potencias.

Los saberes estuvieron encaminados hacia examinar los movimientos sociales que surgieron en pro y en contra del capitalismo, a resolver las diversas posturas que se adoptaron en esos movimientos sociales y a elaborar una guía de estudio que incluya el contenido e información necesaria para la comprensión holística del tema.

Para lograr este objetivo se utilizó la “solución estructurada de problemas” como estrategia didáctica, la cual consiste en lo siguiente: el profesor solicita a los estudiantes de un equipo que redacten un problema o él mismo se los puede proporcionar. Se asigna un número a cada uno de los miembros de cada equipo. Debe permitir a los estudiantes discutir el problema. Cada participante debe estar preparado para responder, para ello necesita comprender la respuesta para poder explicarla sin ayuda de otros miembros del equipo.

La participación del profesor fue de vital importancia en esta actividad, ya que desde un inicio debe acercarse a los estudiantes para aclarar dudas, apoyándose de una guía distribuirá de manera eficaz las lecturas para un resultado favorable de la dinámica.

El tiempo estuvo distribuido de la siguiente manera: Inicio: 10 minutos para presentación del tema, 50 minutos para explicación por parte del docente, 40 minutos para que el alumno desarrolle en equipo una interpretación del tema y lo exponga ante el grupo y 40 minutos para evidenciar lo aprendido ante el grupo y aclarar dudas. Se utilizó una lista de cotejo para evaluar esta actividad.

La sesión 5 ocurrió el día 27 de octubre del 2017. Con el tema de “el siglo XIX” el aprendizaje esperado fue que los estudiantes comprendieran el surgimiento de movimientos sociales del siglo XIX como el ludismo, el cartismo y los movimientos independentistas en América Latina a través del análisis de las condiciones de vida de estos espacios y tiempos geográficos a través del atributo 8.3 y asumieran una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

La competencia de aprendizaje estuvo enfocada hacia el análisis del ludismo, el cartismo y los movimientos independentistas en América Latina a través de la preparación de un seminario para examinar las condiciones espaciales y temporales de estos movimientos, dando pauta a los siguientes saberes: en conocimientos, los estudiantes definieron los movimientos independentistas en América Latina, en habilidades ejemplificaron cada uno de ellos asumiéndolos desde una postura crítica y en actitudes prepararon el contenido para exponer el análisis realizado.

La estrategia didáctica para esta sesión fue “el seminario”. El seminario es procedimiento didáctico que consiste en hacer que el educando realice investigaciones con respecto a un tema (el siglo XIX) a fin de presentarlo y discutirlo lo más científicamente posible. Por la complejidad del tema, esta actividad es pertinente para abordar lo establecido en el programa de estudio. Para esta actividad, se asignaron los temas a

investigar con anterioridad, para que el estudiante, al momento de la clase, exponga el fruto de su investigación.

Con respecto a la actividad de enseñanza se puede decir que estuvo estructurada de esta manera: en un primer momento se presentó la dinámica ante el grupo, puntualizando la relevancia para su aprendizaje de la misma, para ello, se llevaron a cabo preguntas para aclarar dudas con respecto a la actividad y al tema, principalmente. Posterior a ello, el profesor debió acercarse a los equipos de trabajo para proporcionar y asegurar una colaboración al momento de integrar la información que se había trabajado, poniendo énfasis en la comprensión de los acontecimientos relevantes en el siglo XIX. Por su parte, los estudiantes debieron atender a las indicaciones del profesor, diseñar su plan de trabajo conforme a los requerimientos de la actividad y establecer los roles que cada uno de los integrantes debería tener al momento de presentar sus resultados grupo (director del seminario, el relator, el comentador, participantes).

Posterior a ello, en presentación de PP se exponen las evidencias del trabajo, en donde se muestra el procedimiento de la investigación. El director del seminario establece los temas a estudiar, orienta el trabajo de investigación. El relator los estudios realizados de la investigación. El comentador tiene el papel de estudiar con anticipación el trabajo que se va a presentar, a fin de criticarlo adecuadamente.

Para que esta actividad tuviera éxito, la distribución del tiempo fue de la siguiente manera: 15 minutos para la presentación, 55 minutos para la presentación de los trabajos de investigación y 30 minutos para comentar las experiencias del trabajo. La evaluación fue mediante una rúbrica, tomando en consideración el enfoque colaborativo de la actividad.

En la sexta sesión del taller, se trató el tema de “movimientos sociales en el mundo contemporáneo”. Se debe mencionar que esta sesión se vio prolongada una semana, ya que,

debido a suspensiones laborales generadas por el festejo del día de muertos, se reprogramó hasta el 9 de noviembre del 2017.

Utilizando el atributo 8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva el aprendizaje esperado de esta clase fue que los estudiantes comprendieran el origen de los movimientos sociales del mundo contemporáneo, en especial la primera y segunda guerra mundial, a través del análisis de las causas y consecuencias de acontecimientos mencionados, y las repercusiones que tuvieron en la forma y concebir al mundo.

Los saberes estuvieron encaminados hacia recoger información necesaria para la realización del debate sobre los movimientos sociales del mundo contemporáneo, analizar posibles contraargumentos para defender su postura personal y argumentar el análisis realizado de las causas y consecuencias de acontecimientos mencionados, y las repercusiones que tuvieron en la forma y concebir al mundo.

La estrategia didáctica del debate tuvo lugar cuando en un tema se suscita posiciones contrarias (¿Quién tuvo mayor impacto, la primera o segunda guerra mundial, en la concepción del mundo?) entre los estudiantes. Cada grupo de estudiantes se propone, entonces, defender sus puntos de vista.

En esta actividad el docente debió presentar el objetivo deseado desde un primer momento, el cual está encaminado a desarrollar la capacidad argumentativa del estudiante. Para ello, se debe generar un clima favorable entre los estudiantes para que el debate tome un buen rumbo.

Con respecto a los estudiantes, deben de poner atención a las indicaciones de la actividad, llevar a cabo la agrupación de equipos respetando lo establecido, deben asignar los roles de cada uno de los integrantes y comenzar a trabajar en el objetivo. A grandes

rasgos, la actividad del debate se suscitó de la siguiente manera: Se presentó ante el salón de clase, haciendo hincapié en el propósito de la actividad: dar a conocer a los demás la relevancia del suceso histórico que les tocó. El moderador estuvo atento para que el debate no degenerara en violencias verbales, y que la actividad tenga un desarrollo animado, sin perder el propósito intelectual. El secretario anotó en el pizarrón los argumentos en pro y en contra de la tesis o argumentos de cada uno de los grupos. A fin de que el resto de la clase pueda confrontarlos. Los oradores defendieron posiciones diferentes con relación a una tesis. El auditorio estuvo constituido por el resto de la clase.

La distribución del tiempo fue de la siguiente: 10 minutos para presentar la dinámica, 50 minutos para llevar a cabo el debate y 40 minutos de cierre en donde se exponen las conclusiones y reflexiones de cada estudiante. La evaluación fue mediante una rúbrica con el fin de evaluar lo aprendido por el estudiante, identificando aspectos claves de la comprensión histórica.

La última sesión tuvo oportunidad de realizarse el día 10 de noviembre del 2017. El tema final del taller de intervención fue “la época de la Guerra fría”. Utilizando el atributo 8.1 Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos el aprendizaje esperado fue explicar el periodo histórico de la guerra fría mediante la comprensión de las consecuencias de la segunda guerra mundial y el efecto que tuvo la guerra fría en la división política, social y económica del mundo.

Con respecto a los saberes se examinó causas y consecuencias del acontecimiento histórico en cuestión, se contrastaron posturas, posiciones y escritos sobre la guerra fría y el impacto que tuvo y se justificaron las posturas asumidas por las potencias que participaron en la guerra fría analizando las consecuencias que cada una ocasionó. Como cierre del

taller, se optó por la estrategia didáctica de “mesa redonda”, con ella podríamos medir el nivel de trabajo colaborativo que emplearon los estudiantes a lo largo del taller de intervención.

La mesa redonda es la reunión de “especialistas” que sostienen posiciones divergentes y aun opuestas con respecto al tema de la guerra fría. Los estudiantes expusieron sus puntos de vistas ante un auditorio, sin finalidades polémicas, sino tan solo con el propósito de precisar posiciones y suministrar explicaciones. Esta estrategia se llevó a cabo para que el estudiante se predispusiera a escuchar, en actitud respetuosa, opiniones contrarias, sin asumir una actitud agresiva o de oposición.

Para ello, los estudiantes toman los papeles asignados con anterioridad (coordinador, expositores, participantes del foro, secretarios). El coordinador abrió la sesión, presentó a los expositores, justificó la importancia de la dinámica, argumentando lo relevante que será para asumir una actitud propositiva. De igual manera, indicó las normas de participación, con brevedad. Los expositores comentaron sus ideas del tema y el procedimiento para llegar a ellas. El secretario participó para mantener el orden en la actividad. El auditorio hizo preguntas referentes al tema planteado con el fin de aclarar dudas e incrementar el conocimiento sobre el mismo. Al momento del cierre, se hizo una apreciación de la actividad por parte de los integrantes de la mesa redonda y del auditorio.

Para esta actividad, la distribución del tiempo estuvo de la siguiente manera: 10 minutos para asignar los roles a los integrantes del equipo y explicación de la actividad. Se reparten las lecturas para dar comienzo a la actividad, 50 minutos para llevar a cabo la interpretación de los textos y tomar una postura referente al tema de la guerra fría y 40 minutos para exponer las conclusiones a las que llegaron por equipo, visualizar los aportes de los demás compañeros y hacer una autoevaluación de su desempeño en esta actividad.

La evaluación se realizó mediante una rúbrica, la cual evidenció la comprensión de temas históricos y la colaboración en equipos.

Para concluir este apartado, se puede decir que el taller de intervención tuvo un gran impacto logrando el objetivo deseado: que los estudiantes incrementen el grado de comprensión histórica mediante las estrategias didácticas que facilita la competencia de trabajo colaborativo, a pesar que, en un primer momento hubo resistencia por parte de los estudiantes para realizar la actividad, esto a razón de la idea de trabajo en equipo con la que contaban.

Muestra de ello son algunos de los comentarios de los estudiantes con respecto a la actividad:

1. La actividad me pareció muy buena, te ayuda demasiado a convivir con tus compañeros, es divertida y rompe toda ideología de que la historia es aburrida, al contrario es interesante y de eso se trata la historia, de difundir a otras personas.
2. La actividad me ayudo a comprender temas, con la ayuda de mis compañeros, que me daban más ideas.
3. A mi la dinámica me pareció más entretenida y me facilito más la historia, yo soy mala acordándome de las fechas pero mi equipo me ayudaba a comprender.

4.4 Posprueba

Ya terminada la intervención didáctica en el grupo experimental, la cual se estructuró en siete sesiones, tomando en cuenta, además del programa de Historia Universal, el libro de texto que utiliza la institución educativa y lecturas que se consideraron pertinentes para lograr el objetivo, se aplicó un postest tanto al grupo control como al grupo experimental.

El instrumento para el postest fue el mismo que se utilizó para el pretest, ya que, no hay que olvidar que, al ser una investigación cuasiexperimental [...] el establecimiento de relaciones causa efecto, y cumplen con el requisito de la manipulación de al menos una VI, pero no es posible (o no es ético) cumplir con el requisito de la asignación aleatoria para asegurar que no haya diferencias entre grupos antes de asignar un tratamiento o programa. Para compensar esta ausencia se recurre al empleo de grupos de tratamiento, grupos de control, medidas preprueba y posprueba y técnicas de control experimental (p.e., métodos de emparejamiento, véase Stuart & Rubin, 2008) con el objeto de controlar las diferencias preexistentes entre grupos. (Ato, López, Benavente, 2013, p. 1046)

Por lo que se expresa, se procede ahora a la realización del análisis de los resultados que arrojó el instrumento aplicado posterior al proceso de intervención para el caso del grupo experimental. En lo que respecta al grupo control, se formaliza de la misma manera la aplicación exceptuando la fase de intervención.

