



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098, ORIENTE

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TÍTULO
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE TIEMPO HISTÓRICO A TRAVÉS
DEL JUEGO DE SIMULACIÓN EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A:
ITZEL JACOBO SALDAÑA
ASESOR: MTRO. JAVIER LAZARÍN GUILLÉN

CIUDAD DE MEXICO, MAYO 2023



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Rectoría
Dirección de Unidades
UNIDAD UPN 098 ORIENTE, CDMX.

Ciudad de México, 4 de mayo, 2023
Oficio U098 TIT-PA/036/2023

LIC. ITZEL JACOBO SALDAÑA

PRESENTE

En calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado por el Comité Tutorial a su documento recepcional titulado: "EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE TIEMPO HISTÓRICO A TRAVÉS DEL JUEGO DE SIMULACIÓN EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA", en su modalidad de TESIS del programa de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, se le hace de su conocimiento que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo que se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a realizar los trámites correspondientes para presentar su examen de grado.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

COMITÉ TUTORIAL

MTRO. JAVIER LAZARIN GUILLÉN
DIRECTOR DE TESIS

MTRA. CAROLINA SORIA BRAVO
LECTORA
DR. ABEL PÉREZ RUIZ
LECTOR

MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCION



INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I.....	9
I. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN.....	9
DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MUNDO GLOBAL AL AULA.....	9
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO.....	12
POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES, AMÉRICA LATINA Y MÉXICO.....	16
LA RIEB FRENTE A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM).....	22
EL DESARROLLO EDUCATIVO EN NUESTRO PAÍS EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS 2011-2021.....	22
LA RIEB COMO POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO	23
EL RETO DE ENSEÑAR HISTORIA EN LA ERA GLOBAL.....	26
I.I DIAGNÓSTICO	30
INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO	33
PROBLEMATIZACIÓN.....	38
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	40
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	40
EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ADOLESCENTES	40
JUSTIFICACIÓN.....	41
METODOLOGÍA.....	42
CAPÍTULO II	46
FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	46
ESTADO DEL ARTE.....	47
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ADOLESCENTES, DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y EL JUEGO DE SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA.....	47
EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ADOLESCENTES	48
EL JUEGO DE SIMULACIÓN COMO DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.....	51
EL JUEGO Y SU PERTINENCIA PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE HISTORIA.....	53
APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	55
METODOLOGÍA.....	57

ETNOGRAFIA.....	58
EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	64
TRIANGULACIÓN CONCEPTUAL.....	64
CAPÍTULO III	66
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE TIEMPO HISTÓRICO A TRAVÉS DEL JUEGO DE SIMULACIÓN EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA	66
ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	67
SECUENCIA DIDÁCTICA.....	68
SECUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN	68
TALLER DEL HISTORIADOR	70
RALLY	72
MUSEO	73
JUEGO DE MESA.....	76
CONCLUSIONES.....	78
ANEXOS.....	83
ALCANCES Y PENDIENTES.....	82
FUENTES DE CONSULTA.....	84

INTRODUCCIÓN

El mundo global en el que se suscriben las reformas educativas actuales, obliga al docente a reconfigurar su identidad y su práctica, las demandas de los modelos educativos que se ajustan a las políticas de las organizaciones económicas a nivel mundial, como la OCDE (**Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos**), el FMI (**Fondo Monetario Internacional**) y el BM (**Banco Mundial**), motivan a reestructurar el currículo de Educación Básica constantemente, en la lógica de la era global donde todo es efímero.

En medio de las características de la sociedad del siglo XXI, la enseñanza de la Historia enfrenta un sin número de retos, entre ellos, propiciar el interés de los alumnos que viven una nueva era tecnológica y en consecuencia una nueva forma de establecer relaciones sociales. Asimismo, otro desafío es el desarrollo de la conciencia histórica puesto que es una de las competencias fundamentales dentro de los planes y programas de estudio, la comprensión del tiempo histórico.

Según Joaquín Prats,¹ la materia histórica incorpora importantes dificultades para su enseñanza; unas basadas en su componente de saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos, y otras, que son específicas de su naturaleza como conocimiento, aspecto que, no se tiene suficientemente en cuenta en la elaboración de las estrategias didácticas a medio y largo plazo.

En este sentido tendríamos que reafirmar la importancia del aprendizaje de la Historia en tanto, como señala Santiesteban,² la conciencia histórica es conciencia temporal y nos ayuda a relacionar el pasado con el presente. Es decir, a

¹ PRATS, J. ENSEÑAR HISTORIA: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida. 2001. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora

² SANTIESTEBAN, E. Clio & Asociados: La historia enseñada, ISSN-e 2362-3063, ISSN 0328 820X, Nº. 18-19, 2014, págs. 249-267

comprender lo que acontece y por lo tanto involucra a los seres humanos en la dinámica social. La *magistra vitae* como afirmaría Cicerón.

La historia como ciencia, aporta a los seres humanos identidad, tanto individual y colectiva. La identidad es una herramienta que a lo largo de la vida permite la convivencia y la inserción al ámbito social y laboral. En palabras de Joaquín Prats parafraseando a Savater:

«¿Cómo van a transmitirse valores morales y ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes y del sistema de gobierno establecido, sin hablar y entender otras culturas y países o sin emplear algunas nociones de información filosófica, y sin haber descodificado la magia de la tecnología?» O, «sensu» contrario: ¿Cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta los valores tan humanos, como la curiosidad, la exactitud, o el deseo de alcanzar la verdad? »

En torno a los planteamientos de Joaquín Prats,³ podríamos concluir que la Historia como parte del proceso formativo de la Educación Básica, es fundamental para los jóvenes que cursan este nivel. Para Martineau⁴ la enseñanza de la historia ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales.

El presente trabajo pretende mostrar el proceso del diseño de un proyecto de intervención, mediante el cual se busca el desarrollo de competencias de tiempo histórico a través del juego de simulación⁵, en alumnos de segundo de secundaria.

³ PRATS, J. ENSEÑAR HISTORIA: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida. 2001. Disponible en:

http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora

⁴ SANTISTEBAN, et al. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES "METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES" Disponible en:

https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010_0.pdf

⁵ El juego de simulación como una actividad que trabaja, total o parcialmente, sobre las bases de las decisiones de los jugadores, donde la simulación es un modelo operativo que trae consigo la abstracción y la representación de un sistema más grande (McCall, 2012, 9), y que permite reunir

Tomando en cuenta las características de las relaciones sociales constituidas en la era global, se busca reconstruir la identidad colectiva de los estudiantes con la finalidad de reconocerse útil el contenido de la materia de Historia, mediante el reconocimiento de sí mismo como un sujeto histórico-social.

No obstante, es importante señalar que el diseño de la intervención, propició la reflexión de la práctica docente y los modos y costumbres que al enseñar historia se utilizan en el aula.

El desarrollo de la propuesta de intervención se divide en tres capítulos, en el primero se analiza el contexto que va desde las políticas educativas, hasta la disposición en el aula de los estudiantes al aprendizaje de la asignatura de Historia, tomando en cuenta los elementos propios de la dinámica global que intervienen en la dinámica social en la que el estudiante se encuentra inmerso.

Así mismo, se analizan las políticas educativas y la finalidad de la implementación de estas en el contexto latinoamericano.

En el capítulo dos, se aborda la fundamentación de la propuesta de intervención en la cual se sustenta la metodología y la reflexión de la práctica docente, haciendo hincapié en el análisis de la didáctica de la Historia reflejado en el estado del arte, para reconocer el juego como una propuesta didáctica innovadora en la enseñanza de la Historia, que propicia frente al contexto global la oportunidad de que el alumno se reconozca desde lo colectivo.

Finalmente, el tercer capítulo muestra el diseño de la propuesta de intervención, la cual recupera y considera lo planteado en el segundo capítulo, generando una secuencia didáctica articulada fundamentalmente en el juego. Haciendo alusión a lo planteado en el acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial en el mes de agosto de 2011

En este acuerdo se manifiesta que las competencias para la vida, son aquellas que movilizan y dirigen todos los componentes (conocimientos, habilidades, aptitudes y

conocimientos de varias disciplinas científicas con el fin de intentar hacer comprensibles realidades complejas (Zamora, 2001, 3-9).

valores) hacia la consecución de objetivos concretos, es así que una competencia va más allá del saber, del saber hacer, o el saber ser, ya que se manifiestan en la acción de manera integrada.

Esta secuencia didáctica, se compone por cuatro momentos que corresponden a las cuatro horas-clase que se imparten semanalmente para la asignatura de Historia, y se desarrollan en el siguiente orden:

- a) Taller del Historiador
- b) Rally
- c) Visitando un museo (jugamos a ser curadores de un museo)
- d) Juego de Mesa

Con la finalidad de cumplir con lo establecido en el acuerdo 592, cada una de estas actividades desarrollaran competencias que son requeridas en el currículo de educación básica en la asignatura de Historia, las cuales enumerare a continuación:

- I. Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- II. Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos.
- III. Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- IV. Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.

Cada una de ellas, se podrá encontrar en la descripción de la secuencia didáctica, desarrollada en el capítulo III.

El primer ejercicio que es el taller del historiador, permite al alumno adentrarse en el manejo de la información, partiendo de la información propia a través de fuentes primarias que están a su alcance, tal es el caso de su acta de nacimiento. Después del análisis de estos documentos, se esquematiza la información, a través de un

árbol genealógico, contribuyendo al reconocimiento de que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.

El segundo es un Rally, este ejercicio tiene la lógica del juego de la Oca, pero está representado a nivel macro, en el patio escolar o dentro del salón de clases, tiene como finalidad reforzar la competencia del Desarrollo de nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo, mediante la convivencia y la socialización del conocimiento.

El tercer ejercicio está planificado con la finalidad de colocar al alumno en la postura de un curador de museo, por lo tanto, debe conocer plenamente el desarrollo cronológico del tema y tener la posibilidad de dar lógica al acomodo del museo escolar.

El último momento de la secuencia didáctica es un juego de mesa que recupera todo lo aprendido en los tres ejercicios anteriores, de tal manera que sirve como un proceso de evaluación, en el cual el alumno, realiza una autoevaluación de lo que aprendió.

CAPÍTULO I

I. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MUNDO GLOBAL AL AULA

Adentrarse en el concepto de globalización, nos obliga a considerar distintos ámbitos para su consolidación conceptual, es quizá un metaconcepto interminado, puesto que cada día demuestra profundizar más sus alcances sociales, económicos, políticos, culturales. El término “globalización” es un anglicismo, sinónimo de lo que en francés se denomina “mundialización”, y viene a mostrar cómo la sociedad actual es cada vez más la sociedad de la interdependencia, de la proximidad cultural, de la reducción de las barreras geográficas y temporales.⁶

Para Zigmunt Bauman, la era global representa la libertad de la que goza el capital, la rapidez con que elude las responsabilidades cuando se le impone un control, cuya manifestación más propia es la de hacer sus maletas e irse a otro sitio más vulnerable y propicio para invertir y obtener ganancias inmediatamente.⁷

La globalización, propone un panorama histórico distinto en el mundo, en el ámbito económico, político y axiológico. Estos ámbitos según la CEPAL⁸, representan la internacionalización de las finanzas, la creación de instituciones como FMI (Fondo Monetario internacional) y MB (Banco Mundial), que durante la posguerra subsidiaron a países en desarrollo.⁹

El mundo globalizado en el cual el desarrollo axiológico, la academia y por lo tanto la educación; procuran la conservación de la visión global, empujando a las masas

⁶ MELENDRO, M. La Globalización de la Educación. Revista Teoría de la Educación, de la Universidad de Salamanca. volumen 17 Disponible en : https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_09melendro_tcm30-163531.pdf

⁷ ZYGMUNT BAUMAN, La globalización: consecuencias humanas, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

⁸ Comisión Económica para América Latina y el Caribe

⁹ https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2724/2/S2002024_es.pdf

aun estadio de morbo consumista. En el ensayo de Mario Vargas Llosa “La civilización del espectáculo” plantea que la principal pasión de la humanidad en nuestros tiempos es disfrutar. Por lo tanto, el espectáculo se ha convertido en un medio recurrido para lograr tal propósito; así mismo, explica que esta generación es la consecuencia de los términos de las guerras y por lo tanto de la necesidad de relajarse y asentarse en el ocio.

La cultura como elemento central, se ha vuelto mucho más universal y ha dejado de pertenecer a ciertas elites, sin embargo, la masificación cultural ha recurrido al empobrecimiento del contenido literario, por dar un ejemplo. La ligereza de la cultura moderna apela a la imperante publicidad, de tal forma que todo lo promovido debe ser fácilmente digerido por los espectadores con la finalidad de consumir apresuradamente.

Esta concupiscencia, ha incrementado el consumo de drogas, lo cual representa la búsqueda de los placeres inmediatos. En este sentido, la publicidad cobra un papel crucial en la cultura moderna supeditando la formación académica, subordinando la creatividad del ser humano a un acto mecánico de percepción, es decir la partida total del sentido crítico de la realidad.

La civilización del espectáculo, representa la decadencia del ser humano en todos los sentidos, en lo político se ha perdido la esencia del quehacer y se ha dispuesto un espacio en televisión y un discurso vendible. Todo es vendible y debe ser mostrado, es decir publicitado; el sexo por ejemplo debió salir del baúl de los tabúes social para ser una mercancía accesible, permitida y comerciada.

El autor relata algunos acontecimientos que dan veracidad a sus argumentos en torno a la decadencia de la cultura, así mismo trata de reforzar sus argumentos en torno al sexo y la pérdida del erotismo. Para Mario Vargas Llosa, la civilización del espectáculo es un estanco en el que el hombre (ser humano) ha denigrado su propia

esencia, ha dejado de crear, de imaginar, de ser a través del arte y de construirse desde lo más intrínseco que es el erotismo, el descubrimiento del ser.

Por otro lado, admite que existen grandes avances tecnológicos y en el ámbito de la comunicación, asumiendo que estos avances debieron consolidar la democracia a través de la participación pública. Sin embargo, la miseria cultural que se vive en estos tiempos, el morbo y el hambre de entretenimiento, nutren los medios de comunicación evidenciando la enorme ausencia de pensamiento crítico.¹⁰

En conclusión, plantea que la decadencia de esta civilización que siempre ha promulgado la libertad del ser humano; no permite que se pueda asumir y ejercer de tal manera que los seres humanos de esta civilización están orientados desde sus instintos básicos a la concupiscencia del entretenimiento morboso y exacerbado.

En este sentido, es importante mencionar la perspectiva que ofrece Gilles Lipovetsky, en coautoría con Jean Serroy¹¹, al analizar la cultura-mundo, la cual refieren en un contexto de descomposición de la cultura entendida como un proceso complejo. A partir de ello, los autores prevén que este mundo-cultura en el que vivimos será la reconfiguración de la civilización que viene, el término de la civilización de la cultura popular, es decir, la universalización de la cultura comercial.

Siguiendo a estos autores, el mundo-cultura, es una dicotomía que se construye y reconstruye a partir de la creación un mundo hecho cultura, la cultura del tecno capitalismo, que se ha hecho mundo, dejando atrás la cultura entendida como superestructura. Esta cultura-mundo está constituida en medio de problemas sociales específicos derivados de su desarrollo, sobre estos, mucho ayudaría contemplarlos en el currículo de educación básica.

¹⁰ VARGAS, M. (2009, febrero). "La civilización del espectáculo". REVISTA LETRAS LIBRES.

¹¹ LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada. Barcelona: Anagrama, 2010.

Algunos de los problemas que proceden de esta cultura-mundo son la ecología, la inmigración, la crisis económica, la pobreza que impera en el tercer mundo y el terrorismo. Así mismo, problemas a nivel personal que sin duda contribuirán a la configuración patológica del tejido social futuro, tales como la identidad de los individuos, crisis en el sistema de creencias, crisis de sentido y trastornos de la personalidad.

Es este contexto, se crean políticas educativas que pretenden dirigir la educación, con la finalidad de que la población pueda incorporarse a la vida social y laboral, a continuación, analizaremos el impacto de las políticas educativas y los costos educativos y sociales de su implementación. Este panorama invita a reflexionar sobre los nuevos retos que enfrentan los gobiernos en la modernidad,¹² para brindar a los hombres y mujeres de este tiempo mejores oportunidades que apunten a una vida digna.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

La RIEB producto del programa sectorial 2007-2012, plantea que la educación básica en México, articulada en sus tres niveles educativos, preescolar-primaria-secundaria, debe estar centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que respondan a las necesidades del siglo XXI, en ella, la OCDE manda, la prueba PISA aplica y la SEP asume.

El mundo líquido del siglo XXI, se mueve tan velozmente tal cual el líquido se pierde en las manos, la sociedad del mundo posmoderno líquido no puede mantener su forma ni rumbo durante mucho tiempo.¹³ En esta sociedad el “individuo” busca

¹² GIDDENS, A. (1993), Consecuencias de la modernidad. Alianza, Madrid, p. 15 Para Giddens, la Modernidad se define en el siglo XVIII, en el cual surgen las formas formas de vida y organización social.

¹³ BAUMAN, Z. Globalización y consecuencias humanas. FCE. 2010. México.

legitimar su identidad autenticándose, excluyéndose del resto para ser eso, solo “yo”, un “individuo” de una sociedad Individualista. ¹⁴

En la posmodernidad, se observa la disolución de lo político: el individuo es el rey y maneja su existencia a la carta, el individualismo y el hedonismo son el común denominador cultural de la era del vacío.¹⁵ Esta posmodernidad, camina con la bandera del neoliberalismo, un totalitarismo que pretende imponer un orden único, pero también un dogmatismo, pues sus principios oscuros y contradictorios se presentan como verdades incuestionables ¹⁶.

El lebenswelt¹⁷, se ha convertido en el perímetro de la lógica del mercado, más allá no hay nada, no hay alternativa (*There is not alternative*), diría Margaret Thatcher; el neoliberalismo es expuesto como la filosofía “*non plus ultra*”¹⁸, el sustento ideológico de la posmodernidad, más allá no hay nada. En semejante mundo, el aprendizaje está condenado a ser búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan¹⁹

Es decir, que el conocimiento adquiere una categoría de mercancía, aproximándose así a una tendencia que considera la educación como un producto, más que a un proceso, desde la perspectiva de Bauman. En estos términos, el docente es entonces un reproductor del currículo, un ente absorto atrapado en la rutina, buscando la calidad de la educación y reducido a un comerciante del conocimiento,

¹⁴ BAUMAN, Z. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa S.A. de C.V. Barcelona 2005

¹⁵ LIPOVESKY, G. la era del vacío. Anagrama. Barcelona 1986

¹⁶ GARRIDO, L. Tomado de Noam Chomsky y Heinz Dieterich, La sociedad global, México, 1995. (Introducción)

¹⁷ El lebenswelt es un término acuñado por EDMUND HUSSERL, en él, se hace referencia al mundo de la vida, véase: Husserl, E. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. FCE, México, 1949.

