

Universidad Autónoma de Querétaro



Licenciatura en historia

Línea terminal en enseñanza de la historia

Andrea Saraí Peña Sánchez

Eduardo Velázquez de la Vega

TESIS COLECTIVA

El juego en la enseñanza de la historia

Dedicatorias

Eduardo:

En retribución a mi familia, quienes me han acompañado en mi formación académica y han compartido mis emociones y aprendizajes, siempre mostrándose interesados por los proyectos que realicé. Para mis padres, Teresa y Eduardo, les agradezco sus oportunos consejos, su apoyo, paciencia y comprensión. A mis hermanos Teté y Emilio, que con su ejemplo y compañía me han motivado para seguir trabajando. Y finalmente, a mi tío Juan, con quien me hubiera gustado compartir esta investigación, pues ayudó a despertar mi interés en la historia a través de interesantes conversaciones sobre el pasado de México, sus guerras y enigmáticos personajes.

Andrea:

Mi colaboración en esta tesis está dedicada primeramente a Dios por brindarme salud, y quien me ayudó a culminar mi carrera y afrontar las adversidades que se presentaron durante mi estancia en la universidad.

Con cariño a mis padres, Ana y Enrique, quienes con amor, esfuerzo y dedicación me impulsan a conseguir mis sueños mediante la perseverancia y el trabajo; son mi pilar principal en la vida, y han hecho de mí una mejor persona.

A mis hermanos, Alejandra, Enrique, Ana, Oswaldo y Daniel, por motivarme a ser un ejemplo para ustedes y depositar su confianza en mí.

Muchas gracias a mis profesores de licenciatura por compartir sus conocimientos, en especial a la Dra. Paulina Latapí, por su comprensión y apoyo en la última etapa de esta investigación; y a mi compañero de tesis, Eduardo Velázquez, por tu paciencia y por alentarme a no desistir.

Finalmente a mi nueva familia: mi esposo, Armando, gracias por llegar a mi vida, por tu amor, dedicación y apoyo que me has brindado a lo largo de estos años; por tu comprensión y otorgarme el tiempo necesario para realizarme profesionalmente.

Y a ti que estás a punto de nacer, que aún sin conocerte me has impulsado en esta parte final de mi licenciatura a querer superarme más profesionalmente, a ser mejor persona, esposa y madre. Te amo.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ÍNDICE

Introducción	12
Capítulo I. Eje disciplinar	18
1. Los fines de la enseñanza de la historia	18
1.1. Enseñanza de la historia en el pasado reciente mexicano	22
1.2. Enseñanza de la historia en la educación nivel secundaria	26
1.2.1. Situación actual en México	26
1.2.2. Quiénes enseñan historia	29
1.2.3. Dificultades en la enseñanza de la historia a nivel secundaria	33
1.2.4. Propuesta para la enseñanza de la Guerra de Independencia en secundaria .	37
2. El pensamiento contrafactual	40
2.1. Usos y funciones del pensamiento contrafactual	43
2.2. La causalidad y el pensamiento contrafactual	44
2.3. La toma de decisiones y el pensamiento contrafactual	45
2.4. Las emociones y el pensamiento contrafáctico	46
2.5. Enseñanza de la historia y pensamiento contrafactual	48

2.5.1. Pensamiento contrafactual y su uso en otras disciplinas.....	49
2.5.2. El pensamiento contrafactual en el ámbito de la disciplina histórica.....	50
2.5.3. El uso del pensamiento contrafactual en la historiografía.....	53
2.5.4. ¿Historia contrafactual?.....	59
2.5.5. Historia contrafactual en el aula.....	63
2.5.6. La historia contrafactual como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.....	65
3. Causalidad histórica.....	76
3.1. Generalidades de la causalidad histórica.....	77
3.2. Teorías de la explicación histórica.....	82
3.2.1. Las leyes inclusivas de Hempel.....	84
3.2.2. Mario Bunge y la teoría determinista.....	85
3.2.3. Edward Hallet Carr y la causación histórica.....	87
3.2.4. Explicación intencional o por empatía.....	89
4. La empatía y la empatía histórica.....	91
4.1. ¿Qué es la empatía?.....	91

4.1.1. Usos y funciones de la empatía	92
4.1.2. Empatía y emociones.....	93
4.2. Empatía histórica.....	95
4.2.1. Historia de las mentalidades y de la vida cotidiana.....	96
4.2.2. Historia de las emociones.....	99
4.2.3. Empatía histórica en el aula.....	103
Capítulo II. Eje pedagógico	106
5. El juego en la educación	106
5.1. El juego en la educación secundaria.....	112
5.2. El juego en la enseñanza de la historia	119
5.2.1. Juego de simulación y juego de roles	124
6. Toma de decisiones en la adolescencia	128
6.1. Diversos enfoques de la toma de decisiones en la adolescencia.....	129
6.2. Razonamiento causal en la adolescencia	135
6.3. Emociones en la adolescencia.....	139
Capítulo III. Eje metodológico	144

7. ¿Qué es la Teoría Fundamentada?	144
7.1. Desarrollo de la Teoría Fundamentada	146
7.2. Corriente straussiana	148
7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	151
7.4. Propósitos de la entrevista y la observación	153
8. Métodos de análisis de la Teoría Fundamentada.....	157
8.1. Microanálisis	158
8.2. Comparaciones.....	164
8.3. Muestreo Teórico	169
9. Codificación abierta.....	172
10. Codificación axial.....	175
11. Codificación selectiva.....	182
12. Matriz condicional consecucional.....	187
Capítulo IV. Aplicación y resultados.....	190
13. Contexto.....	190
13.1. Principales hallazgos.....	196

13.1.1. Codificación abierta	200
13.1.2. Codificación axial.....	225
13.1.3. Codificación selectiva	229
14. Aportaciones	239
15. Conclusiones.....	243
15.1. Conclusiones personales	250
Referencias	257
16. Anexos	271

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1.Principales estudios del juego en el aula.....	108
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Matriz condicional consecucional.....	190
Figura 2. Recurso didáctico de la independencia de México.....	197
Figura 3. Visualización de las categorías formadas durante la codificación abierta.....	202
Figura 4. Diagrama de categorías.....	227
Figura 5. Esquema teórico.....	230

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Información sistematizada.	271
Anexo B. Juego: En la lucha con los insurgentes.	273
Anexo C. Fotografías de la aplicación del recurso didáctico.	285
Anexo D. Etapa 1, memorandos de la evaluación diagnóstica.....	287
Anexo E. Etapa 2, aplicación del recurso didáctico.	344
Anexo F. Etapa 3, memorandos de la evaluación final.....	364
Anexo G. Etapa 4, entrevistas personales.....	427
Anexo H. Tabla en la que se observan la categoría central y las subcategorías.....	460

Resumen

La investigación se centra en la aplicación de un juego como recurso didáctico para que alumnos de secundaria desarrollen empatía histórica, causalidad y contrafactualismo a través del estudio de la independencia de México. Se aborda la pertinencia que tiene, para la enseñanza de la historia, el desarrollo de estrategias específicas para afrontar algunos problemas educativos. Se profundiza en la categoría de pensamiento histórico, desde diversas perspectivas teóricas. Lo anterior se vincula al análisis del juego como estrategia cognitiva y emocional. Se presenta el diseño, desarrollo y aplicación del juego y se evalúa mediante la metodología aportada por la Teoría Fundamentada en la vertiente de Strauss y Corbin (2002). Se concluye que el juego desarrollado es un recurso viable bajo el argumento que logró generar razonamiento causal y contrafáctico, y aunque no se llegó a desarrollar empatía histórica, las emociones de los estudiantes consituyeron un elemento clave para su acercamiento a problemáticas sociales.

Introducción

La enseñanza de la historia en México, a nivel secundaria, se ha visto permeada por métodos tradicionales que imposibilitan que los alumnos comprendan los contenidos históricos y su utilidad. Entre otras cosas, consideramos que esto se debe a deficiencias en planes y programas de estudio, en el currículo, y en la aplicación real de estos en el aula. El problema debe atenderse en distintos niveles y a los que nos corresponde la docencia debemos elaborar recursos didácticos que puedan aplicarse bajo estas circunstancias, para que la historia siga siendo parte invaluable de nuestra formación educativa, y fomentar, mediante su estudio, valores democráticos, una identidad y el bien común de los mexicanos.

Por tanto, nos planteamos el siguiente cuestionamiento: ¿es posible enseñar historia incorporando el juego a las clases?

En el presente trabajo nos centramos en proponer al juego como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en secundaria. El tema programático que se abordará será la Guerra de Independencia. Nuestro objetivo general es que los alumnos de secundaria desarrollen nociones del pensamiento histórico, específicamente del pensamiento contrafactual, el causal y la empatía histórica. Los objetivos particulares son: que el estudiante comprenda las causas que iniciaron el movimiento de independencia, qué papel desempeñaron en el conflicto los diversos grupos sociales que participaron, el desarrollo de la guerra, el contexto político, social, económico y cultural y las consecuencias de este proceso histórico.

Para lograr esto, utilizamos un tablero que sirvió como base material de un juego con características de simulación y de rol. Se comenzó desde la campaña de Hidalgo, en 1810, hasta

el fin de la guerra en 1821. Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes trabajaron en equipo y tomaron decisiones con base en la información histórica que les proporcionaba el mismo juego conforme avanzaban en la campaña. Los retos se clasificaron en tres tipos diferentes: los de contrafactualismo, los de causalidad y los de empatía histórica. Esto con la intención de poder evaluar el desempeño de los alumnos en cada aspecto, por separado y aplicando la Teoría Fundamentada para su análisis. Consideramos, de inicio, que el recurso podría adecuarse a los intereses del alumno, ya que jugar es una actividad que los adolescentes hacen con frecuencia y, además, buscamos enseñar el tema desde diferentes perspectivas, para fomentar la reflexión y la crítica constructiva, alejándonos del discurso lineal de la historia basado en los datos oficiales, en fechas y en ejercicios de memoria. Aunado a ello, la Guerra de Independencia es un hecho clave para la formación de nuestro país, de la cultura mexicana y el entorno en el que hoy vivimos. En el capítulo I, abordaremos algunos aspectos relacionados con nuestro objetivo: comenzaremos con fines actuales de la enseñanza de la historia, destacando el papel que se le ha otorgado en el ámbito educativo como formadora de ciudadanos críticos, capaces de comprender su presente a partir de los acontecimientos del pasado, y con miras a tener un mejor futuro. También mencionamos algunas de las capacidades intelectuales que esta permite desarrollar en el estudiante, así como las potencialidades que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concreto, mencionamos que el enfoque de la historia en educación básica la refiere como una ciencia que estudia las transformaciones de las sociedades en el tiempo, teniendo un vínculo con el presente y el futuro; y de igual forma, fomenta que los estudiantes piensen históricamente, se cuestionen sobre su entorno actual, que comprendan que la historia no es una verdad absoluta e inacabada, y que se asuman como sujetos históricos.

Dichas propuestas fueron producto de constantes cambios en los planes y programas de estudio en México, por lo que daremos un breve recorrido de las reformas educativas de acuerdo a nuestros autores utilizados, y que se consideran como innovadoras en esta área, ya que a finales del siglo XX la Secretaría de Educación Pública (SEP) planteó un cambio para la asignatura de historia, priorizando en esta un enfoque formativo a fin de evitar el aprendizaje memorístico.

En contraste con las reformas educativas y los objetivos que los programas y planes de estudio planteaban, destacamos que en la práctica es distinta a lo que se establece de manera oficial. Así, mencionamos algunas de las dificultades que afectan la enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura: qué es lo que se enseña, la didáctica y las estrategias docentes, y quiénes enseñan la historia.

Posteriormente, nos centramos específicamente en la enseñanza de la historia a nivel secundaria, siendo este ámbito importante para nuestra investigación debido a que fue el sector en el que se implementó nuestro recurso didáctico. Con relación a este subapartado destacamos la investigación de Huerta y Gilbert (2017) gracias a su aporte respecto a las opiniones que los estudiantes destacan de la asignatura de historia. Igualmente, mencionamos algunas de las debilidades en la formación de docentes normalistas en historia, haciendo énfasis en que no se pretende enseñar el conocimiento que tal sector imparte en la educación de los estudiantes.

Por otro lado, abordamos una de las alternativas que puede contribuir al aprendizaje de esta asignatura: la historia contrafactual. Es importante aclarar que primeramente se analiza desde su vertiente psicológica, del llamado pensamiento contrafáctico; posteriormente, de acuerdo a nuestros objetivos, destacamos las nociones de causalidad, la toma de decisiones, y las emociones en relación con el pensamiento contrafactual. Después nos enfocamos en la relación que dicho

planteamiento hipotético tiene con la disciplina histórica, y cómo éste ha sido objeto de debate en la historiografía, y en la enseñanza de la misma; finalizando con la historia alternativa o contrafáctica como recurso didáctico en el aula.

Asimismo, abordamos la categoría de causalidad histórica a partir de las generalidades de la misma, cómo ésta permite comprender los antecedentes, cambios y permanencias de los acontecimientos históricos, su multiplicidad, y la discrepancia entre historiadores que postulan la importancia de las acciones y motivaciones humanas frente a aquellos que promueven el uso de leyes y hacer generalizaciones en las relaciones causales. Por tanto, aludimos a algunas teorías de la explicación histórica.

Por último, referimos a la categoría de empatía, de igual forma desde su vertiente psicológica y su relación con las emociones, para pasar a la empatía histórica, cómo es que éstas se han desarrollado en el ámbito de la historiografía, para finalizar en su uso en el aula. Como observaremos, el desarrollo de la empatía histórica en los estudiantes es mucho más complejo, y requiere de estrategias didácticas que permitan que el estudiante comprenda los motivos y acontecimientos de las sociedades pasadas a partir del contexto en el que estas se desarrollaban, dejando de lado los juicios desde su presente.

En el capítulo II abordaremos al juego como recurso didáctico en el aula, los pros y contras que a éste se le han atribuido, y alertamos sobre la escasez de investigaciones que hagan uso del juego en educación secundaria. Este problema es común al enseñar historia, pues como mencionamos, pese a que este es utilizado en diferentes ciencias sociales, existe escasa literatura en torno a su uso en el aula. A pesar de esto, analizamos los pocos ejemplos de juegos encontrados que se han utilizado en la disciplina histórica como lo son el juego de rol y el de simulación,

queremos subrayar que nuestro recurso didáctico no se enmarca en este tipo de juego, pero sí contiene elementos de los mismos, ya que buscamos que el estudiante se sitúe como parte del proceso histórico que pretendemos comprendan: la independencia de México. Por último, abarcamos el concepto de adolescencia desde diversos enfoques que distintos autores le han atribuido, resaltando el peso que la cultura tiene sobre esta etapa de desarrollo. Asimismo, conviene recalcar que las investigaciones encontradas en relación a la adolescencia que se centran en el comportamiento en su mayoría negativo de los adolescentes, y en las emociones, que, en su mayoría desmedidas, afectan a la toma de decisiones.

Asimismo, abordamos el razonamiento causal en la adolescencia, teniendo en cuenta que existen pocos estudios enfocados específicamente a los adolescentes, y aún más en el razonamiento causal en la historia, en este subapartado mencionamos algunas de las características de este en los adolescentes, e investigaciones enfocadas a individuos de entre 12 y 17 años de edad. Finalmente, aludimos a las emociones en la adolescencia, tema del cual queremos subrayar, existen propuestas que resaltan las emociones en esta fase de desarrollo como desordenadas, negativas, y difíciles de regular, expresar y valorar, es decir, déficit de inteligencia emocional. Por último, reparamos en algunos estudios que destacan las conductas -en su mayoría antisociales- de los adolescentes.

En el capítulo III, abordamos a la Teoría Fundamentada como método de análisis que nos permitió comprender qué es lo que sucedió en la aplicación de nuestro recurso didáctico. De manera general, mencionamos en qué consisten, las herramientas de análisis, y las fases que la componen; aplicando dicha metodología cualitativa en los datos obtenidos durante nuestra intervención en el aula.

En el capítulo IV “Aplicación y resultados”, ponemos en práctica lo mencionado en la Teoría Fundamentada: comenzamos con el eje contextual, en el que explicamos las condiciones en las que aplicamos nuestro recurso didáctico al comenzar y finalizar la intervención. La sección de “Principales hallazgos” empieza con la descripción de la elaboración de nuestro tablero y las reglas del mismo, para continuar con la explicación de cómo obtuvimos los resultados durante las codificaciones abierta, axial y selectiva, y finalizamos con las aportaciones y conclusiones de nuestra participación para dotar a la historia de recursos didácticos que faciliten y promuevan un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, incluimos siete anexos en los que se puede observar el proceso de la creación del recurso didáctico, su aplicación y codificación de datos con base en la Teoría Fundamentada. El Anexo A muestra el juego, la información y retos que contiene en cada casilla. En el Anexo B se incluyen fotos del aula y los estudiantes que participaron en la actividad. Los Anexos C, D, E y F son los memorandos de las cuatro etapas en las que se analizó y aplicó el recurso: evaluación diagnóstica, aplicación del recurso didáctico, evaluación final y entrevistas, respectivamente. Por último, el Anexo G es una tabla que representa cómo se estructuraron nuestras categorías en distintos niveles.

Capítulo I. Eje disciplinar

1. Los fines de la enseñanza de la historia

Como historiadores estudiantes sabemos que la utilidad central de la enseñanza de la historia radica en la capacidad que tiene para formar ciudadanos críticos que entiendan lo que acontece en su presente, a partir de los acontecimientos del pasado sin perder de vista el futuro. Esta rebasa la función de construcción de identidades, la legitimación de poderes o partidos políticos, el fomentar ideologías, e incluso, trasciende el papel de maestra de vida que se le ha otorgado; y en su lugar se le asigna la tarea de educar integralmente a los individuos en los planos intelectual, social y afectivo (Quintero, 2016, p. 618).