4.4.1 Grupo Control

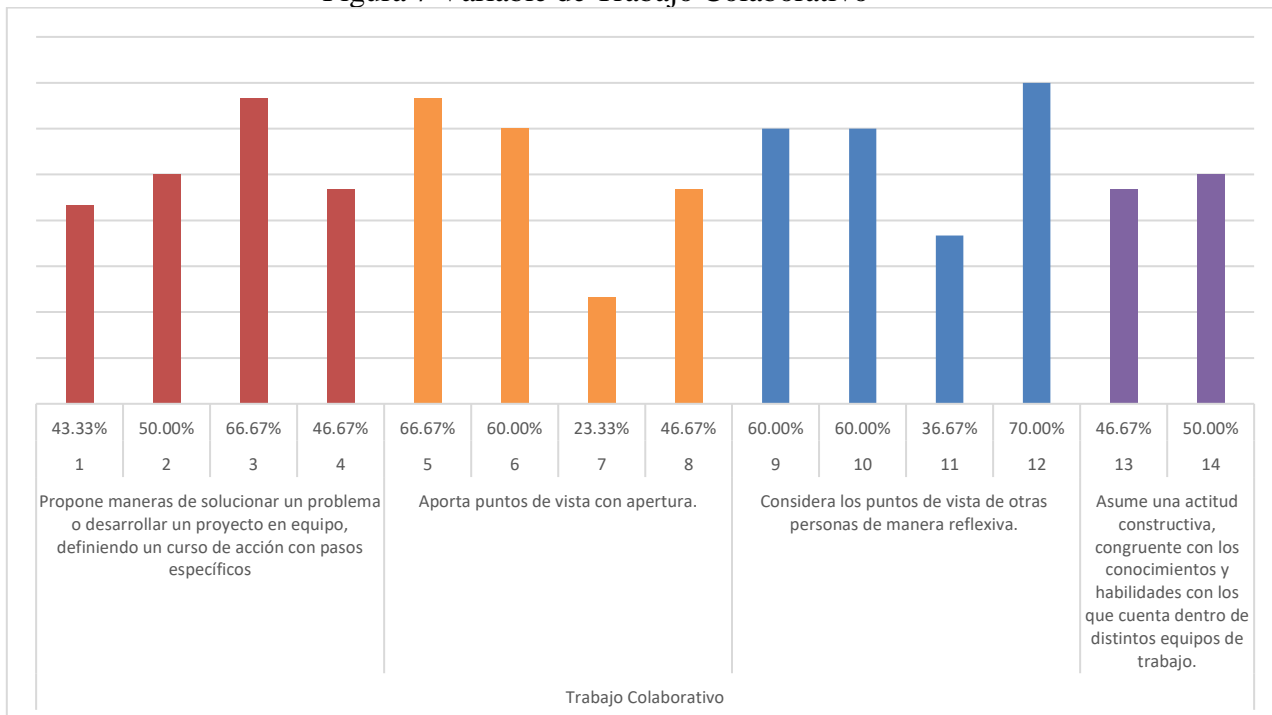
Las siguientes graficas muestran los resultados del grupo control con respecto a la posprueba. Es pertinente mencionar que dicho grupo, no fue participe del taller de intervención que se elaboró para la investigación, con lo cual, la descripción que se realiza corresponde a los datos que el instrumento de investigación arrojó con respecto a este grupo, considerando las variables de trabajo colaborativo y conciencia histórica.

Como se puede observar en la figura 7, de acuerdo a datos de la posprueba, el porcentaje promedio que arroja la variable trabajo colaborativo en el grupo control oscila entre el 40 y el 50%. La frecuencia más alta la obtuvo el ítem nmero 12 con un 70%, sin

dejar de mencionar que las preguntas 3 y 5 también tienen un porcentaje alto (66.67%)

Ahora bien, el atributo que arrojó la frecuencia más baja fue la pregunta 7 (23.33%).

Figura 7 Variable de Trabajo Colaborativo



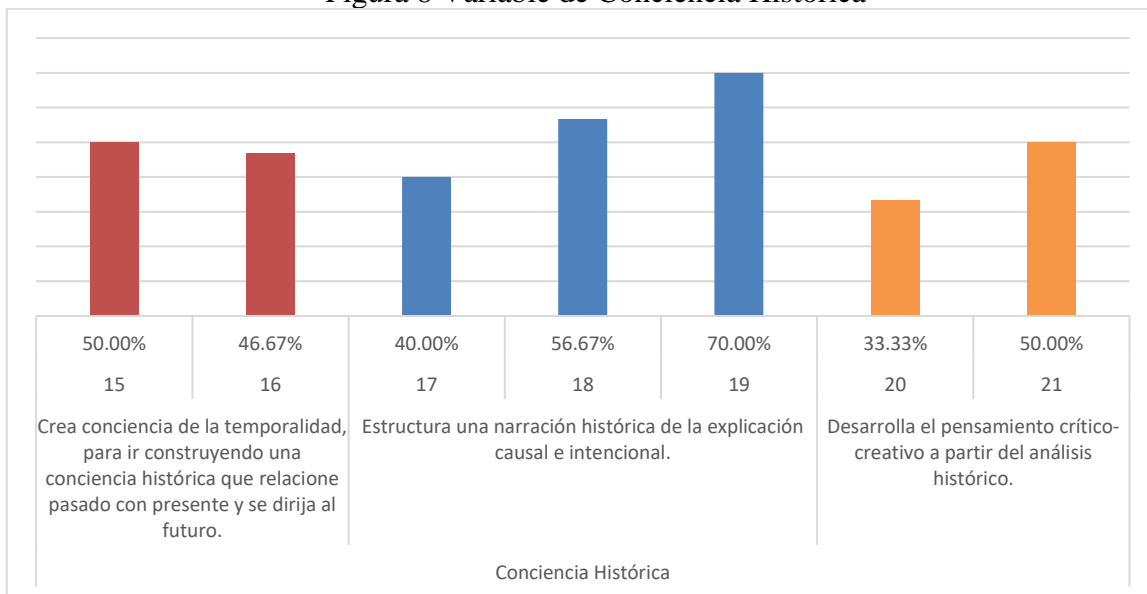
Fuente: Elaboración propia

Los datos que la posprueba nos arrojó con respecto a la variable de trabajo colaborativo nos muestran que la mayoría de los indicadores, si bien no se encuentran en un nivel deseado (mayor al 70%) si están dentro de una frecuencia aprobatoria, exceptuando el ítem número 7 y 11. Con los resultados anteriores, podemos afirmar que los estudiantes del grupo control identifican la importancia de trabajar colaborativamente.

Variable 2. Conciencia Histórica

Siguiendo con el análisis del grupo control, con respecto a la posprueba, tenemos que, para la variable de conciencia histórica (véase figura 8) los datos muestran un porcentaje promedio de 49.5% en los estudiantes de primer año.

Figura 8 Variable de Conciencia Histórica



Fuente: Elaboración propia

El ítem más alto fue la número 19 con un 70% la cual corresponde a estructurar una narración histórica, la pregunta número 18 con un 56.67% muestra un porcentaje que sobrepasa la media. La pregunta 15 y 21 muestran una frecuencia del 50% cada una. En orden descendente le seguiría la pregunta 16 (46.67%), ítem 17 con un 40%. El indicador con menor porcentaje fue el de desarrolla el pensamiento crítico-creativo con un 33.33%.

Lo anterior permite afirmar que la variable de conciencia histórica en estudiantes de primer año de bachillerato correspondientes al grupo control es un aspecto que presenta deficiencias al momento de concebirla como parte fundamental en el proceso de asimilación de la realidad y peor, demuestra la apatía que se tiene hacia los acontecimientos históricos. Sin embargo, con los resultados obtenidos, podemos afirmar que existe un ligero interés hacia los hechos históricos por parte de los estudiantes del grupo control, pues, aunque no llegue a la media porcentual, las frecuencias sí evidencian conocimiento sobre los temas de historia por parte de los mismos, como es el caso del ítem 19 (70%).

4.4.2 Grupo Experimental

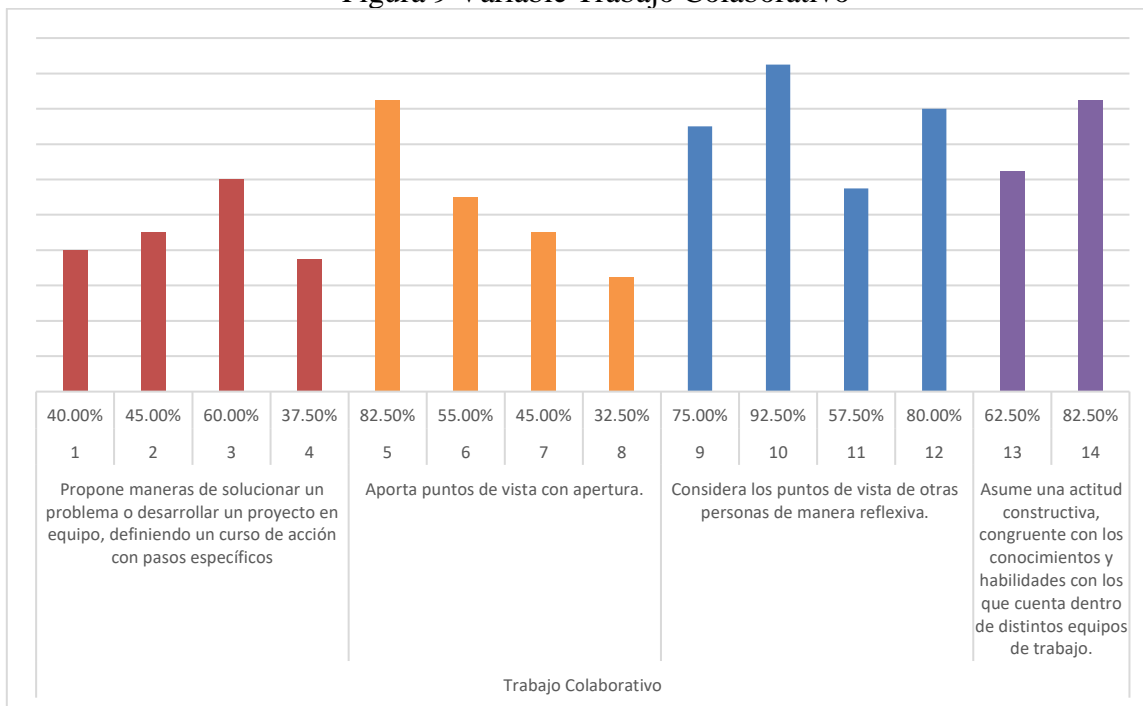
Siguiendo con el análisis, corresponde ahora describir los resultados que arrojó el instrumento de investigación, el cual se aplicó posterior al taller de intervención. Dicho taller fue puesto en marcha con el fin de diseñar las estrategias de trabajo colaborativo pertinentes para promover la conciencia histórica en estudiantes de la preparatoria 2 de Octubre de la BUAP. Estrategias que consideraron tanto a los indicadores que ambas variables nos dieron y que se han tratado a lo largo de la investigación (conciencia histórica y trabajo colaborativo) como a los aspectos propios del espacio áulico (ambientes escolares, actitud de los estudiantes a lo largo del taller y manejo del tiempo).

Bajo estas afirmaciones, se procede al análisis de los resultados de la posprueba de grupo experimental.

Variable 1. Trabajo Colaborativo

Para el grupo experimental, con respecto a la posprueba, el porcentaje promedio fue de 60.5% (véase figura 9). La mayoría de las preguntas rebasan la media porcentual, pues se ubican desde un 57.50% para el caso de la pregunta 12, hasta un 92.50% de la ítem 10. De igual modo, contamos con porcentajes que bien podrían considerarse bajos por no alcanzar la media, como el caso de la pregunta 1 (40%), 2 (45%), 4 (37.50%) y la pregunta 7 con un 45%- La ítem número 8 representa el promedio más bajo con un 32.50%, lo cual se puede asociar con el hecho de que, los estudiantes tienden a confundir el trabajo colaborativo con el trabajo en equipo, pues se ve limitada la aportación de puntos de vista con apertura al diálogo y a la mejora.

Figura 9 Variable Trabajo Colaborativo



Fuente: Elaboración propia

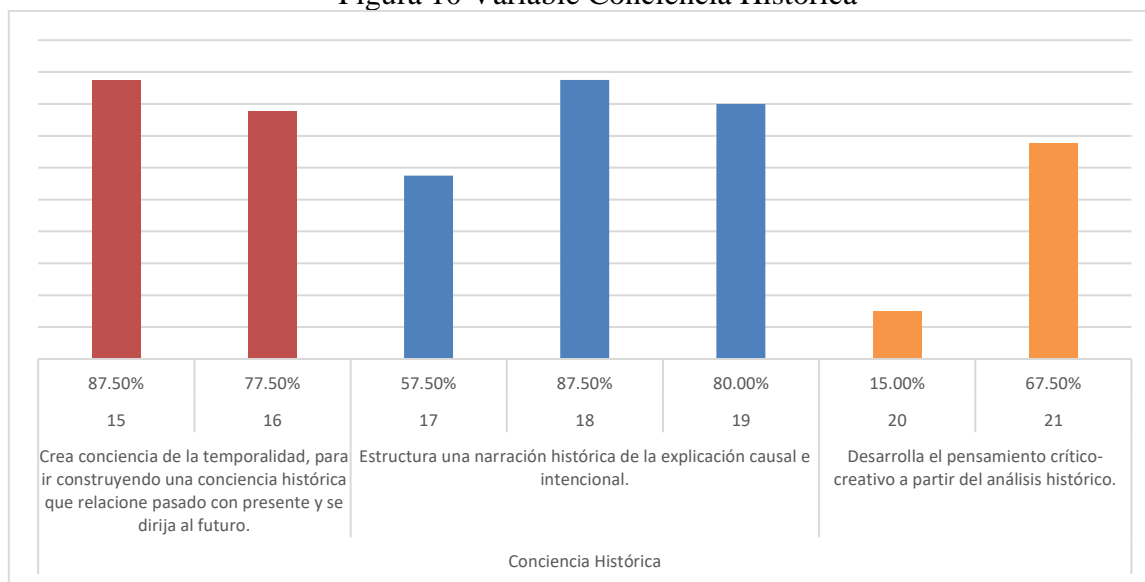
Con los resultados datos por la posprueba con respecto al grupo experimental, se puede vislumbrar que la mayoría de los estudiantes comprendieron lo que era trabajar colaborativamente, pues no solo se trata de asignar roles y dividir la tarea para cumplir con lo establecido, sino que, como lo muestra la gráfica, los estudiantes se asumieron en una actitud colaborativa, en donde el resultado positivo involucraba la conjunción de todas y cada una de las aportaciones de los integrantes del equipo.

Los estudiantes asumieron una actitud constructiva, consideraron los puntos de vista de los integrantes, logrando con ello un pensamiento crítico con respecto a aspectos históricos.

Variable 2. Conciencia Histórica

En lo que respecta a la variable 2 que trabaja acerca de la conciencia histórica se tiene que el porcentaje promedio de los siete ítems que la integran de 67.5%.