¹⁸ non plus ultra. Loc. lat. que significa literalmente ‘no más allá’. Tiene su origen en la expresión que, según la leyenda, Hércules grabó en el estrecho de Gibraltar para indicar que no había tierra más allá, que ahí terminaba el mundo conocido. En español es locución nominal masculina y significa ‘cosa que ha alcanzado la máxima perfección, el no va más’: «Una representación que, según la leyenda, era el non plus ultra de su repertorio» (Vllosa Tía [Perú 1977]). Disponible en: non plus ultra | Diccionario panhispánico de dudas | RAE - ASALE

¹⁹ Ídem ¹¹

formador de mano de obra competente, educada en la idea de procesos de calidad y tecnicismos empresariales.

La educación, se ha impregnado fuertemente de esta visión economicista, ligada a la primacía del mercado, como la visión más adecuada y la única legítima para orientar las decisiones del campo educativo y considerar la educación como mercancía.²⁰

Bauman plantea que el consumismo, ha dejado de ser solo la acumulación de cosas, sino el breve goce de las cosas, de esta forma el ser humano deja de poseer conocimientos a largo plazo, contrario a lo que se plantea en la RIEB en aprendizajes para la vida. Por otro lado, el conocimiento se ha vuelto una mercancía que el consumidor moderno percibe solo como el acto de consumir, culminando su seguridad y poder, de esta manera genera pertenencia e identidad, esta identidad legítima la estructura de la cultura moderna, en la que nada es más importante que el ser, el "yo". La nueva forma de individualismo pone el acento en la auto expresión, en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades especiales y sus excepcionalidades.²¹

En este marco, ¿Cómo se está cumpliendo la RIEB en las aulas y cómo impacta la formación docente en la aplicación de ésta? ¿Cuál será la formación idónea para el maestro que ejerce la RIEB? Al respecto, Cayetano de Llela²² identifica cuatro modelos de formación docente y afirma que el contexto posmoderno del siglo XXI, influye definitivamente en la formación del docente haciendo hincapié en siete aspectos enumerados a continuación:

1. La globalización inequitativa y excluyente, con imposición de ajustes estructurales.
2. El predominio de la lógica de mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible.

²⁰ MIÑANA, C. La educación en el contexto Neoliberal. SNTE. México.2005.

²¹ TEDESCO. J. *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE.2000

²² DE LLELA, C. (1999). I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. Extraído de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

3. Entre los principales efectos sociales se ubican: el aumento, al parecer imparable, de la desigualdad, de la pobreza y del empobrecimiento, hasta niveles impensables de miseria; la precarización del empleo; el desempleo abierto o encubierto; la violencia social de todo tipo –no solo simbólica-.

4. El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios.

5. Las culturas híbridas. Predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica sobre los grandes relatos y sobre la ciencia misma.

6. La valorización de las diversidades, incluidas las étnicas; de la sexualidad; de lo local y regional; de las normas no universales.

7. La emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo Humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional.

El mismo Cayetano de Lella, supone que estas condiciones contextuales han generado modelos de formación docente entre ellos:

- El modelo practico-artesanal
- modelo academicista
- modelo técnico-eficientista
- modelo hermenéutico-reflexivo

Según estas definiciones, los profesores que fueron egresados de escuelas Normales estatales, particulares y de la Universidad Pedagógica, llegan a sus aulas formados a partir del modelo técnico-eficientista, en este modelo el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

El docente es un experto en aplicar el currículo a través de estrategias sin estar preparado teóricamente, solo aplica técnicas sin dominar la ciencia que enseña. Sin embargo, considerando los principios pedagógicos de la RIEB, el maestro formado como técnico-eficientista no logra cumplir los requerimientos de currículo, no obstante, no implica que el maestro deba aplicar explícitamente el programa, la

perspectiva de Stenhouse en relación al currículo, aborda la posibilidad de que el docente tenga los elementos para hacer flexible el currículo y contextualizarlo, de tal manera que este pueda ser aplicado óptimamente in situ.²³

Esta perspectiva nos permite adentrarnos al quehacer ideal del docente que labora en el marco de la RIEB, retomando los modelos anteriores, el modelo hermenéutico-reflexivo, supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico-²⁴. En términos de Shön, un profesional reflexivo, consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción.²⁵

Sin embargo, el quehacer docente siempre está intrínsecamente ligado con las políticas educativas, en tanto que estas generan ciertos perfiles que ubican a los maestros en distintas posturas frente a la enseñanza, que va desde obedecer objetivos específicos, generar aprendizajes esperados o bien ser mediador entre el conocimiento y el aprendizaje.

POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES, AMÉRICA LATINA Y MÉXICO

El sustento filosófico de las políticas educativas modernas es el “liberalismo”, sin embargo, como afirma Miñana²⁶, existen tres posiciones filosóficas predominantes en torno a cómo se piensan las relaciones entre educación y democracia, es decir, tres formas de percibir la política educativa de nuestros tiempos desde la óptica del liberalismo, el primero, la perspectiva comunitaria, la neutral liberal y la libertaria o pluralismo segmentado. Estas tres posiciones señaladas aquí, son claramente posiciones políticas liberales en un marco capitalista.

Las políticas educativas de la era global, se definen en términos de un conjunto más estrecho de intereses acerca del desarrollo de capital humano, y el rol que debe

²³ STENHOUSE, L. 1985 Investigación y desarrollo del curriculum, Morata. Madrid.

²⁴ DAVINI, M.C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Barcelona: Paidós.

²⁵ SCHÖN, D.A. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

²⁶ Idem²⁰

jugar la educación para satisfacer las necesidades de la economía global y asegura la economía nacional.²⁷

Los alumnos de la era global, idealizados en la RIEB (**Reforma Integral de la Educación Básica**) en los perfiles de egreso, como estudiantes integrales, capaces de resolver problemas de la vida cotidiana a partir de la articulación de actitudes, habilidades y destrezas, perfilados a ser ciudadanos mundiales y nacionales capaces contribuir al desarrollo de su país a través de su formación; se les ubica como parte central del proceso enseñanza- aprendizaje, sin embargo, la infraestructura y la diversidad contextual, no alcanzan a cubrir estas necesidades para el desarrollo de jóvenes de educación básica.

Las pruebas estandarizadas, como PISA (*Programme for International Student Assessment*) a nivel internacional, EXCALE (*Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo*) y ENLACE (*Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares*) a nivel nacional, si bien, la finalidad de la primera es aportar datos muy herméticos del contexto de los estudiantes, para otorgar los recursos económicos necesarios para el desarrollo de la educación, permite entender entre líneas, que el resultado óptimo de la prueba evidencia la capacidad de un país para producir capital humano que garantice la calidad de mano de obra para las empresas; la segunda persigue medir el logro del sistema educativo, al margen de contemplar la complejidad de este y todo lo que conlleva a nivel social en todos los ámbitos, es decir que se mide la productividad del sistema, tal como se haría en una empresa; y finalmente la prueba ENLACE, que mide, por alumno el desempeño académico, esta prueba cuantitativa, se contrapone a los requerimientos pedagógicos de la RIEB, puesto que la evaluación de las competencias, no puede ser cuantitativa, por lo tanto, la subjetividad de la prueba no demuestra las competencias adquiridas por los alumnos.

²⁷ RIZVI, F. Políticas educativas en un mundo globalizado. Morata. Madrid.1920

Después de la segunda guerra mundial, el mundo necesitaba reestructurar los planteamientos en torno la educación y la formación de los individuos de la posguerra, de allí, que se puntualizara la necesidad de construir una personalidad de comprensión y tolerancia, en el marco de la declaración universal de los derechos humanos.

En España en 1978, se hace hincapié en la necesidad de formar seres humanos capaces de establecer relaciones sociales acorde a la Democracia, este planteamiento encaminado por la UNICEF, antecede a las propuestas de la UNESCO en términos de educación (1996-2000), en las cuales, se establecen los pilares de la educación (saber, ser, hacer y convivir) y el énfasis del desarrollo de talentos y capacidades de los individuos, respectivamente.

Las propuestas de la política internacional en materia educativa actual, surgen en Europa, primero con el Pacto de Bolonia en 1999, en el cual, se manifiestan objetivos direccionados claramente a los intereses de mercado.²⁸

La educación, en el marco de la era global y del libre mercado no puede ser entendida de forma desarticulada, sería contradictorio, entendiendo lo que subyace en el concepto, la educación en este contexto matiza del mismo tinte las políticas educativas de los países que pertenecen a organizaciones internacionales de corte económico, la OCDE, el BM, que se han encargado de dictar e imponer estándares de calidad que demuestren la efectividad de dichas políticas.

La políticas educativas, de la era global, se centran en lo inmediato, pero no se piensa en lo que pasará a futuro, como se mencionaba antes la liquidez²⁹ de los tiempos modernos y su aceleración no permiten darse el tiempo de pensar en el futuro, y se promueve la educación como eje direccionador de las sociedades (de allí que la incorporación de las competencias a los currículos, se muestra como una

²⁸ ABOITES.H. La educación superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de La comercialización al proyecto Tuning de competencias. Educación en América Latina. Año5, Núm.9. México 2010

²⁹ La modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad: “los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados. En: BAUMAN, Zygmunt, Modernidad líquida, Editorial Fondo de Cultura Económica, México DF, 2004

alternativa prudente para los requerimientos del mundo globalizado y sin embargo, la educación en términos prácticos no ha sido quien direcciona el desarrollo social, sino es la dinámica económica quién determina como debe de ser encaminada esta.

En América Latina, por ejemplo, desde la década de los setenta, se registran casos nacionales en los estilos asumidos que enfatizan el libre juego de las fuerzas del mercado, asignándole al Estado un papel subsidiario y también a las políticas sociales y educativas bajo su responsabilidad principal.³⁰

En este sentido, cuando analizamos las políticas educativas que se implementan en América Latina, los organismos económicos internacionales, no pretenden como objetivo principal que la educación sea una impulsora del desarrollo humano, lo que se pretende es movilizar el PIB de los países para fortalecer la economía mundial, tal y como lo plantea el BID (Banco Internacional de Desarrollo):

“El mayor obstáculo para el crecimiento futuro de América Latina tiene que ver con el abandono de la educación, que limita el ritmo acumulativo de los factores de producción y de productividad. Si en la próxima década la fuerza de trabajo alcanzase un año más de educación de lo que era esperado, el crecimiento del producto aumentaría hasta llegar a tasas de 6,5% al año. Combinando mejores políticas económicas con mayor esfuerzo educacional, el ingreso per cápita en América Latina podría ser de 20% mayor dentro de una década y 50% más alto dentro de dos décadas”³¹

En este marco América Latina se incorpora a las tendencias de la política educativa neoliberal europea, que pretende financiar ciertos sectores académicos, siempre y cuando se garantice a través de su escolarización la producción de capital humano rentable.

Tal es el caso del proyecto Tunning (2011-2013), que promueve la hiperespecialización de los estudiantes Universitarios egresados, para realizar

³⁰ MICHEL S., JOSÉ A. Políticas educativas en América Latina (Década de los 90, momento de consenso social) Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 9, enero-diciembre, 2004, pp. 75-94 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

³¹BID(2007)

tareas específicas de su profesión.³² Los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en la definición de políticas curriculares en muchos países durante las dos últimas décadas del siglo XX, el enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser.³³

De igual manera, es importante señalar la pobreza económica en la que vive América Latina y su relación con la calidad educativa en este territorio, los datos estadísticos arrojan para las dos últimas décadas, que la *tasa de pobreza de América Latina en 2013 fue de un 28,1% de la población, en tanto que la indigencia, o pobreza extrema, alcanzó el 11,7%. Estos porcentajes equivalen a 165 millones de personas en situación de pobreza, de los cuales 69 millones son personas en situación de pobreza extrema. Estos valores dan cuenta de que la tasa de pobreza se mantuvo sin grandes diferencias con respecto a los niveles observados en 2012 (28,1%).*³⁴

Recientemente, la pandemia de COVID 19, marcó una nueva pauta para la educación, especialmente en América Latina, un ejemplo de ello es la iniciativa de “Educación Mesoamérica”,³⁵ impulsada desde el sector privado, financiada con recursos públicos, con la finalidad de atender el rezago educativo a nivel secundaria y garantizar el egreso del mayor número de estudiantes de este nivel.

De esta forma, el sector educativo es uno de los principales ejes de la división global del trabajo y la recapitalización financiera internacional en la región latinoamericana. En este caso, la misión de la educación secundaria y superior es la especialización de habilidades y acumulación de capital humano de acuerdo a las necesidades actuales de las corporaciones multinacionales.³⁶

³² Idem²⁶

³³ TOBÓN, S. (2004). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE

³⁴ COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2014, p. 64

³⁵ <https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/educacion-mesoamerica>

³⁶ MORA, O. Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral. Apuntes del CENES, II semestre. Colombia 2005.

México, como punto estratégico de América Latina, se adentra en este contexto desde el sexenio de Miguel de la Madrid, con el PND, en el que podemos apreciar la incorporación de las políticas neoliberales, desde este punto de partida, encontramos que poco a poco fueron más significativas para las políticas educativas nacionales.

En el caso del ANMEB (1992) (Acuerdo Nacional para la mejora en la Educación Básica), que fue creado en vísperas del TLCAN y de la incorporación de México a la OCDE, el discurso señala puntualmente el apego al liberalismo.

Este apego a las políticas neoliberales, han perfilado a ciertas negociaciones con el gremio docente mediante el SNTE, de esta forma surge la Alianza por la Calidad de la Educación(2008), la cual tiene como finalidad:

- a) Modernización de los centros escolares
- b) Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas
- c) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos
- d) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo
- e) Evaluar para mejorar

La evaluación de los docentes, ha sido también parte de la transformación de las políticas educativas en México, primero, la admisión de los docentes al sistema educativo mediante un examen de oposición, para legitimar que había un compromiso con la ya mencionada calidad de la educación, la carrera magisterial y el recién creado INEE, son algunas de las estrategias que el sistema educativo ha implementado para comprobar que está al pendiente de los docentes que están frente a grupo.

En este sentido, el planteamiento de Moreno³⁷ sobre las nuevas políticas educativas y su implementación, nos invita a reflexionar en torno a las finalidades de las políticas educativas nacionales, en tanto que obedecen a un paradigma tecno productivo, derivado de la globalización económica y expresado como modelo de educación por competencias, evaluación estandarizada, tecnologías de la información y gestión empresarial neoliberal.

A continuación, haremos un análisis comparativo de las Reformas Educativas en los últimos años, con la finalidad de encontrar semejanzas y cambios en su estructura, lo cual podrá brindar un panorama posible del cauce educativo en nuestro país y de los avances en la última década, invitándonos a la reflexión sobre las perspectivas.

LA RIEB FRENTE A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM) EL DESARROLLO EDUCATIVO EN NUESTRO PAÍS EN LOS ULTIMOS 10 AÑOS 2011-2021

La calidad educativa, ha sido un imperante en las propuestas educativas del siglo XXI. Esta visión, plasmada a nivel constitucional en el artículo 3ro, que a la letra indica:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”

Así mismo, en ese mismo artículo en el inciso D en la fracción II, se reitera la calidad en la educación, además de incluir la idea de mejoras constantes. Sin embargo, en los últimos diez años, las reformas educativas han reciclado algunos términos, en esencia presentan el mismo discurso, solo cambia la redacción.

³⁷ Fuentes Amaya, S. Et Al. Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión. México : UPN, 2007. 224 p. – (Colección más textos; 24)

El lo que respecta a la RIEB, los planteamientos centrales señalaban la resolución de problemas como elemento central en el desarrollo de competencias, la democracia dentro de un Estado laico, el dominio general de las tecnologías; la formación de un estudiante que a través del desarrollo de herramientas del pensamiento y la creatividad contribuya al desarrollo del país.

El currículo de la RIEB del 2011, se puso al centro al estudiante, es decir que todos los procesos de enseñanza aprendizaje debían fundamentalmente ser concebidos desde las necesidades de los estudiantes y su estadio de desarrollo fisiológico, cognitivo, emocional, etc.

Diez años después, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) recupera gran parte de los planteamientos de la RIEB, inexorablemente la calidad en la educación. También, el alumno al centro de todo el proceso educativo, ubicado como sustento filosófico, es el humanismo que sintetiza esta idea de partir de las necesidades del alumno. No obstante, es en la NEM que se adhieren otros elementos dentro del currículo, tal es el caso de la conciencia social, la cultura de la paz, la diversidad y el cuidado del medio ambiente.

LA RIEB COMO POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que se inició en 2004, con la reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006, con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria. Esta reforma enfoca toda importancia en el alumno, sobre todo en el desarrollo de competencias, para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente.

La estructura curricular de la RIEB 2011 está centrada en dos elementos principales, el primero de ellos son los estándares curriculares, que cumplen la función de indicadores que expresan lo que los alumnos deben saber, ser y hacer.

En los programas de estudio en la educación secundaria 2006 y educación primaria 2009. El estudio del pasado en la educación primaria, tiene su antecedente en los

campos formativos de educación preescolar, donde abordan el pasado y presente de la vida del niño, de su familia y del lugar donde vive. En primero y segundo grados de educación primaria en la asignatura de Exploración de la naturaleza y la sociedad, se retoma la historia personal, familiar, del lugar donde vive el niño y de su escuela.

La articulación de la educación básica se logra a partir de la inclusión de los campos de formación que a su vez establece una relación directa en las asignaturas. Para sustentar esta articulación, se establecen doce principios pedagógicos, entre los cuales prevalece la figura del alumno como actor principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfatizar el desarrollo de competencias y los aprendizajes esperados, la evaluación como un parámetro para el logro de los aprendizajes, así como también la participación en común de padres, escuela alumnos y maestros para la construcción de la calidad educativa.

En el caso de la escuela secundaria la mayoría de las asignaturas están agrupadas en el campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social, desde este campo la educación secundaria contribuye al desarrollo de hábitos de pensamiento que superan la descripción distanciada de las cosas.

Sin embargo, la influencia del contexto descrito anteriormente, obstaculiza el quehacer dentro de las aulas, en tanto que la hostilidad que se vive en zonas del área metropolitana, en este caso, Chimalhuacán en el Estado de México, obliga a los alumnos a concentrarse especialmente en situaciones relacionadas con la búsqueda de pertenencia social, para cubrir las carencias afectivas que sufren en casa, es así que la actividad académica es desdeñada y reconocida como una actividad poco productiva en términos monetarios, ya que es mucho más urgente cubrir las necesidades básicas y esquivar la precariedad económica en la que viven.