Así pues, en el ámbito educativo, la historia debe desarrollar en el estudiante actitudes que le permitan comprender su entorno de acuerdo con las experiencias pasadas y presentes, todo ello a través de la comprensión de los cambios, continuidades, causas y consecuencias de los procesos históricos, por lo que el alumno es quien construye su conocimiento acerca del pasado, y, a su vez, esto favorece el abandono de la idea errónea de que este saber es un conjunto de conocimientos acabados (Quintero, 2016, p. 619; Prats y Santacana, 2011, p. 18).

Por tanto, la apuesta actual de la enseñanza de la historia, según Quintero (2016), debe “brindar los elementos para que el estudiante aprenda a pensar históricamente y de manera crítica” (p. 619), objetivo que se llevará a cabo mediante el uso de herramientas metodológicas y conceptos teóricos que se emplean en dicha disciplina; los cuales permitirán que el estudiante se aproxime al método histórico mediante la indagación de los hechos (Quintero, 2016, p. 619; Prats y Santacana, 2011, p. 18).

En suma, existen múltiples propuestas que apuntan a la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, con el fin de incluir, lo menos posible las prácticas tradicionales de enseñanza que se dan en esta asignatura, y que, por bastante tiempo, han favorecido al cúmulo de contenidos mediante la memorización de fechas, personajes, y acontecimientos importantes, factores que repercuten en que los estudiantes encuentren poco significativos los temas históricos y no logren vincular la utilidad que estos tienen en su presente. De lo anterior se desprende que:

Es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado. (Prats y Santacana, 2011, p. 18).

Por consiguiente, para cumplir con las necesidades del actual mundo globalizado, y sus efectos en el ámbito escolar en el que las asignaturas consideradas con mayor potencial son las relacionadas con las matemáticas y las ciencias duras, se ha postulado que la enseñanza de la historia es importante porque es la memoria de los seres humanos, ya que siempre está presente en lo individual y en lo colectivo y, además, es una disciplina con gran posibilidad de educar e instruir a los estudiantes, de lo que adquiere un carácter formativo (Prats y Santacana, 2011, pp. 8-29).

Al respecto, Prats y Santacana (2011) establecen que la historia tiene cuatro potencialidades elementales en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1.- Facilita la comprensión del presente. Es importante tener en cuenta que si bien la historia no estudia al presente como lo hacen la geografía, la sociología, la politología, la economía u otras ciencias sociales, o que tampoco todo el presente surge del devenir histórico también llamado historicismo- sin tener en cuenta el componente contemporáneo de las situaciones actuales, lo cierto es que la visión del presente se enriquece cuando se considera la perspectiva del pasado.

2.- Contribuye a desarrollar las habilidades intelectuales. La historia es considerada como una asignatura que permite desarrollar el intelecto de los estudiantes, ya que mediante una enseñanza que priorice un proceso activo de descubrimiento o indagación, se potencia en los alumnos la capacidad de clasificar, ordenar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar u ordenar ideas. Es, pues, una disciplina que incluso puede acelerar el pensamiento formal a través de un estudio sistemático y disciplinado.

3.- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre. Debido a la naturaleza de la historia, puede ser incluida en otras disciplinas sociales –para obtener un panorama más amplio del conocimiento social- o en disciplinas que no lo son, como las matemáticas, las ciencias naturales, entre otras, las cuales parten de conocimientos históricos para la creación de su propio conocimiento.

Asimismo, la historia es también objeto de ocio, pues es incorporada en actividades relacionadas con situaciones del pasado: museos, parques temáticos, literatura, canales de televisión, videojuegos u otros ámbitos de divulgación.

4.- Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética y científica. Es importante que, dentro de la enseñanza de la historia, se incluya la sensibilidad por los temas

sociales. Esta sensibilidad debe contener en el conocimiento pasión, empatía y racionalidad, es decir, una mirada afectuosa y racional. Esta última combinación, según los autores, es clave fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues lo hace más productivo e interesante y además posibilita un compromiso cívico de los problemas sociales. (Prats y Santacana, 2011, pp.30-37).

Concretamente, el enfoque actual que la educación básica presenta acerca de la enseñanza de la historia, la refiere como una ciencia que estudia las transformaciones que ocurren en las sociedades a lo largo del tiempo, por lo que el pasado tiene un vínculo con el presente y el futuro. A su vez, se fomenta que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, que se cuestionen el porqué de la situación actual y comprendan el entorno que los rodea, a fin de que conozcan que las sociedades se encuentran en constante cambio, que la historia no es una verdad absoluta y que ellos mismos son sujetos históricos (Lima, Bonilla y Arista, 2010, p. 3).

Este enfoque formativo significa que:

El conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, bajo una concepción de que el conocimiento histórico tiene como objeto de estudio a la sociedad y es crítico, inacabado e integral. (Lima et al., 2010, p.3).

1.1. Enseñanza de la historia en el pasado reciente mexicano.

En particular, en México, el enfoque formativo que se ha pretendido aplicar en las aulas de educación básica se ha expresado en constantes cambios en los planes y programas de estudio. Durante varios años, la historia fue considerada como una asignatura en la que solo se transmitían datos, se repetían nombres de personajes importantes, se memorizaban fechas, lugares, acontecimientos relevantes o batallas, por lo que esto priorizaba el aprendizaje memorístico (Lima et al., 2010, p. 4; Lima y Reynoso, 2014, p. 4).

No fue sino hasta finales del siglo XX que la Secretaría de Educación Pública (SEP) planteó una reforma educativa en la que la asignatura de historia tuvo un cambio favorable, ya que se le dio un enfoque formativo a fin de evitar el aprendizaje memorístico. En dicha asignatura se privilegió que los alumnos analizaran los procesos sociales actuales y, a su vez, formaran juicios propios, explicaran el pasado a partir de su ubicación tiempo-espacio, comprendieran que los hechos y procesos históricos son multicausales y examinaran críticamente la información (Lima et al., 2010, pp. 4-5; Lima y Reynoso, 2014, p.47).

Al mismo tiempo, la reforma del 93 dio prioridad a nociones como causalidad, proceso, influencia mutua, cambio y continuidad o herencia, elementos fundamentales de los procesos históricos. Ello permitiría evitar la memorización, punto principal a erradicar en esta reforma educativa (Lima y Reynoso, 2014, p.47). Por lo tanto:

Se propuso diversificar los objetos de conocimiento histórico al incorporar junto a lo político a otros objetos de estudio: las ciencias y las manifestaciones artísticas,

los grandes cambios en la civilización material y en la cultura, así como elementos de la vida cotidiana. (Lima y Reynoso, 2014, pp. 47-48).

Dicha reforma fue producto de los cambios en los sistemas educativos de América Latina y el mundo occidental durante la década de los noventa del siglo XX. Esta respondió a la necesidad de vincular estrechamente a la educación con el mercado laboral, por lo que se enfatizó en los contenidos de los currículos escolares, los enfoques pragmáticos y tecnológicos. Así, la historia fue concebida como un conocimiento en construcción que adquirió un enfoque procedimental mediante la enseñanza y aprendizaje de habilidades de pensamiento, llamadas posteriormente competencias históricas (Plá, 2012, pp.51-53).

De modo que dicha reforma provocó cambios en el currículum de la educación básica mexicana. Por ejemplo, a nivel primaria, los temas se impartieron de manera progresiva, es decir, partían de lo más cercano y concreto, hacia lo más general y lejano para los niños. Las nociones que se pretendieron desarrollar fueron el ordenamiento, fortalecimiento de valores, la articulación de la historia con otras disciplinas y la diversificación de los objetos de conocimiento de la historia (Lima y Reynoso, 2014, p. 47).

Por su parte, en los programas de educación secundaria se extendió el enfoque pedagógico y solo se hicieron algunos ajustes en los contenidos del currículo. Uno de los más significativos fue la importancia que se dio al estudio de los procesos históricos y no solo al análisis de acontecimientos puntuales (Lima y Reynoso, 2014, pp. 47-48).

No muy diferente a los cambios de los programas educativos de los 90, en la reforma educativa del 2006, según Huber (2012), para el nivel secundaria se propuso examinar la realidad,

actuar con perspectiva histórica, concebir a dicha disciplina como un conocimiento crítico e inacabado e integral, a partir de las diferentes aristas sociales –política, económica, social y cultural-. Esta nueva historia, propuesta por las generaciones de Annales, pretendió que el estudiante aprendiera a pensar históricamente de acuerdo con su edad, por lo que se buscó que la enseñanza de la historia continuara siendo formativa, siguiendo la línea del análisis crítico de la información para comprender los hechos y procesos históricos (2012, p.43).

Asimismo, dicha reforma, a nivel primaria, siguió con la propuesta de enseñar a los niños retomando aspectos de su historia personal, familiar y local, siendo así que, de primero a tercer grados, las materias de Geografía, Ciencias Naturales e Historia se concentraban en una sola: *Exploración de la naturaleza y la sociedad*. Por su parte, de cuarto a sexto grado de primaria, los niños empezaron a estudiar de manera más específica la historia de México, y a finales de esta etapa escolar, incursionaban en la historia mundial (Lima et al., 2010, p.8).

Por su parte, en los programas de secundaria se actualizaron los contenidos, dando prioridad a los procesos del siglo XX e inicios del XXI, y se graduaron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, se incluyeron tres ejes para articular a la asignatura de historia: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica y formación de conciencia histórica para la convivencia (Lima y Reynoso, 2014, pp. 53-54).

Por otro lado, los programas de estudio de 2009 y 2011 continuaron con la temporalidad establecida en 2006, y el carácter formativo de la asignatura siguió vigente, pues el tipo de contenidos que se incluyeron tuvo que ver, según Lima et al. (2010), con “el tipo de ciudadano que se espera formar al término de la educación obligatoria, para que los alumnos comprendan las características del mundo en el que viven” (2010, p. 8). De esta manera, se buscó que en el

currículo mexicano de educación básica se fomentaran las habilidades y nociones de comprensión de sucesos y procesos históricos en la localidad, entidad, país y en el mundo, una historia total con diferentes aristas sociales y al mismo tiempo que los alumnos se percibieran como protagonistas de la historia (Lima et al., 2010, p. 8).

La reforma del 2011 culminaría con un ciclo de reformas curriculares en las que el estudiante debía aprender sobre procesos de historia universal y nacional, sin embargo, durante esta transición los docentes se quejaron de que las sugerencias didácticas que utilizaban para dar sus materias fueron retiradas de los programas, situación que supuestamente se solucionaría con una guía para maestros, de la cual se desconocen los resultados obtenidos, ya que antes de poder observarlos se llevaría a cabo una nueva reforma educativa (Lima et al., 2010, p. 55-58).

En 2016 se hizo otra reforma con el objetivo de ayudar al estudiante a formar parte de un mundo globalizado, en el que todo se transforma a un ritmo vertiginoso y, por lo tanto, se argumenta que la educación en las aulas debe cambiar también. Por lo que en este año se propone reducir el currículo para enfocarse en aquellos temas que son considerados como más significativos (SEP, 2016, pp.16-20).

Para lograr esto se pretende crear un modelo de aprendizaje constructivista, en el que los maestros no se limiten únicamente a transmitir conceptos, sino que, junto con las escuelas, trabajen poniendo atención especial a las necesidades individuales de los estudiantes. Por lo tanto, se ha decidido que se abrirá un espacio en el currículo para que los centros escolares decidan de manera autónoma qué enseñar de acuerdo a las necesidades de sus educandos (SEP, 2016, pp. 29-44).

En relación a la materia de historia, en la Educación Básica, se encuentra dentro del bloque denominado como “aprendizajes clave”, junto a materias como inglés, matemáticas, geografía y química. Se menciona que el objetivo de la asignatura es ayudarle al alumno a comprender de mejor manera su presente, mediante el desarrollo del pensamiento histórico y de las nociones de causalidad y de tiempo y espacio histórico. La clase se impartirá en los tres grados de secundaria, dos veces a la semana y los temas van desde la época prehispánica hasta el México moderno, por lo que consideramos que el tiempo asignado es insuficiente para lograr las metas que se pretenden y que no se logrará profundizar en ninguno de los temas (SEP, 2016, pp.90-218).

1.2. Enseñanza de la historia en la educación nivel secundaria

1.2.1. Situación actual en México

Una parte muy tangible y notoria de la educación de un país se plasma en el diseño curricular que pretende formar ciudadanos que puedan responder a los retos que se les imponen tanto a nivel nacional como internacional. Pero en el caso de México el currículo parece no poder solucionar los problemas sociales que van en aumento, y esto se debe principalmente a que no existe coherencia entre la realidad social que viven los estudiantes y lo que aprenden en el aula, por lo que los conocimientos que adquieren terminan siendo obsoletos. Jordi Abellán (2019) considera que esto se debe principalmente a que los intereses políticos del país dan prioridad a las carreras técnicas que ayudan a que se pueda competir en el mercado mundial, haciendo a un lado a las materias que ayudan a mejorar directamente la convivencia social, como lo son cívica y ética (2019, p.1).

Las consecuencias de una mala educación se reflejan en los problemas de pobreza, desigualdad social, violación de derechos y en la violencia que se vive en el país, pues el Estado no cumple con su obligación de dar seguridad a sus ciudadanos y la Secretaría de Educación Pública no logra ayudar a prevenir que los jóvenes caigan en el mundo de la delincuencia:

En concreto, la Red por los Derechos de la Infancia de México (REDIM, 2011) señala que “los niños están involucrados en toda la línea de la industria. Los más pequeños trabajan como vigilantes, lo más grandes se ocupan del traslado de la droga y a partir de los 16 años empiezan a ser contratados como sicarios” (p. 37). (Abellán, 2019, p.5).

Si los niños siguen desarrollándose en este medio difícilmente se puede conseguir que vivamos en una sociedad democrática encaminada a buscar siempre el bien común. Abellán (2019) considera que la solución se encuentra en la educación en favor de la paz, enfocada en formar ciudadanos que rechacen todo tipo de conducta que atente contra los derechos humanos y contra los valores democráticos, pero para lograrlo debe haber congruencia entre los objetivos de los planes de estudio y las horas que se le dedicarán a materias de ciencias sociales y humanidades (2019, p.15).

En México se ha privilegiado en las décadas de 2000 y 2010, en las escuelas, paulatinamente, el estudio de las matemáticas y el español, dejando a un lado el conocimiento histórico (Plá, 2012, p.48). Las autoras María Valadez y Mariel Robles (2017),- al igual que como mencionamos en el apartado de “Enseñanza de la historia en el pasado reciente mexicano”- explican que es en 1993 cuando se hace la primera reforma significativa de este tiempo para la educación básica, pues el entonces presidente, Carlos Salinas de Gortari, promovió una iniciativa para que la enseñanza secundaria fuera de carácter obligatorio y se reestructurara el currículo,

logrando que la materia de historia se impartiera durante los tres años de secundaria, con un total de nueve horas a la semana y enfocándose más en la historia de las mentalidades (2017, pp.167-168).

Sin embargo, cuando Vicente Fox sube al poder se usó una nueva reforma que entró en vigor en el ciclo escolar 2006-2007, la cual se basó en el principio metodológico de las competencias y en el documento de “Compromiso social por la calidad de la educación”, de 2002. El objetivo principal de esta reforma fue asegurar la continuidad educativa, ya que se argumentó que la deserción era uno de los principales problemas y la solución fue recortar el tiempo asignado a varias materias, entre ellas historia, afectando también a los maestros (Valadez y Robles, 2017, p.168-170).

Plá (2012) argumenta que se hizo una reforma cuya finalidad fue hacer ajustes a la del 2006, mejorando los programas de estudio para la educación básica y reforzando la educación por competencias (2012, pp.53-54).

En 2011 se hacen modificaciones a la reforma educativa y en un intento de uniformar la educación de México, se fijan siete estándares curriculares que promovían la educación por competencias, el estudio de las ciencias exactas, el inglés y las nuevas tecnologías, haciendo a un lado a la historia, a pesar de que en el discurso aún se destacaba que la ética y la cultura seguirían siendo parte importante de nuestra identidad (Valadez y Robles, 2017, pp. 172-173).

Finalmente, en 2013 se trata de reivindicar el conocimiento histórico, señalando que se debe volver a incluir la materia en el plan curricular de los tres años de educación secundaria, con

el objetivo de desarrollar en los alumnos un pensamiento histórico que los ayude a convertirse en ciudadanos responsables (Valadez y Robles pp.168-174).

Los beneficios de la asignatura se vuelven más relevantes si tomamos en cuenta que, según datos del último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, la educación secundaria es la que la mayoría de los mexicanos finalizan, con un 23.7%, cifra de la que interpretamos que en dicho nivel educativo la enseñanza de la historia podría llegar a más personas y de esta manera mejorar gradualmente la convivencia social.

Además, en la propuesta curricular realizada para la reforma educativa del 2016, se menciona que uno de los objetivos de la materia es el de “proponer y participar de manera informada en acciones para favorecer una convivencia respetuosa, responsable, colaborativa, solidaria democrática y contribuir a la solución de problema sociales” (SEP, 2016, p.139), sin embargo, no hemos encontrado estudios recientes o cifras que se relacionen con los efectos que ha causado dicha reforma para contrarrestar la violencia escolar o de la manera en la que ha impactado en el desarrollo del estudiante de secundaria con su entorno social.

1.2.2. Quiénes enseñan historia

La enseñanza de la historia en México ha sido producto de múltiples transformaciones que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas, y aunque en los nuevos planes de estudio se enfatice en el papel de la historia como formadora en el aula, aún existen prácticas que contradicen lo establecido en los documentos oficiales. Es, pues, responsabilidad del docente frente a grupo modificar hábitos de enseñanza que no posibilitan en los alumnos una construcción del pasado

propia para comprender el mundo en el que viven. Por lo que es necesario cuestionarnos si la formación de los docentes en historia es la adecuada para resolver los retos que hoy en día implica su enseñanza.