Figura 10 Variable Conciencia Histórica



Fuente: Elaboración propia

Llama la atención que solo una de las siete preguntas no alcanza la media porcentual (15%) siendo esto un aspecto relevante, ya que al ser un indicador referente al pensamiento crítico-creativo muestra cómo los estudiantes responden directamente a los procesos históricos de manera poco reflexiva, mostrando una capacidad coartada, en gran medida por la enseñanza tradicional, a la cual, los estudiantes se han acostumbrado y adecuado. Sin embargo sería un error quedarse con la idea de que los estudiantes no comprenden los procesos históricos, asumiendo su papel en los mismos, prueba de ello son los demás ítems, que muestran los siguientes porcentajes: 87.50%, 77.50%, 57.50%, 87.50%, 80% y 67.50%.

Con los resultados anteriores se puede afirmar que los estudiantes del grupo experimental, después de participar en la intervención didáctica, identifican la relevancia que tiene la conciencia histórica en la materia de Historia y de igual modo, demuestran elementos básicos de análisis y síntesis en sus reflexiones.

4.5 Comparación de resultados

Ahora bien, ya que contamos con los datos por separado tanto de la preprueba y la posprueba de ambos grupos (Experimental y Control) se hace necesario realizar la comparación de resultados, para con ello efectuar un análisis integral, observando el panorama de completo, en el que serán incorporados todos los elementos que se identifiquen como claves en la determinación de las causas de las diferencias que se observan entre los diferentes momentos del curso de la investigación. Así como la recuperación de autores para encontrar justificadas las estrategias utilizadas (en el caso del grupo experimental) para el logro del objetivo propuesto.

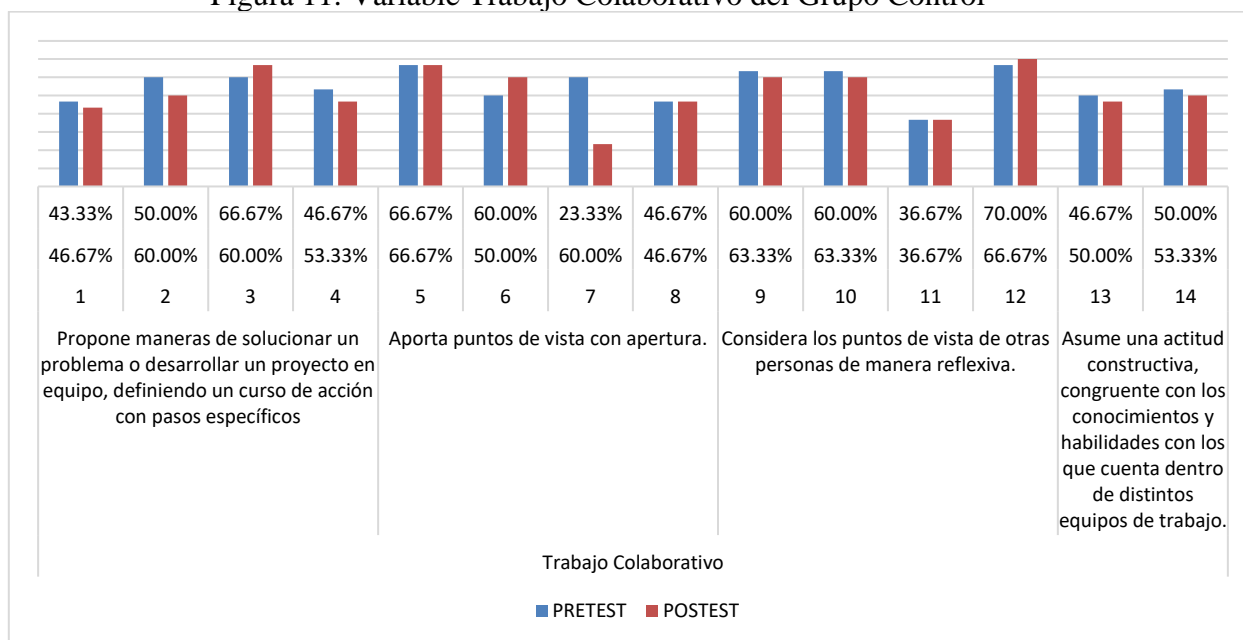
4.5.1 Variable 1. Trabajo Colaborativo

De acuerdo a Cárdenas (2005) el análisis e interpretación de los resultados, es el procedimiento de la fundamentación del procesamiento de evidencias; mediante la presentación de los sucesos tangibles del análisis del problema, es la demostración concreta del hecho estudiado en la presentación de resultados, con lo cual, pasamos al análisis de los resultados en primer instancia, del grupo control, para continuar con el grupo experimental, en relación a las dos variables que se trabajaron a lo largo de la investigación: trabajo colaborativo y conciencia histórica.

Grupo Control: Preprueba-Posprueba

En términos generales, podemos observar que para el grupo control, en el caso de la variable Trabajo Colaborativo, las diferencias existentes no varían mucho en la mayoría de los ítems, exceptuando la pregunta número 7, en donde en el pretest se cuenta con un promedio de 60% (véase figura 11) mientras que el postest arrojó un porcentaje de 23.33%, existiendo una diferencia de 36.67%.

Figura 11. Variable Trabajo Colaborativo del Grupo Control



Fuente: Elaboración propia

En estos datos hay que considerar que los estudiantes de este grupo, no fueron participes del taller de intervención, con lo cual, puede que, al tener que contestar la misma prueba (instrumento de investigación) dos veces, en la segunda ocasión, contestaran sin un interés alto para la prueba. Lo mencionado lo podemos corroborar al analizar todos los ítems correspondientes a esta variable, pues en la mayoría, la preprueba arrojó porcentajes mejor favorables que en la posprueba (exceptuando el ítem 3, en donde una mejora del 6.67%, del ítem 6 con un 10% y el número 12, con un 4.67%). Ahora bien, como

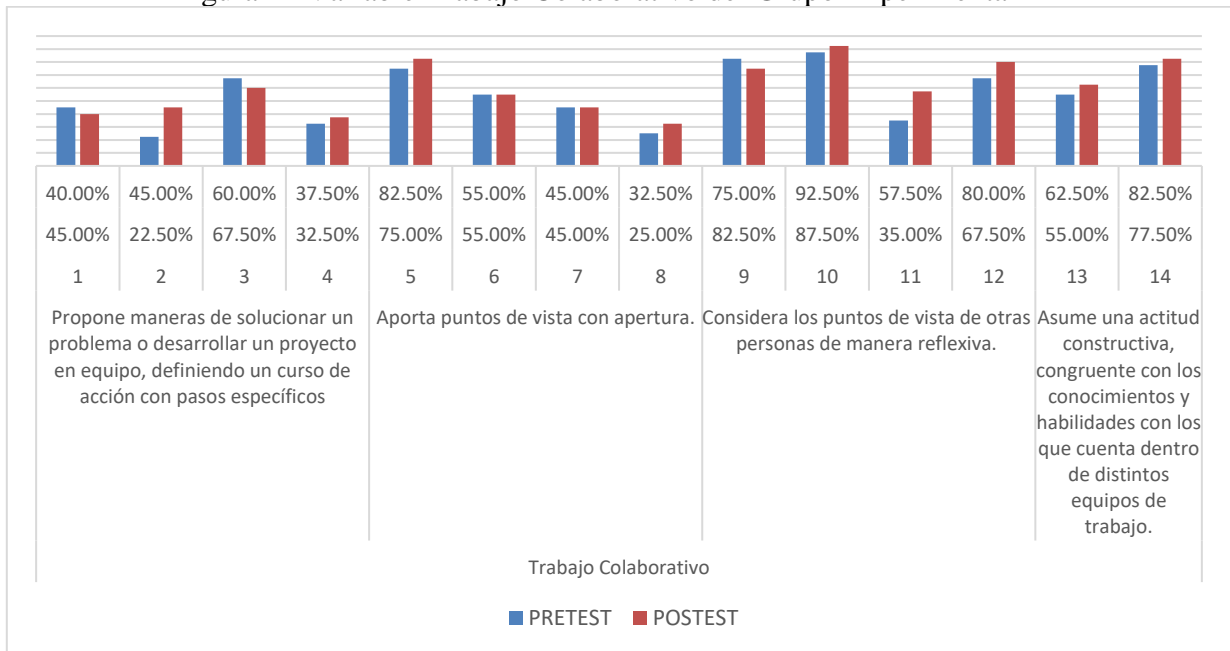
conclusión podemos decir que los estudiantes de primer año tienen noción de lo que es trabajar colaborativamente, aunque, como es una constante en el sector educativo mexicano, esto involucraría un incremento en la carga laboral del profesor, pero con resultados favorables. Con esto, tenemos un panorama favorable para implementar las competencias de trabajo colaborativo en el grupo control en posteriores investigaciones.

Grupo Experimental: Preprueba-Posprueba

Continuando con el análisis, ahora toca analizar, de manera comparativa, los datos que arrojó la variable de Trabajo Colaborativo en el grupo experimental, tanto de la preprueba como de la posprueba.

Los datos de esta variable, en términos generales, muestran un avance significativo en la mayoría de los ítems. Con ello tenemos que en los ítems 2, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13 y 14 hubo un incremento porcentual de 22.5%, 5%, 7.5%, 7.5%, 5%, 22.5%, 3.5%, 7.5% y 5% respectivamente (véase figura 12). Las preguntas 6 y 7 permanecieron con el mismo porcentaje tanto en la preprueba como en la posprueba y, aunque hubo una baja en los ítems 1 y 3 del 5% y 7.5%, puede considerarse que, los estudiantes entendieron lo valiosos que resulta para su aprendizaje la herramienta del trabajo colaborativo, pues, como lo menciona Johnson y Johnson (2016) una ventaja que ofrece el Trabajo Colaborativo es la influencia recíproca entre estudiantes, para ello hay que lograr articular procesos de coevaluación.

Figura 12 Variable Trabajo Colaborativo del Grupo Experimental



Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar, que durante el taller de intervención, para que se lograra de manera positiva nuestro objetivo, se llevó a cabo, de manera conjunta, el proceso de evaluación, autoevaluación y coevaluación. Esto, a consideración de Johnson y Johnson (2016) que presentan a la autoevaluación como una herramienta al servicio de la mejora constante: reflexionar sobre su propio trabajo, tanto a nivel individual como grupal.

Con esto, es importante subrayar que los estudiantes identificaron la importancia de la interacción social para su desarrollo académico, ya que comprendieron que todo aprendizaje escolar es asistido y promovido por el interés pedagógico de una gran variedad de individuos dentro y fuera del centro educativo (Johnson y Johnson, 2016).

4.5.2 Variable 2. Conciencia Histórica

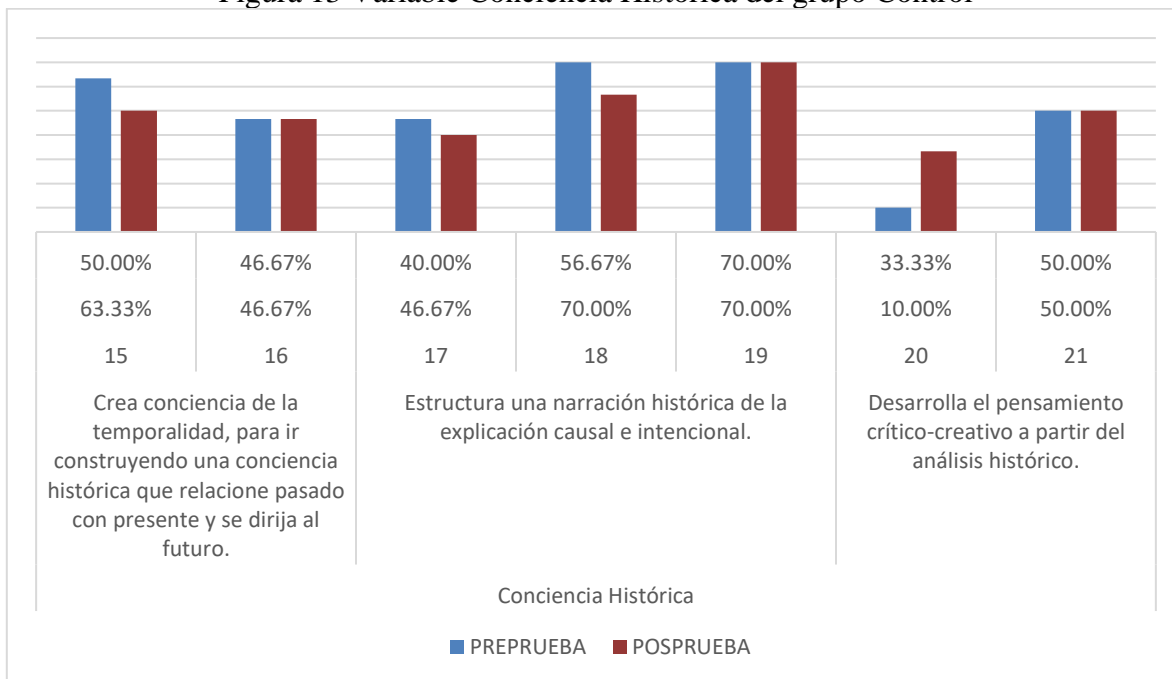
La enseñanza de la Historia contribuye a desarrollar el pensamiento histórico y con ello, el análisis, la interpretación y la argumentación, como pasos previos a la narración explicativa. En este proceso, el alumnado va construyendo su representación del pasado a partir de las interrelaciones de hechos y conceptos donde la temporalidad, los cambios sociales y las fuentes tienen una especial relevancia (Ermigarate, 2013) ante esto, se hace necesario implementar herramientas didácticas para poder concretar lo mencionado en el aula de clase.