La tarea de los docentes que trabajan dentro de este campo formativo, tiene una doble dificultad, en tanto que es necesario acercar al alumno a la comprensión del mundo que le rodea y por otro lado es muy difícil comprender un entorno al que se es ajeno en términos de la lógica global-capitalista; por ejemplo: de qué color están pintadas las paredes de un cuarto si la luz está apagada, aunque alguien me cuente

por la rendija de la puerta lo que sucede afuera, lo podré imaginar, pero esta percepción imaginaria no me permite ejercer juicios reflexivos sobre lo que sucede al interior y exterior de mi entorno, en concreto ¿cómo lograr que los alumnos comprendan y analicen el mundo social y natural, si las condiciones sociales de su contexto le marginan y condicionan a la exclusión?

En este sentido, es necesario en términos del programa desarrollar en los alumnos nociones de pensamiento reflexivo y crítico, y en este caso rehumanizar a los alumnos, participar y crear ambientes democráticos a partir de la empatía y las relaciones sociales enfocadas en el colectivo.

En la materia de Historia, que forma parte del campo formativo ya mencionado, se trabaja la comprensión del mundo contemporáneo a partir del desarrollo de ciertas nociones específicas, es entonces de suma importancia potenciar en los alumnos la reflexividad a partir del pensamiento crítico.

Una forma de acercarse a este conocimiento es una perspectiva sistémica donde, por ejemplo, se incorporen diferentes escalas de observación, perspectivas locales y globales, donde se combinen elementos estáticos y dinámicos, de cambio y continuidad o se busquen las relaciones entre pasado, presente, y futuro.³⁸

Es importante señalar que la Historia influye profundamente en el proceso de construcción de la identidad, sobre todo si consideramos lo que plantea Eddy Ives³⁹ cuando considera que es importante desde el planteamiento de Erick Erickson al explicarnos seis dimensiones del desarrollo de la identidad en los adolescentes, entre ellos el más significativo es sin duda la dimensión comunitaria la cual dice textualmente así:

“Dimensión comunitaria. Para que un joven se encuentre a sí mismo es necesario que haya encontrado su dimensión comunitaria. Se creará una unión entre lo que más o menos le viene dado (fenotipo, temperamento, talento, vulnerabilidad) y

³⁸ SANTIESTEBAN. A. La enseñanza por competencias el pensamiento histórico. FHCE.Argentina.2010

³⁹ L.S. EDDY IVES. ADOLESCERE • Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia • Volumen II • Mayo 2014 • Nº 2

determinadas decisiones o elecciones que toma (opción de estudio, de trabajo, valores éticos, amistades, encuentros sexuales), y todo ello dentro de unas pautas culturales e históricas.”

Para complementar lo anterior, el planteamiento de Enrique Florescano⁴⁰ en su libro: Para que enseñar y estudiar la Historia, clarifica que, aunque la Historia ha tenido funciones variadas, entre ellas el rescate del pasado, también observamos que la Historia ha dotado a los grupos humanos de identidad, cohesión y sentido colectivo.

A partir de esto podemos concretar que a través de la Historia, podemos aproximar al alumno a su entorno para poder comprenderlo y transformarlo, generando en los estudiantes identidad colectiva que le obligará a incorporarse en la vida social de manera activa y propositiva, con una postura ética y moral enfocada en el colectivo, pero sobre todo la comprensión histórica del mundo global-capitalista en el que viven.

En educación secundaria, en segundo grado se continúa con el estudio de la Historia del Mundo, a partir del siglo XVI hasta la actualidad. Cabe señalar que al inicio del curso se presenta un panorama del periodo de las civilizaciones, agrícolas y del mediterráneo y de la Edad Media. En este panorama se incorporan contenidos de diversos lugares del mundo, con la finalidad de realizar un repaso de los temas más importantes que han trabajado los estudiantes en la educación primaria.

EL RETO DE ENSEÑAR HISTORIA EN LA ERA GLOBAL

El “Campo Formativo de Comprensión del Mundo Natural y Social” tiene como finalidad la formación de pensamiento crítico con la intención de dar una explicación

⁴⁰ ENRIQUE FLORESCANO, Para qué estudiar y enseñar la Historia, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000.

objetiva de la realidad, en el caso de la materia de Historia lograr esto con los adolescentes de educación secundaria nos enfrenta a muchas contradicciones sociales y del propio sistema.

¿Cómo lograr que el alumno analice los fenómenos sociales para comprender el presente? Richard Sennett⁴¹ nos brinda un análisis sobre la cultura del nuevo capitalismo, señaló que uno de sus rasgos más importantes es la idea de “nada a largo plazo”, el pasado está asociado a lo obsoleto y el futuro aparece como incierto y amenazante, en este contexto existe una fuerte tendencia a concentrar todo en el presente. En este orden de ideas, la enseñanza de la Historia se hace cada vez más complicada, el profesor se encuentra atrapado en ese presente, tratando de que el alumno logre apreciar el pasado.

Una de las competencias que señala el programa de Historia en educación secundaria, es la comprensión del tiempo histórico, en ella se aborda de manera particular la necesidad de que el alumno comprenda el presente a partir de analizar las acciones del pasado, en el vaivén de lo inmediato el docente debe buscar hacer conexión en un pasado que para el alumno es “obsoleto”.

¿Para que servirá la Historia en un mundo líquido y con qué finalidad formar competencias para la vida cotidiana en los alumnos? De esa manera, a decir de Andrea Sánchez⁴² se ubica a los seres humanos "dentro de un tiempo sin duración, un espacio sin identidad y una historia sin sujetos, sin el reconocimiento real de las homogeneidades o diferencias culturales"

En el tiempo líquido que conceptualiza Bauman, no hay “nada”, los seres humanos viven día a día y su proceso de construcción de identidad se va quebrantando paulatinamente, frente al presente que aprisiona y atrapa con propagandas

⁴¹ TEDESCO. J. Educar en la sociedad del conocimiento. FCE.2000

⁴² AGUADO,G. DECIREs, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. ISSN en trámite, vol. 12, núm. 14, primer semestre 2010, pp. 153-162

sensualistas, ¿Qué es más placentero, ver a una mujer en bikini o leer el libro de texto de Historia?⁴³

El reto manifiesto de la enseñanza de la Historia en el mundo global, implica la necesidad de reorientar a los alumnos a construir una identidad que permita ejercer el respeto y armonía de la convivencia, dentro y fuera del aula, sin embargo los seres humanos de la era global, como plantea Lipovetsky, están inmersos en un proceso individualista, que conlleva a alejar el desafío interpersonal, separando al individuo de toda lógica holista, rompiendo las relaciones sociales, que finalmente encaminan a los seres humanos a ser antisociales.

Para complementar lo anterior, parafraseando a Bauman, la individualidad es una tarea que la propia sociedad de los individuos fija para sus miembros, pero en forma de tarea individual, lo cual hoy en día representa la autonomía, lo que paulatinamente ha desmoronado y desgarrado los lazos sociales, que envolvían con firmeza la totalidad de actividades de la vida.

Como ya fuera comentado por Halbwachs,⁴⁴ en condiciones de aislamiento, los individuos pueden perder la noción de tiempo, encontrándose "incapaces de medir la duración". Ese autor formuló igualmente una idea que al parecer no tuvo en su época mayores consecuencias: "La vida social implica que todos los hombres [sic] estén de acuerdo respecto al tiempo y la duración y que ellos conozcan todas las convenciones de las cuales son objeto".

En este sentido, la tarea del docente como enseñante de la Historia conlleva un doble reto, por una parte, adentrar a los adolescentes en el pasado, pero también reconstruir las relaciones sociales, por lo menos dentro del aula, con la finalidad de aceptar el pasado como una construcción social, lo cual se torna difícil si los

⁴³ GIROUX, HENRY. (2003). La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid. Morata.

⁴⁴ MONTERO, MARITZA. Orientación y Sociedad Cita sugerida Montero, M. (2000) La construcción psicosocial del tiempo y el cambio social [En línea]. Orientación y Sociedad, 2. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2968/pr.2968.pdf La construcción psicosocial del tiempo y el cambio social

alumnos no conocen su propia historicidad y no lo manifiestan en sus relaciones sociales.

No obstante, no basta solamente con cumplir el curriculum y agotarlo hasta el final, si bien ya se mencionó anteriormente en este trabajo, el conocimiento en la era global, está destinado a perder todo significado, al ser tan volátil y perder vigencia, de aquí la importancia de lograr dentro de las aulas que el saber histórico, tome importancia para las futuras generaciones, que no se estudie Historia solo por necesidad de poseer un capital de conocimiento o de portarlo como una mercancía, pues en la época del selfie, esta mercancía sería totalmente nula.

La RIEB plantea la formación de ciudadanos mundiales y nacionales, pero estos ciudadanos no pueden ser mundiales y menos nacionales si no han logrado comprender que son producto del devenir histórico, y en consecuencia no pueden apropiarse de estas identidades, desde esta óptica la Historia contribuye a formar identidades mundiales, tarea nada fácil, pues en localidades marginales de México la percepción de lo mundial dista mucho de lo que plantea la RIEB.

1.4 La Historia como agente potenciador de sociedades democráticas y ciudadanos críticos

Martineau⁴⁵ relaciona la finalidad de pensar históricamente con la formación de la ciudadanía democrática: “Los alumnos deberían tener la ocasión de tomar conciencia del valor de la historia y del pensamiento histórico en una sociedad democrática. Deberían aprender que este modo de aprehensión de la realidad (...) es un instrumento indispensable de una participación social ilustrada (“éclairée”) en democracia.

Más recientemente, Lévesque⁴⁶ ha hecho también sus aportaciones a la definición y a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico. Este autor canadiense se pregunta qué significa pensar críticamente el pasado y después

⁴⁵ PAGÈS, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, 69-91

⁴⁶ LÉVESQUE, S. (2008). *Pensando históricamente. Educar a los estudiantes para el siglo XXI*, Toronto, University of Toronto Press

de revisar las aportaciones en este campo, opina que pensar históricamente ha de proporcionar a los formadores de docentes y a todos los que trabajan en el campo de la didáctica de la historia, formas de repensar su práctica para facilitar que los alumnos aprendan a ser actores y ciudadanos más críticos.⁴⁷

Ahora bien, otra función de la Historia, como ha quedado plasmado en las investigaciones de la psicología cultural como plantea Wertsch citado en Carretero,⁴⁸ la enseñanza de la historia es una fuente sólida en la construcción identitaria en tanto eje que estructura representaciones sociales y culturales.

A continuación, se expone un panorama del contexto, donde deben desarrollarse los requerimientos mencionados anteriormente. En el diagnóstico, analizaremos las condiciones y las dificultades que se presentan *in situ*, para llevar a término lo expuesto anteriormente.

I.I DIAGNÓSTICO

El municipio de Chimalhuacán⁴⁹, fue fundado en 1259 por tres jefes hermanos llamados Huauxomatl, Chalchiutlatonac y Tlatzcantecuhtli. Los jefes o tlatoanis y su gente eran originarios de Tula, otra parte de esta era del pueblo de Culhuacán. Hablaban las lenguas chichimeca y mexicana por ser descendientes de acolhuas y mexicanos; con el tiempo prevaleció la lengua náhuatl o mexicana y las costumbres se unificaron.

Según la gaceta municipal del ayuntamiento de Chimalhuacán, estado de México,⁵⁰ durante el periodo de Conquista, se le dio a Juan Cuellar como

⁴⁷ Idem³³

⁴⁸ CARRTERO, M. Et al. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En :Cultura y Educación, 2008, 20 (2), 133-142

⁴⁹ Historia del pueblo de Chimalhuacán. Disponible en: <https://www.soymexiquense.com/edomex/region-iii/chimalhuacan/147-chimalhuacan>

⁵⁰ Disponible en :

encomienda, para posteriormente nombrarle Republica de indios. De esta misma fuente encontramos que el pueblo de Chimalhuacán ha tenido importantes anécdotas a través de la Historia dignas de contarse.

Desde la prehistoria, Chimalhuacán dará de que hablar. Las investigaciones del Antropólogo García Cook, demuestra que los lugareños cohabitaron en ese entonces, con mamuts, bisontes y gliptodontes desde la época prehistórica, en lo que hoy es nuestro territorio municipal, hallándose restos de mamuts en el Barrio de San Pablo, en la propiedad del señor Simón Valverde Valentino, estos restos actualmente se encuentran en el Museo de Antropología e Historia.⁵¹

En otro ámbito, las estadísticas del INEGI⁵² demuestran que, en los últimos once años, La población total del municipio en 2010 fue de 614,453 personas, lo cual representó el 4% de la población en el estado. El municipio de Chimalhuacán tiene una superficie de 73.63 km², que representa el 0.2% de la superficie del Estado de México; cuenta con una cabecera municipal, tres villas, treinta barrios nuevos, treinta y siete colonias, ocho fraccionamientos, ocho parajes, dos ejidos integrados por una zona urbana ejidal y el ejido de Santa María Chimalhuacán y dos zonas comunales.⁵³

La escuela Secundaria Oficial No. 0678 Juana de Asbaje y Ramírez de Santillana en Chimalhuacán es una de las 693 escuelas del municipio de Chimalhuacán. Es una escuela de control Público, aunque el centro de estudios ofrece escuela secundaria en turno matutino - pertenece al ámbito de la educación pública y se encuentra en zona urbana del municipio en Avenida Circuito Ejido Colectivo, Esquina Avenida México S/N, Chimalhuacán, Estado de México.

Ubicada en la comunidad de Xochiaca en Chimalhuacán, está delimitada por el canal de aguas negras, el cual genera un ambiente insalubre, las instalaciones de

https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2017/1/4/c1cde6a589d20e17b7e2364002fba44c.pdf

⁵¹ Idem.

⁵² Disponible en: http://www.dof.gob.mx/SEDESOL/Mexico_031.pdf

⁵³ MORENO-SÁNCHEZ, Enrique; Espejel-Mena, Jaime Chimalhuacán en el contexto local, sociourbano y regional Quivera. Revista de Estudios Territoriales, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 77-99 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

esta escuela son muy básicas, algunos salones aún son de lámina de cartón y paredes provisionales, no cuenta con servicio de internet y las computadoras no son utilizables porque no se les da un buen mantenimiento.

Los alumnos del grupo de 2do grado, grupo A, en total veinte, de los cuales asisten regularmente a clases diez, el resto de los alumnos, cuatro están en un anexo de drogadictos anónimos y 3 han dejado de asistir y aun no se dan de baja y los otros 3 están tomando el curso a distancia por problemas de disciplina, según datos que proporcionan los registros de orientación educativa de la escuela secundaria.

Los alumnos son hijos de padres comerciantes y obreros, 8/10 viven solo con la madre, 7/10 habitan viviendas de alquiler y el resto vive en casas de familiares. En este grupo, se percibe la Historia, como una materia que suele ser interesante, cuando en ella, se abordan situaciones que generen morbo, guerras, holocaustos, muertos, etc..

Esto es entendible, si analizamos el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, la mayoría consume programas amarillistas, y suele escuchar narco corridos y, referirse a la violencia como algo normal. El núcleo familiar de estos alumnos generalmente vive violencia intrafamiliar, principalmente violencia en contra de las mujeres. Algunos estudiantes manifiestan que están solos en casa debido a que los tutores o el tutor o tutora, en caso de familias monoparentales, se ausentan debido al trabajo.

Existe una fuerte tendencia a discriminar y marginar a los compañeros que no se adaptan a este tipo de conductas violentas, y por lo general la constante que impera en el grupo es el individualismo, los alumnos con gran dificultad se muestran homogéneos en las actividades en clase, a menos que esta tenga la necesidad de que participen de manera activa a cada uno.

Prefieren las actividades, pues en un test de estilos de aprendizaje, 9/10 resultaron ser kinestésicos-visuales. En este contexto, según referencias del departamento de Orientación Educativa, del 100% de los alumnos, casi un 89% ha probado alguna substancia psicotrópica o en su defecto ha probado alcohol por largos periodos de

tiempo. De igual fuente, se han registrado un total de cuatro embarazos en adolescentes entre 13 y 15 años de edad, y 1 de cada 6 alumnos trabaja para contribuir a la economía familiar, siendo estas unas de las causas de deserción en la institución.

El índice de reprobación en la escuela es considerable, ya que, según el departamento de Orientación Educativa, el 67% de la población total presenta al menos una asignatura reprobada. Una de las barreras de aprendizaje que explica el alto índice de reprobación se debe a la lecto-escritura deficiente, habilidad que debían trabajar desde la educación primaria y que sin embargo no se desarrolló.

Es en estos contextos descritos anteriormente, donde la enseñanza de la Historia debe fortalecer los vínculos sociales y el desarrollo del hombre, el juego representa no solo una oportunidad para transmitir conocimiento, sino también un medio para construir cultura histórica.

INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Para poder adentrarse al contexto áulico, fue necesario implementar ciertos instrumentos que permitieran esclarecer la dinámica interna y las posibles problemáticas que se suscitaban dentro del salón de la clase de Historia.

En el diagnóstico, se pilotaron varios instrumentos con los cuales se pretendió encontrar la problemática dentro del aula, entre ellos:

- Rúbrica
- Cartas de los alumnos
- Diario de Campo
- Entrevista (alumnos, padres de familia, profesores)

Todos ellos, fueron funcionales para identificar elementos en la constitución la problemática, el diario de campo, las cartas de los alumnos, la entrevista y los enunciados incompletos. Permitieron ampliar mi perspectiva en cuanto a la forma

en que me desempeño en el aula, pero sobre todo en la forma en que los alumnos conciben la materia de Historia.

Algunos de los datos arrojados, me orientaron a percibir deficiencias en la periodización y cronología del tiempo histórico, sin embargo, realice nuevamente la entrevista y un ejercicio de cronología, en el cual, había que ubicar la duración de la segunda guerra y especificar la duración de ésta en décadas y años.

RÚBRICA. - La rúbrica arrojo resultados considerables al evaluar el trabajo, es notable que la colaboración grupal es deficiente y poca integradora, estos resultados se observan en la evaluación de la responsabilidad de las tareas en clase. El individualismo ha fomentado poca comunicación grupal.