Con relación a quiénes enseñan historia en las aulas de nuestro país, tenemos a los normalistas, a los historiadores, y a quienes creen que con saber historia es suficiente (Pagès, 2004, p. 156).

Respecto a los normalistas, Leslie Mercado y Yabin Silva (2012), problematizan en esta cuestión en su investigación enfocada a la formación de los docentes de historia para los niveles de primaria y secundaria.

Los autores señalan que el análisis se debe centrar en los alumnos de la Escuela Normal Superior, debido a que “los profesionales que imparten la materia de Historia en la educación primaria y secundaria, en su mayoría son egresados de dicha institución, y son los que tienen, en principio, acceso directo a las escuelas oficiales del país” (Mercado y Silva, 2012, p.19), por lo cual comienzan realizando una observación del mapa curricular de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, notando que de las 45 materias que se incluyen solamente dos están relacionadas con cuestiones teóricas y metodológicas de la historia: 1) el conocimiento histórico I, finalidades y características; y 2) el conocimiento histórico II, condiciones y procesos de elaboración. El resto de las materias se centran en el conocimiento de los hechos históricos más trascendentales a nivel nacional e internacional (Mercado y Silva, 2012, pp.23-24).

Ante tal situación, Mercado y Silva (2012) concluyen que:

Respecto de la enseñanza de la Historia se omiten o no se profundizan los fundamentos teóricos que sustentan su estudio; ¿cómo se construye la Historia?, ¿cuál es su método? Y ¿cómo hacer ver que enseñar Historia tiene un trasfondo e implicaciones más importantes?, puesto que la comprensión y la problematización de los hechos del pasado permite a los estudiantes aumentar sus posibilidades formativas; de análisis, crítica y reflexión de los acontecimientos. (2012, p.24).

Consideramos que el análisis no se debería enfocar únicamente en la formación de los normalistas, pues como revisamos en apartados anteriores el gobierno mexicano, paulatinamente, ha hecho a un lado la materia de historia, lo que repercute directamente con el tiempo de las clases y el contenido que se puede abordar, el cual es limitado ya que los maestros deben cubrir sus objetivos en otras materias.

En relación con los historiadores como docentes en Educación Básica, de acuerdo con Sáenz (2012) en algunos planes de estudios de universidades mexicanas dedicadas a la profesionalización de historiadores, no se abordan temas relacionados con su formación como docentes, a pesar de que uno de los campos laborales donde se desarrollan es en la docencia; en cambio los contenidos que mayormente se manejan tienen que ver con la investigación y la divulgación (2012, p.30).

Lo anterior resulta problemático, pues en ocasiones el historiador ignora los propósitos que se plasman en los planes y programas de estudio en educación básica, no tiene nociones de los materiales didácticos y su uso o desconoce la demanda social del magisterio de actualización, formación y profesionalización (Magallanes, 2011, p. 109).

Para subsanar estas deficiencias, Sáenz (2012) expone que es necesario que el historiador que se desempeña como profesor –ya sea en una escuela o en alguna otra institución- tenga una formación que esté encaminada a la enseñanza, y para ello, presenta tres ámbitos para formar el bagaje profesional docente:

1. La competencia como especialista en Historia
2. Conocer técnicas y estrategias didácticas, saber preparar y organizar materiales didácticos, conocer cómo aprenden historia los alumnos y tener estudios sobre la institución escolar, todas ellas habilidades para asesorar y guiar el aprendizaje de los alumnos.
3. Conocimiento sobre la educación general. (2012, p.32).

Asimismo, las estrategias de enseñanza en el aula son indispensables para transmitir los conocimientos históricos. Si bien se desconoce cómo es que estas se construyen y adaptan a una realidad en el aula, lo cierto es que constituyen la articulación de diversas actividades que el profesor realiza para impartir los contenidos (Magallanes, 2011, p. 110). Uno de los recursos indispensables para formar a los historiadores como profesores es la didáctica de la historia, la cual, de acuerdo con Pagès (2004):

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase... pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. (2004, p.157).

La didáctica de la historia tiene un papel importante porque construye un conocimiento preciso del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura. Esta no solo fija su mirada en actividades destinadas a enseñar dentro de la escuela, sino que amplía los horizontes y contribuye con nuevas dimensiones de enseñanza en distintos ámbitos como lo son los museos, el cine, los videojuegos, la televisión, entre otros (Sáenz, 2012, p. 31).

1.2.3. Dificultades en la enseñanza de la historia a nivel secundaria

Hemos destacado en el apartado de “Problemáticas de enseñanza de la historia” algunas de las dificultades que dicha asignatura tiene en educación básica, ahora, nos centraremos específicamente en el nivel secundaria debido a los objetivos de nuestro trabajo de investigación.

Como ya se ha mencionado, la educación de un país debe enfocarse a darle a sus ciudadanos las herramientas adecuadas para responder a los retos que se presentan a nivel nacional e internacional. De acuerdo con una investigación que realizaron María Huerta y Juan Gilbert (2017), la historia debe adecuarse a esto, ya que, como hemos mencionado, los estudiantes de educación básica pueden perder el interés en ella si no encuentran la relación entre los hechos del pasado que estudian y lo que viven en su día a día. Para lograr esto, los autores señalan que de la reforma del 2011 se desprenden las metas que se habían tratado de conseguir mediante la enseñanza de la historia: comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia (2017, pp. 214-215).

Huerta y Gilbert (2017) reflexionan acerca del potencial que pudo tener este plan de estudios para la educación básica si hubiese sido aplicado correctamente, llegando a la conclusión de que ayudaría a los alumnos a comprender la utilidad de la materia, pues:

Facilita la formación de una conciencia histórica para la convivencia como consecuencia lógica e inmediata del estudio y apropiación de la Historia y sus productos, asegurando condiciones para el ejercicio responsable de principios y valores que la humanidad se ha otorgado: respeto, honestidad, confianza, justicia, tolerancia, diálogo, democracia, consenso, acuerdo, solidaridad, etcétera, garantizando una vida armónica, pacífica, sana, segura, respetuosa y responsable no solo al interior de las comunidades, sino en su relación con otras, promoviendo la vinculación transdisciplinar con las asignaturas de Formación Ciudadana para una Convivencia Democrática en el Marco de una Cultura de la Legalidad y Formación Cívica y Ética. (2017, p.217).

Como hemos mencionado acerca de la reforma educativa de 2011, esto se pretendía lograr promoviendo en los alumnos habilidades para trabajar con diversas fuentes históricas, por ejemplo, el análisis, la reflexión y la crítica, buscando de esta manera que haya una mayor comprensión de los procesos históricos, del tiempo y espacio en el que suceden, de la relación causal entre acontecimientos y del vínculo entre el presente y el pasado (Huerta y Gilbert, 2017, pp.216-217).

Desafortunadamente, argumentan los autores que no hubo coherencia entre el plan de estudios, el currículo y la realidad que vivían los estudiantes de secundaria, debido a que es poco el interés que mostraron en la materia y, por lo tanto, no se cumplieron las metas antes

mencionadas. Para respaldar esta aseveración, decidieron salir al campo y recolectar datos, afirmando que:

Identificar, reconocer y transformar la circunstancia acerca de lo que piensan los estudiantes de la asignatura de Historia, en el nivel secundario de la EB, adquiere singular importancia para revertir la tendencia poco favorable al para qué de su inclusión curricular, al establecer condiciones para un aprendizaje significativo imprescindible para otorgar a los jóvenes respuestas a las situaciones a enfrentar en diversos contextos. (Huerta y Gilbert, 2017, p.220).

Su estudio consistió en ocho preguntas, aplicadas a 454 estudiantes de segundo y tercer años de secundaria de Tlaxcala. Lo resultados que destacamos son los siguientes:

- ¿Qué es lo que te impide aprender historia?

37.4% de los alumnos señaló que no les gusta leer, 30.6% indicó que no les gusta la materia, 21.4% señaló que no tenían los materiales adecuados y 10.6% reconocen que no les gusta la forma de enseñar del maestro. (Huerta y Gilbert, 2017, p.221).

Esto indica que quizá por falta de entusiasmo o de recursos la enseñanza de la historia sigue siendo muy tradicional, por lo que los docentes y las autoridades educativas deben buscar la manera de acercarse a los jóvenes.

Como se aprecia en los resultados de algunas de las siguientes preguntas, las soluciones pueden ser: la inclusión de nuevas tecnologías para el aprendizaje, promover las visitas a sitios históricos o museos o enseñar en espacios abiertos. Consideramos que estos recursos pueden

ayudar al estudiante a observar desde diversas perspectivas el mundo en el que viven y hacerse cuestionamientos que los lleven a reflexionar sobre cómo se ha construido su realidad (Huerta y Gilbert, 2017, pp.221-225).

- ¿Cuál consideras que es el propósito de la enseñanza de la historia?

34.5% dijo que es aprender de las relaciones de causa y consecuencia de los procesos históricos, 26.4% piensa que es para comprender mejor el presente, 20.1% indica que solo sirve para cumplir con el programa de estudio y 19% señaló que no saben cuál es el propósito de la materia. (Huerta y Gilbert, pp.225-226).

La mayoría de los alumnos parecían tener una buena noción de lo que les puede aportar el conocimiento histórico, pero cerca de 39%, cifra alta, no tienen idea, ni interés en lo que les puede aportar la materia. Consideramos que estas cifras son alarmantes y se reflejan en el comportamiento de nuestra sociedad con relación a los problemas de convivencia y la falta de valores democráticos, los cuales se promueven directamente a través del estudio de las ciencias sociales y humanidades, a las que no se les pone la atención debida en los planes de estudio de la educación básica. Además, es importante señalar que, incongruentemente, estos principios sí forman parte del discurso político, ya que están en nuestra Constitución:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de

sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, art.3).

1.2.4. Propuesta para la enseñanza de la Guerra de Independencia en secundaria

A lo largo de nuestra investigación buscamos en la literatura especializada diversas fuentes sobre cómo se ha abordado el estudio de Guerra de Independencia a nivel secundaria, considerando la trascendencia que tiene para la formación del país, de nuestra identidad nacional y de nuestra cultura. Sin embargo, identificamos que hay escasez de propuestas para la enseñanza del tema, por lo que es un ámbito al que los docentes de historia debemos prestar más atención.

Nos encontramos con una propuesta de Angélica Juárez y Víctor Gómez (2017) que muestra a los alumnos el proceso de Independencia desde la perspectiva de las mujeres que participaron en la lucha, argumentando que:

La intervención de las mujeres en los procesos y hechos históricos está —casi por completo— fuera del currículo, libros de texto y, por lo tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia en educación secundaria. Su ausencia en el *Plan y programa de estudio 2011* se refleja en que, de acuerdo con los hallazgos que forman parte de esta investigación, los estudiantes no identifican a las mujeres como sujetos históricos ni como agentes activos en la conformación política, económica, social y cultural del país. (2017, p.926).

Consideramos que esta situación debe remediarse y que desde la historia, se puede inculcar a los jóvenes el respeto hacia sectores de la sociedad contra los que reiteradamente se cometen abusos, pero se le debe dar más tiempo y atención a la materia.

En respuesta a este reto, Juárez y Gómez (2017) proponen el uso de una metodología que “tiene como finalidad que los alumnos reconozcan a las mujeres que participaron en la Guerra de Independencia desde el trabajo con fuentes primarias como publicaciones periodísticas, diarios, documentos de la época” (2017, p.936). Para ellos es importante que los alumnos hagan sus propias interpretaciones de la historia, por lo que quieren mostrarles cómo se construye el conocimiento histórico a partir de las fuentes primarias.

Del trabajo de estos autores son varios los aspectos que retomaremos en la elaboración de nuestro recurso didáctico: por ejemplo, el trabajo con fuentes primarias, que los estudiantes hagan sus propias interpretaciones de la historia y lo confronten con los textos oficiales, incluir la historia de diversos grupos sociales y por último que se estudie historia de una manera no tradicional. Consideramos que estos elementos podrían generar en los grupos de secundaria un pensamiento crítico que les ayude a entender de mejor manera la realidad en la que viven y además que la historia es más que solo memoria de fechas y nombres.

Es pertinente aclarar que en este trabajo de investigación entendemos por “historia tradicional” aquella de corte nacionalista, cuyo propósito es el de consolidar una identidad nacional entre sus ciudadanos a través de un discurso elaborado con base en acciones militares, de patriotismo y heroicas, limitando de esta manera su enseñanza, enfocada en ejercicios de memoria que se centran en dar a conocer los nombres y las fechas de los actores y sectores que participaron en el tipo de hechos históricos antes mencionados. Por otro lado, entendemos que la “historia

nueva” es aquella que surge con la Escuela de los Annales (1929), fundada por March Bloch y Lucien Febvre, quienes revolucionan la manera de escribir la historia y de enseñarla, esto gracias a una visión de los procesos históricos que ahora incluyen otras perspectivas del pasado, de las que se han desarrollado, por ejemplo: la historia social, económica, ambiental, de grupos subalternos, de las mujeres e incluso de las emociones.

A pesar de que este nuevo enfoque de la historia comenzó a elaborarse a principios del siglo XX, consideramos que la mayoría de las personas aún no se familiarizan con el y siguen pensando en la disciplina como algo que no tiene utilidad para sus vidas y que consiste únicamente en memorizar nombres y fechas. Sin embargo, como ya se ha visto, la SEP ha tratado de darle a la materia este nuevo enfoque y que los alumnos puedan adquirir y hacer uso del conocimiento histórico, con la finalidad de promover desde el aula valores democráticos que ayuden a la convivencia y a la cohesión social.

Podemos indagar que uno de los motivos por los que no se ha logrado es la falta de recursos, por esa razón creemos que uno centrado en el desarrollo de la Guerra de Independencia puede contribuir a que los estudiantes generen los valores mencionados, pues se fomentará la convivencia, la resolución de problemas, la empatía, la participación, la tolerancia y el consenso de las opiniones de los que participen en la actividad.

2. El pensamiento contrafactual

Consideramos que el uso del pensamiento contrafactual sería de ayuda en la enseñanza de la historia a nivel secundaria, pues invita a los alumnos a reflexionar y ofrece otros beneficios que veremos a lo largo del apartado.

Áreas como la psicología social, la psicología del razonamiento, la psicología clínica, la psicología de las organizaciones, entre otras, han realizado diversos estudios del pensamiento contrafactual y su influencia en el razonamiento causal, la toma de decisiones, los juicios predictivos, el aprendizaje a partir de los errores, así como la deducción, solución de problemas, creatividad, las emociones, o las percepciones de felicidad y de culpa (Urrutia y de Vega, 2012, p. 166). De acuerdo con la disponibilidad de fuentes y al interés de nuestra investigación, nos centraremos en el razonamiento causal, la toma de decisiones, las emociones, y las funciones de dicho planteamiento hipotético.

La pregunta ¿qué hubiera pasado si? es el resultado de las consecuencias que experimentamos de las decisiones que tomamos, aquellas que marcan nuestra vida laboral, sentimental, personal, académica o familiar. Esta cuestión consiste en reflexionar qué hubiera sido diferente si nos hubiéramos inclinado a las otras opciones que descartamos; en imaginar qué de nuestro presente sería distinto mediante la construcción de alternativas pasadas que no decidimos en su momento: frases como “si mi novio no me hubiera terminado” o “si hubiera tenido dinero” son algunos ejemplos. Esta construcción del pensamiento es una característica fundamental de la consciencia humana, denominada como pensamiento contrafáctico (Pelegrín, 2010, p. 2; Urrutia y De Vega, 2012, p. 158).

El pensamiento contrafáctico es entendido como

La capacidad de comparar una situación con una alternativa imaginaria. Se corresponde con el tipo de pensamiento que realizamos sobre cómo la aparición o no de un evento, o una decisión distinta podría haber cambiado la realidad. Este tipo de razonamientos a veces toma la forma: ¿qué habría sido de mi vida si...? (Segura, 1999, p. 11).

Igualmente, a este tipo de pensamiento se le conoce como razonamiento contrafáctico, pensamiento hipotético, razonamiento deductivo o condicionales contrafácticos (Luna, 2018, p.11); es un dispositivo del pensamiento en el que se realizan enunciados hipotéticos sobre qué pudo haber sucedido si se diera Q (hipotético) en lugar de P (evento), por lo que de esta forma de pensar se derivan dos modelos: lo real y lo ficticio (Murcia, 2014, p.26).

Asimismo, el pensamiento contrafactual consiste en un estudio del pasado que permite entender cómo podría haber sido un situación (Murcia, 2014, p.51): Urrutia y de Vega (2012) proponen que no solo incluye un análisis de lo que no ocurrió, pues también realiza un proceso de construcción de lo que pudo haber sido mediante una situación de nuevas posibilidades (2012, p. 158).

Así, el factor temporal resulta de suma importancia ya que el individuo retorna al pasado e imagina alternativas posibles de un futuro (Luna, 2018, p.14). En otras palabras:

El ucronauta remonta el río del tiempo para tal modo que pueda otorgar significado a su existencia. Ese es el trabajo del PC [Pensamiento Contrafactual]... Se trae el

pasado al presente y se deshace (mediante el pensamiento) aquello que sucedió sustituyéndolo por lo que podría haber sido. (Murcia, 2014, p.28).