Siguiendo el curso de la investigación, se abordan los datos arrojados de la preprueba y posprueba, de la variable Conciencia Histórica tanto del grupo control como el experimental

Grupo Control: Preprueba-Posprueba

En general, los resultados de la variable Conciencia Histórica tienen un balance positivo, considerando que este grupo (control) no fue participe del taller de intervención. Ante esto tenemos que la pregunta 15 tiene un desfase de un 13.3%, la pregunta 16 obtuvo un mismo porcentaje tanto en la pre como en la posprueba, ambas corresponden al indicador *crea conciencia de la temporalidad*. Para la pregunta 17 hubo una disminución del 6.67%, mismo caso para el ítem 18, con una disminución de 13.33%, el ítem 19 mantuvo el mismo porcentaje (70%). Dato interesante fue el que arrojó la pregunta número 20, en donde existió una mejora del 23.33% con respecto a la preprueba. Por último, tenemos el ítem 21, que mostró el mismo comportamiento porcentual en la preprueba y la posprueba (véase figura 13).

Figura 13 Variable Conciencia Histórica del grupo Control



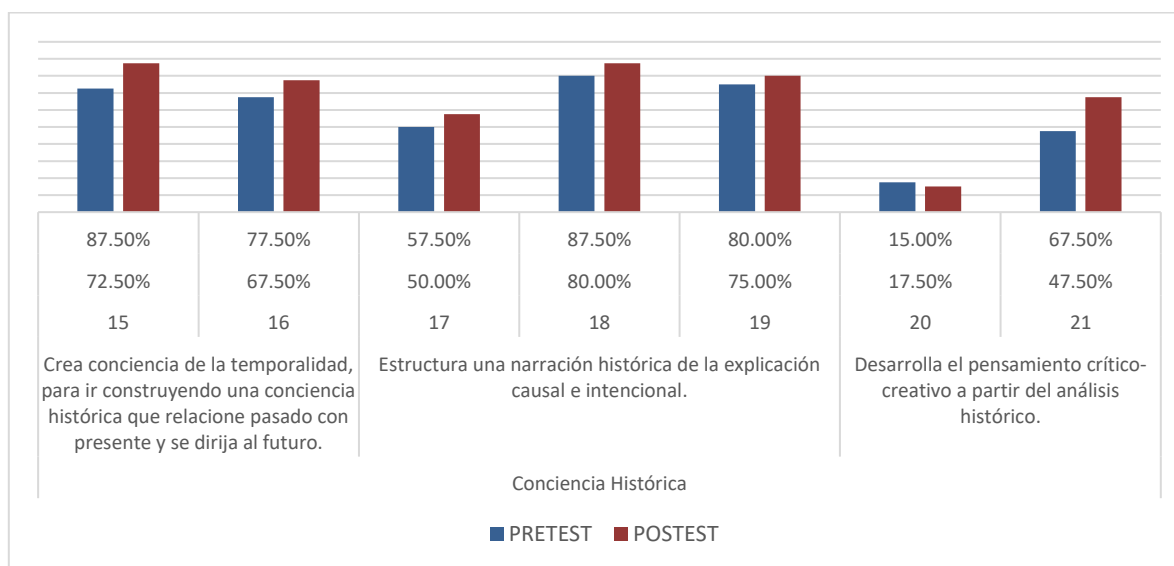
Fuente: Elaboración propia

Con lo mencionado, podemos decir que los estudiantes del grupo control tienen conocimiento de la relevancia que lleva promover una conciencia histórica en la formación del estudiante y que tienen las facultades para interactuar con los conceptos y procesos históricos mediante herramientas didácticas que el docente promueva. Sin olvidar que es una labor difícil, el docente debe tener conciencia de lo que Joan Pagés menciona: los estudiantes han de sentirse protagonistas en el proceso de historiar, aprender a identificar los cambios, realizar comparaciones con el presente, averiguar el porqué se produjeron, las repercusiones que tuvieron y cómo nos afectaron y/o nos afectan (citado en Ermigarte 2013).

Grupo Experimental: Preprueba-Posprueba

Para finalizar con el análisis de resultados, tenemos los datos aportados por la variable Conciencia Histórica en el grupo experimental.

Figura 14 Variable Conciencia Histórica del Grupo Experimental



Fuente: Elaboración propia

Visualmente, podemos observar que la diferencia en los resultados de la preprueba y la posprueba muestran un balance positivo, haciendo pertinente la intervención didáctica que se elaboró. Para la ítem 15, 16, 17, 18, 19 y 21 hubo un incremento del 15%, 10%, 7.5%, 7.5%, 5% y 20% respectivamente (véase figura 14). La pregunta número 20 muestra una baja porcentual, mínima, de un 2.5%. Con lo cual, podemos asegurar un balance positivo al momento de implementar la intervención didáctica, ya que se logró que los estudiantes del primer año, del grupo experimental reconocieran que el sentido verdaderamente humano de la vida reside en la preocupación por sí mismo, pero a través de la pre-ocupación por los otros. Es el sentido de la "otredad", es el discernir y trascender, es

la sublimación de lo humano en el paso del "yo" al "nosotros", en el que somos "nos" y somos "otros" (Sánchez Quintanar, 1993).

Para lograr estos avances, es importante mencionar que es indispensable que el docente conozca y maneje las competencias para que pueda lograr una correcta transmisión y logro en los objetivos. Tales como lo establece la Secretaría de Educación Pública en el acuerdo 447 (2008): Reflexionar e investigar sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento; Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación; Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios; Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas; Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada; Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. Lo anterior pone de manifiesto la importancia del rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que requiere que se asuma un compromiso con la profesión para lograr los retos y desafíos que le requiere en la formación de un estudiante integral.

Se han expuesto los resultados y se ha realizado un análisis de la información que se presenta, con este fin se han revisado los datos de la preprueba y la posprueba tanto en el grupo control como en el experimental, en este último después de la realización del taller de intervención, corresponde ahora realizar la síntesis de los mismos que desembocará en la

verificación de las respuestas y objetivos de investigación y en función de ello, la elaboración de recomendaciones, alternativas de mejora y la propuesta que reúne el trabajo de reflexión, análisis y síntesis de las variables abordadas.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la Historia en el Nivel Medio Superior ha sido motivo de una serie de investigaciones que apuntan a varios aspectos que ponen de relieve su importancia: qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar; cuestionamientos que se encuentran enmarcados por un contexto que demanda ciudadanos que comprendan, propongan y resuelvan problemas que han identificado en su contexto.

Sabiendo que, los seres humanos, desde tiempos remotos, hemos emprendido una tarea que desemboca en un debate milenario, cómo poder mejorar nuestras condiciones de vida a través de la educación, pero más aún, nos debemos cuestionar sobre cuáles han sido los medios por los que se han transmitido a las nuevas generaciones el cúmulo de conocimientos, valores, costumbres y técnicas que le han valido al hombre su caminar histórico (Rojas, 2010). Sin duda alguna, el anterior cuestionamiento nos lleva a poner en relieve el papel que desempeña el docente, visto como parte fundamental del engranaje del que se trata el sistema educativo en nuestro país.

No podemos negar que nos hallamos frente a una realidad desalentadora, en la que juzgamos sencillo buscar culpables y ansiar soluciones que constituyan la panacea para todas las problemáticas sociales que enfrentamos, por lo que muchos han declarado que es la educación quien proveerá las herramientas necesarias para disminuir la brecha de pobreza, marginación y desempleo.

Y es precisamente en este punto, en el que subyace la importancia del rol que juega el docente, quien en la actualidad está siendo estigmatizado por una serie de acontecimientos que nublan, desde la óptica social, su quehacer pedagógico. No obstante, se está de acuerdo en que “El ejercicio de la docencia debe visualizarse como una práctica

de profesionalización y especialización de carácter permanente y su concepción obliga a quienes participan en el acto educativo a contar con una segunda formación” (Gómez, 2015, pág. 4), es decir, lo que refiere es que, si bien es una realidad que la mayoría de los docentes que se desempeña en la Educación Media Superior y Superior son egresados de alguna especialidad profesional, pero han sido pocos los que asumen la responsabilidad impostergable de contar con una preparación pedagógica y didáctica para que con ello se asegure la adecuada adquisición de conocimientos en los alumnos (Gómez, 2015).

Promover la conciencia histórica a través de las estrategias que propone la competencia de trabajo colaborativo, es una propuesta que viene a coadyuvar el trabajo docente, como hasta ahora se ha venido realizando, es decir, una vez que se conocen las dinámicas aúlicas, las diversidad de escenarios en las que puede verse envuelto el docente, estilos de aprendizaje de los estudiantes, contenidos curriculares, y las especificaciones escolares que se deban atender, hallar las formas de incluir –particular y concretamente- estrategias que no sólo posibiliten la enseñanza, sino la construcción del aprendizaje, será posible lograr las metas de una educación para la vida, asumiendo responsablemente los roles requeridos de todos los actores que participan en el proceso educativo.

Después de realizar este análisis es necesario reflexionar sobre el logro de los objetivos que fueron planteados en torno a las preguntas de investigación, respecto de lo cual se puede decir que, la competencia de Trabajo colaborativo representó un papel fundamental cuando se busca promover la Conciencia Histórica. Se han mostrado hasta ahora que la competencia del trabajo colaborativo influye en los estudiantes de Nivel Medio Superior, permitiendo que éstos puedan visualizarse dentro de la propia historia, a

través de estrategias como: seminario, debate, mesa redonda, envío de problema (entre otros), mediante las cuales se logró desarrollar en los educandos de primer año de la Preparatoria 2 de octubre de 1968 la competencia de trabajo colaborativo. Los resultados muestran un 9.5% porcentaje promedio de incremento en la variable 1 Trabajo Colaborativo y del 10.83% en la segunda variable Conciencia Histórica, datos que corresponden al grupo experimental después de la aplicación del taller de intervención; lo que se traduce en discentes capaces de tomar un papel activo en la transformación de su contexto social inmediato. Aunado a lo anterior, se logra una participación entusiasta por parte de los estudiantes mediante el establecimiento de estrategias, técnicas e instrumentos propios del aprendizaje colaborativo que fortalecen las habilidades cognoscitivas, que converge en la promoción de la conciencia histórica en estudiantes de Nivel Medio Superior.

Recomendaciones

La enseñanza de la Historia ha representado un reto importante tanto para los docentes como para los estudiantes, debido en gran parte a la saturación de teoría que proponen los programas académicos, a lo largo de este trabajo de investigación, pero sobre todo en el desarrollo del taller de intervención fue evidente la resistencia de los estudiantes desde el inicio del curso, por la generalizada tendencia como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada (Prats, 2000) considerando este hecho consecuencia de la metodología de enseñanza que los docentes utilizan a lo largo de todos los cursos académicos que forman parte del curriculum de educación obligatoria en México. Por lo anterior y derivado de los resultados obtenidos las recomendaciones que se hacen son las siguientes:

- Otorgar la importancia que merece el estudio de la Historia antes de cualquier inicio de curso, sin embargo este aspecto no debe limitarse a la lista o descripción de los motivos por los que estudiar la asignatura, sino que debe trabajarse desde la recuperación de saberes y experiencias previas, para lograr pertinencia con el contexto en el que se trabaja y considerando bagajes culturales de los estudiantes.
- Adecuación de estrategias didácticas partiendo del diagnóstico inicial de los tipos de aprendizajes de cada grupo. Recordando las implicaciones verdaderas de lo que significa el uso de estrategias, es decir, tienen que ser conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.
- Las actividades escritas deben siempre acompañar a toda actividad de enseñanza, como ya se ya se ha podido advertir, no se puede basar ni evidenciar el aprendizaje dejando de lado las actividades que dan sustento al proceso educativo.
- Las competencias de trabajo colaborativo han resultado eficaces para promover la Conciencia Histórica, sin embargo es recomendable entender y establecer una secuencia didáctica en la que cada paso contribuya al alcance del propósito mayor: un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Alternativas de mejora

Cuando se habla de la competencia de trabajo colaborativo conviene hablar de las actividades de escenificación, su estímulo y diversificación, puesto que dichas actividades no se limitan a la realización de una elaborada obra teatral o discursos que imiten a los

profesionales, es decir, no debe ser exclusiva de las actividades “finales” para obtener los beneficios que ofrece las diferentes adaptaciones de éstas.

En la actualidad es muy común ya la demanda de utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto que se ha llegado al uso arbitrario de las mismas, es decir, con falta de reflexión y dirección, pero sobre todo de control para que los estudiantes puedan sacar el mayor provecho de las TICs, por lo que una alternativa de mejora es regresar a los inicios de éstas (CDs, DVDs, Blogs, Intranet, Museos en línea, Creación de Enciclopedias por parte de los estudiantes ¿Alguien recuerda Encarta?), el objetivo es lograr equilibrio entre lo novedoso que ofrece la tecnología o incluso las redes sociales, pero sin caer en distracciones que desembocan en el descuido y la procrastinación de las tareas educativas.

Otra alternativa que en definitiva mejora las prácticas docentes es el uso de las fuentes primarias, sobre todo cuando se habla de Conciencia Histórica, pues la referencia, no sólo bibliográfica, de los acontecimientos históricos ayudan a la apropiación, pero sobre todo a la construcción del conocimiento, en este punto se deben considerar la narración histórica, la personificación, explicación recurriendo a las analogías, promover e incentivar la creatividad, aspecto que inicia desde la planeación de clase con la consideración de una “*foto grande*” en las que las secuencias didácticas juegan un papel fundamental, pues no se consideran sesiones aisladas, sino que cada paso contribuye al logro del tan anhelado aprendizaje esperado.