RÚBRICA: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN		ESCUELA SECUNDARIA N°0678 JUANA DE ASBAJE Y RAMÍREZ DE SANTILLANA CLASE DE HISTORIA 2DO GRADO					
PROFRA. ITZEL JACOBO SALDAÑA							
		EXCELENTE (9-10)	BUENO (7-8)	ADECUADO (5-6)	MEJORABLE (1-4)	PONDERACIÓN	VALORACIÓN
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO		Realiza un uso adecuado de los materiales y los recursos disponibles de acuerdo con el procedimiento establecido por el grupo, ajustándose al plazo previsto.	Usa los materiales y los recursos disponibles de acuerdo con el procedimiento establecido por el grupo, ajustándose al plazo previsto.	Usa los materiales y los recursos disponibles con cierta dificultad para ajustarse al plazo previsto.	Usa los materiales y los recursos disponibles con dificultad y sin ajustarse al plazo previsto.		
RESPONSABILIDAD		Comprende y asume sus responsabilidades y las de los demás, valorando especialmente el esfuerzo individual y colectivo.	Comprende y asume sus responsabilidades y las de los demás, reconociendo el esfuerzo individual y colectivo.	Comprende y asume sus responsabilidades, con alguna dificultad para valorar el esfuerzo individual y colectivo.	Elude sus responsabilidades y tiene dificultades para reconocer el esfuerzo individual y colectivo.		
PARTICIPACIÓN		Forma parte activa de las dinámicas establecidas por el grupo, generando propuestas que mejoran el aprendizaje cooperativo.	Forma parte de las dinámicas establecidas por el grupo, generando propuestas que mejoran el aprendizaje cooperativo.	Forma parte de las dinámicas establecidas por el grupo, y realiza alguna propuesta para mejorar el aprendizaje cooperativo.	Forma parte de las dinámicas establecidas por el grupo con la ayuda del docente.		
HABILIDADES SOCIALES		Interacciona con empatía y autocontrol, manteniendo una actitud respetuosa hacia otros puntos de vista y utilizando diferentes habilidades sociales que contribuyen a la cohesión.	Interacciona con empatía y autocontrol, manteniendo una actitud respetuosa hacia otros puntos de vista.	Interacciona manteniendo una actitud respetuosa hacia otros puntos de vista.	Interacciona con dificultades, necesitando ayuda para mantener actitudes respetuosas.		
GENERACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO		Contribuye de manera activa a la consecución de los logros en el trabajo grupal, responsabilizándose de su aportación en la presentación del producto.	Contribuye a la consecución de los logros en el trabajo grupal, responsabilizándose de su aportación en la presentación del producto conseguido.	Contribuye a la consecución de los logros en el trabajo grupal, con alguna dificultad para responsabilizarse de su aportación en la presentación del producto.	Contribuye algo a la consecución de los logros en el trabajo grupal, con dificultades para responsabilizarse de su aportación en la presentación del producto.		

DIARIO DE CAMPO. – Uno de los instrumentos de diagnóstico utilizado, fue el “diario de campo”, a través de este, se percibe, que mi práctica ha cumplido los requerimientos del modelo tecnista-eficientista, ya que efectivamente, se aplicaban diversas estrategias didácticas, pero nunca se evaluaban los resultados, sin embargo, seguí comprobando que aunque estas estrategias están pensadas para trabajarse en el marco de las competencias, me di cuenta, de que los alumnos,

al paso del tiempo realizaban las estrategias de forma mecánica sin encontrar que a lo largo del ciclo escolar un alumno, hubiera logrado desarrollar una competencia.

El diario de campo me permitió acercarme a mi práctica de una manera muy sigilosa, pues existían algunos elementos dolientes que subyacían en el quehacer cotidiano, por ejemplo, el hecho de no saber puntualmente algunos conceptos históricos básicos, me alejaba de la posibilidad de concretar el contenido con los alumnos, además, de cerrarme las puertas de la didáctica, pues de esta manera no podría aplicar otras estrategias, acorde con los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.

El registro de las observaciones al grupo durante las actividades me permitió registrar el proceso de la integración grupal, antes y después de la aplicación de la intervención, en un primer momento al igual que en la rúbrica, se observó que no había ninguna integración grupal y que los alumnos preferían realizar actividades en clase de forma aislada.

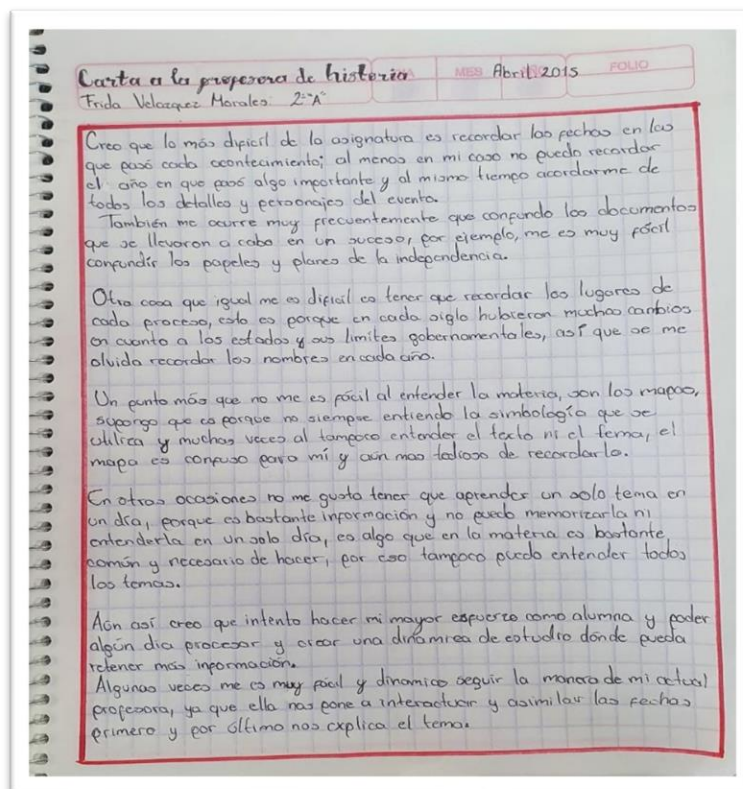
Me sorprendí, al observar que la mayoría de los conceptos manejados en la clase, eran aprendidos de forma memorística, sin embargo, al plantear un problema relacionado al análisis del contexto actual, los alumnos no podían establecer un vínculo entre lo Histórico y lo actual, respondiendo con argumentos relacionados a su vida cotidiana, lo cual, no coincide con lo requerido en la competencia de tiempo histórico.

Entonces, ¿Las estrategias didácticas que utilizo en el aula son las más pertinentes para el desarrollo de la competencia de tiempo histórico? Luego de seguir observando me percaté de que probablemente las estrategias no sean las responsables, es el docente quien tiene que dirigir estas estrategias y reconocer cuales son las deficiencias teóricas, que tengo como docente para lograr la aplicación óptima de estas.

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	CLASE DE HISTORIA 2DO GRADO	Fecha: Mayo 2015
Investigador/Observador	Itzel Jacobo Saldaña	
Objetivo/pregunta	¿Cómo es el trabajo colectivo en el grupo?	
Situación	Juego de mesa sobre la Segunda Guerra Mundial	
Lugar-espacio	Escuela Secundaria Oficial N° 0678 JUANA DE ASBAJE Y RAMIREZ DE SANTILLANA	
Técnica aplicada	Observación Participante	
Personajes que intervienen	DOCENTE / ALUMNOS	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación
<p>-Registro de actividades en grupo, creación de línea del tiempo grupal</p> <p>a) poco colaborativos</p> <p>b) realizan de forma mecánica las tareas, no se cuestionan lo que realizan ni están conscientes de la cronología, así como de algunas especificaciones del tema.</p>		¿Cómo construyen el tiempo histórico los adolescentes?
Observaciones		

CARTAS DE LOS ALUMNOS. - En este instrumento se les solicitó a los alumnos expresarán de forma libre y abierta lo que consideraban que era más complicado de la asignatura, los elementos más comunes son, las dificultades para recordar nombres, fechas y lugares. Haciendo especial hincapié en la localización de lugares e interpretación de los mapas.

La acumulación de información, les parece exhaustiva y confirman que las cronologías les parecen difíciles.



ENTREVISTA. - La entrevista arroja que cuatro alumnos plantean que el tiempo es solo cosas que pasan, un alumno dice que es un ciclo de vida; un alumno dice que es una fecha, dos alumnos dicen que es el tiempo libre, dos alumnos dicen que no sabe que es, nueve dicen que se mide con reloj y línea del tiempo, uno dice que se mide con el sol.

Como se puede apreciar, en la entrevista se realizaron preguntas que me permiten entender como conciben los alumnos el tiempo y su medición, y algunas preguntas estaban encaminadas a cuestionar si se comprendía como impactaban los hechos del pasado con el presente. Al respecto, encontré que los diez alumnos establecen relación de causa y consecuencia con hechos relacionados a su vida cotidiana, sin embargo, en el ejercicio que requería relacionar los hechos históricos con el presente, la mayoría lo relacionó nuevamente con elementos contextuales.

En una primera entrevista, los diez alumnos plantean que no comprenden el vocabulario de su libro de texto y manifiestan que no puede relacionar los siglos con los acontecimientos, sin embargo, esta relación de acontecimientos con siglos, no tiene que ver con la cronología propia del acontecimiento, sino en cómo impacta de manera histórica un siglo a otro.

Cuando se aplicó la segunda entrevista, que estaba encaminada a buscar la relación que hacen los estudiantes con el presente de los hechos históricos y a encontrar como percibían el tiempo histórico en causa y consecuencia, los resultados arrojan que dos de los alumnos percibe que lo que ocurrió antes impacta un poco en lo que es el mundo, cuatro manifiestan que lo que sucede antes no puede tener impacto en la actualidad porque no sucede en el presente y se quedó en el pasado, dos manifiestan no entender porque se pregunta en la entrevista si un hecho histórico impacta en el presente, los tres restantes manifiestan que cada acontecimiento tiene un tiempo y espacio y por esa razón no puede tener influencia en el presente.

Una de las problemáticas detectadas en la entrevista a los docentes, fue la falta de seguimiento a las actividades extraescolares, es decir, al incumplimiento de tareas, debido a la ausencia de los padres y la poca supervisión de las tareas en casa. Así

mismo, se identifica que existe una gran dificultad en varias asignaturas, sobre todo en Ciencias y Matemáticas, para seguir indicaciones y ejecutarlas acompañado de deficiencias importantes en cuanto a la lecto-escritura.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098 ORIENTE
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN TIEMPO Y ESPACIO HISTÓRICO

ENTREVISTA ALUMNOS 2

Nombre:	Escuela:
Dificultades escolares:	
Edad:	

a) ¿Qué es el tiempo?
b) ¿Cómo se mide el tiempo?
c) ¿En tu familia se cuentan historias de tus abuelos?
d) Como podrías conocer tu propia Historia
e) ¿Cuál es tu opinión sobre la posibilidad de aprender jugando?

PROBLEMATIZACIÓN

¿Cómo he abordado el tiempo Histórico con mis alumnos, para que ellos logren comprender el presente a partir del pasado?

Definitivamente, las estrategias didácticas que proponía en este grupo para abordar el tiempo histórico con la finalidad de comprender el presente a partir de lo que se aprende del pasado no han sido funcionales, pues en ellas solo aborde el tiempo histórico identificándolo fundamentalmente con la cronología y la periodización, por lo tanto, se considera un contenido procedimental donde el tiempo se presenta como objetivo y lineal como lo señala

En este sentido no considere pertinente la vinculación del tiempo histórico con lo que sucede en la actualidad, pues le di un carácter aislado y además no considere que los adolescentes evidencian una comprensión de los hechos históricos más

limitada de lo que podría suponerse, ya que en la mayoría de los casos lo logran comprender de manera aislada o incompleta, según Carretero.⁵⁴

¿Cómo aproximar a mis alumnos al análisis de la sociedad contemporánea y cuáles son las dificultades que se presentan para lograr este objetivo?

Durante el desarrollo de mi práctica cotidiana, que poco a poco se convirtió en rutina, Saint-Onge, Michel⁵⁵, clarifica en su libro *Yo explico, ¿pero ellos aprenden?*, lo que ocurre cuando un docente no cuestiona, reflexiona y analiza su práctica; yo explicaba, pero no tome en cuenta, debo mencionar que por ignorancia, elementos característicos de los adolescentes, tal es el caso de la representación del mundo social, que en los alumnos de secundaria es estática, la evolución social y el cambio histórico se entienden con grandes dificultades y muy tardíamente.⁵⁶

Otra consideración que no apreciaba en torno a la percepción de los alumnos sobre el tiempo histórico y su utilidad para interpretar el presente, es la historicidad de los individuos, y cómo influye está en el proceso de construcción de la identidad sobre todo en la etapa adolescente.

¿Qué parte de la competencia de Tiempo Histórico se necesita atender para lograr que el alumno pueda interpretar su presente?

Los alumnos de segundo grado, reconocen la Histórica como un relato onírico del pasado, y nunca lo vinculan con el presente, a pesar de que se practicaron ejercicios como la autobiografía y el árbol genealógico, siguen sin relacionar la causa y efecto de los hechos históricos con el presente, es decir, como se plantea en el programa, no se han logrado establecer relaciones entre el pasado- presente y futuro.

⁵⁴ CARRETERO, M. Comprensión de los conceptos históricos en la adolescencia he infancia. Revista aprendizaje No.23. Barcelona.1983

⁵⁵ SAINT-ONGE, MICHEL (1997). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.

⁵⁶ DELVAL. J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. * Universidad Nacional de Educación a Distancia - Madrid, España. *Educación*, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007. Editora UFPR

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Por qué los alumnos de segundo grado de secundaria no logran interpretar el presente con argumentos históricos?

Los alumnos del segundo grado de la escuela secundaria “Juana de Asbaje y Ramírez de Santillana” No. 0678, no relacionan los acontecimientos históricos para dar explicación al presente, solamente logran mencionar conceptos relacionados al tiempo y a la cronología memorísticamente, sin razonar el impacto que generan en la actualidad, esto, impide que se establezcan nociones de cambio-permanencia y relación de pasado-presente-futuro. De esta manera, no se valora la historicidad de cada individuo y por lo tanto la materia de Historia se convierte en conocimientos memorísticos y estancos, que se piensan desde la individualidad, sin contemplar el valor social de la Ciencia, alejando a los alumnos de su condición de identidad social y humana, considerando que estas dificultades que presentan los alumnos se deben, según los resultados del diagnóstico a que el alumno no distingue entre el tiempo físico y el tiempo social, entorpeciendo la construcción del pensamiento histórico, devenido de una práctica docente deficiente y tradicionalista.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ADOLESCENTES

La dimensión específica del pensamiento histórico es el tiempo y su comprensión por los alumnos de segundo grado de la escuela secundaria, así como las dimensiones del tiempo histórico tales como la cronología, la sucesión, la simultaneidad, la duración, ritmo y causalidad.⁵⁷

El objeto de estudio de esta investigación nos encamina a lograr que el adolescente logre entender estas dimensiones del pensamiento histórico, con la finalidad de

⁵⁷ TREPAT, C. A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En: TREPAT, C. A. y COMES, P. El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales (pp. 7-122). Barcelona: Graó.

crear estructuras complejas del tiempo histórico y de esta forma logre diferenciar el tiempo físico del tiempo social, para desarrollar la competencia que plantea el programa 2011, tiempo histórico; acotándonos a la interpretación del presente a partir del pasado.

1.9 Propósito

El propósito fundamental de esta investigación, gira en torno a la mejora de la práctica docente, en cuanto a lo procedimental y conceptual, es decir la perspectiva conceptual que tiene el docente del pensamiento histórico y la didáctica con la cual trabaja en el aula, con la finalidad de favorecer el desarrollo de competencias de tiempo histórico, según planteamientos del plan 2011.

JUSTIFICACIÓN

Una de las finalidades de la enseñanza de la Historia es formar pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la Historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consiente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico, ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la Historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir.⁵⁸

El campo formativo de comprensión y exploración del mundo natural y social, requiere necesariamente del desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, ya que el mismo programa señala la necesidad de situar en tiempo los sucesos naturales y sociales, de los cuales también se requiere construir explicaciones causales y establecer relaciones de continuidad y ruptura, por lo tanto el desarrollo

⁵⁸ SANTIESTEBAN. A. La enseñanza por competencias el pensamiento histórico. FHCE.Argentina.2010

del pensamiento histórico, favorecerá la construcción del conocimiento en otras asignaturas que integran este campo formativo.

En este sentido, investigar porqué los alumnos de secundaria no logran argumentar su presente a partir de los acontecimientos Históricos, permitiría orientarme en la forma en que los adolescentes perciben el tiempo histórico y cómo están vinculando éste en los ámbitos, político, social, cultural y económico, o bien, darme cuenta que no se están relacionando estos ámbitos en la percepción de este.

Otra finalidad de esta investigación sería la creación de nuevas estrategias didácticas para aproximar al alumno a pensar históricamente y lograr los objetivos del programa 2011, tomando en cuenta las características contextuales, reorientando mi práctica, alejándola del ejercicio citado antes por Pagés, en el cual el tiempo histórico se percibe solo como un contenido procedimental y lineal.

METODOLOGÍA

El propósito de la investigación acción, es resolver problemas diarios y acuciantes en el profesional en ejercicio (Elliot:1981), para lograr intervenir la problemática diagnosticada en apego a la metodología primero es importante partir de una idea central:

- Los alumnos del segundo grado de la escuela secundaria no logran comprender el presente a partir del análisis de los acontecimientos del pasado.

A partir de esta idea, se han identificado ciertos elementos que influyen en esta problemática, entre ellos:

- a) El manejo del tiempo histórico por parte del profesor
- b) El desarrollo cognitivo de los alumnos
- c) La historicidad del alumno
- d) La complejidad de la era global y la forma en que los alumnos se pueden aproximar a su comprensión

e) Las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula

Estos elementos constituyen ciertas dificultades para que se logren las competencias que se pretenden formar en la materia de Historia en la escuela secundaria, no he logrado con las estrategias didácticas aplicadas, adentrar a los adolescentes al pasado para lograr que el tiempo histórico tenga relevancia en la actualidad.

Por otro lado, las consideraciones psicopedagógicas de la comprensión del tiempo histórico en los adolescentes, no habían sido tomadas en cuenta para el diseño y aplicación de mencionadas estrategias.

Siempre que se trabajaba el tiempo histórico con los adolescentes, se hacía mención de los hechos, pero nunca se buscó la forma de relacionarlos con el presente inmediato y, mucho menos con el alumno como ente histórico.

La capacidad del alumno para comprender el presente global, implica que se reconozca a sí mismo como un ente social (desde el punto de vista histórico), sin embargo, las relaciones interpersonales demuestran lo que anteriormente se ha mencionado, el alumno de secundaria es altamente individualista.

La idea general de intervención, es aproximarse a los estudiantes con un juego colaborativo, que permita la integración del grupo, para adentrarlos a un escenario más colectivo, en el que se pueda reconocer la Historia como una construcción social, y a su vez, que los alumnos se perciban como parte de esa construcción social para alejarlos del individualismo y valoren su presente en una perspectiva más empática con los seres humanos del pasado.