Así pues, el pensamiento contrafactual analiza cómo serían las situaciones presentes si tal cosa no hubiese sucedido, y es manifestado mediante enunciados contrafactuales, ya sean verbalizados o ideas que solo quedan en el pensamiento (Urrutia y Vega de, 2012, p.158; Murcia, 2014, pp.51-52). Por otro lado, Segura (1999), añade que los pensamientos contrafácticos consisten en afirmaciones condicionales, de las cuales distingue dos tipos: los condicionales ordinarios y los condicionales hipotéticos o contrafácticos (1999, p.10), cuyos ejemplos son los siguientes:

1. Si tengo dinero, me compro un coche.
2. Si tuviera dinero, me compraría un coche.
3. Si hubiera tenido dinero, me habría comprado un coche. (Segura, 1999, p. 10).

Continuando con esta autora, el primer enunciado es un ejemplo de condicional ordinario, ya que refiere a un hecho; los otros dos enunciados son condicionales contrafácticos o hipotéticos porque refieren a algo que no ha sucedido y es imaginario. La diferencia que hay entre estos últimos es que mientras el segundo habla de posibilidades de hechos que no han ocurrido, el tercero expresa un hecho pasado (Segura, 1999, p.10). Es en este tipo de oraciones contrafactuales en la que nos centraremos más adelante por su uso en la disciplina histórica.

Por último, otras de las características que nos parece pertinente resaltar respecto del pensamiento contrafactual es que da importancia al razonamiento, las atribuciones causales –causa y consecuencia, conceptos implícitos en este, que pueden ser lineales o multicausales- y a la toma

de decisiones, que en conjunto permiten que el individuo genere una realidad alternativa por medio de la formulación de hipótesis (Luna, 2018, p. 15) (Murcia, 2014, p.29).

2.1. Usos y funciones del pensamiento contrafactual

El pensamiento contrafactual está presente en los seres humanos, puede definirse como un:

Largo proceso que se adquiere a edades tempranas entre los dos y tres años, que continúa con la adquisición del lenguaje y culmina sobre los doce o trece años cuando se demuestra competencia suficiente en el uso de términos lógicos, pronombres personales, la atribución de estados intencionales, así como los términos de actitud. De esta forma, el PC [Pensamiento Contrafactual] nos acompaña desde los primeros encuentros cara a cara con otros seres humanos. (Murcia, 2014, p.30).

Por lo tanto, constantemente hacemos uso de juicios contrafactuales. Están presentes en los debates formales o en investigaciones de académicos, en la construcción de argumentos para justificar hipótesis, al hacer prescripciones, advertencias o refutar postulados contrarios; al formular leyes y normas; cuando contrastamos una realidad con otra; en el ámbito cotidiano: al rechazar, expresar sentimientos (Urrutia y de Vega, 2012, p. 165), en fin, el pensamiento hipotético es parte sustancial de la vida humana.

Este tipo de pensamiento –que contiene una representación dual: por un lado, la representación real de los eventos y, por el otro, una representación irreal- es catalogado como funcional ya que la generación de modelos hipotéticos nos ayuda a prevenir eventos similares en

un futuro, es decir, el pasado sirve como experiencia para la construcción de un futuro mejor; y, además, incluye una función cognitiva en las personas oyentes o lectoras de estas expresiones, pues permite ponernos en el lugar del otro (Urrutia y de Vega, 2012, pp. 165-166; Murcia, 2014, p. 56).

Así, imaginación y retrospectiva de sucesos, al transportarnos en un marco espacio-temporal, son variables importantes del pensamiento contrafactual (Urrutia y de Vega, 2012, p.166; Murcia, 2014, p. 51), usado también en el campo de la historia.

2.2. La causalidad y el pensamiento contrafactual

De acuerdo con Urrutia y de Vega (2012), en toda oración contrafactual existen elementos de inferencia causal, la cual se manifiesta a través de la cláusula condicional antecedente y la cláusula consecuente expresada en aquellas; es así que, mediante el razonamiento casual de un escenario hipotético, generalmente negativo, el individuo compara distintas opciones y atribuye vínculos causales, para, en un futuro, afrontar hechos similares (2012, p. 159).

La causalidad es una característica fundamental de los contrafactuales porque al mirar lo que pudo haber sido nos ofrece un abanico de posibilidades futuras que puede conllevar a tomar una decisión. Al respecto, Palacios (2004) menciona que “mirar contrafactualísticamente el entorno y la interioridad del sujeto ofrece el pavoroso panorama de una red tupida de grandiosas estructuras” (2004, p. 82).

Por tanto, existen dos tipos de contrafactuales que ponen énfasis en las causas: el ascendente y el descendente. En el primero, el sujeto se encuentra ante una situación negativa, la

cual es comparada con una posibilidad mejor, aquí el contrafactual sirve para mejorar una acción futura; mientras que el segundo consiste en encontrarse en un estado no tan peor que el que se le compara. La oración “si hubiera subido a ese avión, me habría muerto al estrellarse”, es un ejemplo de ello (Urrutia y de Vega, 2012, p. 159; Segura, 1999, p. 212-213).

2.3. La toma de decisiones y el pensamiento contrafactual

Acerca de la toma de decisiones el escritor peruano Julio Ramón Ribeyro (1996, como se citó en Palacios, 2004) expone: “toda elección es espantosa cuando se piensa en ella. La necesidad de la opción me ha sido siempre intolerable; escoger me parece no tanto elegir como rechazar aquello que no elijo” (2004, p. 82).

En su diario vivir, el ser humano se encuentra ante la constante toma de decisiones; es un ejercicio habitual que dirige el rumbo de la vida y que, según Palacios (2004) consiste en la elección de un sí frente a numerosos no, por lo que, ante tal acto, el individuo espera las consecuencias, ya sean buenas o malas, de sus determinaciones, y cuya oportunidad de modificar puede ser irreparable e irrepitable (2004, p.82).

En particular, consideramos que tomar decisiones es un acto que provoca incertidumbre, pues a pesar de que muchas veces estas son analizadas de acuerdo con nuestras conveniencias y expectativas, no conocemos cuáles serán las consecuencias reales. Así pues, concordamos con las palabras del escritor checo Milán Kundera (1984, citado por Palacios, 2004) cuando expone en su novela *La insoportable levedad del ser* que:

El hombre nunca puede saber qué debe querer, porque vive solo una vida y no tiene modo de compararla con sus vidas precedentes ni de enmendarla en sus vidas

posteriores. [...] No existe posibilidad alguna de comprobar cuál de las decisiones es la mejor, porque no existe comparación alguna. El hombre lo vive todo a la primera y sin preparación. Como si un actor representase su obra sin ningún tipo de ensayo. Pero ¿qué valor puede tener la vida si el primer ensayo para vivir es ya la vida misma? Por eso la vida parece un boceto. [...] Lo que solo ocurre una vez es como si no ocurriera nunca. Si el hombre sólo puede vivir una vida, es como si no viviera en absoluto. (2004, p. 82).

De esta manera, si bien es difícil modificar las consecuencias de nuestras decisiones, es posible prevenirlas de acuerdo con la experiencia, de allí la importancia de los planteamientos contrafactuales. Estos ayudan a prever errores y proporcionan beneficios a corto plazo, principalmente cuando el pensamiento contrafactual se asocia con eventos que son recurrentes y tendrán oportunidad de repetirse (Urrutia y de Vega, 2012, p. 158).

En cambio, a largo plazo la funcionalidad del pensamiento contrafactual es dudosa porque las acciones –especialmente de eventos extraordinarios- realizadas en un pasado remoto han tenido consecuencias estratégicas que son difíciles de modificar, tanto en el presente como en el futuro, por lo tanto, son oportunidades perdidas sin nada que se pueda hacer para remediarlas (Urrutia y de Vega, p. 158).

2.4. Las emociones y el pensamiento contrafáctico

Al momento de tomar decisiones están implícitas ciertas emociones que impulsan a la persona a elegir una opción. Con relación a esto, Murcia (2014) menciona que existe un debate en el que se

postula que el dominio de las emociones en la toma de decisiones es un tema cultural, ya que muchas veces se nos dice que cuando lo hagamos debemos tener la cabeza fría, pues pareciera que la racionalidad y lo emocional no deben entremezclarse para prevenir contradicciones no deseables (2014, p. 56). El autor refuta esta idea al mencionar que:

No solo la emoción forma parte de la racionalidad, sino que la toma de decisiones sin emoción puede llevar tanto al desastre mayor que el de una persona *emocionada*... sea como fuere, la emoción no es un picor que se sucede cuando se razona, sino que la emoción y la razón forman parte del mismo sistema en tanto que fundamentales en la toma de decisiones. (2014, p. 57).

Asimismo, expresa que la literatura existente respecto a las emociones y el pensamiento contrafactual es escasa, pero hay un consenso entre investigaciones que denominaron a este fenómeno como emociones generadas por contrafactuales. Algunos ejemplos de estas son: la depresión, la venganza, la vergüenza, la sospecha, el arrepentimiento, la gratitud, la tristeza, la envidia, la satisfacción, el resentimiento, entre otros (Murcia, 2014, p. 77).

Por otro lado, los estudios realizados acerca de la relación existente entre las emociones y el pensamiento contrafactual concuerdan en que las primeras son producidas por el segundo, ya que no podrían darse sin una reflexión del pasado; por tanto, intuitivamente, la emoción es producto de la racionalidad. Por el contrario, hay investigaciones que refutan esta idea y manifiestan que esa es una afirmación simplista, ya que, si bien es cierto que este pensamiento sí las genera, en ocasiones amplifica emociones ya existentes; y en otras más es considerado como constitutivo de las mismas (Murcia, 2014, p. 77).

Por su parte, Urrutia y de Vega (2012) proponen que la comparación entre la realidad y lo que pudo haber sido provoca el desarrollo de emociones contrafactuales, las cuales se manifiestan a través de expresiones de pesar por la acción, es decir, desear no haber hecho algo, se dan a corto plazo (días o semanas) porque abarca acciones inmediatas de gran impacto; o mediante contrafactuales de pesar por la inacción, que implican desear haber hecho algo, se usan a largo plazo (meses o años) porque los eventos están lejanos en el tiempo, se limitan a nuestra imaginación y no implican riesgos en el momento actual (2012, pp. 162- 158). En esta última aseveración diferimos de los autores, ya que como hemos mencionado, las decisiones que tomamos en algún punto en el tiempo repercuten en el presente a través de sus consecuencias.

Continuando con Urrutia y de Vega, y como habíamos mencionado anteriormente, los contrafactuales se dividen en ascendente y descendente. En el caso de los primeros, las emociones generalmente son negativas -como la culpa o el lamento-, que, sin embargo, sirven para mitigar los efectos reales y permiten suavizar los hechos, por lo que inducen a un estado emocional positivo -esperanza, motivación- mediante la imaginación de buenos resultados, y afrontar las acciones futuras. Los segundos corresponden a afectos positivos y conducen a sentimientos de orgullo ante las decisiones tomadas (2012, p.162).

2.5. Enseñanza de la historia y pensamiento contrafactual

En el apartado anterior hemos mencionado en qué consiste el pensamiento contrafactual, cuáles son sus características y su relación con elementos como la causalidad, la empatía y la toma de decisiones; también hemos hecho énfasis en que es un tipo de pensamiento inherente al ser

humano. Ahora bien, es pertinente aterrizar dicho planteamiento hipotético en la disciplina histórica, objetivo sustancial de la presente investigación.

2.5.1. Pensamiento contrafactual y su uso en otras disciplinas

El pensamiento contrafáctico no se limita a ser utilizado en un área de conocimiento específica, de hecho, a mediados del siglo XX y actualmente ha sido aplicado en estudios económicos, análisis políticos, relaciones internacionales, astronomía, teoría de la evolución, historia de la ciencia, sistema educativo, decisiones judiciales, gestión empresarial, marketing, consumo, deporte, música, discursos literarios, geografía, entre otros (De Frutos, 2015, p. 35; Pelegrín, 2010, p.4).

El interés por las reflexiones contrafácticas en el ámbito académico nació en la década de los 40 del siglo XX, gracias a disciplinas como la lógica modal, el razonamiento probabilístico y la filosofía. Autores estadounidenses como Nelson Goodman -que en 1947 acuñó el término de “condicionales contrafácticos” y sugirió que el conocimiento podía darse a partir de premisas condicionales falsas- o Richard X. Stalnaker y David K. Lewis –que defendieron la idea de que existen mundos posibles que se diferencian del nuestro a partir del espacio/tiempo- fueron pioneros en cuestionar y estudiar este tipo de pensamiento (De Frutos, 2015, p. 34; Pelegrín, 2010, p. 3).

Sin embargo, fue la psicología la que mayormente se interesó en el pensamiento contrafáctico, ya que este está relacionado con las emociones, la percepción social y la comprensión de uno mismo. Esta atención se fue mostrando en distintas esferas de dicha disciplina, por ejemplo, en la década de los 70 la psicología cognitiva se inclinó a estudiarlo para explicar los procesos básicos del aprendizaje y de la memoria; en los 80, la psicología social lo vinculó con los

estudios relacionados a la interacción social entre seres humanos, destacando los sentimientos, las percepciones, las motivaciones y los objetivos de los individuos; mientras que en los 90 los psicólogos del comportamiento se centraron en las funciones que este desempeña como medio de aprendizaje, ya que a partir de los errores del pasado, el reconocimiento de lo positivo del presente y la comparación entre realidades alternativas, el individuo aprende a afrontar situaciones futuras. Por último, en el siglo presente las investigaciones están enfocadas a replantearse dicha función, y además existen nuevos planteamientos en torno a su relación con la noción de causalidad, los procesos de aprendizaje mental y a su consolidación como método de investigación (Pelegrín, 2010, pp. 3-4).

Hasta ahora, hemos mencionado el impacto que dicho pensamiento hipotético ha tenido en distintas disciplinas, y aportes del mismo que de la psicología han emergido; ahora es menester exponer su repercusión en el campo de la historia, disciplina que, como se verá, se ha mostrado reacia a la intromisión del pensamiento contrafactual en los estudios históricos, negando así el pasado alternativo de la historia contrafactual.

2.5.2. El pensamiento contrafactual en el ámbito de la disciplina histórica

Como se ha dicho anteriormente, el pensamiento contrafactual consiste en la elaboración de una serie de enunciados hipotéticos que permiten a las personas imaginar consecuencias futuras a partir de decisiones que no desearon escoger anteriormente. Estas oraciones devienen de las palabras “y si hubiera...”, en donde se encuentra la noción temporal de pasado de manera implícita, por lo que por ende no es ajeno al conocimiento histórico.

Este tipo de pensamiento se localiza en una gran cantidad de ensayos académicos, tanto de historiadores como de otros especialistas, en cuyo ámbito también es nombrado como historia virtual, historia contrafáctica o historia alternativa (Pelegrín, 2004, p. 5), que sin importar su conceptualización adquiere el significado de una “hipótesis sobre posibilidades de sucesos que pudieron haber ocurrido en el pasado que se formulan desde eventos que pasaron en realidad” (De Frutos, 2015, p. 34).

En el ámbito de la disciplina histórica el contrafactualismo adquiere un papel en el que multiplican las consecuencias de un hecho histórico, y no se limita a una consecuencia ya dada como la única que pudo haber ocurrido. En palabras de Palacios (2004), haciendo mención a la propuesta que realizó el historiador británico Niall Ferguson acerca de este pensamiento hipotético:

La pregunta “¿qué hubiera pasado si...?” se ofrece como un método que reivindica la libertad y la contingencia, al afirmar la pluralidad de caminos que enfrenta cada acto... La caos-historia supone, pues, la multiplicación del determinismo y una poderosa tentación más imaginativa que real. (2004, p. 79).

Igualmente, uno de los propósitos del uso del pensamiento contrafactual en el campo de la historia es que propone investigar hasta qué punto un cambio en los hechos pasados pudo haber modificado el devenir histórico y nuestra realidad, dando paso así a la historia contrafáctica, que se caracteriza por tener dentro de sí a la historia real -sin enmarcarse dentro de ella- y a su alternativa contrafáctica –que muestra acontecimientos que se presentan como históricos y sustituyen a los reales, adquiriendo así su carácter alternativo, ubicándose fuera de un marco temporal (Pelegrín, 2010, p. 5).

Asimismo, Palacios (2004) menciona que otro de los propósitos que este pensamiento tiene en la historia, especialmente el defendido por Niall Ferguson, es el de mostrar que los acontecimientos históricos poseen una gran variedad de consecuencias viables para decidir, por lo que rechaza el determinismo histórico. En otras palabras: “defender la libertad frente al determinismo demostrando la apertura del obrar humano por la pluralidad de posibilidades de cada elección” (2004, p. 82).

Continuando con Palacios, la historia contrafáctica tiene su origen en los planteamientos contrafactuales que cotidianamente el ser humano hace y añade. Según Ferguson la imaginación de este tipo de planteamientos es esencial para nuestro aprendizaje, ya que la toma de decisiones sobre el futuro está basada en distintas consecuencias, por lo que la comparación de las acciones ya tomadas en el pasado con lo que pudimos haber hecho es viable para futuras elecciones (2004, p. 82).

Como hemos señalado, la historia contrafáctica permite que, a partir de la imaginación, construyamos diferentes alternativas de consecuencias, y no solo mostremos una historia lineal y determinista. Al respecto, consideremos que tanto la parte determinista como el abanico de posibilidades causas-consecuencias son importantes para el estudio de la historia, ya que si bien no podemos cambiar el resultado de los hechos históricos, creemos que por medio de la historia contrafactual se puede entender por qué las consecuencias de tales acontecimientos fueron de esa manera y no de otra.

2.5.3. El uso del pensamiento contrafactual en la historiografía

De acuerdo con De Frutos (2015), la historia es un área que, por su naturaleza de interrogar al pasado, se presta a la formulación de preguntas contrafactuales (2015, p. 35). Esta idea es apoyada por Pelegrín (2010), quien afirma que “el horizonte en el que la pregunta “¿qué hubiera pasado si...?” cobra un especial atractivo viene dado, sin duda, por la historia” (2015, p. 5).