Propuesta de enseñanza de la Historia

Para llegar a este punto ha sido necesario recorrer un camino arduo, sinuoso y fragoso, pero sin duda satisfactorio sobre todo por el hecho que conlleva el aprendizaje y la incorporación no sólo de buenas prácticas, sino de la mejora fundamentada de la labor docente. Razones por las que la propuesta que con la que se concluye esta investigación versa sobre la enseñanza de la Historia, incorporando de manera obligada el desarrollo de las competencias de Trabajo Colaborativo, cuyas aportaciones no se reducen a asignaturas o temáticas determinadas, pero que sin duda, para el caso que del que nos ocupamos, demostró la mejora desde la contribución al cambio de concepción estudiantil frente a la Historia.

Ahora bien, de que va la propuesta final que se titula:

“Cómo enseñar a enseñar Historia pensando en el estudiante y para el Estudiante”

Tiene que ver en primer lugar con la redefinición de los roles entre docente y el discente, por supuesto, pero esto no es todo, ya que este es un aspecto que se ha trabajado en la bibliografía educativa de los últimos años. Pero que sin duda representa el primer eslabon de la cadena que reconstruye las prácticas aúlicas.

Posterior a ello tiene que acompañarse con la teoría que fundamenta esta práctica, que para este caso es el Constructivismo con los autores que se han trabajado en las secciones anteriores, pero resaltando la idea de Vygotsky cuando plantea la Zona de Desarrollo Próximo y situa al educando como un ser capaz de eliminar la brecha que lo separa de su meta si éste lo realiza con la asistencia y no de forma independiente. Así nace las ideas claves para enseñar a enseñar desde la perspectiva del estudiante para beneficio del estudiante.

1. Definición de las implicaciones del maestro

El hecho de romper con el esquema de una clase tradicionalista en la que el educando se remite únicamente a escuchar y a realizar una serie de convenciones establecidas por el docente y por el contrario, conducirlo a un ambiente en el cual se le invita a cuestionar, a irrumpir, a dudar sobre el contenido presentado, a concebirse como un individuo capaz de generar nuevo conocimiento, de contribuir con el desarrollo y resolución de diferentes problemáticas y en suma de poder auto dirigirse paulatinamente se convierten en indicadores que trabajan de forma paralela con el ideal que se pretende oriente a la educación (Yurén, 2008).

En este sentido se propone que los estudiantes establezcan una concepción del rol del docente, sin que sea exclusiva del adulto que se encuentra frente a ellos, para que en ese ejercicio se logre reflexionar sobre las implicaciones, responsabilidades e importancia de la acción educativa, considerando los siguientes aspectos: Conocimientos disciplinares, didáctica y habilidades docentes y actitudes frente a las diferentes etapas del proceso educativo. Teniendo claro que más allá de la definición es la reflexión de estos aspectos para que el estudiante los apropie en el momento que desempeñe ese rol en las prácticas del trabajo colaborativo. La pregunta que los estudiantes se plantearán será ¿Cómo aprendemos? Para así empezar a develar los elementos que les serán requeridos en el desarrollo de las actividades aúlicas.

2. Perfeccionamiento de la enseñanza: atención a puntos claves

La formación de hábitos de estudio será imprescindible para llevar a cabo el acompañamiento que el estudiante otorgue a sus compañeros, lo anterior para optimizar su aprendizaje. Este aspecto va muy relacionado con las estrategias de las que hablaba

Monereo (2005) pero enfocadas al proceso de enseñanza entre pares. En este sentido también tendrán que trabajarse elementos como: la responsabilidad individual, interdependencia positiva, habilidades de colaboración, interacción promotora, compromiso por el aprendizaje en conjunto (Zañartu, 2011) lo cual tendrá un punto de convergencia: metas compartidas.

3. Diseño y adecuación de estrategias

Existe una premisa básica en el diseño y adecuación de estrategias didácticas: Los maestros utilizan la imaginación, por lo que será necesario el desarrollo también por parte de los estudiantes. Sin embargo, es necesario retomar fundamentos de las competencias en educación: el saber, el saber hacer, el saber ser, pero en este caso deberán articularse para generar un proceso ecléctico que genere reflexión y acción.

Para lograr lo anterior un aspecto importante es la motivación del estudiante respecto a las particularidades de este método, es decir, cuidando de no caer en un conductismo puro, el docente alentará la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, documentándolo en lo que sería la secuencia didáctica, incorporando aspectos como la contextualización y el encuadre de los saberes. El docente cuidará que exista Integración y Coherencia entre la práctica pedagógica y el modelo educativo de que se trate.

4. Construcción de conocimiento: espacio de concreción

No es posible hablar del enfoque por competencias sin que se considere el espacio en el cual serán puestos en marcha los conocimientos que se han construido a lo largo de los procesos llevados a cabo. Para este punto, el nivel de concreción será el micro y refiere a la práctica pedagógica representada en las sesiones de clase que se destinen; es decir,

actualmente se apuesta por una educación para la vida, con la formación integral del educando desde de la construcción, desarrollo y fortalecimiento de los Conocimientos, Habilidades y Actitudes, por lo que será primordial que se concreten, sugiriendo para esste hecho apoyarse de las metodologías activas.

5. Alcance de objetivo: ¿El fin?

Es bien conocido que en el proceso de construcción del conocimiento se evidencian tanto las áreas de oportunidad, como las fortalezas que posee el estudiante, lo cual se convierte en indicadores relevantes que marcan las pautas de la adecuación de estrategias, tomar medias encaminadas a la mejora del resultado. Por lo que es necesario remarcar que el alcance de los objetivos no significa necesariamente el fin de la tarea educativa, considerando a ésta como un sendero que requiere un trabajo de actualización y capacitación constante.

Los estudiantes aquí tendrán el espacio para la llevar a cabo una evaluación auténtica, es decir, coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación por medio de los instrumentos diseñados por el docente y cuidando de hacerlos de manera contextualizada considerando lo elementos inherentes de la evaluación educativa.

Una vez que se ha expuesto la importancia de la base social del aprendizaje en los estudiantes, se remarca que es este elemento el que ofrece una oportunidad para realizar de forma exitosa, actividades que de individulamente resulta complejo.

El desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo para promover la conciencia histórica en estudiantes de nivel medio superior es un trabajo que ha permitido evidenciar

cómo la realización de tareas de manera colaborativa proporciona los momentos no sólo de comprensión de los contenidos, sino de la construcción y valoración de los conocimientos, al someter las ideas a debate, consenso, discusión; los estudiantes forman parte de una comunidad de aprendizaje que los motiva y reta para encontrar maneras efectivas de comunicarse y socializar, conduciéndose bajo las normas básicas de convivencia.

Como historiador, resulta impostergable la realización de investigaciones que desemboquen en mejoras de la práctica docente, considerando la pesada carga con la que se concibe a la asignatura de Historia, por ello, el presente trabajo representa un esfuerzo en pro de la formación integral de los educandos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguinaga Vázquez, P d; Ávila González, C; Barragán de Anda, A B; (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura*, 2() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841005>
- Aguirre Lora, M E; Bertely-Busquets, M; (2007). Reseña de "La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México" de Luz Elena Galván Lafarga (coord.). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12() 1089-1103. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=14003413>
- Banco Mundial (2003). Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento, desafíos para los países en desarrollo, alfaomega. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/LLL_KE_Spanish.pdf
- Banco Mundial (2017), Educación: Panorama general Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Barale, C; Chada, M d C; Granata, M L; (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, I() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>
- Calderon Hernández G., Castaño Duque G. (2005). Investigación en Administración en América Latina: evolución y resultados. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=N112My4B7h8C&pg=PA361&lpg=PA361&dq=\(Levy-Leboyer,+2002\)&source=bl&ots=KPu5F9Psav&sig=fK9EpwEMzLzt4PHvVSmHPV1sziQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi-0I6rgsPeAhXP0J8KHfSyB4cQ6AEwBH0ECAQQAQ#v=onepage&q=\(Levy-Leboyer%2C%202002\)&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=N112My4B7h8C&pg=PA361&lpg=PA361&dq=(Levy-Leboyer,+2002)&source=bl&ots=KPu5F9Psav&sig=fK9EpwEMzLzt4PHvVSmHPV1sziQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi-0I6rgsPeAhXP0J8KHfSyB4cQ6AEwBH0ECAQQAQ#v=onepage&q=(Levy-Leboyer%2C%202002)&f=false)
- Carrera Damas, G; (2000). Preservar la conciencia histórica del venezolano. *Educere*, 2() 105-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35620821>
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*. Universidad Nacional de Colombia. 21() 221-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10.pdf>
- Collazos, C A, y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. Retrieved November 27, 2016, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200006&lng=en&tlng=es
- Conesa, P., y Egea, P. (2000). Operativización de variables en la investigación psicológica. *Psicothema*, 12 (Su2), 157-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72797039.pdf>

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, artículo 3° Párrafo reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, Recuperado de <http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla. (2016). Recuperado de <http://portal.te.gob.mx/legislacion-jurisprudencia/catalogo/puebla/2015-constitucion-politica-del-estado-libre-sobera-0>
- Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9 (2), 1-21.
- Delval, J; (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5() 353-359. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651520>
- Díaz Barriga Arceo, F; (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5() 105-117. Recuperado de <http://2www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009) La competencia "El trabajo colaborativo "una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG), *Revista sobre la sociedad del conocimiento, Universidad Oberta de Catalunya*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041332>
- Ermigarate, B. (2013) Un reflejo didáctico de la conciencia histórica en el aula, Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller por la UPNA, Especialidad de Geografía e Historia, UPNA (España) Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9963/TFM%20versi%C3%B3n%20CD.pdf?sequence=1>
- Ferro, M; (1999). Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la historia o de la disciplina? *Signos Históricos*, 1() 139-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34400206>
- García, Y., Herrera, J., García, M., & Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67. Recuperado en 19 de mayo de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160889212015000100006&lng=es&tlng=es
- Gómez, E. (2015). *Guía de trabajo para la planeación y organización de la docencia*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González, P; (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, () 21-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625003>
- González-Vargas, E; (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10() 115-134. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134008>

- Gudmundsdóttir, S.; Shulman, S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790206>
- Guitert y Jiménez (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. 1-13. Recuperado de <http://especializacion.una.edu.ve/Telematicaeducativa/paginas/Lecturas/UnidadIII/TCEV.pdf>
- Guilar, M E; (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Educere, 13() 235-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. (2016) La evaluación en el aprendizaje colaborativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo. México: Editorial SM México.
- Lafuente Ibáñez, C. & Marín Egoscozábal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. Revista Escuela de Administración de Negocios, (64) 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>
- Ley de Educación del Estado de Puebla. (1977). Recuperado de <http://ojp.puebla.gob.mx/index.php/leyes/item/ley-de-educacion-media-y-superior-del-estado-libre-y-soberano-de-puebla>
- Ley General de Educación (1993) Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2923/3847>
- Maldonado, A; (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. Perfiles Educativos, () Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208704>
- Maldonado Pérez, M; (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13() 263-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Maldonado Pérez, M; (2008). Aprendizaje Basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus. (14) 158-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>.
- Monereo, C., Badia, A., Domènech, A., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez Illera, J.L., Tirado, F.J. y Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Grao.
- Montes DE OCA, E; (2006). Reseña de "La formación de una conciencia histórica.

- Enseñanza de la historia en México" de Luz Elena Galván Lafarga (coord.). *Signos Históricos*, () 214-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34401609>
- Nateras, M. (2005). La importancia del método en la investigación. *Espacios Públicos*, 8 (15), 277-285, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/676/67681519.pdf>
- Navarro-Medina, E; (2015). El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la historia de España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, () 49-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324148872006>
- OCDE (2010) *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, París: Instituto de Tecnologías Educativas.
- OCDE (2017), *Desafíos en la formación de los docentes*, Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/43765506.pdf>
- Ojeda, Alejandra, Covarrubias, Francisco, & Cruz, María Guadalupe. (2010). La Potencialidad Dialéctico-Crítica de Construcción de Conciencia Histórica. *Cinta de moebio*, (39), 170-185. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000300004>
- Pérez - López, E; (2014). Implementación de la estrategia didáctica del aprendizaje colaborativo, en el curso de laboratorio de técnicas instrumentales de análisis de la carrera de laboratorista químico. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XV() 85-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66633023006>
- Posada López, R d P; (2010). La enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6() 179-203. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=134126048009>
- Preparatoria 2 de Octubre de 1968. BUAP (2016). México. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/comunic/preparatoria_2_de_octubre_de_1968_de_la_buap_celeb
- Programa Sectorial de Educación (2013- 2018). (Diciembre de 2013). Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Ramírez Atehortúa, F., & Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, (20), 91-111. Reucperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3223/322327350004.pdf>
- Reglamento Interior de la SEP del Estado de Puebla (2011) <http://www.programassociales.org.mx/sustentos/Puebla579/archivos/Reglamento%20Interior%20SEP.pdf>

- Rodríguez Arocho, W C; (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación . Revista Latinoamericana de Psicología, 31() 477-489. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>
- Rodríguez, M C; Padilla Montemayor, V M; Esquivel Cruz, J E; (2007). Aproximación al aprendizaje: punto de vista del estudiante. Revista de la Educación Superior, XXXVI (4)() 99-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414406>
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación: de los griegos a la tardomodernidad*, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Salas Solís, M. E. (2005). La explicación en las ciencias sociales: consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. Reflexiones, 84(2) 51-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72920803004>
- Sánchez H., Y; (2007). La solución de problemas como un campo de concurrencia de distintas teorías en Psicología. Revista Colombiana de Psicología, () 147-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401611>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional De Bachillerato. Recuperado el 2015, de Subsecretaría de Educación Media Superior-SEMS: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Bachilleratos. (2012) <http://www.dgb.sep.gob.mx/>
- Serrano, J; Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16074041201100010001&lng=es&tlng=es.
- Tünnermann Bernheim, C; (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Universidades, () 21-32. Recuperado de <http://2www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Tuning América Latina (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=201>
- UNESCO, (2012) Marco estratégico de trabajo, UNESCO, oficina regional para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP._Marco_Estrategico_UNESCO_Santiago_2012-2013.pdf

- UNESCO, (2015) Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-de-calidad>
- Vielma Vielma, E; Salas, M L; (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3() 30-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Viera Torres, T; (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, () 37-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Yurén Camarena M. T. (2011) *La Filosofía de la Educación en México, principios, fines y valores*. México: Editorial Trillas. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/351832499/Yuren-T-La-Filosofia-de-La-Educacion-en-Mexico>
- Zabala A., Arnau L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Editorial Graó
- Zañaru Correa L. M. (2011) *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red*. Recuperado de <https://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>

A N E X O S

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado
Maestría en Educación Superior



Instrumento para valorar la competencia de Trabajo colaborativo para la creación de conciencia histórica en estudiantes de bachillerato en la asignatura de Historia Universal

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se está realizando en Educación Superior, para obtener el grado de Maestro. De esta manera se pide su apoyo para responder este cuestionario, el cual contribuirá a la mejora de la enseñanza en la materia de Historia Universal. Las respuestas serán totalmente confidenciales, ya que solo se utilizarán para fines investigativos. Por lo tanto, se les pide contesten con la mayor honestidad posible.