El primer paso a seguir es diseñar una intervención enfocada en el juego, en el que todos y cada uno de los estudiantes coopere de manera activa, resolviendo pistas para al final comprender como ese hecho histórico impacta en la actualidad, esto, aludiendo a lo que plantea la RIEB 2011 como aprendizaje colaborativo.

Esta estrategia fue constituida desde el análisis contextual y la dinámica global que vivimos actualmente, considerando fundamentalmente las implicaciones en las relaciones sociales, la construcción del conocimiento y la intervención docente. En

este sentido, debemos señalar el reto que enfrenta la educación en este escenario posmoderno, partiendo de ello la intervención en el aula permitirá no solo el desarrollo curricular, sino la intervención docente que facilite la aplicación del currículo desde una perspectiva consiente del momento histórico en el que se aplica.

El análisis de Bauman⁵⁹ sobre los retos de la educación en la actualidad nos ofrece la posibilidad de comprender, la dinámica de las relaciones humanas y el impacto que genera en ella la acelerada actividad de consumo mercantil, así mismo la mercantilización del conocimiento, nos invita a pensar en el futuro de la educación y del costo social que significaría las relaciones humanas basadas en la lógica del mercado. En ese contexto, el juego representa la posibilidad lúdica y didáctica de acercarse al conocimiento sin que este represente una mercancía, sino una herramienta de construcción colectiva.

En este sentido, el juego como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia, representa la posibilidad no solo de aprender una asignatura escolar, también, en palabras de Santacana⁶⁰:

“ jugar consiste en sacar ideas de su contexto original y luego utilizarlas en otro contexto. Por lo tanto, el juego tiene en cierto modo unas cualidades de recontextualizar las cosas; en el fondo, esta cualidad consiste en tomar un fragmento de la cultura o de la vida de un grupo humano y colocarlo en una situación especial.”

En este sentido, podemos reafirmar que, al jugar, los seres humanos desarrollamos la posibilidad de imaginar como fuimos y las razones que nos llevaron a ser de determinada forma en un determinado momento histórico, es decir el juego permite que el proceso formativo, no sólo fomente los contenidos académicos, sino también a el desarrollo axiológico de los alumnos de segundo de secundaria.

La estrategia fue diseñada, apelando a los resultados del diagnóstico. Sucede, que cuando los docentes van observando interacciones, comentarios verbales,

⁵⁹ ZYGMUNT, B. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa, 2005.

⁶⁰SANTACANA, J. Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. Íber 12 2001 30 España

consignas o formas de exposición que obtienen resultados no deseados, tratan de cambiarlos. Sin embargo, no basta sólo darse cuenta de lo que no funciona educativamente y cambiarlo, es necesario poder establecer las posiciones bajo las cuales las acciones que se proponen obtendrán resultados educativos. En este punto se da el diseño, aquí se establecerá por un lado el aspecto o aspectos que se modificarán, la intención, propósito o finalidad; las acciones a desarrollar, el tiempo o duración de las actividades y los criterios de evaluación o verificación de los resultados. Pero también la forma en cómo se va registrar el desarrollo del proceso de intervención.⁶¹

⁶¹ CAMPECHACHO, J. ET.AL. Entorno a la intervención de la práctica educativa. 2a. Edición D.R. 2013, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La Historia, en su origen etimológico, significa “indagación”⁶², sin embargo, otros teóricos han conceptualizado, desde diferentes ópticas, por ejemplo, para George Clark, la Historia significa interpretar⁶³, Marc Bloch⁶⁴ la considera la ciencia de los hombres, para Marx⁶⁵ la Historia es la lucha de clases, donde se evidencia la explotación del hombre por el hombre, para Jacob Burckhard,⁶⁶ la Historia, constituye la ocupación más digna del hombre culto.

La RIEB, plantea que la Historia, debe alejarse de ser entendida solo como las acciones de los “grandes hombres” (emperadores, reyes, políticos o héroes), priorizando la intervención docente, para coadyuvar al autorreconocimiento del alumno como un “sujeto” de la Historia.

Las referencias bibliográficas expuestas en plan de Historia de la RIEB (2011), en el nivel secundaria, expone autores como Braudel, como referencia teórica principal para la comprensión del tiempo histórico, para la materia de Historia I, que se imparte en el segundo grado.

Siendo así, esta referencia nos obliga a comprender que el currículo, está inclinado historiográficamente a la Escuela de los Annales; originalmente llamada Annales d'Historie Économique et Sociale, surge en el año de 1929, como una revista que estaba abierta a las corrientes de las ciencias sociales, apartándose de unos orígenes tan conservadores como las concepciones de la “síntesis histórica” de Henri Berr y la sociología de Durkheim.

⁶² BROM, J. Esbozo de historia universal. México. Grijalbo 1973.

⁶³ E. H. CARR. ¿QUÉ ES? ¿La HISTORIA? en enero-marzo de 1967

⁶⁴ AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio El itinerario intelectual de Marc Bloch y el compromiso con su propio presente Contribuciones desde Coatepec, núm. 2, enero-junio, 2002, pp. 72-94 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

⁶⁵ MARX, C., & ENGELS, F. (2010). EL MANIFIESTO COMUNISTA (1a ed., 5a reimp.). Madrid: Akal.

⁶⁶ PEDRO SPINOLA PEREIRA CALDAS. El hombre culto: una aproximación a la Historia de la Cultura Griega, de Jacob Burckhardt. Historiografías, 1 (primavera, 2011): pp. 23-34.

Los fundadores de esta revista fueron Lucien Febvre y Marc Bloch, la perspectiva concreta de los fundadores, sobre el quehacer del Historiador, se inclinaba a que éste fuera más heurístico, oponiéndose a la escuela metódica, proponiendo una metodología que implicara que el historiador forjara los hechos, no el pasado; sosteniendo que los hechos históricos solo pueden ser relevantes, si al desenterrarlos, se viven y contextualizan, puesto quien analiza e interpreta los acontecimientos puede hacerlos vivos, sí, se relacionan con el presente, desde el punto de vista causal.

A continuación, se expone una síntesis de los avances en cuanto a las investigaciones relacionadas con el tema del proyecto de intervención, la cual se plantea a modo de Estado del Arte, tomando en cuenta el estadio de desarrollo psicofísico de los estudiantes que deberán participar en la investigación.

ESTADO DEL ARTE

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ADOLESCENTES, DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y EL JUEGO DE SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA.

Las investigaciones relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, así como a la didáctica de esta, el desarrollo curricular de la materia en educación básica, historiografía en el currículo, entre otros aspectos, han sido desarrolladas principalmente en España, entre los autores más destacados se encuentran Prats, Santacana, Santiesteban y Mario Carretero, quienes han aportado de manera importante a las investigaciones en torno al tema, sobre todo en la parte cognitiva, pedagógica y didáctica.

No obstante, las aportaciones de Brasil están enfocadas principalmente en el aprendizaje de la Historia a través de conceptos de segundo orden según Lee y Seixas, por otra parte, Barca nos permite entender la cognición histórica situada.

En Estados Unidos, VanSledright nos plantea los actos del pensamiento y hábitos mentales en Historia, Wineburg plantea la importancia de la Heurística, no así en Italia, donde se ha dado mayor importancia al aprendizaje de la Historia a través de

laboratorios de fuentes primarias. En Francia se ha priorizado el aprender Historia a través de situaciones –problema, esta aportación encaminada por Dalongeville y Huber.

Estas investigaciones, han sido retomadas en México por autores como Gerardo Mora y Rosa Ortiz para crear su modelo de educación Histórica, el cual consiste en una experiencia de innovación en la educación básica en México. Es parte de un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje a partir de la interacción con fuentes primarias, alternativa a la enseñanza expositiva, según una descripción de los propios autores.⁶⁷

En España en la universidad de Málaga, se realizó una tesis doctoral a cargo de José Ignacio de Frutos de Blas, en la cual abordó los juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico. Planteando la enseñanza de la Historia, a partir de la simulación, como una posibilidad de comprender o adentrarse a la comprensión del pasado.

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ADOLESCENTES

El pensamiento histórico es una red conceptual que permite comprender la realidad en relación a la dinámica del tiempo y sus consecuencias, al respecto, Joan Pagès cita a Charles Heimberg el cual considera que las bases de un pensamiento histórico escolar son: la periodización como dominio progresivo de las temporalidades, una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un período a otro.⁶⁸

Es bien comprendido que entre los doce y trece años y los dieciséis y diecisiete es la etapa en donde se adquiere el pensamiento formal, término acuñado por Piaget, se refiere al estadio posterior al de las operaciones concretas. Sin embargo, otros

⁶⁷ MORA HERNÁNDEZ, Gerardo Daniel; Ortiz Paz, Rosa EL MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 11, 2012, pp. 87-98 Universitat de Barcelona Barcelona, España

⁶⁸ PAGÈS, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Reseñas de Enseñanza de la Historia nº 7, octubre 2009, 69-91

afirman que el pensamiento formal no se alcanza hasta los 16 años. Pero, el hecho de que los alumnos no alcancen el pensamiento formal hasta los 16 años ¿Imposibilita o limita la enseñanza de las ciencias sociales en general, y de la Historia en particular, antes de esa edad?⁶⁹

Para Booth⁷⁰ en los resultados de la investigación de Piaget, no demuestran con claridad lo que en términos cognitivos se necesita para comprender la Historia, ya que para este autor no solo se necesita la aplicación del pensamiento formal, sino también, imaginación y sentimiento

Sleeper⁷¹ señala que la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, define el pensamiento en términos de su estructura más que de su contenido, en la calidad de sus operaciones mentales y en la forma más que en contenido que de los juicios.

En los años setenta se comenzó a indagar sobre la construcción del pensamiento histórico en los adolescentes en Inglaterra, estos estudios se inclinaban a dos vertientes, aquellos que consideraban que la enseñanza de la Historia debía legitimar los estadios de Piaget entre ellos Peel⁷² y otros que descalificaban las propuestas piagetianas a partir de investigaciones que contradecían sus resultados como Hallam⁷³, quién comprueba que el pensamiento abstracto formal es más tardío en Historia que en matemáticas.

Una de las características más llamativas de la representación infantil y adolescente del mundo social es que se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa un lugar muy reducido. La evolución social y el cambio histórico se entienden con grandes dificultades y muy tardíamente en términos de edad.⁷⁴

⁶⁹ CARRETERO, M. Comprensión de los conceptos históricos en la adolescencia y infancia. Revista aprendizaje No.23.Barcelona.1983

⁷⁰ Ídem

⁷¹ SLEEPER, M. E. (1975). Un marco de desarrollo para la educación histórica en la adolescencia. School Review, 84, 91-107

⁷² PEEL, F. A. (1971). La naturaleza del juicio adolescente. Londres: Staples Press

⁷³ HALLAM, R. N. (1979). Intentar mejorar el pensamiento lógico en la historia escolar. Research in Education, 21, 1-23

⁷⁴ZATARINI,R. "Tiempo Histórico y pensamiento adolescente": un acercamiento a la perspectiva constructivista. Educar Julio-Septiembre.2005

Volviendo a los piagetianos, encontramos a Jurd quien plantea el orden de una secuencia cronológica como una forma de ilustrar físicamente los acontecimientos del pasado y da por hecho que los adolescentes pueden comprenderlos pues se encuentran en el estadio de pensamiento formal.⁷⁵

La evolución del pensamiento concreto al pensamiento formal, parece ser bastante más lenta y problemática de lo que había parecido en un principio, lo cual, obviamente plantea numerosos problemas relacionados con la enseñanza de la Historia. Según los resultados de una investigación de Mario Carretero en relación con el desarrollo del pensamiento formal, encuentra que hasta los catorce o quince años puede hablarse de pensamiento concreto.

En una investigación en España, se estudia la representación del tiempo por el adolescente de segundo y cuarto de secundaria de seis centros de Aragón, llegando a la conclusión de que los niveles de comprensión que presentan los alumnos son muy Bajos, no se ofrece una visión global del tiempo histórico, que aparece en compartimentos estancos y sin conexiones entre sí.⁷⁶

Estos resultados, guían el objetivo principal de este trabajo, que pretende coadyuvar a través del juego de simulación a la construcción del pensamiento histórico de los adolescentes, contemplando los resultados expuestos, sobre las problemáticas que se presentan en la enseñanza de la Historia en la formación del pensamiento histórico. A continuación, expondré las potencialidades del juego de simulación como didáctica de la Historia, así mismo la funcionalidad de esta estrategia en la enseñanza de la asignatura.

⁷⁵ CARRETERO, M. Comprensión de los conceptos históricos en la adolescencia y infancia. Revista aprendizaje No.23.Barcelona.1983

⁷⁶ TORRES, P. 2001.España." Enseñanza del tiempo histórico: Una didáctica para el aula de ESO.Ediciones de la Torre.

EL JUEGO DE SIMULACIÓN COMO DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

El juego es una estrategia idónea para los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en primaria como en secundaria, que usado por los docentes de una manera planificada, persiguiendo unos objetivos claros e incentivando la lúdica, va a impactar en la apropiación de conocimientos de una manera recreativa, mejorará las relaciones interpersonales en clase por medio del trabajo en equipo, la competencia y la socialización, además fomentará el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la agilidad mental.⁷⁷

La simulación es una forma de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que el aprendizaje –tal y como lo describe Brookfield⁷⁸ “es realizado por estudiantes que tienen la oportunidad de adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y sentimientos en un entorno inmediato y relevante”

Para Huizinga, el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de -ser de otro modo- que en la vida corriente.

El juego existe previamente a la cultura, la penetra y la acompaña desde sus comienzos hasta su extinción. Traspasa los límites de la ocupación biológica, es más que un fenómeno puramente fisiológico ya que siempre significa algo, tiene un sentido. Es una estructura social, una forma de actividad con una función social llena de sentido: va más allá de la materia, hay en él un asomo del espíritu.⁷⁹

⁷⁷ YVER, A ¿A qué jugamos?, Buenos Aires, 1998. Citado por: CHACÓN, Paula. El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? [en línea]. En: Grupo didáctico, 2001. [consultado agosto de 2017]. Disponible en internet:

⁷⁸ BROOKFIELD, S.D. (1983). *Adult Education and the community*. Milton Keynes: Open University Press.

⁷⁹ HUIZINGA, JOHAN (1987), *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Editorial

A través del juego de simulación se practican roles sociales y no pocos contenidos se aprenden usualmente en situaciones de simulación. Cuando los alumnos y alumnas juegan a cocinas, médicos y enfermeras, o al Monopoli están ejercitando simulaciones. A menudo la simulación viene contextualizada por el juego, factor importante, aunque no siempre determinante, y por la estrategia. En la enseñanza/aprendizaje de la historia la simulación se convierte en un poderoso recurso que permite, parcialmente, recrear situaciones y problemáticas del pasado. La simulación estimula a la vez el pensamiento divergente y la creatividad.⁸⁰

Hablar del juego presenta la dificultad de que nunca ha sido adecuadamente definido; no nos referimos a que no existan definiciones de diccionario, sino al hecho de que el tema no parece que se pueda despachar simplemente con una definición.

El juego tiene la cualidad de recontextualizar las cosas, es decir, tomar un fragmento de la cultura o de la vida de un grupo humano y colocarlo en una situación especial. Así, el juego proporciona una forma de extraer ideas de su contexto original de tal manera que se puedan desarrollar en otro contexto completamente nuevo, libres de límites y cargas del contexto originario, ya sea la realidad o la lógica.⁸¹

En realidad, jugar consiste en sacar ideas de su propio contexto y aplicarlas a otro. Precisamente el aspecto lúdico del juego consiste en sacar las cosas de su contexto, de modo que estos elementos descontextualizados se pueden utilizar de forma libre, sin límites ni cargas adicionales. Por eso es divertido jugar.⁸²

⁸⁰FRANCESC XAVIER HERNÁNDEZ CARDONA, Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, Nº 30, 2001 (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales), págs. 23-36

⁸¹ NÚRIA SERRAT ANTOLÍ, JOAN SANTACANA. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, Nº 30, 2001 (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales), págs. 37-45

⁸² Idem⁵⁷

EL JUEGO Y SU PERTINENCIA PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE HISTORIA

Como se ha mencionado anteriormente, la Historia es una ciencia social, una construcción social, sin embargo, aunque el constructivismo, en la sociedad neoliberal, en la que se ejerce la enseñanza de la Historia, se promueve el individualismo, la creación personal,⁸³ y no la colectiva; el juego constituye una actividad social, que coadyuva a encaminar en la práctica lo que plantea la RIEB(2011), en el enfoque del campo formativo, exploración y comprensión del mundo natural y social; donde se pretende que la formación histórica durante la educación básica, fortalezca la idea de que los alumnos se reconozcan como producto de un complejo proceso histórico y al mismo tiempo, como elemento de cambio para el futuro.

Para Vigotsky el juego es una actividad social en la cual gracias a la cooperación con otros niños se logran adquirir papeles que son complementarios del otro, en este sentido, el juego desarrolla identidades colectivas y por lo tanto es un núcleo de aprendizaje mutuo.

En este sentido, en atención a la competencia de tiempo histórico, en la que se pretende, como una parte de la competencia, que el alumno, comprenda el presente a partir de las acciones de la gente del pasado, los alumnos, podrán valorarse como individuos que interactúan socialmente, de lo contrario la construcción de conceptos de orden social se complicaría.

Sergio Tobón hace mención del aprendizaje cooperativo, como algo fundamental para formar competencias en el aula, de allí que las dos principales características de la docencia constructivista sean: los ambientes complejos de aprendizaje de la vida real y las relaciones sociales, ya que los niños son capaces de realizar tareas mentales con apoyo social antes de que puedan hacerlas por si solos.⁸⁴

⁸³ FRADE RUBIO, LAURA. Planeación por competencias. (2009). México: Ed. Inteligencia educativa

⁸⁴ TOBÓN, S.. Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE(2004)

Siendo el juego un círculo de aprendizaje mutuo, la comunicación ocupa un papel fundamental, la relación entre el desarrollo de la corporeidad y el lenguaje, aunque no sea su génesis en la adolescencia, contribuye al ejercicio de ésta,⁸⁵ pues el estímulo que se percibe en el sistema mesolímbico, se convierte en una sensación placentera, y por lo tanto se busca repetir esta acción,⁸⁶ obligando al actor a buscar mecanismos que permitan seguir estableciendo la dinámica de juego, justo entre ellos, la comunicación es central para evitar romper con la secuencia del juego.