En la época clásica, los griegos y romanos consideraban a la historia esencial ya que proporcionaba una enseñanza para la vida a partir del actuar de los personajes importantes, por lo que el papel central de la misma era el estudio de los individuos, y no de los procesos. Es así que en esta época encontramos testimonios breves relacionados con el pensamiento contrafactual (De Frutos, 2015, p. 35). Una de las primeras evidencias se remonta a los siglos V-IV a.C, con Heródoto y sus *Historias* y Tucídides en *Historia de la Guerra del Peloponeso*, quienes plantean de manera explícita que, si en las Guerras Médicas los atenienses se hubieran rendido ante el Gran Rey, los persas hubieran derrotado a los griegos. Igualmente, dentro de los siglos I-II d.C., Tácito realizó una reflexión de este corte en sus *Anales* (Pelegrín, 2010, p. 6).

Por otro lado, sin hacer una escueta mención del pensamiento contrafactual como los autores anteriores, se reconoce a Tito Livio como el primero que planteó en extenso una reflexión contrafáctica en su *Ab Vrbe condita* (IX 17-9; como se citó en Pelegrín, 2014) en la que expresa cuál hubiera sido la suerte de Roma si se hubiera enfrentado a Alejandro (2014, p. 116).

Posteriormente, en la época final del Imperio Romano y durante la Edad Media, el impacto ideológico de la filosofía cristiana tuvo un papel importante en la vida del ser humano, pues este pensaba que su desenlace tenía una relación estrecha con Dios y un juicio final. De esta

manera, la historia adquirió una carga moral para preparar a las personas ante ese devenir. Por lo tanto, ante una historia lineal, en donde esta terminaría con el día del juicio y el papel de la gente se limitaba a los propósitos divinos, el esbozo de preguntas contrafácticas desapareció porque no había posibilidad de alternativas ante dichos planes (De Frutos, 2015, p.35).

Fue a finales del periodo de la Edad Media -con la llegada del Renacimiento, las revoluciones científicas y la Ilustración- que la historia adquirió un carácter de formadora de gobernantes y legitimadora del poder. Igualmente, la idea de que esta tendía a un fin se reforzó con la revolución científica y la Ilustración, pues si el ser humano iba en constante avance cultural y tecnológico, entonces significaba que avanzaba hacia el progreso. Asimismo, en esta época existieron escasas reflexiones de razonamiento contrafáctico, no sólo provenientes de historiadores sino de ensayos filosóficos, obras de teatro, e incluso novelas (De Frutos, 2015, p. 36; Luna, 2018, p. 18; Pelegrín, 2010, p. 7). Algunos ejemplos son los textos de Blaise Pascal y sus *Pensamientos* (1669, como se citó en Pelegrín, 2010, p. 8) en donde expresa la famosa frase “la nariz de Cleopatra, si hubiese sido más corta, hubiera cambiado toda la faz de la tierra” (nº162); o la del historiador Edward Gibbon y su *Historia de la decadencia y la caída del imperio romano* (1778) en la que se planteó una posible conquista de los musulmanes sobre Europa (De Frutos, 2015, p. 36; Pelegrín, 2010, p.8).

Para el siglo XIX, gracias a la Revolución Francesa (1789) y a las revoluciones que se inspiraron en ella, el papel del Estado nación se volvió relevante para los estudios históricos. Es en este contexto en el que la disciplina de la historia adquirió en sus investigaciones, de la mano del romanticismo y el positivismo, un carácter historiográfico científico. Gracias a historiadores como Leopold Von Ranke, esta se respaldó en un método en donde los documentos escritos,

principalmente diplomáticos o políticos, fueron la principal fuente de reconstrucción del pasado, por lo que no había cabida para la historia alternativa (De Frutos, 2015, p. 37; Luna, 2018, p. 18).

Pese a la historia positivista del siglo XIX, algunos autores retomaron este pensamiento contrafáctico. Así, tenemos a la primera reflexión contrafáctica en la historiografía, titulada *Of a History of Events which Have Not Happened* (1824), escrita por Isaac D'Israeli, siendo el primer autor en darle a esta historia alternativa una forma literaria y en plantear la utilidad de su uso. Otros textos relevantes y de igual forma literarios, son el de *Napoléon et la conquête du monde. 1812 à 1832. Histoire de la monarchie universelle* (1836) de Louis-Napoléon Geoffroy-Château; *Histoire de ce qui n'est arrivé* (1854) de Joseph Méry. Retomando a Méry (1854, como se citó en Pelegrín, 2010), aludiendo a la historia contrafactual y a su utilidad, menciona que “este tipo de sueños tienen una fisonomía razonable, y me hacen ver los objetos tal como son, pues el buen sentido... de estos sueños sensatos... conduce por lógicas deducciones hasta el fin” (2010, p. 10).

Por otro lado, Humberto Beck (2008) señala que el primero en inaugurar la historia contrafactual como un género literario fue el francés Charles Renouvier, a través de su obra *Esbozo histórico apócrifo del desarrollo de la civilización europea tal como no ha sido, tal como habría podido ser*, de la cual el autor concluye que:

El título de su obra acuñó una nueva palabra y contribuyó a definir un concepto: el de los contrafactuales como el equivalente de la utopía (un no lugar) en la historia.

La genealogía iniciada por Renouvier cuenta entre sus miembros a autores como Winston Churchill, Philip K. Dick, Vladimir Nabokov, José Saramago y Philip Roth. (párr. 4).

Es en el siglo XX en el que diferentes corrientes realizaron una crítica a la forma tradicional de hacer historia -en la que los temas políticos, de grandes personajes o de gestas nacionales eran el punto central- para dar paso a una nueva historia, más inclinada a otras aristas de la experiencia humana; así, dicha disciplina comenzó a concebirse como una ciencia social. Es en este contexto, específicamente en los años veinte, en el que los estudios históricos se enfocaron al ámbito social y económico y surgieron así distintas revistas europeas como la llamada *Annales d'histoire économique et sociale* de Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929 (De Frutos, 2015, p. 38).

A la par del nuevo enfoque de la historia, diversas reflexiones contrafácticas fueron emergiendo. La primera historia alternativa fue publicada en 1907, por el historiador George M. Trevelyan, titulada *If Napoleón had won the Battle of Waterloo* (*Sí Napoleón hubiera ganado la batalla de Waterloo*), cuyo ensayo hace referencia a un Napoleón que ofrece la paz a sus enemigos. Así, los ensayos serán el principal medio por el que las reflexiones históricas contrafácticas serán expuestas, y que a su vez darán origen a las primeras antologías: por ejemplo los 22 ensayos de Joseph E. Chamberlin, en su antología titulada *The Ifs of History* (1907) o la de Fossey J. C. Hearnshaw, bajo el título de *The "Ifs" of history*, publicada en 1929. Otros autores que harían alusión a dicho planteamiento serán Eduard Meyer, Henri Pirenne o Arnold Toynbee (De Frutos, 2015, p. 38; Pelegrín, 2010, pp. 13-14).

En 1931 surgió una antología clásica de la historia contrafactual, *If It Had Happened Otherwise: Lapses into imaginary History*, inspirada en la ya mencionada obra de Trevelyan de 1907. Esta obra recopiló textos de autores como Gilbert K. Chesterton, André Maurois y Winston Churchill, cuyo componente principal era el razonamiento contrafactual en distintos acontecimientos históricos. Tal texto tuvo gran difusión y popularidad en diversas áreas, pero alejó

a esta historia alternativa del ámbito académico de los historiadores (De Frutos, 2015, p. 28; Pelegrín, 2010, pp. 14-15).

Sin embargo, Humberto Beck (2008) defiende el uso del pensamiento contrafactual en la historiografía, argumentado lo siguiente:

Las razones son ricas y diversas. Si se desea realizar un análisis comparativo de las explicaciones causales en la historia, la perspectiva contrafactual es una necesidad lógica, como ha señalado Niall Ferguson. Del mismo modo, si se pretende conocer plenamente el pasado, los contrafactuales constituyen una exigencia metodológica, pues para comprender lo que ocurrió es imprescindible considerar todas las alternativas que en un momento histórico dado se manifestaron como posibles. (párr. 6).

El mismo autor agrega que la historia no está sujeta a reglas filosóficas, materialistas o espirituales, enunciado con el que estamos de acuerdo ya que como sabemos la materia no se inscribe tampoco como una ciencia social, y continuamente el método histórico ha ido evolucionando y adaptándose a las nuevas necesidades de la sociedad. Por lo tanto aseveramos que el pensamiento contrafactual se debe añadir como un elemento del pensamiento histórico, considerando que:

Bien mirado, nuestro pasado resulta tan inaudito como el más delirante de los pasados imaginarios, y pareciera que su único rasgo distintivo es haber sufrido el accidente de ser real. Este mapa, esta historia, pudieron haber sido la brutal fantasía de una imaginación feroz. Esbozar los pasados imaginarios de México es admitir la

contingencia de nuestra historia y, desde ese extrañamiento, indagar en un pasado que nos conduzca, todavía más, al asombro. (Beck, 2008, párr. 11).

En suma, pudimos constatar que el uso del pensamiento contrafáctico en la disciplina histórica se ha dado desde hace tiempo: pasó de enunciados breves a ensayos de historia alternativa de diversos acontecimientos. Hasta el momento pensaríamos fue favorable para este tipo de historia la intensificación de su implementación en distintos textos históricos, sin embargo, no sucedió así, ya que distintos historiadores la rechazaron abiertamente, pues si “la historia versaba sobre hechos reales, todo lo que no lo fuera quedaba excluido, pues carecía de sentido. El papel que se le otorgaba al historiador era el de comprender el pasado real” (De Frutos, 2015, p. 39).

Los beneficios de la asignatura se vuelven más relevantes si tomamos en cuenta que, según datos del último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, la educación secundaria es la que la mayoría de los mexicanos finalizan, con un 23.7%, cifra de la que interpretamos que en dicho nivel educativo la enseñanza de la historia podría llegar a más personas y de esta manera mejorar gradualmente la convivencia social.

Además, en la propuesta curricular realizada para la reforma educativa del 2016, se menciona que uno de los objetivos de la materia es el de “proponer y participar de manera informada en acciones para favorecer una convivencia respetuosa, responsable, colaborativa, solidaria democrática y contribuir a la solución de problema sociales” (SEP, 2016, p.139), sin embargo, no hemos encontrado estudios recientes o cifras que se relacionen con los efectos que ha causado dicha reforma para contrarrestar la violencia escolar o de la manera en la que ha impactado en el desarrollo del estudiante de secundaria con su entorno social.

2.5.4. ¿Historia contrafactual?

A raíz de la publicación de la antología de 1931, *If It Had Happened Otherwise: Lapses into imaginary History*, gran parte de los historiadores mostraron su oposición a la historia contrafactual, por considerarla parte de la ficción y no objetiva y rigurosa. De Frutos (2015) expone que este rechazo se encontraba inmerso en un panorama en el que, tras la crisis del historicismo después de la Segunda Guerra Mundial, se volvió indispensable volcar a la historiografía a corrientes como la *New Economic History*, los marxistas británicos, la *Social History* de inspiración norteamericana, y a la segunda generación de los *Annales*. En conjunto, se coincidió en enfocar a los estudios históricos a grandes explicaciones que incluyeran lo más posible una historia total, priorizando así lo colectivo sobre lo individual (2015, p.39).

Pelegrín (2010) menciona que, en consecuencia, la historia contrafactual fue desacreditada de las investigaciones y dio paso a numerosas aseveraciones de historiadores de diversas ideologías -por lo que el autor hace referencia a que la consideraban como una especulación frívola-. De esta manera, por mencionar algunos ejemplos, en 1933 Michael Oakeshott, decía que era una “extravagancia de la imaginación” e “incursión monstruosa de la ciencia en el mundo de la historia”. Por su parte, Benedetto Croce exponía que estaba “absolutamente fuera de lugar”; A. J. P. Taylor no se quedó atrás, pues en 1954 manifestó que los historiadores no deben especular sobre hechos que no han sucedido. Sin duda, uno de los autores más conocidos por esta oposición es Edward J. Carr, quien en las conferencias de Cambridge (1961), la comparaba con “un juego de salón” o “lo pudo ser pero no fue de la historia”; “Falacia de las preguntas ficcionales” decía David H. Fisher en 1970 (2010, pp.15-16).

La aseveración más tajante fue la de E. P. Thompson en 1978 “al incluir lo que denominaba “ficciones contrafactuales” en la numeración de sus particulares demonios historiográficos y dedicar al conjunto un escamante cariñoso calificativo que recupera de la correspondencia entre Marx y Engels: *geschichtenscheissenschlopf*, “unhistorical shit”, literalmente “mierda ahistórica” (Pelegrín, 2010, p. 16).

Pese a estas resistencias, en 1964, se publicó la obra *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History*, en la que Robert W. Fogel planteó una hipótesis contrafáctica de una economía sin ferrocarril en los Estados Unidos, para cuestionar las afirmaciones que decían que el desarrollo económico de este país provenía del ferrocarril. Es a partir de esta publicación en la que los razonamientos contrafactuales en la historia ya no serán plasmados en ensayos literarios, sino en publicaciones con una metodología definida y objetivos claros, limitados al ámbito de la nueva historia económica (Pelegrín, 2010, p. 17).

Así pues, en la década de los 80's hubo un mayor avance de la historia contrafactual: el historiador británico Hugh Trevor-Roper hizo una reflexión acerca de este tipo de historia en una conferencia de despedida de la academia, titulada “History and Imagination”; en ella destacó la importancia de lo accidental y la decisión individual en la historia, y por ende la relevancia de considerar a la historia alternativa (De Frutos, 2015, p. 41; Pelegrín, 2010, p. 18;). En palabras de Trevor-Roper (1981, como se citó en Pelegrín, 2010): “La historia no es meramente lo que sucedió: es lo que ocurrió en el contexto de lo que podría haber sucedido. En consecuencia, debe incorporar, como elemento necesario, las alternativas, los pudo-haber-sido” (2010, p. 18).

Igualmente, defendiendo el uso de la historia contrafactual es importante mencionar al historiador alemán Alexander Demandt, que en su monografía *Ungeschehene Geschichte: Ein*

Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...? (1984), menciona que una visión completa de la historia es aquella que considera una versión alternativa, de las posibilidades que no se realizaron, pues esto ayuda a comprender lo que sucedió en realidad. También, menciona que la reflexión contrafáctica permite aumentar nuestro conocimiento, comprender las diferentes situaciones, valorar las posibilidades, entre otros beneficios (De Frutos, 2015, p. 41; Pelegrín, 2010, p. 18).

Siguiendo a Pelegrín, la primera tesis doctoral que defiende dicha postura es la de Jörg Helbig, *Der parahistorische Roman. Ein literarhistorischer und gattungstypologischer Beitrag zur Allotopieforschung* (1987), en la que hace uso tanto de la historia real como de la ficcional (De Frutos, 2015, p. 41; Pelegrín, 2010, p. 18;).

Ya en la década de los noventa, periodo en el que se desarrollaba la posguerra fría, la línea de la Historia cultural y del género cobraron fuerza, y además del posmodernismo con su llamado giro lingüístico, la verdad y la objetividad de la historia se cuestionaron, lo que favoreció la pluralidad de visiones y el uso de distintas formas de hacer historia (De Frutos, 2015, p. 42).

En consecuencia, los años noventa fueron un dinamismo para el uso de los contrafactuales, por ejemplo: Geoffrey Hawthorn en su obra *Plausible Worlds: Possibility and Understanding in the Human Sciences* (1991) desarrolló un marco teórico para convertir al razonamiento contrafactual en una herramienta útil para el estudio de la historia y de las ciencias sociales; Philip E. Tetlock y Aaron Belkin en *Counterfactual Thought Experiments in World Politics: Logical, Methodological, and Psychological Perspectives* (1996), realizaron una metodología para la formulación y clasificación de los pensamientos contrafácticos; y Niall Ferguson en su obra *Virtual History: Alternatives and Counter-Factuals* (1997), rechazó el

determinismo histórico y consideró relevante el actuar individual y al azar (De Frutos, 2015, p. 42; Pelegrín, 2010, p. 19).

Así como parte de los debates que se han desarrollado a lo largo de estos años acerca del pensamiento contrafactual, en el siglo XXI, desde la posmodernidad, se plantea una disolución de las barreras entre la historia y la ficción, propuesta adoptada por los defensores de la reflexión contrafáctica como herramienta de investigación (Pelegrín, 2010, p. 20).

Continuando con Pelegrín (como se citó en De Frutos, 2015), el contexto del presente siglo ha favorecido al uso del pensamiento contrafactual en distintos ámbitos de la sociedad, y por ende en el campo historiográfico. A continuación presentamos los puntos que él considera como causas de dicha implementación:

1. Crisis de las ideologías en Occidente: emergencia de nuevas realidades que acentúa una sensación generalizada de inseguridad que contribuye a cuestionar el orden establecido y a aumentar la conciencia de lo contingente.
2. La influencia del pensamiento posmoderno, que en su intento por eliminar las fronteras entre Historia y narrativa ficcional, coincide con la Historia alternativa (contrafáctica) al incluir entre sus recursos la lectura irónica de la Historia real.
3. La evolución experimentada de la ciencia moderna. Desde el determinismo hasta el cuestionamiento de modelos lineales explicativos mediante planteamientos como la teoría de la relatividad o la teoría del caos.
4. La revolución de las tecnologías de la información. Al introducir en nuestra realidad un presente virtual contribuye a familiarizarnos con un pasado alternativo.