Datos de identificación:

Género: () Femenino () Masculino

Edad: _____

Semestre: _____

Fecha: _____

Instrucciones: Lee con atención y subraya la respuesta que consideras correcta. Sólo debes elegir una opción como respuesta.

1. Cuando tú y tus compañeros resuelven un problema en equipo:

- a) Desarrollan habilidades de comunicación, liderazgo, confianza que los lleven hacia la resolución del problema.
- b) Existe participación de todos los integrantes del equipo, sin embargo, difícilmente se llegan a los acuerdos necesarios para lograr la resolución del problema.
- c) La participación de un solo integrante del grupo se hace presente y es él quien guía a los demás hacia la resolución del problema.
- d) Existe desinterés y apatía en la participación de la resolución de la problemática que se ha planteado.

2. Para que se logre la comprensión total del tema que se aborda en una sesión de clase:

- a) Tus compañeros y tú se apoyan mutuamente para adquirir firmemente los conocimientos de la temática de estudio.

- b) Hay quienes buscan el apoyo de otros compañeros para la construcción de sus propios conocimientos.
- c) No se logra la comprensión total del tema, debido a que el desarrollo de habilidades de retroalimentación y cooperación es escaso.
- d) No existe el ambiente que propicie esta cooperación en el salón de clases.

3. Cuando se trata de proponer maneras de solucionar problemas en equipo Tú:

- a) Participas activamente en la lluvia de ideas para generar alternativas viables de solución.
- b) Apruebas o desapruebas las ideas que los demás estudiantes hayan realizado.
- c) Limitas tu participación debido a que prefieres evitar entrar en conflicto a la hora de discutir su viabilidad.
- d) No participas, dejas que sean los demás quienes hagan las propuestas de solución del problema que se plantea.

4. Cuando en tu equipo de trabajo se ha llegado a un consenso sobre la toma de decisiones respecto a cómo se tiene que realizar un proyecto solicitado:

- a) Determinan un curso de acción con pasos específicos que les ayude a alcanzar el éxito.
- b) Determinan un curso de acción, pero no las acciones particulares a realizar, ya que prefieren determinarlos sobre la marcha del trabajo.
- c) Sólo fijan el primer paso para que una vez que analicen los resultados continúen con el proceso de planeación del curso de acción.
- d) Empiezan a trabajar sin tener una idea clara de hacia donde se dirigirán los esfuerzos.

5. Imagina que te han asignado un equipo de trabajo de expertos en el que tú eres quien lleva a cabo las acciones de organización para realizar un importante proyecto. En la primera reunión que tienen para determinar el curso de acción y los pasos específicos para iniciar los trabajos, Tú:

- a) Propicias un ambiente de confianza para el aporte de puntos de vista respecto a cómo se debe realizar el proyecto, previo a haber efectuado una propuesta innovadora que sirve como punto de partida.
- b) Aportas todas las ideas, al igual que la determinación de los pasos a seguir, ya que es tu proyecto y no quieres que nada salga mal.
- c) Delegas a un responsable para que coordine la reunión y te limitas a observar porque tu posición te lo permite.
- d) Sólo les das a conocer mediante una copia impresa las decisiones que has tomado para que el resto de tu equipo de trabajo se ajuste a lo ya establecido.

6. Uno de los elementos del trabajo colaborativo es la comunicación, ¿Qué tan importante consideras este punto para el logro de las metas en común?

- a) La comunicación es un elemento imprescindible en el trabajo colaborativo, pues mediante ella, no sólo se expone y comparte información, sino que permite la retroalimentación efectiva, crítica y reflexiva para llegar a resultados óptimos.
- b) Es muy importante el elemento comunicativo debido a que de él depende el correcto intercambio de información entre los miembros de un equipo de trabajo.
- c) Es importante la comunicación pues sirve para conocer a tu equipo de trabajo.
- d) Es poco importante ya que existen otros elementos como la responsabilidad y la autoevaluación que son necesarios en el trabajo en equipo.

7. Para argumentar tu punto de vista respecto a algún tema en específico qué elementos consideras necesarios:

- a) Aportar datos y ejemplos a favor de su postura; confrontar su posición con la de otros; prever posibles objeciones y argumentar a favor o en contra de ellas para fortalecer su postura.
- b) Investigar sobre el tema, realizar un resumen con las ideas más importantes y exponerlas con mucha seguridad frente a tus compañeros.
- c) Sostener una postura de manera inflexible, debido a que las creencias iniciales que la fundamentan sirven de apoyo para sustentarla.
- d) Lo que se necesita es tener la certeza de que lo que se cree es cierto.

8. Cuando tu profesor de Historia Universal da los primeros acercamientos a todo el grupo respecto de un tema:

- a) Presto atención a lo que nos dice, reflexionando sobre el contenido del tema para generar cuestionamientos que más adelante deberán ser resueltos dentro de los equipos de trabajo organizados para trabajar.
- b) Procuero escuchar lo que el profesor dice para tener una idea de lo que tratará el tema.
- c) No considero importantes los primeros acercamientos, por lo que mi atención es escasa.
- d) No presto atención en ningún momento, habrá alguien más en mi equipo de trabajo que lo haga.

9. Eres integrante de un equipo de trabajo con compañeros con lo que no has tenido la oportunidad de colaborar en ocasiones pasadas, así que cuando se están poniendo de acuerdo para realizar la discusión guiada que ha encargado el profesor:

- a) Me muestro interesado en conocer sus puntos de vista para que con base en ellos pueda dar una opinión al respecto.
- b) Opino para aportar ideas sin considerar lo que los demás piensen.
- c) Escucho las ideas que los compañeros tienen y las acepto sin cuestionar nada.
- d) Me niego a trabajar con compañeros que no pertenecen a mi grupo de amigos.

10. Al trabajar en equipo considero los puntos de vista de los demás integrantes de manera reflexiva, porque:

- a) Estoy convencido de que las opiniones sustentadas de mis compañeros contribuyen a la construcción de mi aprendizaje y me muestro abierto a reflexionar sobre ellos para determinar si los incorporo o no a los conocimientos que poseo.
- b) Me interesa aprender sólo del docente porque él es el experto en el tema.
- c) No considero importante los puntos de vista de los demás pues no tengo la certeza de que sean correctas sus aportaciones.
- d) Considero que el aportar puntos de vista entorpece la clase.

11. Al estar reunidos en equipos de trabajo:

- a) Se propicia el intercambio de ideas, la reflexión, crítica y análisis de los diferentes puntos de vista entre sus miembros.
- b) Se trabaja mejor, pues se pueden dividir las tareas por lo que resulta más sencillo llevarlas a cabo.
- c) Se dificulta la realización del trabajo que se nos encarga pues no todos están dispuestos a colaborar.
- d) Se favorece que algunos integrantes no participen activamente.

12. La importancia del trabajo en equipo radica en:

- a) Asumir una actitud constructiva en nuestro proceso de aprendizaje mediante el intercambio de ideas y retroalimentación.
- b) Facilitar el trabajo que de forma individual no podría hacerse.
- c) Ayudar para que el tiempo de clase sea menor.
- d) No brinda algún beneficio alguno.

13. De las siguientes actitudes, ¿Cuáles consideras primordiales para realizar el trabajo en equipo?:

1. Constructiva
2. Proactiva
3. Narcisismo
4. Escucha activa
5. Egocentrismo
6. Comodidad
7. Compromiso
8. Solidaridad
9. Interés personal
10. Individualidad
11. Reflexión

- a) 1,2,4,7,8 y 11
- b) 1,2,6,7,10 y 11
- c) 1,2,4,6,7,8, 9 y 11
- a) 1,3,4,5,7,9,10 y11

14. Imagínate que eres un Explorador que partirá en los próximos días en una expedición que no tiene fecha de regreso. Te dan la oportunidad de que elijas a los integrantes de tu equipo de trabajo ¿Qué criterios considerarías?

- a) Que los integrantes del equipo que me acompañan sean expertos y que cuenten con las habilidades y actitudes necesarias para el desempeño de nuestra labor.
- b) Elegir a mi equipo de trabajo de acuerdo con mis afinidades, es decir, con lo que me lleve mejor.
- c) Elegir a los más fuertes para que hagan el trabajo pesado.
- d) Que alguien más los elija. No importa con quienes tenga que trabajar.

15. Lee el siguiente texto y, a continuación, si tuvieras que elegir una opción en equipo, cuál de las siguientes frases le sugerirías a tus compañeros considerando que tiene que ser una decisión por consenso.

“No hay permanencia. ¿Construimos una casa para que dure siempre?, ¿sellamos un pacto para mantenerlo todo el tiempo?, ¿se reparten los hermanos una herencia para conservarla siempre?, ¿soportará la época de la inundación de los ríos?... Desde los días de antaño no hay permanencia (Sanders, 1960: The Epic of Gilgamesh, 104, citado en Whitrow 1990: 48)”

- a) Las personas, las sociedades o las culturas cambian, pero siempre existen elementos de continuidad que nos permiten enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones
- b) Los aspectos materiales de nuestra vida no permanecen.
- c) Todo es cambiante y no tiene ningún caso el tener conciencia del paso del tiempo.
- d) La temporalidad histórica nada tiene que ver con mi cotidianidad.

16. El profesor de Historia Universal les solicita formar equipos de trabajo para que juntos realicen la lectura del fragmento del cuento de Julio Verne que se les presenta:

En el siglo XXIX

“Los hombres de este siglo XXIX viven en medio de un espectáculo de magia continua, sin que parezcan darse cuenta de ello. Hastiados de las maravillas, permanecen indiferentes ante lo que el progreso les aporta cada día. Siendo más justos, apreciarían como se merecen los refinamientos de nuestra civilización. Si la compararan con el pasado, se darían cuenta del camino recorrido. Cuánto más admirables les parecerían las modernas ciudades con calles de cien metros de ancho, con casas de trescientos metros de altura, a una temperatura siempre igual, con el cielo surcado por miles de aerocoches y aeroómnibus. [...]”

Posterior a su lectura, tú junto con tu equipo de trabajo:

- a) Son conscientes de la temporalidad, considerándolo como el movimiento de la sociedad, de lo humano y de los acontecimientos históricos, que ayuda a la construcción de la Historia en la que la idea del futuro se inserta como posibilidad de cambios sociales.
- b) La temporalidad histórica tiene más que ver con la cronología de los sucesos históricos
- c) Pueden imaginar el futuro que describe, sin embargo, creen que es poco probable que suceda.
- d) No generan ninguna conclusión después de la lectura del texto, puesto que tu equipo de trabajo no se integra de manera correcta para generar una discusión que la posibilite.

17. Eres un productor de cine y junto con tu equipo de trabajo elaborarán un guión sobre una película histórica que refleje los acontecimientos en el siglo XIX y su impacto en la actualidad. ¿Cuáles serían las fases de construcción del guión?

- a) Ruptura de ideas previas y construcción de un nuevo marco de referencia // Configuración de la trama // Escritura // Revisión y corrección

- b) Lluvia de ideas // Definición de personajes // Elección de la trama // Escritura // Corrección
- c) Elección de la trama // Repartición de tareas en el equipo de trabajo // Revisión y Relectura
- d) Investigación del tema // Asignación de funciones // Escritura de diálogos // Filmación de la película

18. Cuando trabajas en equipo, la imaginación y creatividad en la Historia juega un papel fundamental, debido a:

- a) Que me permite la expresión de ideas, sentimientos, pensamientos sin limitaciones, sabiendo que mi punto de vista será respetado y tomado en cuenta.
- b) Los integrantes del equipo de trabajo lo permiten.
- c) El profesor de la materia así nos lo solicita.
- d) No he tenido la necesidad de utilizarla, pues con los conocimientos de la materia es suficiente.

19. Si tuvieras que inventar algún artefacto en equipo, como los que se realizaron en la Revolución industrial para marcar el inicio de una nueva era, qué aspectos considerarías:

- a) Las necesidades de la población para alcanzar un mejor nivel de vida que se reflejara en un crecimiento y desarrollo del país.
- b) Mi imaginación, ya que puedo inventar algo completamente novedoso.
- c) Las películas de ciencia ficción.
- d) No necesito inventar nada, todo ya está hecho.