En este sentido, podríamos afirmar que aprender Historia mediante un juego, sería incluso placentero para los adolescentes. No obstante, los rasgos especiales y relevantes del juego no son el placer y la creación propiamente de tal, sino más bien, que los jugadores crean situaciones imaginarias, que extrapolan la realidad, a partir de la cual desarrollan su pensamiento abstracto.

En el juego, se destacan el aspecto relacional afectivo de la capacidad de ficción y la capacidad instrumental del mismo como un medio que facilita el desarrollo abstracto.⁸⁷ Muy acorde con este planteamiento, Dewey propone el aprendizaje a partir de la experiencia, considerando que esta experiencia, de ser educativa, pues no todas lo son, genera aprendizajes activos, utiliza y transforma los ambientes físicos y pretende establecer un fuerte vínculo de lo escolar y la vida cotidiana.⁸⁸

Sleeper⁸⁹ señala que la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget define el pensamiento en términos de su estructura más que de su contenido, en la calidad de sus operaciones mentales y en la forma más que en contenido que de los juicios. Erickson por su parte, sostiene que el juego, es una función del yo en donde se sincronizan los procesos corporales y sociales del sí mismo, aproximando al alumno al auto reconocimiento de su historicidad.

⁸⁵ HUIZINGA, JOHAN, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Editorial(1987)

⁸⁶ FRADE RUBIO, LAURA. *Planeación por competencias*. (2009). México: Ed. Inteligencia educativa

⁸⁷ VYGOTSKY, L. S. (1933, 1966). *El papel del juego en el desarrollo*. Madrid. Aprendizaje Visor

⁸⁸ DIAZ.F. 2006. *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida..* Mcgraw-Hill. México

⁸⁹ SLEEPER, M. E. (1975). *Un marco de desarrollo para la educación histórica en la adolescencia*.

Cuando los niños juegan, evidencian la necesidad de aprender, crean escenarios ficticios, reconstruyen, destruyen y construyen realidades, ensayan, imaginan; Kant refiere el concepto de juego, como una actitud estética, un estado donde el intelecto, la sensibilidad el pensamiento y la percepción entablan una realidad.⁹⁰El juego, ofrece al niño la posibilidad de desarrollar la capacidad de relacionarse socialmente, en consecuencia, el niño establece lazos afectivos y ejercita su motricidad.⁹¹

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Entendemos competencia como una serie de pautas de desempeño en un sujeto, especialmente en la capacidad de este para resolver problemas, es decir la adquisición de habilidades y destrezas, el concepto de competencias ha sido transitado desde su campo original de la lingüística hasta el ámbito laboral. Cuando Noam Chomsky construyó este concepto en 1964, buscaba dar identidad a un conjunto de saberes relacionados al estudio de la lingüística, sin embargo, el término comenzó a aplicarse en diferentes ámbitos y esto obligó a que el termino perdiera su sentido originario.⁹²

Según Sergio Tobón⁹³ hay dos clases generales de competencias: competencias específicas y competencias genéricas. Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional (por ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones. Finalmente, las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación.

En el plan 2011, las competencias para la asignatura de Historia en educación secundaria, se han planteado, basándose en el desarrollo cognitivo de los alumnos

⁹⁰ LUIS ARGUDÍN, 1983. Dianoia: anuario de Filosofía, ISSN 0185-2450, N°. 29, 1983, págs. 197-210

⁹¹ MICHELET, A. 1986. El maestro y el juego. Perspectivas XVI

⁹² DIAZ.F..Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida.. McGraw-Hill. México2006

⁹³ TOBÓN, S.Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE(2004)

a partir de la edad, sin embargo, como se ha mencionado antes esta propuesta Piagetana, no siempre es factible en contextos semirurales como lo es Chimalhuacán Estado de México.

Con la finalidad de que los alumnos aprendan a pensar históricamente, este programa promueve el desarrollo de tres competencias comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Sin embargo, las competencias que plantea el programa de estudios 2001, no pueden trabajarse de manera fragmentada, puesto que una lleva de la mano a la otra e indudablemente al trabajar con una competencia se trabajan las tres al mismo tiempo, considerando que el tiempo y espacio histórico son competencias de orden conceptual, el manejo de la información histórica obedece a los procedimientos con los cuales se obtiene información y se ejecuta: la convivencia a partir de la conciencia histórica tiene que ver justamente con la parte actitudinal y en ese sentido las tres competencias se relacionan inherentemente.

Lo que a esta investigación concierne es la competencia de tiempo histórico, fundamentalmente en la perspectiva de que el alumno comprenda el presente a partir de analizar las acciones de la gente del pasado.

Luego entonces, tendríamos que preguntarnos ¿Qué significa ser competentes en tiempo histórico? Significa, en primer lugar, construir unas estructuras conceptuales de la temporalidad, que serán cada vez más complejas.⁹⁴En este sentido cabe mencionar, la importancia de desarrollar conciencia social en los alumnos, ya que las construcciones temporales son eminentemente sociales, tal como lo afirmaría Norbert Elias.

⁹⁴ SANTIESTEBAN. A. La enseñanza por competencias el pensamiento histórico.FHCE.Argentina.2010

METODOLOGÍA

La metodología de investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.⁹⁵

Las metodologías utilizadas en la investigación cualitativa son: la fenomenología, la etnografía, la etnometodología y la investigación-acción.

La metodología utilizada para esta investigación es la investigación-acción, concebida como el proceso de reflexión en un área-problema determinada donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, en donde el profesional lleva a cabo un estudio para definir con claridad el problema y posteriormente define una acción de intervención para el mismo.⁹⁶

Puntualizando, el enfoque de investigación-acción utilizada será practico-deliberativa, la deliberación práctica responde a la situación inmediata y pasa directamente a la acción del curriculum, el cual es una oferta de contenidos habilidades y actitudes convirtiéndose en el contexto inmediato de la práctica educativa.⁹⁷

En 1975 Stenhouse, diseñó de manera explícita su Humanities Project sobre la base de lo que denominaba "modelo de proceso" de desarrollo de curriculum en agudo contraste con el "modelo de objetivos", predominante en el campo curricular en los últimos años 60 en el Reino Unido. Decía que este último era inadecuado para resolver el problema principal del curriculum con el que se enfrentaba; cómo se puede ayudar a los profesores a manejar los

⁹⁵ GREGORIO RODRÍGEZ, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez. Metodología de la Investigación Cualitativa. Ed. Aljibe, Málaga 1996

⁹⁶ MCKERNAN J. (1999). Investigación-Acción y Curriculum. Madrid. Morata

⁹⁷ STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum, Morata. Madrid. 1985

problemas humanos controvertibles de una forma educativa con los estudiantes adolescentes de las escuelas. Dado que gran parte del contenido de un curriculum contemporáneo de humanidades versa sobre actos y situaciones humanas.⁹⁸

Ahora bien, una herramienta que permita cercarse al análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, es decir a la realidad de la práctica docente y su contexto, es la hermenéutica, que viene del vocablo griego “hermeneia” que significa el acto de la interpretación. Así, la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento. En este sentido, la práctica docente ha de ser asumida en un permanente siendo; lo que permite homologarlo, desde el pensamiento de Zemelman⁹⁹ con la realidad; ya que desde la perspectiva de él, para ser captada ha de ser concebida como un proceso inacabado, y especialmente en permanente proceso de construcción.

ETNOGRAFIA

El método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Etimológicamente el término etnografía proviene del griego “ethnos” (tribu, pueblo) y de “grapho” (yo escribo) y se utiliza para referirse a la “descripción del modo de vida de un grupo de individuos”.¹⁰⁰

Este método, fue utilizado con la finalidad de comprender el contexto en esta intervención educativa, de adentrarse en él, para propiciar un quehacer *in situ*, al respecto, el antropólogo Gunther Dietz¹⁰¹, ha propuesto la etnografía doblemente

⁹⁸ ELLIOT, J. Investigación- acción. Morata .Madrid1990

⁹⁹ ZEMELMAN, H. (1994). Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales. Barcelona: Anthropos [Suplementos. Material de trabajo intelectual].

¹⁰⁰ WOODS, P. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós. 1987

¹⁰¹ DIETZ, G. (2011), “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad/Towards a Doubly Reflexive Ethnography: A proposal from the anthropology of interculturality, AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, núm. 1, vol. 6, pp. 3-26.

reflexiva como una forma de estudiar fenómenos educativos en contextos de diversidad.

Además de lo ya señalado, la etnografía enriquece el análisis y la reflexión de la intervención docente, pues una de sus peculiaridades en el ámbito educativo radica en indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto.¹⁰²

Así, el docente se convierte en un observador participante, reafirma su postura y reconstruye su identidad propia y ajena, en palabras de Rosana Guber,¹⁰³ la entrevista y a la observación participante, tiene estrecha relación con quién es el investigador para los informantes, lo cual contribuye a la objetividad de la investigación. Es decir, que la etnografía contribuye a fortalecer el análisis reflexivo del docente a mayor detalle y profundidad.

A través de múltiples entrevistas con los padres de familia, se logra hacer análisis micro-etnográfico, el cual contempla las perspectivas que tienen los padres de familia de la dinámica escolar y la perspectiva de la dinámica escolar entendida desde la visión de los alumnos.

Así mismo, este análisis pretende esclarecer como impacta en la dinámica escolar la rutina, costumbre y encuadre axiológico de cada uno de los alumnos que conforman el grupo. Todas las entrevistas se hicieron de forma voluntaria con el consentimiento de la dirección escolar quien autorizo se hiciera esta investigación.

Las entrevistas están constituidas por diez preguntas y se aplicaron a 13 padres de familia; cada una de forma abierta, la intención de la construcción de estos reactivos,

¹⁰² PIÑA OSORIO, JUAN MANUEL. Consideraciones sobre la etnografía educativa. Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 78, octubre-diciembre, 1997 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México

¹⁰³ Guber, R. La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.

es conocer la visión de los padres de familia sin ser dirigida a un resultado específico.

Las preguntas que constituyen la entrevista son:

- a) ¿Cuál es la rutina en un día laboral en su hogar?
- b) ¿Qué tan importante es la religión que profesan en casa y cómo influye en su vida cotidiana?
- c) ¿Cuántos y quienes son los integrantes de la familia? así mismo, mencione que roles ocupan dentro de ella
- d) Describa como considera que su hijo o hija está cursando la escuela, mencionando lo que cuenta al volver de la escuela.
- e) Mencione que dificultades comenta presentar en la materia de Historia
- f) ¿Qué actividad da sustento económico al hogar y quien la realiza?
- g) ¿Qué actividades hacen en sus ratos libres?
- h) ¿La vivienda en donde habitan es rentada, compartida, propia? Mencione si existen conflictos dentro de la familia y cuales han sido los más significativos.
- i) ¿Cuál es el lugar de procedencia de su familia? O en su defecto afirmar si son nativos.
- j) ¿Hablan alguna lengua indígena?

Los resultados de la aplicación de estos reactivos permiten adentrarnos a analizar de forma interpretativa el contexto externo de la Escuela Secundaria “Juana de Asbaje y Ramírez de Santillana” No. 0678. Al respecto es importante mencionar que los padres de familia accedieron a responder, sin embargo, algunos manifestaron preocupación por la privacidad de la información proporcionada.

En el orden de las preguntas planteadas; las familias que habitan el barrio de Xochiaca arraigan profundamente el valor de la familia, asentando en las entrevistas que el núcleo familiar que no labora permanece todo el día en casa, algunos de sus miembros salen con vecinos a jugar futbol o platicar en las banquetas de las calles.

Lo anterior es la forma en la que miran las madres la rutina de sus hijos, acotando su rutina al “quehacer”, lavar, planchar, hacer la comida, ir a la escuela por los niños. Esperar al marido a la vuelta del trabajo, han sido las respuestas de al menos del treinta por ciento de los entrevistados.

Otro treinta por ciento de las entrevistas arrojan que, como madres solteras, dejan a los hijos con los abuelos para ir al trabajo y consideran que la rutina de sus hijos es ir a la escuela, comer, hacer la tarea y bañarse, el resto que representa el cuarenta por ciento, afirma que trabaja en conjunto con su pareja sentimental en el comercio informal.

La religión que predomina es la católica y aunque la población acepta que no es tan común que se asista a una iglesia, si reconocen participar cada mes en la misa del patrón de los vendedores ambulantes (San Judas Tadeo). Algunos padres de familia, alrededor del veinte por ciento envían a sus hijos al catecismo y consideran muy importante la religión en la educación de sus hijos. No así el resto que comparte la idea de brindar libre elección a los jóvenes o aseguran que los ritos que se practican en la religión se siguen por tradición.

Las familias, están compuestas por madre y padre en un cuarenta y cinco por ciento, aunque no todos los miembros pertenezcan a la familia de origen, es común que la los hijos convivan con una nueva pareja sentimental del padre o la madre, así mismo es muy común que a los jóvenes se les relegue la responsabilidad del cuidado de sus hermanos producto de las relaciones posteriores de sus progenitores.

El resto plantea ser madre soltera y alrededor de un diez por ciento afirma que es divorciado o vive solo. Los padres de familia enfocan su interés en las dificultades que presenta su hijo para aprender, consideran que algunos tienen habilidades para determinadas materias y otros no y emiten algunas quejas a determinados profesores, no así de otros que consideran han empatizado más con sus hijos y que

por lo tanto consideran que ese rasgo en los docentes permite que su hijo aprenda mejor.

Un alto porcentaje concuerda en que la dificultad más grande de la Asignatura de Historia, está relacionada a la lectura y así mismo a que lo que se ve en la escuela no se puede demostrar como en las asignaturas prácticas como, por ejemplo. Ciencias. Algunos padres de familia mencionan reconocer que casi no hay contacto con sus hijos por la rutina diaria y que en ocasiones llegan a la violencia para obligarles a hacer sus tareas.

Las principales actividades económicas que resultan de las entrevistas son el comercio informal, el manejo de mototaxis, el empleo en locales de alimentos, ropa y calzado. En la mayoría de los casos trabajan los dos miembros de la familia, papá y mamá. Solo una entrevista indica laborar en una empresa en el área administrativa y otro en una empresa de seguridad privada.

Los ratos de esparcimiento de las familias del barrio de Xochiaca fundamentalmente están dirigidos a la convivencia familiar, en estas reuniones se escucha música de banda y se beben bebidas alcohólicas, situación que muchas veces desborda conflictos al interior de los hogares y así mismo consumo de otras sustancias ilícitas.

Un porcentaje considerable vive con familia, más o menos cercana (tías, primos). Otros, rentan viviendas de lámina de cartón que se ubican en vecindades. Algunos viven en casa de los padres sin pagar renta. Uno de los principales conflictos que se menciona es la drogadicción, lo cual genera conflictos de violencia intrafamiliar que en ocasiones se ven manifestados en golpes a la pareja sentimental, generalmente a las mujeres y también a los hijos en algunos casos. Si bien la violencia física no es el único elemento presente, también existe una gran inclinación a la violencia verbal o psicológica que se manifiesta en chantajes económicos o insultos denigrantes.

La mayoría de las familias que vive en el barrio de Xochiaca son procedentes de Oaxaca, otros menos han migrado de otras zonas del área metropolitana. La mayoría manifiesta que algún miembro de su familia domina una lengua indígena, la cual ya no es hablada por el resto de la familia, sobre todo lo que respecta los más jóvenes. Entre las lenguas indígenas más mencionadas son el Mixteco, El Zapoteco y el Náhuatl.

El quehacer docente en estos contextos, representa un enorme reto debido al gran nivel de deserción escolar y de rezago educativo. En este sentido, un docente que toma conciencia del impacto de su práctica en entorno en el que interviene, potencia la probabilidad de mejorar la educación que se imparte dentro de las instituciones educativas.

En este sentido es importante considerar que el perfil de un docente en cualquier entorno, pero en especial en estos, debe poseer ciertas herramientas que permitan comprender su desempeño en las aulas, tomando en cuenta la complejidad del entorno y adentrarse, en palabras de Latorre¹⁰⁴, en referencia a la práctica reflexiva diríamos que:

“al profesorado se brinda la posibilidad de identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias de las instituciones educativas.”

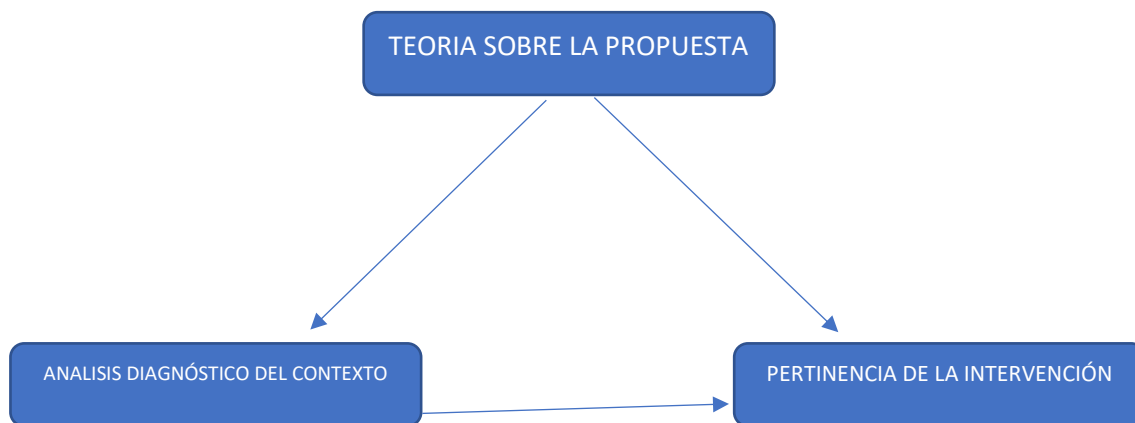
A continuación, un esbozo del proceso mediante el cual, el docente, logra construir un proceso reflexivo de su propia práctica a través de la evaluación triangular, en la cual se muestran la interconexión de la metodología de investigación acción, el contexto y el quehacer áulico.

¹⁰⁴ Latorre. A. LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España, 2003.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO TRIANGULACIÓN CONCEPTUAL

La triangulación consiste en un procedimiento por el cual el investigador toma una serie de precauciones a lo largo de la planificación, diseño, desarrollo y difusión de la investigación, representa una estrategia para el control de calidad de la investigación cualitativa, que nos da garantía y confianza respecto a la bondad metodológica de nuestros hallazgos.

En el caso de esta intervención educativa, es conveniente contrastar los resultados del diagnóstico, la pertinencia de la intervención y el contexto que se aplicará. Así mismo, exponer el sustento teórico que avala la propuesta.



Retomando algunos resultados de la aplicación de entrevista para el análisis etnográfico, Chimalhuacán, es un contexto de gran diversidad, algunos de sus habitantes dominan el idioma zapoteco y/o mixteco, ya que la gran mayoría proviene del Estado de Oaxaca, en otros casos, provienen de ciudad Nezahualcóyotl, que geográficamente es muy cercana, así mismo encontramos migrantes Haitianos, Beliceños, y muy pocos Cubanos.