5. La presencia creciente de la “sensibilidad especulativa” dentro de la cultura popular contemporánea (manifestada en la exploración de realidades alternativas en obras literarias, cinematográficas y televisivas no limitadas a géneros como la ciencia ficción, sino de carácter generalista).
6. La revolución del ocio, que todo lo convierte en espectáculo y dinero -incluida la cultura-, con la que se asocia el creciente interés social por la Historia –a través de la proliferación de novelas históricas, libros y revistas de divulgación y documentales televisivos centrados no tanto en aspectos científicos, sino en aquellos otros que resultan atractivos para el consumidor- y que explica en buena medida la popularidad de las manifestaciones ficcionales, la Historia alternativa en tanto que aproximación no convencional, irreverente y, en última instancia, divertida de la narración histórica. (2015, pp. 45-46).

De lo anterior concluimos que el uso del pensamiento contrafactual en el presente es viable porque está en la historiografía y en la vida real de los educandos. De hecho, estamos inmersos en una sociedad en la que es habitual –como en videojuegos, películas, literatura, redes sociales. Por eso proponemos que no se limite a la investigación histórica, sino que puede expandirse a otras áreas, como la enseñanza de dicha disciplina. Es en el aula donde facilitará el aprendizaje de los conocimientos históricos.

2.5.5. Historia contrafactual en el aula

Hasta ahora hemos mencionado, en los apartados anteriores, que el pensamiento contrafactual en la disciplina histórica ha sido utilizado desde tiempos remotos: Heródoto, Tucídides y Tito Livio

son algunos ejemplos. Se tiene registro de que fue Livio quien dedicó el primer discurso extenso acerca de este pensamiento en su *Ab Vrbe*; pero el que utilizó este tipo de reflexión como recurso didáctico fue Elio Teón, en su manual de retórica *Progymnasmata* (ejercicios preparatorios), datado en el siglo I d. C, en el que presenta una serie de ejercicios –destinados a alumnos de la Antigüedad clásica que hoy día serían el equivalente a secundaria o educación superior– de composiciones dedicadas a grandes personajes, y en los que era de utilidad suponer el futuro a partir del pasado mediante la pregunta: ¿Qué hubiera pasado si...? (Pelegrín, 2014, p. 116). Por tanto:

Si el texto de Livio representa el primer caso conocido de aplicación del pensamiento contrafáctico a una reflexión histórica... el de Teón constituye la primera inclusión de este tipo de reflexión en una propuesta de naturaleza manifiestamente pedagógica... y ello no sólo por la intención que impulsa al propio autor a utilizarla como recurso didáctico, sino también porque figura transmitida en un soporte e integrada en un formato específicamente ligados a un proceso de enseñanza-aprendizaje. (Pelegrín, 2014, p. 116).

Así pues, en el presente apartado mencionaremos a algunos de los profesionales de la educación que se plantearon la posibilidad de introducir al pensamiento contrafactual en la enseñanza de la historia como un recurso útil para facilitar el aprendizaje, y cómo esta, a su vez, tuvo grandes avances en materia educativa, tanto que se ha logrado su inserción en currículos de países como Noruega.

2.5.6. La historia contrafactual como recurso didáctico para la enseñanza de la historia

La cuestión del pensamiento contrafáctico como recurso didáctico no es reciente. De hecho este planteamiento surgió en la década de los 60 del siglo XX. El escritor francés sobre ucronía o historia alternativa, Éric B. Henriot (como se citó en Pelegrín, 2010), menciona que fue en Estados Unidos en donde esto se planteó por primera vez, y lo que dio origen a numerosas publicaciones que contienen respuestas de experiencias e investigaciones de docentes que, inconformes con los métodos de enseñanza tradicionales en las aulas de historia, se preguntaron hasta qué punto es posible abordar en las clases el análisis de acontecimientos que nunca ocurrieron, con el fin de comprender lo que sí pasó en la historia real (Pelegrín, 2010, p. 23; Pelegrín, 2014, p. 118).

Por consiguiente, a finales de los 60, Wayne Dumas publicó en la revista *Social Education* un artículo al que tituló “*Speculative Reconstruction of History: A New Perspective on an Old Idea*”, en el que defendía el uso de la historia alternativa como un recurso didáctico viable y de gran potencial, por que promover en el alumno el desafío y la estimulación de hacer algo con la historia, mediante la investigación, reflexión y creación de determinados acontecimientos, y además permitir conocer, identificar y valorar distintas fuerzas que interactúan en los hechos históricos, por lo que Dumas compara a este modo de estudiar la historia con el trabajo que hace el historiador (Pelegrín, 2010, p. 23; Pelegrín, 2014, p. 118).

A mediados de la década de los 70, en la misma revista de *Social Education*, Bernard C. Hollister escribió un breve comentario en el que señalaba que la literatura de ciencia ficción como recurso didáctico podía ser útil para entender aspectos diversos de la historia de los Estados Unidos, desde distintas aristas, como la política, sociedad, cultura, economía, las relaciones internacionales, entre otras. Por su parte, en 1979, B. Lee Cooper -derivado de trabajos que él

realizó como *“Popular music, Science Fiction and Controversial Issues: Sources for Reflective Thinking”*; *“Bob Dylan, Isaac Asimov, and Social Problems: Non-Traditional Materials for Reflective Teaching”* o *“Beyond Flash Gordon and Star Wars: Science Fiction and History Instruction*, y de la influencia de disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología proponía que los conceptos históricos en educación formal podían ser mejor asimilados a través de ensayos y relatos de ciencia ficción, por lo que desarrolló un curso de entre cuatro y seis semanas, al que tituló *“Introducing Historical Concepts Through”*, para que sus alumnos tuvieran mayor interés en el estudio de problemas políticos y sociales, los cuales debían analizar, y, a su vez, sugerir propuestas alternativas para resolver dichos problemas. Además, postulaba que con este pensamiento los estudiantes podían reconstruir situaciones mediante la noción de causa-efecto (Pelegrín, 2010, p. 24). Asimismo, propone que el uso de la historia contrafactual impulsa a desarrollar nuevas situaciones lógicas del pasado alternativo, pero también el docente debe guiar al alumnado a ser responsable con dichas propuestas, pues se deben evitar juicios causales, conjeturas arbitrarias y observaciones anacrónicas, por lo que Cooper menciona que:

Aunque el formato puede resultar más bien extraño... la metodología aplicada es sólida, casi tradicional, en la medida en que cada alumno debería citar las fuentes potenciales de información acerca de su “nuevo” suceso histórico pasado; indicar los tipos de respuestas políticas, económicas, sociales, intelectuales y religiosas que resultarían de la modificación histórica planteada; y, finalmente, valorar de manera crítica “lo que fue” y “lo que pudo haber sido”. A la vista de las implicaciones de cada contexto para el eventual desarrollo del género humano. Y aunque ello no resulta fácil, investigar los resultados de los sucesos reales con la finalidad de juzgar las consecuencias de un pasado alterado, debería estimular al alumno hasta el punto

de generar una nueva atmósfera creativa en el aula de historia. (Pelegrín, 2010, pp.24-25).

En la década de los 80, Stephen Kneeshaw (1982, como se citó en Pelegrín, 2010) también proponía introducir en el aula a la historia alternativa, la cual catalogaba como un “excitante nuevo método” que consistía en plantear la pregunta ¿qué hubiera pasado si...? Su propuesta se basó en la lectura de textos contrafactuales, principalmente la obra de ficción del profesor de historia estadounidense Robert Sobel y su *For Want of a Nail...; If Burgoyne Had Wont at Saratoga*, en la que narra una historia alternativa de los Estados Unidos de 1775-1971. Kneeshaw plantea que la historia contrafactual permite que el alumno comprenda el porqué de lo que ocurrió y de lo que no ocurrió, puede aplicar este conocimiento al presente y al futuro, y principalmente, da importancia a su uso porque a través de la toma de decisiones y la resolución de problemas, el estudiante deja de ser un observador pasivo, y se convierte en un participante activo; es una estrategia dinámica que le ayuda a entender que un suceso deriva de múltiples causas (2010, pp. 25-26).

Estados Unidos no fue el único en proponer a la historia alternativa como recurso didáctico, pues varios planteamientos también provenían del ámbito británico. En 1983, la autora Frances Blow, en la revista historiográfica *History & Theory*, propuso el uso de computadoras para ayudar a los alumnos a comprender los acontecimientos, a desarrollar conceptos como cambio y causas, y a reforzar la comprensión de la historia real, pero también su vertiente alternativa. De esta manera, la autora sugiere utilizar el programa *Palestine 1947*, juego que tiene como objetivo que el estudiante comprenda por qué las Naciones Unidas repartieron Palestina en ese año, y el fracaso de resolver el conflicto árabe-israelí (Pelegrín, 2010, p. 26).

En la década de los 90, otro autor que propuso el uso de la simulación en el aula es Thomas Arnold, quien manifiesta que ha hecho uso de simulaciones que conducen a resultados contrafácticos, ya que estos además de desarrollar distintos desenlaces en los acontecimientos históricos, permiten comprender que el pasado no está preestablecido, más bien es consecuencia del pensamiento y de las acciones del ser humano (Pelegrín, 2010, pp. 26-27).

A finales de los 90, y gracias a la obra de Niall Ferguson (1997), *Virtual History: Alternatives and Counter-Factuals* se desataron distintas reflexiones en torno a su uso en el aula. Uno los artículos que cita Pelegrín es la del británico Andrew Wren, cuyo título tradujo a “¿Qué hubiera pasado si..., si..., si todos hubiésemos sido menos desdeñosos respecto a la historia contrafáctica en el aula?” en el que expone cómo esta es una forma dinámica de enseñar y considerar las diversas causas que hay detrás de un hecho histórico; asimismo, se pregunta cómo llevar esta práctica a niveles de Educación Secundaria (2010, p. 27). Al finalizar, Wrenn (1998, como se citó en Pelegrín, 2010) propone que:

Todo contrafáctico... necesita ser delimitado con calificaciones acerca de su validez. Sin embargo, si la metodología histórica puede ser explorada y transferida a la pedagogía, si puede convertirse en una vía para animar a los alumnos a cuestionar y debatir realidades históricas utilizando un razonamiento de orden superior a partir de una base sólida de conocimiento, bienvenida sea. (2010, p. 28).

Para el siglo XXI, las propuestas de la historia contrafactual en el aula van viento en popa, y además de continuar con las sugerencias realizadas por docentes, se intensificaron los estudios que promueven sobre todo el uso de tecnologías, como los videojuegos en las aulas de historia; asimismo, es la época en que diversas editoriales elaboraron materiales didácticos para distribuir

en las aulas del mundo anglosajón. Pelegrín (2010) destaca que no solo se manifiestan planteamientos de varios docentes que proponen el uso de la historia alternativa o lo utilizan en el aula, sino que, a su vez, sugieren incorporar en los currículos –principalmente norteamericanos y británicos- dicho razonamiento. Así, en 2003, tenemos la propuesta de Arthur Chapman que en su texto “*Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning*”, expone un modelo de razonamiento causal dirigido a alumnos de 15-16 años, y en el que a partir de planteamientos contrafácticos ellos puedan atender las causas y consecuencias de la rebelión de los cipayos en 1857 (2010, p. 28).

Por otra parte, Gary Raham, en su libro *Teaching Science Fact with Science Fiction* (2004), en el capítulo “*SF Resources across Space-Time and the Curriculum*”, si bien sitúa a la historia contrafactual en el ámbito de la ciencia ficción, recomienda el uso de actividades que impulsen a los estudiantes a elaborar un relato contrafáctico para que puedan diferenciar entre estudios de historia alternativa y la narrativa de ficción (2004, pp. 33-34).

También el británico Brian Ripley, en su artículo “*Causation Counterfactuals and critical Reading in the Active Classroom*” en la revista *International Studies Perspectives* (2007) de la Universidad de Oxford, postula que “no hay ninguna buena razón para retrasar la discusión de la causalidad y el razonamiento contrafáctico hasta la escuela de posgrado. Afortunadamente, las buenas habilidades metodológicas y de la buena enseñanza van de la mano” (2007, p. 34), por lo que este autor propone al razonamiento contrafactual como un recurso viable para reforzar la metodología científica y promover el aprendizaje dinámico a través de la lectura de un texto académico, la identificación de la idea central del autor y el desarrollo de un planteamiento contrafáctico por los alumnos de historia o de ciencias políticas (2007, p. 34).

Continuando con Pelegrín, las autoras estadounidenses Judith V. Boettcher y Rita-Marie Conrad en su libro *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips* (2010), mencionan el uso del pensamiento contrafactual en el apartado “*Using What-If Scenarios*” en el que expresan que este se caracteriza por la resolución de problemas y puede llevarse a cabo por medio de juegos de rol, simulaciones y estudios de caso. Defienden que es un recurso favorable porque permite que el estudiante se implique en un nivel intelectual y emocional, al ejercitar su mente con posibilidades. Es un pensamiento espontáneo, flexible, dinámico y que promueve el trabajo colaborativo (2010, pp. 34-35).

Por su parte, Rachel Ragland –profesora de la universidad privada de Chicago *Lake Forest College*, y especialista en enseñanza, planes de estudio e historia de la educación, coautora del libro *The Teaching American History Project: Lessons for History Educators and Historians* gracias a un trabajo colaborativo con historiadores, pedagogos y profesores de Historia, en el proyecto “*Rethinking American History*” que se desarrolló durante tres años, incluye al razonamiento contrafáctico en una de las listas de doce recursos didácticos básicos en el aula de historia americana en Educación Secundaria. Asimismo, asevera que, aunque los docentes lo consideran un recurso viable, no genera la misma confianza que los otros, mientras que los alumnos mencionan que casi no lo utilizan en sus clases (Pelegrín, 2010, p. 35), de modo que, aunque se vislumbre bondadoso no se posiciona como una panacea.

Pelegrín afirma que en este siglo no se ha limitado al uso de tal razonamiento a las aulas de historia norteamericanas y británicas, pues en Dinamarca, a propósito de las Jornadas sobre didáctica en mayo de 2009, la investigadora de la Universidad de Göteborg Anna-Lenna Lillistam, en su texto titulado *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod* (“La historia contrafáctica como

método pedagógico”) defiende el uso de la historia contrafactual en educación secundaria para discutir los textos históricos, descubrir secuencias y comprender la historia alejada del determinismo; permite comprender los factores estructurales y el papel del individuo, refuerza la capacidad de razonamiento de los estudiantes y desarrolla la empatía histórica (2010, pp. 35-36).

Por último, en 2010, Hans Gunnerdal y Kristoffer Hakansson, en su tesis colaborativa para obtener el equivalente a grado de Maestría en la Universidad de Malmö, Suecia, titulada *Ohistoriskt mög*. *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod / “Unhistorical shit”*. *Counterfactual history as a pedagogical method* -cuyo primer título se traduce como “La historia contrafáctica como método pedagógico”, y el segundo, de manera irónica, hace alusión a la aseveración de E.P. Thompson-, los autores, mediante una investigación cualitativa, se propusieron investigar la actitud de docentes de secundaria hacia la historia alternativa: se afirma que no todos los profesores habían experimentado anteriormente este recurso didáctico, y que eran conscientes de los problemas que genera su uso, así como la exigencia de conocimientos previos por parte de los alumnos, la falta de tiempo en educación secundaria o el riesgo de confundir a la historia real con su vertiente alternativa. Sin embargo, todos coinciden en que desarrolla la conciencia histórica, promueve la empatía y evita el enfoque determinista en la enseñanza de dicha asignatura (Pelegrín, 2010, p. 36).

En cuanto a las editoriales norteamericanas que Pelegrín (2014) destaca como precursoras del pensamiento contrafactual y su incorporación en el mercado editorial de la enseñanza, tenemos las compilaciones de recursos *Counterfactuals: “What if...?”*, textos para uso docente en varios volúmenes que Richard Di Giacomo publicó, enfocados a la historia universal y a la de los Estados Unidos, en las que se propone que los alumnos reflexionen sobre acontecimientos alternativos y

sus consecuencias, por medio de actividades como lecturas, debates, ensayos o discusiones en foros de internet. La editorial educativa *The Center for Learning*, que en su serie *World History* - que consta de cuatro guías para docentes de historia de los niveles del 9 al 12- incluye actividades para desarrollar el pensamiento crítico por medio de la historia contrafactual, formular hipótesis acerca de lo que pudo haber sido, y 22 escenarios alternativos que se extienden desde la Grecia Clásica hasta la Primera Guerra del Golfo. Por último, la colección *Turning Points. Actual and Alternate Histories*, que en seis volúmenes publicados por ABC-CLIO (2006-2008) aborda periodos de la historia de los Estados Unidos –desde las culturas indígenas, la llegada de los europeos, la época colonial, la Guerra de Cesión, el periodo de la expansión, los movimientos sociales (1960-1970) y la era Reagan (crisis de Irán hasta la guerra de Kosovo)-, en los que después de una breve introducción, se menciona un punto de inflexión en el que los acontecimientos pudieron haber sido de otra manera, contienen apartados de objeto de debate con bibliografía y lecturas recomendadas (2014, pp. 119-121).

Hemos mencionado cómo la historia alternativa ha sido objeto de debate entre distintos profesionales de países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Dinamarca o Suecia, pero el país del que se tiene registro ha incorporado de manera oficial este razonamiento en los currículos de enseñanza de la historia es Noruega:

La reforma educativa que, a partir de 2006 y bajo el título «Promoción del conocimiento» (*Kunnskapsløftet*), ha sido aplicada en este país en todos los niveles de la enseñanza incluye entre los objetivos del currículo de Ciencias Sociales para el área de Historia que al final del periodo de 10 años que conforma la educación obligatoria el alumno sea capaz de «encontrar ejemplos de eventos que han

ayudado a dar forma a la actual Noruega y reflexionar sobre cómo la sociedad podría haber sido si estos acontecimientos se hubiesen desarrollado de un modo diferente». (Luna, 2015, p. 25; Pelegrín, 2014, p. 121).