20. Observa la imagen, esto es Manchester, Inglaterra en 1840 mostrando las chimeneas de las fábricas.



Si tuvieras que elegir en equipo el título perfecto para la fotografía, cuál sería:

- a) Atardecer industrial
- b) El inicio de la contaminación del medio ambiente
- c) El hombre y su legado
- d) Preferiría que lo inventáramos en equipo y podría ser:
“ _____ ”

21. En la clase de Historia, me gusta trabajar en equipo porque:

- a) Me permite relacionarme de manera recíproca con mis compañeros, asumiendo metas y objetivos comunes, poniendo en juego habilidades interpersonales y sociales, reflejándose en beneficios en mi proceso de aprendizaje y desarrollo personal, ya que todos los integrantes contribuimos a la construcción de nuestro conocimiento.
- b) Me permite conocer a los compañeros con quienes no convivo de manera habitual.
- c) Se facilita el trabajo a realizar.
- d) No me gusta trabajar en equipo, prefiero hacerlo de manera individual porque (Explica tus razones):

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 2: Plan Clase

PLAN DE CLASE (1)

Título de la Unidad:	Historia de los Movimientos Sociales en el Mundo Moderno
-----------------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Historia Universal	Primer Semestre	Agosto-Diciembre

Fecha: 13 de Octubre 2017	Duración de la clase: 100 min
------------------------------	----------------------------------

Tema:	Subtema:	Aprendizaje esperado:
Movimientos Sociales	Movimiento comuneros	Justifica la importancia de los movimientos comuneros en la transición del mundo feudal a un mundo moderno

	Genérica	Atributo
Competencia Trabaja en forma Colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
		Competencia de aprendizaje Descubre las características de los movimientos comuneros a partir de su conocimiento previo, expresando ideas y conceptos a través de la realización de una presentación en equipo.

Saberes :	Conocimientos: Identificar las características de los movimientos comuneros
	Habilidades: Expresar ideas y conceptos con los que el alumno cuenta respecto al tema recuperando saberes previos.
	Actitudes: Cuestiona las características que se identificaron previamente

Estrategia didáctica

Cuestionamiento recíproco y guiado de compañeros:

Esta estrategia consiste en generar discusiones entre grupos de estudiantes acerca de un tema, en este caso es el tema de los movimientos comuneros a partir de una breve exposición del profesor y asignación de lecturas del mismo. Dichas lecturas deben ser analizadas e interpretadas por los estudiantes, posterior a ello, el profesor da a los alumnos un conjunto de esquemas de preguntas, para que en un primer momento, los estudiantes trabajando de manera individual den respuestas al esquema planteado por el profesor tomando en cuenta las lecturas asignadas

Ya analizadas las lecturas y contestado el esquema, los estudiantes exponen ante el grupo sus conclusiones y experiencias de la actividad. .

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Explicación en PP del subtema.</p> <p>Interrogatorio: Se realizarán preguntas reflexivas en torno a la presentación del tema en PP. Se presenta el esquema de preguntas</p> <p>Solución de problemas: Comprobación de la lectura del texto previamente seleccionado y proporcionado a los estudiantes, para la explicación, aclaraciones de la lectura.</p> <p>Obtención de productos: se orientará al alumno para la realización del cuadro comparativo que será la evidencia de aprendizaje tomando en cuenta el esquema de preguntas</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Los estudiantes interactúan en la presentación de PP con el fin de internarse en el tema.</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> Los estudiantes organizan su actividad y espacio según lo requerido por el profesor. Esta organización va desde la comprensión del objetivo de la actividad hasta el acomodo de los materiales necesarios para llevar a cabo la dinámica</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> Recuperación de la lectura de un texto relativo al subtema. Elaborar individualmente una síntesis de la lectura Integrar las ideas principales contenidas en la síntesis en el esquema de preguntas</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> Elaborar en equipo tres conclusiones que recuperen lo aprendido y plasmado en los cuadros comparativos.</p>

Apoyos y	
-----------------	--

Recursos	Lectura previamente seleccionada, Hojas blancas, Plumones, Colores, pintarrón, PP, Proyector, Laptop.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio: Realizar preguntas que detonen reflexión y sirvan para aclarar dudas sobre lo presentado (30 minutos).</p> <p>Desarrollo: Realizar la síntesis de la lectura que previamente se proporcionó a los estudiantes para la elaboración de síntesis, para que posteriormente se elabore el cuadro comparativo solicitado. (40 minutos)</p> <p>Cierre: Elaborar en equipo tres conclusiones que recuperen lo aprendido grupal (30 minutos).</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del alumno para la realización del cuadro comparativo solicitado.</p>

PLAN DE CLASE (2)

Título de la Unidad:	Historia de los Movimientos Sociales en el Mundo Moderno
-----------------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Historia Universal	Primer Semestre	Agosto-Diciembre

Fecha: 19 de Octubre 2017	Duración de la clase: 100 min
------------------------------	----------------------------------

Tema:	Subtema:	Aprendizaje esperado:
Movimientos Sociales	Las Reformas Religiosas	Descubre que las reformas religiosas fueron una propuesta de organización social alternativa ante la destrucción del sistema feudal

	Genérica	Atributo
Competencia Trabaja en forma Colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	8.3 Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
		Competencia de aprendizaje Argumenta el impacto que tuvieron las diversas reformas religiosas como medio de organización para combatir el feudalismo, a través de la lectura crítica de textos especializados para la formación de una postura fundamentada del tema.

Saberes :	Conocimientos: Examinar las reformas religiosas en el feudalismo.
	Habilidades: Discutir el impacto que tuvo las Reformas Religiosas como medio alternativo de organización social.
	Actitudes: Concluir los alcances y consecuencias de las reformas religiosas en el feudalismo.

Estrategia didáctica

Rompecabezas

Esta actividad se emplea para reemplazar una exposición con una actividad colaborativa. En esta actividad los estudiantes a través de un juego de preguntas y respuestas se adentran al tema en cuestión, provocando una interacción profunda con sus demás compañeros y un conocimiento amplio que se retroalimentará con la participación de todo el grupo. El profesor asigna lecturas y divide el tema de acuerdo a capítulos y temas, los estudiantes, ya agrupados en equipos, deberán formular preguntas del tema o capítulo que les fue asignado, con la recomendación que dichas preguntas comiencen con “describe” o “explica” para incitar a sus compañeros a una comprensión histórica del tema. El profesor debe estar en constante interacción con los estudiantes, pues él determinará mediante el grado de complejidad de las preguntas hechas por los estudiantes la forma de evaluar la actividad. Formuladas las preguntas y con la respectiva aprobación del profesor, serán presentadas a los demás grupos, el grupo que obtenga la mayor cantidad de respuestas correctas, será quien gane.

Actividad de enseñanza

Actividad de aprendizaje

Observación:

Explicación motivadora del tema a tratar y de la actividad a realizar, del logro a conseguir y la forma de evaluar.

Interrogatorio:

Se realizan preguntas con respecto al tema entrega las respectivas a los grupos

Solución de problemas:

El docente promueve una discusión en base a las causas y consecuencias de las reformas religiosas, con el fin de visualizar el aprendizaje de los estudiantes

Obtención de productos:

Ubica al estudiante dentro de los parámetros de las causas de las reformas religiosas mediante la intervención a la hora de elaborar las preguntas y respuestas

1. Comprensión del problema.

En equipos, los estudiantes estudian los textos previamente seleccionados, se ponen de acuerdo en la forma oportuna de abordar la actividad

2. Diseño de un plan de acción.

Los estudiantes se agrupan en equipos de 5 personas. Discuten en la forma de cómo abordarían el tema con el fin de llegar a una propuesta.

3. Ejecución del plan.

Los estudiantes de forma grupal, analizan las posibles causas de las reformas religiosas mediante la interpretación de los textos seleccionados. Dicha interpretación se verá reflejada en la formulación de preguntas

4. Valoración de los resultados.

Se presentan ante el grupo las preguntas y respuestas a la que llegaron y mediante un consenso, se hace una autoevaluación de la forma en que interactuaron en la actividad.

Apoyos y Recursos	Lecturas, pizarrón, plumones, libreta, papel bond
Distribución del Tiempo	<p>Inicio: 20 minutos para la presentación</p> <p>Desarrollo: 50 minutos para analizar y reflexionar los textos que se asignaron. Presentación de las preguntas ante el grupo.</p> <p>Cierre: 30 minutos para exponer sus conclusiones ante el grupo. Cada equipo expondrá el aprendizaje obtenido.</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del estudiante para organizar sus conocimientos sobre las reformas religiosas, dicho conocimiento se debe reflejar tanto en las preguntas y en las respuestas como en la intervención ante grupo</p>

PLAN DE CLASE (3)

Título de la Unidad:

Historia de los Movimientos Sociales en el Mundo Moderno

Asignatura

Historia Universal

Semestre:

Primer Semestre

Ciclo Escolar:

Agosto-Diciembre

Fecha:

20 de Octubre 2017

Duración de la clase:

100 min

Tema:

Movimientos Sociales

Subtema:

El comienzo de la Modernidad

Aprendizaje esperado:

Argumenta la importancia de acontecimientos históricos como el renacimiento, el humanismo, la reforma religiosa en el proceso de formación de nacionalidades a lo largo del siglo XVI, XVII y XVIII

	Genérica	Atributo
Competencia Trabaja en forma Colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	8.1 Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
		Competencia de aprendizaje Estructurar su propia postura fundamentada asumiendo en la dinámica áulica el rol de analista por medio de la realización de un cuadro comparativo sobre el tema que se aborda para visualizar de forma gráfica su importancia.

Saberes :

Conocimientos:

Describir los acontecimientos históricos más importantes en los siglos XVI, XVII y XVIII.

Habilidades:

Destacar las causas y consecuencias de esos acontecimientos así como su impacto en la Historia Universal.

	<p>Actitudes: Reconstruir gráficamente los acontecimientos que se abordan visualizando de forma clara su importancia.</p>
--	--

Estrategia didáctica

Envío de un problema: esta actividad se emplea para lograr discusiones de grupo y revisar el material o soluciones potenciales a problemas. Comienza con la redacción de preguntas por parte de las estudiantes, mismas que se presentan ante el grupo. Si la pregunta puede ser contestada y todo el equipo está de acuerdo con la respuesta, la escriben en la parte de atrás de una tarjeta. Si no hay consenso en la respuesta, la pregunta se revisa para poder acordar una respuesta. El equipo escribe una P en el lado de la tarjeta con la pregunta y una R del lado que tiene la respuesta. Cada equipo envía sus tarjetas de preguntas a otros equipos. Cada miembro del equipo toma una pregunta y la lee al grupo cada vez. Después de leer la primer pregunta, el grupo la discute. Si el grupo está de acuerdo con la respuesta, voltean la tarjeta para verificar su respuesta con la de la tarjeta. Si de nuevo se presenta consenso, pasan a la siguiente pregunta. Si no están de acuerdo con la respuesta, el segundo equipo escribe su respuesta en el reverso de la tarjeta como una respuesta alternativa. El segundo equipo revisa y contesta cada pregunta, repitiendo el procedimiento. Las tarjetas de preguntas pueden ser enviadas a un tercer, cuarto, quinto equipo si es necesario. Las tarjetas se regresan al equipo original para su discusión.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Explicación de manera amena en PP del tema a tratar</p> <p>Interrogatorio: Se realizan preguntas para sondear el conocimiento previo que tienen los estudiantes con respecto al tema</p> <p>Solución de problemas: El docente, a través de la relación con temas comunes al tratado, profundiza en el conocimiento del tema de la modernidad, a través de ejemplos explicados ante el grupo</p> <p>Obtención de productos: Verifica que la información dada en la exposición sea correcta,</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Interactúa con el docente al momento de presentar las diapositivas.</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> Relaciona lo mencionado en la presentación con lo que previamente se le presento en lecturas</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> En equipos, los estudiantes profundizan el tema de la modernidad a través de las lecturas (las lecturas son leídas por todos los estudiantes) y la elaboración de las tarjetas las cuales contienen pregunta y respuesta.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> Exponen en equipo lo reflexionado del tema ante el grupo. Las conclusiones que obtuvieron de la actividad son tomadas en cuenta por los estudiantes en el consenso que tuvieron.</p>

evitando así confusiones en los demás equipos	
---	--

Apoyos y Recursos	Presentacion de PP, pizarrón, lecturas, tarjetas, plumones
Distribución del Tiempo	<p>Inicio: 20 minutos para la presentación de la actividad y la integración de los equipos con sus respectivas lecturas</p> <p>Desarrollo: 50 minutos para determinar cuáles serán las preguntas que ahonden en el conocimiento del tema de la Modernidad, exponerlas ante el grupo y llevar a cabo la actividad “envío de un problema”</p> <p>Cierre: 30 minutos para el dialogo entre equipos sobre las posibles respuestas de las preguntas hechas por los demás integrantes de los diferentes equipos. Llegando así, a una conclusión favorable para la comprensión histórica de la modernidad</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Mediante una rúbrica, se evalúa el desempeño de los estudiantes de manera grupal e individual. De igual manera se evaluara si sus preguntas llegaron a una comprensión histórica.</p>

PLAN DE CLASE (4)

Título de la Unidad:

Historia de los Movimientos Sociales en el Mundo Moderno

Asignatura

Historia Universal

Semestre:

Primer Semestre

Ciclo Escolar:

Agosto-Diciembre

Fecha:

26 de Octubre 2017

Duración de la clase:

100 min

Tema:

Movimientos Sociales

Subtema:

Los otros movimientos sociales

Aprendizaje esperado:

Comprende el surgimiento de movimientos sociales que están orientados a la defensiva del capitalismo y que se generaron a la par de la formación de las grandes potencias.