Lo anterior da cuenta de la gran diversidad que existe en el municipio, mismo que presenta altos índices de delincuencia y violencia intra familiar, lo cual nos indica

que la convivencia es un asunto que debe ser tratado de forma emergente, como se ha mencionado con anterioridad, el Juego de simulación permite a los estudiantes hacer un ejercicio áulico que contribuye a la integración social y la convivencia.

Retomando el análisis del diagnóstico del contexto, la Escuela Secundaria N° 0678, no cuenta con ningún equipo de cómputo ni acceso a internet, por lo tanto, todo el quehacer didáctico en la escuela depende fundamentalmente de lo que se realiza en el aula y de material didáctico.

Por tal motivo, estimular el interés de los alumnos mediante el juego de simulación ha servido en gran medida, ya que la falta de herramientas tecnológicas, no favorece la clase de la asignatura, ya que no se puede ilustrar a los estudiantes el espacio y tiempo del cual se está abordando en la asignatura.

Estas condiciones dificultan que el alumno pueda desarrollar competencias de tiempo histórico, ya que nos encontramos ante una “disciplina que produce representaciones de hechos, aspectos, procesos del pasado, sin tener un referente que observar”¹⁰⁵

Es el desarrollo de competencias el eje fundamental del problema de investigación, la formación de estas competencias, ha de estar sustentado en la construcción social de la temporalidad, es decir que en el desarrollo de estas competencias según lo expuesto en la justificación del juego de simulación para el desarrollo de competencias en los adolescentes.

¹⁰⁵ Mattozzi, I. (2010). La investigación sobre Didáctica de la Historia como diálogo entre investigación teórica e investigación práctica. En Ávila Ruiz, R. M., Rivero García, M. P. & Domínguez Sanz, P. L. (Coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.). Excma. Diputación de Zaragoza (pp. 95-104).

CAPÍTULO III

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE TIEMPO HISTÓRICO A TRAVÉS DEL JUEGO DE SIMULACIÓN EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA

La intervención es praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica; es relación entre dimensiones didácticas (relación con saberes/saber), dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/alumno) y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha), todo esto anclado en una relación con lo social como espacio temporal determinado. Además, el concepto de intervención educativa requiere el recurso a otro concepto indisociable, el de mediación”.¹⁰⁶

La mediación, como eje primordial de la intervención educativa obedece a la acción de servir de intermediario entre las personas y la realidad. La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el alumno para lograr su plena autonomía, así mismo, también tiene que ver con la creación de estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.¹⁰⁷

En este sentido, el juego de simulación, permite que la intervención docente en el aula contribuya a que el alumno pueda aproximarse a la realidad histórica que vive, ya que según Cannone¹⁰⁸ :

¹⁰⁶ SPALLANZANI, C.; BIRON, D.; LAROSE, F.; LEBRUN, J.; LENOIR, Y.; MASSELIER, G., y ROY, G.-R. (2002): El papel del manual en prácticas de enseñanza de la escuela primaria, Sherbrooke, Ediciones. Universidad de Sherbrooke.

¹⁰⁷ TÉBAR, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.

¹⁰⁸ Cannone , G y Socas M., (s/f). Como Ayuda A La Enseñanza/Aprendizaje De La Matemática: Un Ejemplo, Los Juegos “Adi” Y “Adibú” Quaderns Digitals - Número 15. La utilización de software de juegos educativos disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/article.asp?IdArticle=64> [Consultado 2002, septiembre 10].

“...favorece el desarrollo de la creatividad y estrategias de pensamientos, tales como: descubrir regularidades mediante la observación, hacer inferencias, ensamblar datos aislados, simplificar, hacer analogías, llegar a la conclusión requerida, aplicar los resultados a casos más complejos o nuevos contextos; llegar a ideas nuevas y distintas, analizar y diseñar sus propios juegos, desarrollar actitudes favorables hacia una asignatura.”

La simulación lúdica, puede ser entendida como una técnica que persigue reproducir la esencia de una realidad sin la realidad, con el objetivo de hacer más fácil su captación.¹⁰⁹ El contenido histórico es una realidad onírica para los alumnos, es de esta forma que el juego de simulación, permite que los alumnos puedan aproximarse a realidades inexistentes que pueden ser proyectadas en su realidad actual.

A continuación, se presenta la construcción de una secuencia didáctica que cómo estrategia para la enseñanza de la Historia, retoma el juego de simulación como eje fundamental para la intervención en el aula en el aprendizaje de la Historia.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Una situación didáctica se caracteriza por:

- Ser interesante a los estudiantes, debe despertar en ellos el deseo de resolver lo que enfrentan.
- Incluir un escenario claro pero complejo en donde el sujeto que aprende necesariamente resuelva algo, es decir, debe contar con un conflicto cognitivo a resolver

¹⁰⁹ Marrón Gaité., M. J. (2013). LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. *Didáctica Geográfica*, (1), 45-55. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/127>

- Describir de antemano la serie de pasos que llevarán al sujeto a construir y adquirir el conocimiento para luego usarlo y resolver
- Describir los productos que emanan de proceso de construcción, adquisición y uso del conocimiento
- Describir por adelantado las características de los productos que se han solicitado en una rúbrica de manera que el estudiante sepa hacia donde se dirige
- Contar con al menos tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.¹¹⁰

SECUENCIA DIDÁCTICA

Para Frade, la secuencia didáctica debe poseer un principio y un fin, como intervalo de una serie de actividades específicas, que tiene como finalidad el desarrollo de competencias.

Para tal efecto, se requiere comenzar precisando una tarea integradora, es decir una acción que propicie la integración del grupo, posteriormente se deberán establecer los criterios con los cuales se evaluará la actividad.

SECUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN

La secuencia didáctica para el desarrollo de la intervención, está formada por cuatro situaciones didácticas, como aparecen esquematizadas en el siguiente recuadro.

NO. SITUACIÓN DIDÁCTICA	NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA	DIMENSIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO Y DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA	TAXONOMÍA DE MARZANO
1	TALLER DEL HISTORIADOR	SIMULTANEIDAD	

¹¹⁰ FRADE RUBIO, LAURA. "Planeación por competencias". (2009). México: Ed. Inteligencia educativa

		CAUSALIDAD DURACIÓN PROCEDIMENTAL	IDENTIFICA Y RECONOCE INFORMACIÓN
2	RALLY	CONCEPTUAL ACTITUDINAL	IDENTIFICA CONCEPTOS
3	MUSEO (MEMORIA Y TOLERANCIA)	ANALISIS DE FUENTES CRONOLOGÍA- ESPACIALIDAD ACTITUDINAL	UTILIZAR LO QUE HAN APRENDIDO
4	JUEGO DE MESA	PROCEDIMENTAL -ANALISIS DE FUENTES GRAFICAS Y ESCRITAS -SIMULACIÓN DE ACONTECIMIENTOS -SUSECIÓN -CAUSA CONSECUENCIA	APLICAR EL CONOCIMIENTO

El nombre de esta secuencia didáctica es “Resolviendo problemas como los detectives del pasado”, la secuencia didáctica está pensada también en función de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), que consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y solución constituye en foco central de la experiencia, donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión.

Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el

aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar.¹¹¹

En este sentido consideramos que el juego y el ABP, como métodos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales a través de la reproducción de situaciones, es decir, a través de la simulación organizada: a través del juego didáctico.¹¹²

TALLER DEL HISTORIADOR

Esta situación didáctica, está pensada fundamentalmente en torno a la idea del tiempo que Norbert Elias plantea. El tiempo como construcción social que se divide en dos cosmos, el micro que se refiere a la visión personal del tiempo construida a base de la experiencia y el macro que tiene que ver con la construcción del tiempo a nivel social.

En razón de que el diagnóstico arroja datos importantes en los cuales podemos observar que el alumno está involucrado más con el tiempo físico que con el social, es decir la medición cronológica de este. El ejercicio de esta secuencia didáctica promueve que el alumno, indague desde su propia historia para poder vivenciar el tiempo social, tal como Elías plantea, por otro lado es importante señalar la aportación de Santiesteban, el cual indica que el tiempo es un metaconcepto que solo puede ser entendido a través de la experiencia propia.

En ese sentido, el taller del historiador, busca involucrar al alumno a esa visión del tiempo social a través de su propia historia, y para tal efecto se solicitó a los alumnos que realizaran un archivo de documentos familiares, tales como actas de nacimiento, defunción y matrimonio, así como también fe de bautismo y pagos de recibos etc.. buscando ejercitar el método del historiador, que, a propósito de ello,

¹¹¹ DIAZ.F. 2006. Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida.. McGraw-Hill. México

¹¹² ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, Nº 30, 2001 (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales), págs. 7-22

necesariamente involucra las tres competencias del programa de la RIEB, pues en este ejercicio se podrán ejercitar la búsqueda de información de fuentes primarias, así como también la comprensión inherente del tiempo en ese microcosmos ya mencionado y de igual manera entenderse como seres sociales con una historicidad y como un punto en el tiempo y el espacio físico.

De aquí que esta secuencia busca despertar las pasiones humanas del alumno, como ya se ha mencionado en el contexto, la deshumanización que la era global ha generado provocando la ruptura del tejido social, volviéndole solo un ente consumista, ha alejado a los societarios como diría Pierre Paolo Donati, de la memoria colectiva y de la empatía entre seres humanos.

La perspectiva temporal, entendida como la capacidad de apreciar la naturaleza desconocida del pasado, debe ser comprendida con los ojos de quienes la vivieron en términos de Ethier¹¹³. Pero ¿Cómo lograr esto con los alumnos de secundaria si en sí mismos no han encontrado su propia historicidad?

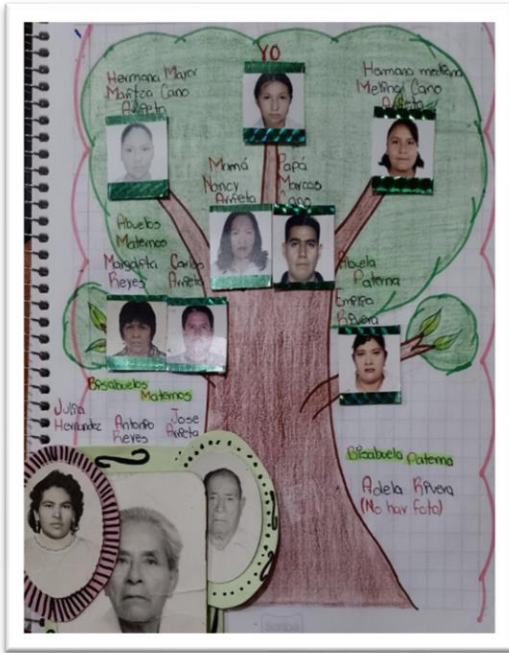
De la misma forma Ethier puntualiza que el pensamiento histórico si ha de ser cultivado, es necesario que se discipline y no solo que se instruya, ya que la cultura histórica, no está construida solo por acontecimientos factuales, sino también en una toma de conciencia de la manera en que son aprendidos y por la capacidad de utilizar operaciones cognitivas para poner el presente en perspectiva e iniciar un proceso argumentativo.¹¹⁴

De allí que el juego de simulación permita crear un círculo de aprendizaje mutuo, en donde la comunicación ocupa un papel fundamental, la relación entre el desarrollo de la corporeidad y el lenguaje, aunque no sea su génesis en la adolescencia, contribuye al ejercicio de ésta.¹¹⁵

¹¹³ ÉTHIER, M. A.; DEMERS, S. & LEFRANÇOIS, D. Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación, 9, 61-74. 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609007.pdf>

¹¹⁴ Idem

¹¹⁵ HUIZINGA, JOHAN. Homo Ludens, Madrid, Alianza Editorial, 1987.



Trabajo realizado por la alumna Cano Arrieta Maureen del 2-A

En el se muestra la recuperación de los datos de su árbol genealógico a partir de actas de nacimiento, como fuentes primarias

RALLY

Es un medio para el trabajo interdisciplinario, son juegos que se organizan por estaciones, en las cuales se debe cumplir con una tarea socio motriz o incluso cognitiva. Por ejemplo, al tener que seguir las claves, códigos o señales que se refieren a conceptos vistos en clase. Por otra parte, los grupos que realizan el rally pueden participar de manera simultánea o por intervalos de tiempo. También, se pueden utilizar códigos, claves o señales para indicar las pistas, tareas o lugares.

A su vez, el juego es una de las mejores formas de aprender los conceptos propios de la cultura, tanto para los adultos como para los niños y las niñas, ya que se basa en reglas estrictas y contextos muy definidos según el planteamiento de Santacana.

En el rally se organizan equipos, se da al alumno una tarjeta con un concepto y se van dando pistas para poder articular el significado de dichos conceptos, se dan pistas específicas, es decir se da pie a saber en qué parte de la escuela se encuentra la otra parte del significado, hasta que se arma el concepto en su totalidad se reúne el grupo en el aula y hablan sobre su experiencia, colocando los conceptos en un mapa conceptual, y comentado entre unos y otros definen con congruencia el concepto.



Pilotaje del Rally en el patio principal de la Esc. Sec. Juana de Asbaje y Ramírez de Santillana No.0678

MUSEO

La visita al museo de Memoria y Tolerancia, se realizó el día 31 de Mayo del 2015, la finalidad de esta visita fue que el alumno, debía utilizar lo que había aprendido previamente , la importancia del museo no solo como una estrategia didáctica para valorar el patrimonio¹¹⁶, permitió que los alumnos crearan escenarios de imaginación, de esta manera se acercaron a las fuentes históricas primarias, allí,

¹¹⁶ SANTACANA, J. Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. Íber 12 2001 30 España

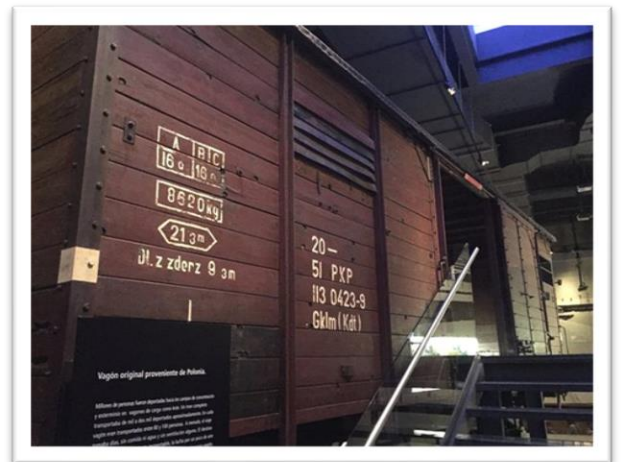
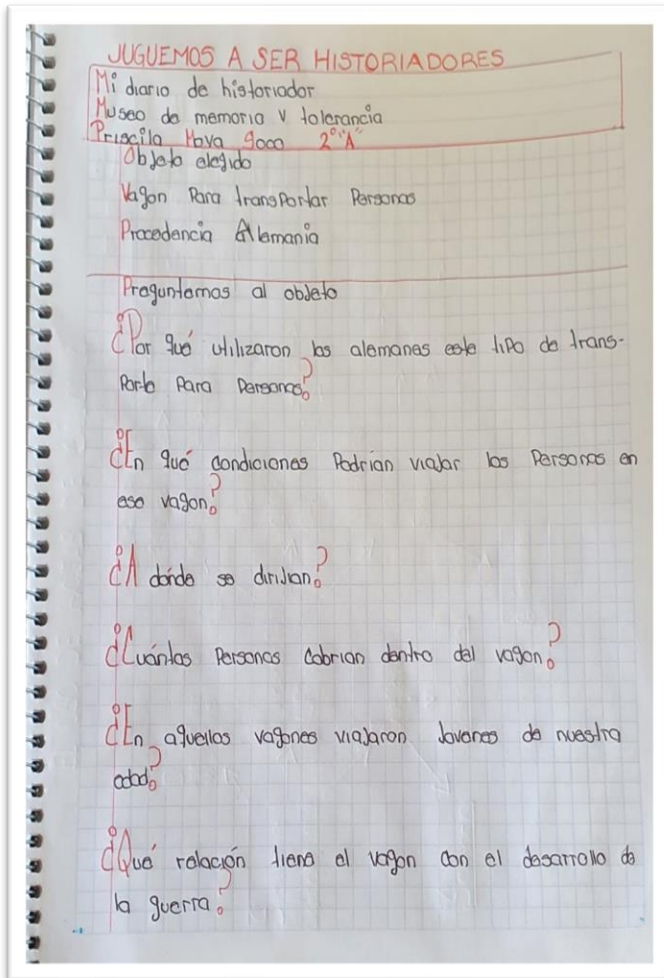
observaron algunos carnets de niños judíos, y recordaron que ellos habían trabajado las fuentes propias, he imaginaron las condiciones de vida de esos niños, antes y después de entrar a los hornos, de allí que los alumnos comprendieran el cambio, por lo menos desde su microcosmos.

El juego de simulación, consiste en apropiarse del papel de un curador de museo o de un historiador, la premisa y eje de este ejercicio consiste en resolver algunas preguntas en torno al acomodo del museo y los criterios utilizados en ello, partiendo de algunos ámbitos de análisis tales como la cronología y la espacialidad.

A partir de un listado de preguntas guía, se invita al alumno a cuestionarse sobre la forma en que el contenido está expuesto en el museo y se pide que emita su opinión al respecto, las preguntas del cuestionario guía son las siguientes:

- 1) Previo a ingresar al museo.
¿De qué forma piensas que debe estar acomodado el museo?
- 2) ¿qué elementos deben destacar?
- 3) ¿Cómo se debe acomodar el tema para comprender la sucesión de acontecimientos?
- 4) ¿Cómo se debe acercar al espectador a ubicar geográficamente un país que no conoce?

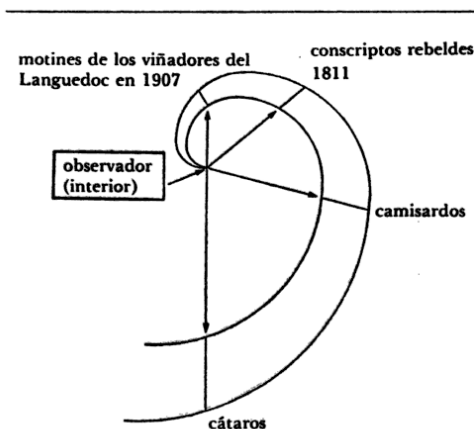
En el caso de tomar el rol de un Historiador, se solicita a los alumnos que elaboren una bitácora, que elijan un objeto del museo y que hagan preguntas en torno a este para indagar sobre la temática.