Gracias a la propuesta del gobierno noruego, se pretende que los alumnos aprendan a reflexionar los acontecimientos pasados de una manera alternativa, por lo que la historia contrafactual constituye una competencia básica que los estudiantes deben desarrollar, y que también está relacionada con la concepción y promoción de identidad en Noruega. Se ha buscado que tal propuesta esté plasmada en los recursos didácticos expresados en los manuales de historia. Al respecto, Bjerke-Hagen (2011, como se citó en Pelegrín, 2014, pp. 121-122), en su trabajo de Maestría, titulado *Kontrafaktisk historie i undervisning: nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv? (La historia contrafáctica en la enseñanza: ¿método de enseñanza útil o puro pasatiempo?)*, hizo el estudio de tres editoriales noruegas que han cumplido con dicho fin en sus libros de texto destinados a 8°. 9° y 10° de Educación Secundaria inferior.

La editorial Gyldendal Norsk Forlag AS destaca que en su serie *Underveis*, del manual de 8° hace referencia al pensamiento contrafactual mediante dos ejercicios en los que se propone que los alumnos imaginen una situación hipotética de la unión política de Noruega y Suecia (1814-1905), qué hubiera pasado más allá de 1905, planteen semejanzas y diferencias, reflexionen qué hubiera cambiado y comparen el resultado con la realidad. Por su parte, la editorial *N.W Damm & Søn* incluye la historia contrafáctica en sus manuales de 8°, en el que se retoma a Napoleón y la Revolución Industrial, y el punto de partida del análisis es la aprobación de la Constitución de Noruega (1814); en 9° se plantean cuatro ejercicios sobre la Segunda Guerra Mundial; y en 10° seis sobre diversos temas. Por último, la editorial *Forlaget Fago g Kultur AS*, que en su serie

Kosmos incluye en su libro de texto para 8º una reflexión contrafáctica en relación con la Revolución Francesa; y en 9º y 10º las mismas temáticas que la editorial anterior (Pelegrín, 2014, p. 122).

En suma, la historia contrafáctica, se ha postulado como un recurso viable para la enseñanza de la historia, que permite al alumno comprender la historia real a partir de lo no acontecido, pues como vimos, este tipo de razonamiento, de acuerdo con la postura de algunas disciplinas, promueve el aprendizaje en los individuos mediante la pregunta ¿qué hubiera pasado si...?

Es importante aclarar que si bien el contrafactualismo en la disciplina histórica es defendido como una estrategia para la comprensión de hechos pasados, también es necesario considerar que contiene riesgos que pueden provocar que no aporte los beneficios esperados: la imaginación es parte de la historia contrafáctica, y al utilizarla estamos considerando aquellos acontecimientos de lo que pudo ser pero no fue, es decir, lo irreal; por tanto, tales hechos carecen de entidad real y a veces pertenecen más al narrador que a lo que los personajes en su momento quisieron hacer (Palacios, 2004, p. 85). Es por ello que, como vimos, varios autores proponen que la historia contrafactual esté basada en aquellas opciones que en su momento los personajes no decidieron tomar y entender los motivos de sus decisiones, para así comprender lo que en realidad ocurrió:

Antes se ha dicho que la historia es el reino de lo posible, pero con la intención no de indicar que la historia real esté constituida de posibilidades, sino que éstas son solamente el trasfondo originario –el marco por el que avanza la libertad de los

sujetos- de lo único que constituye la historia: lo efectivamente dado. (Palacios, 2004, p.85).

En el campo de la didáctica sabemos que existen historiadores mexicanos, aunque escasos, que desde el ámbito de la enseñanza de la historia están incursionando en el tema, tal es el caso de la tesis *El razonamiento contrafáctico en la enseñanza de la historia* de Luna (2015), de la Universidad Autónoma de Querétaro, de la cual hemos hecho referencia en la presente investigación, y la única propuesta mexicana que retomamos para sustentar nuestra investigación.

Gracias a las investigaciones encontradas, concluimos que fue a partir de la década de los 60 que se comienza a considerar el contrafactualismo, en Estados Unidos, como una opción para estimular el interés de los alumnos en el estudio de la historia, haciendo énfasis en que se entienda la causalidad de los hechos, tal como señaló Wayne Dumas, posteriormente, Bernard Hollister y Stephen Kneeshaw argumentaron que la ciencia ficción sería un recurso didáctico apropiado para enseñar diversos tópicos relacionados con situaciones sociales, creemos que esto se complementa con la propuesta de B. Lee Cooper en relación a que debe haber ciertas reglas, como ya se mencionó, que los estudiantes deben seguir para que sus investigaciones no se alejen de lo que es un estudio histórico. Por otro lado, los estudios en Gran Bretaña siguieron una línea bastante similar a la de los norteamericanos en relación a aspectos como la causalidad y la ciencia ficción, el primero desarrollado por autores como Brian Ripley, Thomas Arnold, Niall Ferguson y Andrew Wren, y el segundo por Gary Raham. Ya en el siglo XXI, intelectuales de ambos países, como Frances Blow, Arthur Chapman, Judith V. Boettcher y Rita-Marie Conrad, coinciden en proponer el uso de la tecnología, de videojuegos e incluso juegos no vituales, expresando nuevamente que es un buen medio para enseñar historia. Destacamos también los aportes que han

hecho países como Suecia, Dinamarca y Noruega en materia educativa, ya que han trabajado para que el pensamiento contrafactual forme parte de su curriculum. Finalmente, la enseñanza de la historia en México a través de su vertiente alternativa es un tema reciente, innovador y que, si bien no desdeñamos que los docentes del país no hagan uso de tal, lo cierto es que aún faltan propuestas que promuevan su uso tanto en el área de enseñanza como en el área académica de la disciplina histórica.

3. Causalidad histórica

La historia es la memoria colectiva de las sociedades, por lo que transmitirla a las nuevas generaciones es sustantivo, ya que todas las actividades humanas tienen su historia –actividades políticas, sociales, culturales, económicas, individuales, colectivas, entre otras-, por tanto, es una labor que no solo incumbe a docentes de historia, sino a todos (Pozo, 1985, p. 5). Como hemos mencionado en apartados anteriores, la enseñanza de la historia –sin limitarnos al aula- debe estar orientada a formar en los individuos la comprensión y crítica de argumentos en torno a un hecho histórico y para lo que es indispensable razonar causalmente sobre los hechos del pasado (Lucero y Montanero, 2008, p. 46).

Hemos mencionado brevemente acerca de la causalidad en el apartado “La causalidad y el pensamiento contrafactual” desde la vertiente de lo que pudo haber sido si se hubiera tomado cierta decisión, ahora es menester, para la presente investigación, desarrollar dicho concepto y su uso en la disciplina histórica. Así pues, mencionaremos qué es la causalidad, algunas de sus características y teorías en torno a esta que han sido objeto de debate para su aplicación en los hechos históricos.

3.1. Generalidades de la causalidad histórica

Constantemente, recordamos el pasado, en la mayoría de las ocasiones gracias a la situación en la que vivimos en el presente, pues los actos, decisiones o circunstancias anteriores repercuten en nuestra actualidad. Así, es común que busquemos un nexo causal (causa-efecto) de lo que nos acontece, reaccionamos ante lo que nos pasa, y el conjunto de sucesos que nos ocurren conforman nuestra experiencia, la cual siempre debe asumir el carácter de un nexo causal. Así, el concepto de causalidad se vuelve parte fundamental porque enlaza nuestro pasado con el presente e incluso con el futuro (García y Jiménez, 2006, pp. 55-57).

Igualmente, comprendemos el pasado a través de la causalidad, por lo que la disciplina histórica no es ajena a esta noción. Es de suma importancia el estudio de los acontecimientos históricos a partir de esta porque según F. Voss, Ciarrochi y Carretero (2004) el hecho de determinar los roles de las condiciones antecedentes de dichos acontecimientos amplía nuestra comprensión de la historia, pero, añaden que también es controvertida dicha labor porque la causalidad no implica simples relaciones de causa-efecto (2004, p. 273). Al igual, García y Jiménez (2006) mencionan que al ser el hombre un ser social forma parte de la historia, y además es quien crea las acciones y realizaciones que se producen en las sociedades, y para entender dichos actos debe de remitirse a las explicaciones causales, sin las cuales la historia sería incomprensible (2006, p. 58).

De esta manera, la causalidad está inmersa en la historia y su estudio permite comprender los antecedentes, efectos, cambios y permanencias de los acontecimientos históricos:

Puesto que la Historia analiza la actuación del hombre en sociedad, cuya acción u omisión determina el curso de la cotidianidad, para ser comprendida es necesario establecer relaciones de influencia de unos hechos con otros a lo largo del tiempo mediante análisis sincrónicos /interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) y diacrónicos (interrelaciones de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo) y buscar causas, estableciendo un orden jerárquico. (García y Jiménez, 2006, p. 55).

Continuando con García y Jiménez, ese análisis del pasado es atendido por los historiadores, quienes deben explicar, interpretar y valorar lo que sus fuentes les dicen, y a su vez formular preguntas que respondan a las múltiples causas que están inmersas en los acontecimientos históricos (2006, p.55).

En dicha disciplina, la causalidad no es un concepto que se encuentre aislado, de hecho está inmerso en el concepto de tiempo, el cual a su vez contiene al tiempo histórico, y este último abarca la noción de causalidad. Asensio, Carretero y Pozo (1997) exponen que el tiempo histórico, al ser un metaconcepto, abarca una gran cantidad de conceptos o nociones temporales, y a su vez estas ideas contienen dentro de sí a un numeroso conjunto de nociones más o menos delimitadas (1997, p.115). De estas nociones temporales destacan la cronología, la duración y el horizonte temporal, cambio y causalidad (1997, pp. 116-137).

Asimismo, la causalidad en las ciencias sociales, y para la historia en específico, es un concepto abstracto, tiene peculiaridades propias, ya que, a diferencia de la explicación causal de las ciencias naturales, estas relaciones de causalidad no son de necesidad, sino más bien lo que

interesa son los efectos que produce; y además al ser el objeto de estudio un hecho social no hablamos de una causa sino de causalidad múltiple (García y Jiménez, 2006, p. 57).

Todo hecho social tiene una o varias causas, y en las ciencias sociales el entramado de estas es infinito. Max Weber (1990, como se citó en García y Jiménez, 2006) asevera que “En efecto, jamás puede concebirse como exhaustiva aún la descripción del segmento más ínfimo de la realidad. El número y la índole de las causas que determinaron cualquier evento individual son siempre infinitos” (2006, p. 57).

Según Pozo (1985) las relaciones causales históricas se caracterizan por dos cosas: la primera es que el intervalo temporal entre la causa y el efecto es mayor que en otros dominios causales –como el físico o incluso el social-, es decir, en historia es frecuente que los hechos tengan consecuencias a corto o a largo plazos; la segunda es que los hechos históricos tienen más de una causa y una consecuencia, no son sucesiones lineales simples, sino relaciones complejas (1985, p. 22).

Si bien la mayoría de los historiadores concuerdan en que los acontecimientos históricos poseen múltiples causas, la forma de analizarlas ha sido objeto de debate. Al ser la causalidad histórica un concepto complejo y controvertido, ha generado discrepancia entre historiadores y pensadores de diferentes épocas: unos postulan la importancia de las acciones y motivaciones humanas en las explicaciones causales –pues los eventos no son repetibles, y no solo se tienen que tomar en cuenta las causas, sino otros aspectos como motivos o intenciones-; y otros promueven el uso de leyes que posibiliten hacer generalizaciones sobre las relaciones causales (Montanero, Lucero y M. Méndez, 2008, p. 162; García y Jiménez, 2006, p. 57).

Por ejemplo, Pozo y Carretero (1997) señalan que las ciencias sociales, y en concreto la disciplina histórica, aceptan otras explicaciones además de la causal. Los autores exponen dos tipos: la explicación causal y la explicación intencional o teleológica. La primera remite a los antecedentes que hicieron posible un hecho histórico, mira hacia el pasado y a veces adopta la forma de una relación condicional; además, esas circunstancias antecedentes en las que se basa corresponden a factores económicos, políticos, sociales y culturales, los cuales pueden relacionarse entre ellos estableciendo leyes según el modelo del que se parte (1997, pp. 141-142).

En cambio, la explicación intencional o teleológica no remite al pasado, sino al futuro, es decir, en lugar de indagar en los antecedentes se parte de las consecuencias. Este tipo de explicaciones es frecuente en la disciplina histórica porque los acontecimientos sociales también dependen de acciones humanas que son motivadas; entonces el análisis de los hechos se basa en las motivaciones o intenciones con respecto del futuro de quienes las realizaron. Aunado a ello, debido a que esta hace énfasis en las acciones, también tiene una naturaleza un tanto psicológica (Pozo y Carretero, 1997, p. 142).

Tales explicaciones no se excluyen una de la otra “sino que pueden formar parte de un sistema global de explicación histórica basado en el esquema antecedente-acción-consecuencia” (Pozo y Carretero, 1997, p. 142). Las propuestas en torno a la explicación histórica han sido objeto de debate a lo largo de diferentes épocas. Así, tenemos que después de la Edad Media la perspectiva de los historiadores acerca de esta estaba bajo la influencia de concepciones no causalistas, y en su lugar se daba importancia a los motivos psicológicos de las acciones de los individuos, y el tiempo y el espacio se concebían como ordenadores de las descripciones del pasado; las teorías fatalistas y teleológicas prevalecían en el discurso histórico, ya que los sucesos

se interpretaban de acuerdo con una dirección específica, que no dependía de la voluntad humana, sino de lo divino (Montanero, Lucero y Mendez, 2008, p. 162).

Ya para el siglo XVIII serán desplazadas las concepciones sobrenaturales de la explicación histórica por la influencia de distintos pensadores ilustrados que desarrollaron un método comparativo para explicar las diferencias entre sociedades, basándose en explicaciones causales de tipo geográfico, comercial y social. En consecuencia, gracias al positivismo y a la influencia del método científico de las ciencias naturales, aparecieron explicaciones causales de tipo determinista en las ciencias sociales, y aquellos positivistas que apoyaron dichas ideas pretendieron incluir leyes que determinaran los factores causales en la disciplina histórica (Montanero, et al., 2008, p. 162).

En contraparte, frente a las propuestas del positivismo, se levantó una fracción anti-positivista que defendió desligarse de las propuestas de las ciencias naturales, y en su lugar abarcar todos los aspectos de la cultura humana en su complejidad y no solo explicarlos causalmente (Montanero, et al., 2008, p. 162).

Así pues, las ideas positivistas se enfrentaron a las propuestas del marxismo y las de la escuela de los Annales, las cuales propusieron enfatizar en la noción de estructura como una interacción causal interna y de larga duración para la explicación de los fenómenos históricos (Montanero et al., 2008, pp. 162-163). De esta manera, alejada la historia del enfoque positivista de las ciencias naturales, se pretendió buscar que su método de análisis abarcara la complejidad de las sociedades, y por lo tanto esta fuera más humana:

Al ser la historia una ciencia de hechos únicos, no es posible, en cambio, aplicar pruebas de falsación o control de variables. Los factores que contribuyen a que se produzca un determinado acontecimiento están contaminados de motivaciones y valores, pertenecen al pasado y son difícilmente replicables. En consecuencia, no es posible utilizar los mismos esquemas de causalidad en las Ciencias experimentales y en la Historia. (Montanero et al., 2008, p. 162).

3.2. Teorías de la explicación histórica

Hasta ahora hemos mencionado lo complejo que es el análisis de los hechos históricos debido a los múltiples motivos y consecuencias que giran en torno a estos, la distancia temporal que hay entre las causas y sus efectos, las distintas formas de analizar la explicación histórica y los diferentes enfoques que ha tenido en diversas épocas; de las cuales nos centraremos más a fondo presentando algunas de las teorías que se han desarrollado.

Como mencionamos, la noción de causalidad tuvo distintos enfoques en diversas épocas, pero fue a finales del siglo XIX cuando los historiadores, gracias al proyecto de modernidad en Occidente, iniciaron un debate acerca de la disciplina histórica como creencia y sus cualidades epistemológicas, discusión que persistió aún en la segunda mitad del siglo XX y continuó en la primera década del siglo XXI (García, 2017, p. 113).

Hernández (2004, como se citó en García, 2017) agrupa a las corrientes de modelos epistemológicos sobre las explicaciones de la historia en dos grupos: el primero abarca a los modelos interpretativos, los cuales son antipositivistas, que se caracterizan como comprensivos ya

que su principal interés es entender las acciones humanas en las particularidades de los individuos, su contexto y cómo estos desarrollan tales acciones, por lo que rechazan la existencia de principios generales en los actos humanos y sus circunstancias; son modelos de carácter inductivo porque consideran que el conocimiento proviene de una inferencia práctica guiada por las intenciones de las acciones y no por una lógica general; además, proponen que un conocimiento racional incluye la subjetividad como un elemento central, aunque también son situadas porque postulan que la validez científica proviene de ubicar a un individuo en su contexto, así que también se caracterizan por ser cualitativas y de corte naturalista (2017, p. 114).

El segundo grupo de explicación histórica son los modelos nomológicos, que orientados a incluir al positivismo en las ciencias sociales, están interesados en determinar principios generales del devenir humano a partir de una conclusión lógica de los antecedentes de un hecho histórico. Así, postulan la unidad del método científico en las ciencias físico-naturales, ciencias formales (lógica-matemáticas) y en las humanísticas-sociales. Estos se caracterizan por ser modelos fácticos porque les dan importancia a las evidencias por sí mismas; son deterministas por rechazar la subjetividad en el conocimiento razonable y sostener los principios de verificabilidad, universalidad, leyes o principios generales; y por último, son de carácter cuantitativo y objetivo (García, 2017, pp. 113-114).