	Genérica	Atributo
Competencia Trabaja en forma Colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva
		<p>Competencia de aprendizaje</p> Propone los contenidos e información necesarias mediante la realización de una guía de estudio que incluya los movimientos sociales en pro y en contra del capitalismo para posibilitar la comprensión holística del panorama global y la formación y papel de las grandes potencias.

Saberes :

Conocimientos:

Examinar los movimientos sociales que surgieron en pro y en contra del capitalismo.

Habilidades:

Resolver las diversas posturas que se adoptaron en esos movimientos sociales.

Actitudes:

Elaborar una guía de estudio que incluya el contenido e información necesaria para la comprensión holística del tema.

Estrategia didáctica

Solución estructurada de problemas: el profesor solicita a los estudiantes de un equipo que redacten un problema o él mismo se los puede proporcionar. Se asigna un número a cada uno de los miembros de cada equipo. Debe permitir a los estudiantes discutir el problema. Cada participante debe estar preparado para responder. Cada miembro necesita comprender la respuesta para poder explicarla sin ayuda de otros miembros del equipo. Pida a una persona de cada grupo que responda, llamándola por su número.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de las lecturas a tratar y explicación general del tema en PP. Elaboración previa de la guía para llevar a cabo la dinámica</p> <p>Interrogatorio: Pregunta sobre el conocimiento del tema por parte de los estudiantes. Se hace la invitación a la elaboración de preguntas que aborden problemas relacionados con el tema</p> <p>Solución de problemas: Distribuye las lecturas entre los 8 equipos para posterior pasar a la dinámica de Solución estructura de problemas</p> <p>Obtención de productos: interactúa en la presentación de los estudiantes con el fin de aclarar las dudas existentes</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Atiende a la presentación del docente</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> se integra en equipos y examina las lecturas que el docente les proporcionó</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> Comienzan a interactuar con la lectura de manera grupal y en silencio, haciendo anotaciones que posterior serán explicadas en grupo mediante la redacción del problema</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> Muestran ante el grupo las conclusiones a las que llegaron</p>

Apoyos y Recursos	Presentación en PP, pizarrón, plumones, lap top
Distribución del	Inicio: 10 minutos para presentación del tema

Tiempo	<p>Desarrollo: 50 minutos para explicación por parte del docente, 40 minutos para que el alumno desarrolle en equipo una interpretación del tema y lo exponga ante el grupo</p> <p>Cierre: 40 minutos para evidenciar lo aprendido ante el grupo y aclarar dudas.</p>
Evaluación	<p>Formativa: Lista de cotejo: se toma una relación si los estudiantes cumplieron con los aspectos de trabajo colaborativo y conciencia histórica.</p>

PLAN DE CLASE (5)

Título de la Unidad:	Historia de los Movimientos Sociales en el Mundo Moderno
-----------------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Historia Universal	Primer Semestre	Agosto-Diciembre

Fecha: 27 de Octubre 2017	Duración de la clase: 100 min
------------------------------	----------------------------------

Tema: Movimientos Sociales	Subtema: El siglo XIX	Aprendizaje esperado: Comprende el surgimiento de movimientos sociales del siglo XIX como el ludismo, el cartismo y los movimientos independentistas en América Latina a través del análisis de las condiciones de vida de estos espacios y tiempos geográficos.
--	-------------------------------------	--

	Genérica	Atributo
Competencia Trabaja en forma Colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	8.3 Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
		Competencia de aprendizaje Analiza el ludismo, el cartismo y los movimientos independentistas en América Latina a través de la preparación de un seminario para examinar las condiciones espaciales y temporales de estos movimientos.

Saberes :	Conocimientos: Definir los movimientos independentistas en América Latina.
	Habilidades: Ejemplificar cada uno de ellos asumiéndolos desde una postura crítica.
	Actitudes: Preparar el contenido del seminario para exponer el análisis realizado.

Estrategia didáctica

El seminario: procedimiento didáctico que consiste en hacer que el educando realice investigaciones con respecto a un tema (el siglo XIX) a fin de presentarlo y discutirlo lo más científicamente posible.

Por la complejidad del tema, esta actividad es pertinente para abortar lo establecido en el programa de estudio.

Para esta actividad, se asignaron los temas a investigar con anterioridad, para que el estudiante, al momento de la clase, exponga el fruto de su investigación.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de la dinámica de la clase ante el grupo de una manera amena y emotiva.</p> <p>Interrogatorio: Pregunta las dificultades que tuvieron al realizar la investigación</p> <p>Solución de problemas: Se acerca a cada equipo de trabajo para corroborar que la información a presentar sea la adecuada</p> <p>Obtención de productos: Analiza las exposiciones de los grupos de trabajo tomando notas de lo presentado por estudiantes, haciendo énfasis en la presentación de fuentes bibliográficas utilizadas por los mismos</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Ponen atención a las indicaciones del docente para llevar a cabo la actividad</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> Se agrupan en equipos para ponerse de acuerdo en la presentación de su trabajo</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> Se presentan ante el grupo (director del seminario, el relator, el comentador, participantes) para iniciar con la presentación de su trabajo</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> En presentación de PP se exponen las evidencias del trabajo, en donde se muestra el procedimiento de la investigación.</p> <p>El director del seminario establece los temas a estudiar, orienta el trabajo de investigación. El relator los estudios realizados de la investigación. El comentador tiene el papel de estudiar con anticipación el trabajo que se va a presenta, a fin de criticarlo adecuadamente.</p>

Apoyos y Recursos	Presentación en PP, papel bond, pizarrón, plumones, lecturas previas,
Distribución del Tiempo	<p>Inicio: 15 minutos para la presentación</p> <p>Desarrollo: 55 minutos para la presentación de los trabajos de investigación</p> <p>Cierre: 30 minutos para comentar las experiencias del trabajo,</p>
Evaluación	<p>Formativa: El seminario</p>

PLAN DE CLASE (6)

Título de la Unidad:

Historia de los Movimientos Sociales en el Mundo Moderno

Asignatura

Historia Universal

Semestre:

Primer Semestre

Ciclo Escolar:

Agosto-Diciembre

Fecha:

9 de noviembre 2017

Duración de la clase:

100 min

Tema:

Movimientos Sociales

Subtema:

Movimientos Sociales en el Mundo Contemporáneo

Aprendizaje esperado:

Comprende el origen de los movimientos sociales del mundo contemporáneo, en especial la primera y segunda guerra mundial, a través del análisis de las causas y consecuencias de acontecimientos mencionados, y las repercusiones que tuvieron en la forma y concebir al mundo.

	Genérica	Atributo
Competencia Trabaja en forma Colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
		Competencia de aprendizaje Debate sobre los movimientos sociales en el mundo contemporáneo llevado a la mesa de discusión mediante la elaboración de argumentos y contraargumentos fundamentados para sostener su postura personal.

Saberes :

Conocimientos:

Recoge información necesaria para la realización del debate sobre los movimientos sociales del mundo contemporáneo.

Habilidades:

Analiza posibles contraargumentos para defender su postura personal.

	<p>Actitudes: Argumenta el análisis realizado de las causas y consecuencias de acontecimientos mencionados, y las repercusiones que tuvieron en la forma y concebir al mundo.</p>
--	--

Estrategia didáctica

El debate: tiene lugar cuando en un tema se suscita posiciones contrarias (¿Quién tuvo mayor impacto, la primera o segunda guerra mundial, en la concepción del mundo?) entre los estudiantes. Cada grupo de estudiantes se propone, entonces, defender sus puntos de vista.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
-------------------------------	---------------------------------

<p>Observación: Presentación de la actividad didáctica a realizar en PP, Interrogatorio: Declara la relevancia de esta actividad, pues, en ella, se podrán visualizar cualidades como desarrollar la capacidad para argumentar lógicamente. Solución de problemas: Se acerca a los equipos de trabajo con el fin de orientar la forma de presentar las opiniones del tema, que con anterioridad fueron investigadas. Obtención de productos: Genera el clima para que el debate tome buen rumbo, destacando el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Pone atención a las indicaciones del docente para llevar a cabo la actividad</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> Se agrupan en equipos de trabajo, tomando cada quien el papel que les corresponde dentro de la actividad (moderador, secretario y orador, auditorio)</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> Se presenta ante el salón de clase, haciendo hincapié en el propósito de la actividad: dar a conocer a los demás la relevancia del suceso histórico que les toco. El moderador está atento para que el debate no degenera en violencias verbales, y que la actividad tenga un desarrollo animado, sin perder el propósito intelectual. El secretario anota en el pizarrón los argumentos en pro y en contra de la tesis o argumentos de cada uno de los grupos. A fin de que el resto de la clase pueda confrontarlos. Los oradores defienden posiciones diferentes con relación a una tesis. El auditorio esta constituido por el resto de clase</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> Los oradores exponen su posición, posterior se invita al auditorio a participar, dirigiendo pedidos, oralmente o por escrito, de aclaraciones a los oradores, al final, se invita al auditorio a manifestar sus preferencias por las tesis expuestas. El moderador, antes de clausurar la sesión, realiza un análisis, refiriéndose al contenido y al comportamiento de los oradores y del auditorio,</p>
---	--

Apoyos y Recursos	Diapositivas, pizarrón, lecturas previas, plumones, ambiente didactico
Distribución del Tiempo	Inicio: 10 minutos para presentar la dinámica

	<p>Desarrollo: 50 minutos para llevar a cabo el debate</p> <p>Cierre: 40 minutos de cierre en donde se exponen las conclusiones y reflexiones de cada estudiante.</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Mediante una rúbrica, se evalúa lo aprendido por el estudiante, identificando aspectos claves de la comprensión histórica.</p>

PLAN DE CLASE (7)

Título de la Unidad:

Historia de los Movimientos Sociales en el Mundo Moderno

Asignatura

Historia Universal

Semestre:

Primer Semestre

Ciclo Escolar:

Agosto-Diciembre

Fecha:

10 de noviembre 2017

Duración de la clase:

100 min

Tema:

Movimientos Sociales

Subtema:

La Época de la Guerra Fría

Aprendizaje esperado:

Explica el periodo histórico de la guerra fría mediante la comprensión de las consecuencias de la segunda guerra mundial y el efecto que tuvo la guerra fría en la división política, social y económica del mundo.

	Genérica	Atributo
Competencia Trabaja en forma Colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	8.1 Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
		Competencia de aprendizaje Desarrolla un análisis histórico de la guerra fría por medio de la realización de un mapa mental para llevarlo a la estructuración y construcción del conocimiento por sí mismo.

Saberes :

Conocimientos:

Examinar causas y consecuencias del acontecimiento histórico.

Habilidades:

Contrastar posturas, posiciones y escritos actuales y no tan actuales sobre la guerra fría y el impacto que tuvo.

Actitudes:

Justificar las posturas asumidas por las potencias que participaron en la guerra fría analizando las consecuencias que cada una ocasionó.

Estrategia didáctica	
<p>Mesa redonda: es la reunión de “especialistas” que sostienen posiciones divergentes y aun opuestas con respecto al tema de la guerra fría. Los estudiantes exponen sus puntos de vistas ante un auditorio, sin finalidades polémicas, sino tan solo con el propósito de precisar posiciones y suministrar explicaciones. Esta estrategia didáctica se llevo a cabo con la finalidad de que el estudiante se predisponga a escuchar, en actitud respetuosa, opiniones contrarias, sin asumir una actitud agresiva o de oposición.</p>	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presenta ante el grupo la actividad</p> <p>Interrogatorio: Comenta sobre la dinámica de la actividad y se muestra como el coordinador de la misma</p> <p>Solución de problemas: A lo largo de la activada, hace inferencia en el respeto hacia el compañero, señalando la importancia de sus aportaciones.</p> <p>Obtención de productos: Verifica las notas y escritos de los participantes con respecto al tema planteado, de igual manera, corrobora e insiste en la participación del auditorio en la actividad.</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i></p> <p>Atención a las indicaciones del docente, señalando que esta actividad se lleva a cabo, después de realizar lecturas previas por todos los estudiantes para poder concretar el objetivo deseado</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i></p> <p>Toman los papeles asignados con anterioridad (coordinador, expositores, participantes del foro, secretario)</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i></p> <p>El coordinador abre la sesión, presenta a los expositores, justifica la importancia de la dinámica, argumentando lo relevante que será para asumir una actitud propositiva. De igual manera, indica las normas de participación, con brevedad. . Los expositores comentan sus ideas del tema y el procedimiento para llegar a ellas. El secretario participa para mantener el orden en la actividad. El auditorio hace preguntas referentes al tema planteado con el fin de aclarar dudas e incrementar el conocimiento sobre el mismo.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i></p> <p>Al momento del cierre, se hace una apreciación de la actividad por parte de los integrantes de la mesa redonda y del auditorio.</p>

Apoyos y Recursos	Lecturas, pizarrón, plumones, presentación PP,
Distribución del Tiempo	<p>Inicio: 10 minutos para asignar los roles a los integrantes del equipo y explicación de la actividad. Se reparten las lecturas para dar comienzo a la actividad</p> <p>Desarrollo: 50 minutos para llevar a cabo la interpretación de los textos y tomar una postura referente al tema de la guerra fría.</p> <p>Cierre: 40 minutos para exponer las conclusiones a las que llegaron por equipo, visualizar los aportes de los demás compañeros y hacer una autoevaluación de su desempeño en esta actividad.</p>
Evaluación	<p>Formativa: Rúbrica que evidencie la comprensión de temas históricos.</p>