Visita al Museo de Memoria y Tolerancia en la CDMX

JUEGO DE MESA

Según Chesneaux, la percepción de la Historia, en el cuadrículado sincronía-diacronía, el observador está siempre en el exterior, para evitar esto, el autor propone, observar desde el interior de la Historia, observar desde el centro de un espiral; como se observa en el esquema.



El tiempo espiral en: ¿Hacemos tabla rasa del pasado?

La estrategia de intervención, es un juego de mesa que fue diseñado, inspirándome en las características de la perspectiva de Chesneaux, la cual será utilizada para trabajar el tema del Bloque IV. El mundo entre 1920 y 1960, La Segunda Guerra Mundial.

El nombre del juego es pensado en la perspectiva de la escuela de los Annales, específicamente en el sentido que se ha planteado anteriormente, los hechos históricos solo pueden ser relevantes, si al desenterrarlos, se viven y contextualizan- Delgado (1993), el nombre del juego es "Viviendo la Historia".

El juego está estructurado en relación con los principios educativos del aprendizaje basado en problemas (ABP). Con esta estrategia se pretende generar un ambiente de aprendizaje que favorezca el logro de aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes, según las orientaciones pedagógicas y didácticas de la educación básica RIEB 2011.

De allí que el juego está pensado en la construcción e intercambio colectivo de información.⁵ Ahora bien, en cuanto a la cronología de los acontecimientos, se recurre a la propuesta Braudeliana de los tiempos largos, medios y cortos, para descartar la aparente linealidad del tiempo histórico y (no físico). Ya que este, según Braudel, no es ni lineal ni uniforme.¹¹⁷



Pilotaje del Juego inspirado en la perspectiva de Chesneaux

¹¹⁷ FERNAND BRAUDEL, "La larga duración", en La historia y las ciencias sociales, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

CONCLUSIONES

En el caso de esta investigación, es prudente comenzar con las perspectivas empíricas que se tenían al inicio de la investigación, uno de los primeros referentes fue el análisis de la comprensión de los alumnos sobre el tiempo histórico y las deficiencias que estos presentaban para el desarrollo de la competencia que marca el programa 2011, comprensión de tiempo y espacio histórico.

La percepción de la propia práctica se ve trastocada una vez que el docente se vuelve consciente de su quehacer y de el escenario en el cual se práctica. El ritmo de trabajo y la rutina, aunadas a la exigencia administrativa, condenan a la intervención en el aula en un quehacer automatizado e irreflexivo, tal cual en la producción fabril.

Las deficiencias conceptuales del docente, la visión epistémica del concepto de tiempo histórico, distaba mucho en la interpretación de los datos arrojados por el diagnóstico, en un primer momento el de la deficiencia del manejo epistémico de este concepto complicó ampliamente la visualización del problema de investigación.

El tiempo histórico, pasó de ser un concepto incomprendido por el docente, al contextualizarlo en el aula de la escuela secundaria. Esta contextualización, permitió entender que el tiempo histórico debía ser comprendido, por las delimitaciones cognitivas de los estudiantes, de esta forma las investigaciones de Jean Piaget, aportaron una visión distinta de ese concepto, aunque limitada al encontrar que los estadios de desarrollo Piagetano, no obedecían al desarrollo cognitivo que presentan los estudiantes de segundo de secundaria.

De esta forma, las investigaciones de Mario Carretero, dieron una apertura diferente del concepto al entender que algunas condiciones de desarrollo de pensamiento abstracto no obedecen a los planteamientos Peagetanos.

Luego entonces, esta investigación me llevo a comprender que había que estudiar el tiempo histórico desde la didáctica de la Historia, para tal efecto las investigaciones en ese ámbito ofrecen un panorama más amplio, pues se enfocan

específicamente en la comprensión del tiempo histórico para adolescentes de secundaria, autores como Santacana, Pages, Selles, Pratts y Santisteban, ofrecieron alternativas importantes para la construcción de la intervención.

Sin embargo, autores como Trepal, clarificaron la procedencia de este concepto; el pensamiento histórico, del cual el tiempo histórico se desprende como una dimensión y a su vez posee otras dimensiones: cronología, sucesión, causalidad, duración y ritmo.

Estas dimensiones de tiempo histórico me obligaron a analizarlas de manera más focal, en tanto, la visión de Braudel, con su larga, corta y mediana duración del tiempo, sin embargo, el trabajo sociológico de Norbert Elías sobre el tiempo, ofrecieron una visión mucho más amplia de este concepto, o más bien de este metaconcepto en términos de Pratts. Orientando el concepto a la construcción social del tiempo y los cosmos a los que está sujeto, micro y macrocosmos, personal y social respectivamente.

Apelando al diagnóstico, me he podido percatar que si bien, los alumnos encuentran la materia entretenida, y manifiestan no aburrirse en la clase, no se ha logrado el objetivo, reitero, del plan 2011, de esta forma es claro que mi enseñanza ha sido tradicionalista y muy poco apegada a los principios pedagógicos de la RIEB.

El juego, como estrategia didáctica permite potenciar de forma integral al ser humano, en palabras de Huizinga, el juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego «entra en juego» algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital.¹¹⁸

En este sentido, podemos afirmar que aprender historia a través del juego, permite apreciar la Historia y vivirla, no solo comprenderla como un cúmulo de datos, fechas e información. Santacana indica:

¹¹⁸ HUIZINGA, JOHAN, Homo Ludens, Madrid, Alianza Editorial. 1987

*“El juego tiene la cualidad de recontextualizar las cosas, es decir, tomar un fragmento de la cultura o de la vida de un grupo humano y colocarlo en una situación especial. Así, el juego proporciona una forma de extraer ideas de su contexto original de tal manera que se puedan desarrollar en otro contexto completamente nuevo, libres de límites y cargas del contexto originario, ya sea la realidad o la lógica”.*¹¹⁹

Es decir, que, a través del juego, los alumnos lograron situarse dentro de un acontecimiento histórico, frente a la precariedad de recursos tecnológicos e infraestructura, el mejor recurso didáctico para trabajar con adolescentes es su propia imaginación.

Después de la aplicación de la estrategia, se observa una mejor integración en el grupo. Aunque no se logra en su totalidad que el alumno interprete históricamente su realidad, se logra que los alumnos comiencen debates sobre su entorno y retomen algunos argumentos de las clases de Historia.

La formación histórica de los alumnos, debe ser un continuo incesante. La historicidad de los individuos alejados de la Historia de Bronce y la acumulación de datos cronológicos, podría ser el comienzo de una formación histórica con miras a desarrollar pensamiento crítico, es decir, un ejercicio permanente de construcción social, no solo información que aspira a difundir el nacionalismo.

La secuencia didáctica de juegos de simulación, contribuye no solo al desarrollo de pensamiento histórico, sino también al desarrollo de habilidades socioemocionales, a la convivencia dentro del aula, fortalece la seguridad de los alumnos, impulsa la participación activa, disminuye la adquisición de saberes de forma pasiva y memorística y mejora el estado de ánimo de algunos estudiantes.

Así mismo, favoreció el acercamiento a la Historia personal, haciendo extensiva la cultura histórica al hogar de los estudiantes. Muchos de ellos por primera vez se

¹¹⁹SANTACANA, J. Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. Íber 12 2001 30 España

aproximaron a sus familias para conocer a sus predecesores, lo cual, a su vez, contribuyó a la convivencia familiar.

En cuanto a la formación como docentes, es importante mencionar, que la MEB (Maestría en Educación Básica), ofrece la oportunidad a los docentes frente a grupo de conocer su verdadero potencial dentro del aula, así como el universo de posibilidades dentro de su quehacer en la enseñanza. Los docentes, construimos una identidad nueva, a partir del autoconocimiento y la reflexión de nuestro ejercicio cotidiano; enriqueciéndole con aportes metodológicos que implican la reconfiguración de lo aprendido, para adaptarse *in situ* al contexto laboral.

En este sentido, la MEB ofrece la oportunidad de adquirir herramientas teóricas que no solo contribuyen a la mejora de la enseñanza sino también, a comprender la complejidad de la vida áulica y reconocer que el docente debe ser un ente activo capaz de desarrollar el currículo de su asignatura, interactuando con el contexto de forma consiente, atendiendo las necesidades específicas de este.

El aporte metodológico de la MEB, contempla la investigación-acción como metodología para la formación docente en servicio y tiene como finalidad poner en la mejorar las practicas educativas, en palabras de Antonio Latorre:¹²⁰

“Planteamos la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas.”

En tanto, podríamos afirmar, que la MEB, desarrolla en los maestros una visión amplia de sí mismo, así como la capacidad de analizar su contexto e intervención sobre este, es decir, que le da sentido y dirección a la labor docente, desde una perspectiva crítica.

¹²⁰ Latorre. A. LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España, 2003.

ALCANCES Y PENDIENTES

Es importante mencionar, que la implementación del juego como estrategia didáctica en la enseñanza de la historia, nos adentra a un proceso de humanización ya que, como práctica social, facilita la unificación de los actores dentro de la dinámica de aprendizaje. Sin embargo, la participación de los alumnos varía en constancia e intensidad en tanto sus rasgos de personalidad.

Asimismo, es evidente que el juego, no solo permite la adquisición del conocimiento de forma integral a través de la corporalidad y la cognición, sino que también desarrolla fuertes habilidades axiológicas que comprometen a los sujetos en el proceso de aprendizaje, de forma individual y colectiva.

Siendo una necesidad curricular la conciencia histórica, es el juego una manifestación colectiva de construcción histórica e identitaria, de esa forma, la conciencia histórica se desarrolla desde el ensayo áulico hasta que paulatinamente se asume de forma individual, puesto que es imposible introyectar en un individuo la conciencia histórica, ya que esta obedece a la construcción de una identidad colectiva.

En los contextos marginales de la periferia, donde las escuelas carecen de tecnologías de la comunicación, el juego representa una alternativa importante en la formación integral de los estudiantes, ya que no solo contribuye en lo mencionado arriba, sino que también permite la ejercitación corporal de los individuos que participan.

En este sentido, la intervención docente de ser una práctica monótona que obedece al desarrollo de un currículo estandarizado, se convierte en una práctica docente autorreflexiva. Una de las transformaciones de la práctica docente es sin duda, la visión metodológica, lo cual ha permitido reconocer dimensiones del quehacer áulico que no habían sido vislumbradas debido a la formación previa a la MEB.

La formación metodológica, permite al docente tomar conciencia de la pertinencia de las acciones que realiza en el aula, pero sobre todo le da la claridad de saberse dentro de un contexto. En ese sentido el docente se vuelve sujeto del proceso de enseñanza y aprendizaje de forma consciente, articulando los saberes teóricos y la práctica, encamina su practica lejos de la reproducción lineal de un currículo, reconociendo las necesidades contextuales y atendiéndolas.

ANEXOS

En los anexos, podemos encontrar la planeación de la intervención educativa, la cual se realizó en el mes de Mayo del 2015. Esta planeación esta dosificada de forma semanal y en ella se describe el desarrollo de las clases donde se aplicó, cada uno de los juegos señalados en la secuencia didáctica.

Es importante señalar, que el desarrollo de la aplicación nunca fue puntualmente como se señala en las planeaciones, ya que entre la planeación y el quehacer áulico hay un mar de posibilidades, en tanto, el ciclo de la metodología de investigación-acción, obliga al docente a cuestionarse si lo que está realizando dentro del aula es pertinente o no.

El desarrollo de la intervención se dio a lo largo de dos meses, viéndose postergada la intervención durante ese mes debido a las festividades del día del maestro y el día de las madres, por lo tanto, se extendió hasta el mes de Junio.

FUENTES DE CONSULTA

ABOITES.H. La educación superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de La comercialización al proyecto Tuning de competencias. Educación en América Latina. Año5, Núm.9. México 2010

AGUADO,G. Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. ISSN en trámite, vol. 12, núm. 14, primer semestre 2010, pp. 153-162

AGUIRRE ROJAS, CARLOS ANTONIO. El itinerario intelectual de Marc Bloch y el compromiso con su propio presente Contribuciones desde Coatepec, núm. 2, enero-junio, 2002, pp. 72-94 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

BAUMAN, Z. Globalización y consecuencias humanas. FCE. 2010. México.

BAUMAN, Z. Los retos de la educación en la modernidad liquidan. Gedisa S.A. de C.V. Barcelona 2005

BROM, J. Esbozo de historia universal. México. Grijalbo 1973.

CAMPECHACHO, J. Et.al. Entorno a la intervención de la práctica educativa. 2a. Edición D.R. 2013, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

CARRETERO, M. Comprensión de los conceptos históricos en la adolescencia he infancia. Revista aprendizaje No.23.Barcelona.1983

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2017/1/4/c1cde6a589d20e17b7e2364002fba44c.pdf

DAVINI, M.C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Barcelona: Paidós.

DE LELLA, CAYETANO (1999). I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación.

Modelos y tendencias de la formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. Extraído de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

DELVAL. J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. * Universidad Nacional de Educación a Distancia - Madrid, España. Educar, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007. Editora UFPR

DIAZ.F. 2006.Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida.. Mcgraw-Hill. México

DIETZ, G., "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad/Towards a Doubly Reflexive Ethnography: A proposal from the anthropology of interculturality, AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, núm. 1, vol. 6, pp. 3-26. (2011)

Disponible en: http://www.dof.gob.mx/SEDESOL/Mexico_031.pdf

E. H. CARR. ¿QUÉ ES? ¿La HISTORIA? en enero-marzo de 1967

ÉTHIER, M. A.; Demers, S. & Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 9, 61-74. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609007.pdf>

BRAUDEL, F. "La larga duración", en *La historia y las ciencias sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

FLORESCANO, E. Para qué estudiar y enseñar la Historia, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000.

FRADE, L. Planeación por competencias. (2009). México: Ed. Inteligencia educativa

Francesc Xavier Hernández Cardona, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, ISSN 1133-9810, Nº 30, 2001 (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales), págs. 23-36

GIROUX, HENRY. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid. Morata.

GUBER, R. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.

HALLAM, R. N. (1979). Intentar mejorar el pensamiento lógico en la historia escolar. *Research in Education*, 21, 1-23

Historia del pueblo de Chimalhuacán. Disponible en: <https://www.soymexiquense.com/edomex/region-iii/chimalhuacan/147-chimalhuacan>
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2724/2/S2002024_es.pdf

HUIZINGA, JOHAN (1987), *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Editorial

HUSSERL, E. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. FCE, México, 1949.

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGU Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, Nº 30, 2001 (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales), págs. 7-22

LATORRE. A. LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España, 2003.

L.S. EDDY IVES. ADOLESCERE • Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia • Volumen II • Mayo 2014 • Nº 2

LÉVESQUE, S. (2008). Pensando históricamente. Educar a los estudiantes para el siglo XXI , Toronto, University of Toronto Press

LIPOVESKY, G. la era del vacío. Anagrama. Barcelona 1986

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada. Barcelona: Anagrama, 2010.

LUIS ARGUDÍN, 1983. Dianoia: anuario de Filosofía, ISSN 0185-2450, Nº. 29, 1983, págs. 197-210

LUIS JAVIER GARRIDO, Tomado de Noam Chomsky y Heinz Dieterich, La sociedad global, México, 1995. (Introducción)

MARX, C., & ENGELS, F. (2010). EL MANIFIESTO COMUNISTA (1a ed., 5a reimp.). Madrid: Akal.

MELENDRO, M. La Globalización de la Educación. Revista Teoría de la Educación, de la Universidad de Salamanca. volumen 17 Disponible en : https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_09melendro_tcm30-163531.pdf

MICHELET, A. 1986. El maestro y el juego. Perpectivas XVI

MIÑANA, C. La educación en el contexto Neoliberal. SNTE. México.2005.

MONTERO, Maritza Orientación y Sociedad Cita sugerida Montero, M. (2000) La construcción psicosocial del tiempo y el cambio social [En línea]. Orientación y Sociedad, 2. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2968/pr.2968.pdf La construcción psicosocial del tiempo y el cambio social

MORA HERNÁNDEZ, GERARDO DANIEL; ORTIZ PAZ, ROSA EL MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 11, 2012, pp. 87-98 Universitat de Barcelona Barcelona, España

MORENO-SÁNCHEZ, ENRIQUE; ESPEJEL-MENA, Jaime Chimalhuacán en el contexto local, sociourbano y regional Quivera. Revista de Estudios Territoriales, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 77-99 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

NÚRIA SERRAT ANTOLÍ, JOAN SANTACANA. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, Nº 30, 2001 (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales), págs. 37-45

PAGÈS, J. (2009): "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". Reseñas de Enseñanza de la Historia nº 7, octubre 2009, 69-91

Pedro Spinola Pereira Caldas. El hombre culto: una aproximación a la Historia de la Cultura Griega, de Jacob Burckhardt. Historiografías, 1 (primavera, 2011): pp. 23-34.

PEEL, F. A. La naturaleza del juicio adolescente. Londres: Staples Press. 1971

PIÑA OSORIO, JUAN MANUEL. Consideraciones sobre la etnografía educativa. Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 78, octubre-diciembre, 1997 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México

RIZVI, F. Políticas educativas en un mundo globalizado. Morata. Madrid.1920

SAINT-ONGE, MICHEL (1997). Yo explico pero ellos... ¿aprenden? Bilbao: Mensajero.

SANTACANA, J. Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. Íber 12 2001 30 España

SANTIESTEBAN. A. La enseñanza por competencias el pensamiento histórico. FHCE.Argentina.2010

SCHÖN, D.A. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

SLEEPER, M. E. (1975). Un marco de desarrollo para la educación histórica en la adolescencia. School Review, 84, 91-107

SPALLANZANI, C.; BIRON, D.; LAROSE, F.; LEBRUN, J.; LENOIR, Y.; MASSELIER, G., y ROY, G.-R. (2002): El papel del manual en prácticas de enseñanza de la escuela primaria, Sherbrooke, Ediciones. Universidad de Sherbrooke.

STENHOUSE, L. 1985 Investigación y desarrollo del curriculum, Morata. Madrid.

TÉBAR, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.

TEDESCO. J. Educar en la sociedad del conocimiento. FCE.2000

TOBÓN, S. (2004). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE

TREPAT, C. A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En: TREPAT, C. A. y COMES, P. El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales (pp. 7-122). Barcelona: Graó.

VARGAS, M. (2009, febrero). "La civilización del espectáculo". REVISTA LETRAS LIBRES.

VYGOTSKY, L. S. (1933, 1966). El papel del juego en el desarrollo. Madrid. Aprendizaje Visor

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

ZATARINI, R. Tiempo Histórico y pensamiento adolescente: un acercamiento a la perspectiva constructivista. Educar Julio-Septiembre.2005