Dicha división es apoyada por Domínguez (1993), quien expone que para la explicación de hechos del pasado hay autores que prefieren explicarlos como cualquier fenómeno científico, debido a las regularidades que hay en el comportamiento humano y social; mientras que otros consideran relevante el estudio de la actividad humana, por lo que hacen énfasis en las intenciones, motivos, formas de pensar de los seres humanos y sus acciones, y añade dos aspectos más: aquellos

autores que destacan la multiplicidad de las causas como característica principal de las explicaciones históricas, y que interfieren complejamente en los hechos; y finalmente, aquellos investigadores que utilizan la narración, es decir, la explicación de un acontecimiento histórico se realiza mediante nexos particulares (1993, pp. 110).

Así, tenemos una amplia gama de enfoques respecto de la causalidad y su análisis, siendo los modelos nomológicos los más desdeñados por los historiadores debido a la naturaleza de la disciplina histórica: “E.P. Thompson, por ejemplo, señalaba que la historia no puede compararse con la física, que se vale de causas suficientes, ni con la filosofía analítica, que utiliza el discurso de la demostración” (Domínguez, 1993, p. 110).

A continuación, y con base en Domínguez (1993) expondremos algunas de las propuestas teóricas para el análisis de la causalidad histórica de los acontecimientos desde sus diferentes versiones:

3.2.1. Las leyes inclusivas de Hempel

El filósofo positivista Carl Gustav Hempel en sus artículos *The function of General Laws in History* y *Reasons and Covering Laws in Historical Explanation* postuló que la historia posee leyes generales, las cuales tienen el mismo carácter explicativo de las ciencias empíricas universales. Para él, la explicación histórica se obtiene de una deducción lógica del acontecimiento, gracias a dos tipos de enunciados: las condiciones (C=causas) empíricas establecidas, leyes generales que afirman que cuando unas condiciones ocurren siempre se desata un acontecimiento de tipo E (Domínguez, 1993, p. 111). Hempel postula que:

La explicación de la ocurrencia de un acontecimiento de tipo E en cierto momento y lugar consiste, como habitualmente se expresa, en indicar las causas o factores determinantes de E. Ahora bien, la afirmación de que un conjunto de acontecimientos –digamos del tipo C1, C2... Cn- han causado el acontecimiento que ha de explicarse, equivale a la proposición de que, de acuerdo con ciertas leyes generales, a un conjunto de acontecimientos de los tipos mencionados le acompaña regularmente un acontecimiento del tipo E. (Domínguez, 1993, p.111).

Continuando con Domínguez, es importante tener en cuenta que al hablar de condiciones (C) y acontecimientos (E), Hempel se refería al estudio de propiedades de hechos y no a hechos individuales, pues la explicación de estos no puede lograrse mediante leyes generales (1993, p. 111).

Pese a sus esfuerzos, Hempel no logró establecer leyes generales para la explicación histórica, y admite que la historia no ofrece explicaciones completas, sino solo esquemas explicativos. Aunado a ello, recibió numerosas críticas porque su método es poco viable para los historiadores, ya que poco o nada tiene que ver con el oficio de historiar.

3.2.2. Mario Bunge y la teoría determinista

En su libro *El principio de la causalidad en la ciencia moderna*, Bunge propone que la causación no es la única noción de determinación de la realidad, más bien, en lugar de esta propone el principio de determinación del conocimiento científico o determinismo general. Así, la causación pasa a ser una categoría de determinación particular, junto a otras que pueden ser usadas para la

explicación de hechos en los que el efecto es provocado por un factor externo, por ejemplo, el estudio del impacto de la colonización de América (Domínguez, 1993, p. 114).

Igualmente, Bunge defiende que la historia es una ciencia, frente a la división neokantiana entre las disciplinas en las que podía aplicarse el principio de causalidad, y que por tanto, se consideraban como ciencias, y las disciplinas que solo poseían un conocimiento intuitivo, imaginativo y objetivo. Para él existen leyes históricas, que si bien hay pocas leyes universales aplicables a todo tiempo y lugar, existen otras generales que son específicas para determinada organización social del pasado y actual. Asimismo, postula que un hecho concreto debe considerarse como intersección de algo más complejo, y por lo tanto a veces suele utilizarse la narración para dar cuenta de un acontecimiento (Domínguez, 1993, pp. 118-119).

Finalmente, Bunge postula que los hechos históricos y los sociales son determinados por procesos internos que por factores externos, son tendencias y pueden establecerse principalmente con estadísticas; son regularidades aplicables a un conjunto de hechos y no de manera individual, y también debe considerarse el estudio de determinaciones teleológicas, pues el comportamiento individual y colectivo está influenciado, en gran parte, por intenciones y metas (Domínguez, 1993, p. 119).

Consideramos que su visión de un conjunto de leyes históricas podría aplicarse en el estudio de algún fenómeno social, sin embargo, los resultados serían limitados ya que no se observarían con detenimiento todas las particularidades del contexto en el que se desarrolla el hecho.

3.2.3. *Edward Hallet Carr y la causación histórica*

Pese a las propuestas de explicación histórica anteriormente mencionadas, Domínguez (1993) menciona que la presentación de un conjunto de causas es la característica principal de estudiar los hechos históricos. Así, cuando los historiadores estudian las causas, lo hacen en su acepción más general, tomando en cuenta los acontecimientos que conducen a que se produzca tal acontecimiento (1993, p.120).

De esta manera, el autor distingue tres momentos que el historiador utiliza para la explicación de acontecimientos históricos: seleccionar hechos que considera relevantes, analizarlos a fin de encontrar la relevancia relativa de cada uno, y considerar al más importante; y por último, encontrar las conexiones entre estos y el acontecimiento resultante (Domínguez, 1993, p. 121).

Uno de los autores principales que ha estudiado esta interpretación de los hechos históricos es E. Hallet Carr, quien en su obra *¿Qué es la historia?*, durante su cuarta conferencia en Cambridge, menciona que las causas que estudia el historiador no deben dejarse guiar por el carácter indeterminado y azaroso de los hechos históricos, a los cuales hace referencia llamándolos determinismo en la historia o perversidad de Hegel y azar en la historia o nariz de Cleopatra (Domínguez, 1993, p.121-122).

El determinismo, según Carr (1961), es definido como la convicción de que todo cuanto ocurre tiene una o varias causas, y no podía ocurrir de otra manera más que si algo en las causas hubiera sido distinto. Sin embargo, este autor considera que hay múltiples condiciones que pudieran haber sucedido, y es tarea del historiador centrarse en el estudio de lo que fue:

Lo mismo que el hombre ordinario, [el historiador] cree que las acciones humanas tienen unas causas que en principio pueden descubrirse. La historia, lo mismo que la vida de cada día, sería imposible sino se partiera de este supuesto. Función especial del historiador es la de investigar dichas causas. Puede pensarse que esto despierta en él un interés particular hacia el aspecto determinado del comportamiento humano: más no rechaza el libre albedrío. (1961, p. 128).

El otro término es el de azar histórico o la nariz de Cleopatra, que denomina como una teoría en la que la historia consiste en una serie de acontecimientos determinados por coincidencias fortuitas, es decir, las causas de un hecho dependen del actuar de los individuos; por ejemplo, la batalla de Actum no se debió a lo que los historiadores dicen, sino al amor que Antonio tenía por Cleopatra (Carr, 1961, p. 131).

A este tipo de cuestiones Carr las denomina accidentes, los cuales interrumpen la secuencia de la investigación que interesa al historiador. Así, el autor afirma que no todos los hechos son históricos y lo que distingue a estos de los hechos ahistóricos es que los primeros adquieren ese papel después de que se comprueba su relevancia e importancia (Carr, 1961, pp. 132-138).

De esta manera, no descarta que efectivamente la cuestión amorosa entre Cleopatra y Antonio fueron una causa de la derrota en Actium, pero es una causa irrelevante que el historiador desatiende (Domínguez, 1993, p. 123).

Teniendo en cuenta algunos factores que provocan subjetividad al momento de estudiar un hecho histórico, es indispensable que el historiador seleccione sus causas y las jerarquice

estableciendo relaciones unas con otras, con el fin no de abarcar la realidad, sino de entender por qué sucedieron las cosas así (Domínguez, 1993, pp. 121-122).

La relación del historiador con sus causas tiene el mismo carácter doble y recíproco que la relación que le une a sus hechos. Las causas determinan su interpretación del proceso histórico, y su interpretación determina la selección que de las causas hace, a modo de encauzarlas. La jerarquía de las causas, la importancia relativa de cada una de ellas o en su conjunto, es la esencia de su interpretación (Carr. 1961, p. 138).

3.2.4. Explicación intencional o por empatía

Una de las formas de explicar los acontecimientos históricos es a través de las intenciones o motivos del actuar de los personajes. Este tipo de análisis recibe el nombre de explicación por empatía o comprensión empírica, que consiste en la capacidad de ponerse en el lugar de otro y explicar sus acciones desde la situación, punto de vista, formas de pensar, sentimientos o expectativas de aquellos. Esta ha sido utilizada principalmente en el mundo anglosajón, en concreto por filósofos del idealismo alemán como B. Croce, W. Dilthey y R. G. Collingwood (Domínguez, 1993, pp. 125-126).

En su libro *La idea de la Historia*, Collingwood menciona que las acciones humanas son el objeto principal de la historia, y tienen una parte interior o parte de pensamiento, que a diferencia de las ciencias naturales que buscan leyes generales para la explicación de los fenómenos, el historiador pretende explicar las acciones a través de los pensamientos implícitos en estas. Por tanto, afirma que la historia es la historia del pensamiento (Domínguez, 1993, p. 126).

Continuando con Domínguez, la explicación intencional es útil para explicar las actitudes y comportamientos colectivos, tanto o más que los individuales; es un procedimiento de interés para la explicación histórica; ha sido asimilado por parte de interpretaciones historiográficas idealistas, intuicionistas y racionalistas, cuyas corrientes han mostrado que este tipo de explicación es un procedimiento exclusivo y genuino de las ciencias sociales (1993, pp. 130).

Así, A. Shaff (1974, como se citó en Domínguez, 1993) postula que es necesario el uso de la comprensión por empatía en la explicación de los hechos históricos:

¿Existe un método más objetivo y, por tanto, menos factible en su intersubjetividad? ¿No se debería preferir que se recurriera a las fuentes (para explicar los actos políticos) que explicaran los motivos y los propósitos de sus acciones? Nuestra respuesta es negativa. El estudio de las fuentes es ciertamente indispensable en la reflexión histórica, pero no exime al historiador de la necesidad de comprender, por tanto de la empatía, de la tentativa de reconstruir los motivos y las conductas finalizadas de los hombres. (1993, p. 130).

Concluimos que en el estudio de los hechos históricos es necesario hacer uso de las propuestas que postulan por el análisis humano de la historia, tener en cuenta la multiplicidad de causas, y sus variantes, también sabiendo que muchas de estas no solo se deben a factores colectivos, sino individuales, a intenciones y motivos de los personajes.

4. La empatía y la empatía histórica

En el presente apartado, de acuerdo a nuestro objetivo de investigación, mencionaremos en qué consiste la empatía histórica, sus usos, funciones, su relación con las emociones – este último concepto emergido de nuestros datos-, así como su utilización en el aula, ya que nos parece pertinente destacar un esbozo de lo que implica este concepto para compararlo con los resultados de nuestra investigación y ver si se logró en la aplicación de nuestro recurso didáctico.

4.1. ¿Qué es la empatía?

Los estudios de la empatía no son sólo recientes, ya que el concepto ha sido estudiado desde diferentes áreas y su significado se ha ido transformando con el tiempo. Según Castillo (2015) la primera vez que se usó fue en Alemania, donde utilizaron la palabra *emfühlung* para representar la relación entre el artista y su obra, la cual era influenciada por las emociones del artista (2015, p.69). Posteriormente, a principios del siglo XX, los psicólogos estadounidenses incorporaron este concepto para el estudio de las relaciones humanas, y se cree que el primero en hacerlo fue Theodor Lipps, pues hizo énfasis en “la predisposición del ser humano hacia los demás y categorizó la empatía como un instinto que aparece antes de la socialización” (Castillo, 2015, p.69).

Goleman (2009), doctor en psicología por la Universidad de Harvard, explica que sentir empatía es una capacidad con la que se nace “las raíces de la empatía pueden rastrearse hasta la infancia. Prácticamente desde el día en que nacen, los niños se sienten perturbados cuando oyen llorar a otro bebé, respuesta que algunos consideran un temprano precursor de la empatía” (2009, p.125).

Siguiendo al autor, la empatía es la capacidad o habilidad de saber lo que siente otro, siendo una de las características más elementales y útiles de los seres humanos. El autor explica que ayuda a desempeñarse de mejor manera en diversos aspectos de la vida “desde las ventas y la administración hasta el idilio y la paternidad, pasando por la compasión y la actividad política” (Goleman, 2009, pp.123-124), o puede perjudicarnos si no la tenemos inculcada, pues su ausencia provoca desinterés en las demás personas y, por ende, en los problemas sociales que se viven cotidianamente. Por su parte, Aurora Castillo (2015) señala que la empatía es necesaria para vivir en sociedad, ya que sirve para fortalecer la seguridad de un grupo social y, de esta manera, garantizar su supervivencia basándose en un sistema de ayuda mutua y cumpliendo así, con el propósito de vivir en sociedad (2015, p.67).

4.1.1. Usos y funciones de la empatía

Goleman (2009) está de acuerdo con Martin Hoffman en afirmar que la empatía tiene gran influencia en las decisiones de una persona, sobre todo en aquellas que requieren una acción moral:

La actitud empática interviene una y otra vez en los juicios morales, porque los dilemas morales implican víctimas en potencia: ¿mentiría usted para no herir los sentimientos de un amigo? ¿Cumpliría la promesa de visitar a un amigo enfermo, o en lugar de eso aceptaría una invitación de último momento para ir a cenar? ¿Cuándo un sistema de conservación de la vida debería seguir aplicándose a alguien que, de otro modo, moriría? (2009, p.132).

Estas situaciones son prueba de que la empatía juega un papel importante en decisiones que tomamos diariamente y que las personas que registran un nivel alto de empatía suelen ser más altruistas, pues son motivadas por la preocupación y la compasión que sienten al ver que alguien sufre o está en problemas.

Por otro lado, la empatía también cumple con una función especial con relación a las decisiones de una persona al momento que se consideran las causas y efectos de una acción, por ejemplo, cuando una persona quiere hacer un regalo piensa en los gustos que tiene la otra y busca algo que pueda hacerle sentir alegría, o si se trata de alguien con poca empatía, como un criminal, este posiblemente nunca considera el daño que puede hacerle a su víctima.

Goleman (2009) explica que existe un tratamiento para prisioneros en el que ellos narran los ataques desde el papel de la víctima, tratando de imaginar lo que sintió, para finalmente recrear la escena desde su perspectiva. Los resultados de la prueba revelan que los presos que realizan este ejercicio de empatía tienen más probabilidades de reintegrarse a la sociedad, ya que son más conscientes de lo que los impulsa a agredir y del daño que pueden causarle a la otra persona (2009, p.135), porque la empatía también puede desarrollarse.

4.1.2. Empatía y emociones

Daniel Goleman (2009) estudia el concepto de inteligencia emocional, el cual, asevera, ayuda a ser conscientes de nuestras propias emociones, a ser empáticos, a tolerar el estrés y a mejorar nuestras habilidades sociales. Como la empatía radica en sentir o saber lo que otra persona está experimentando, según Goleman (2009), esto se desarrolla de diferentes maneras, la más común

es mediante la interpretación de los mensajes no verbales que recibimos al momento en el que nos dicen algo, ya que les otorgamos un significado dependiendo del tipo de emoción que el comunicador está usando:

Así como la mente racional se expresa a través de palabras, la expresión de las emociones es no verbal. En efecto, cuando las palabras de una persona discrepan con lo que se manifiesta a través del tono de voz, los ademanes u otros canales no verbales, la verdad emocional está en la forma en la que la persona dice algo, en lugar de aquello que dice. (2009, p.125).

Aunque para algunos puede resultar difícil comprender si les están hablando con sarcasmo, felicidad o tristeza, esto se debe a una condición denominada como alexitimia y quienes la poseen “no tienen idea de sus propios sentimientos, se sienten totalmente perdidos cuando se trata de saber lo que siente alguien que está con ellos” (Goleman, 2009, p.123), algo que el autor califica como una discapacidad equiparable a la sordera, ya que:

Esta imposibilidad de registrar los sentimientos de otro es un déficit importante de la inteligencia emocional, y un trágico fracaso en lo que significa ser humano. Porque toda compenetración, la raíz del interés por alguien, surge de la sintonía emocional, de la capacidad de empatía. (2009, p.123).

Para lograr entender el vínculo entre la empatía y emociones, Goleman (2009), se remite a la investigación de Daniel Stern, realizada a finales del siglo pasado en Cornell University School of Medicine, en la que se descubre que los momentos más críticos del desarrollo emocional de una persona ocurren durante su infancia, específicamente en la relación que hay entre padres e hijos,

ya que el niño es capaz de percibir si sus emociones son recibidas con empatía y cuando uno de los padres no se interesa por los estados de ánimo del infante, este puede incluso dejar de expresar y de sentir esas emociones. Esta antipatía puede tener consecuencias negativas durante la vida adulta:

Un estudio de delincuentes que cometieron los crímenes más crueles y violentos descubrió que la única característica de sus primeros años de vida que los diferenciaba de otros criminales era que habían pasado de un hogar adoptivo a otro, o habían crecido en orfanatos...historias de vida que muestran una negligencia emocional. (2009, p.129).

Sin embargo, a juicio de este autor, una deficiencia emocional no tiene que significar una mala vida, o que nunca se puedan sanar esas heridas, pues con psicoterapia y relaciones saludables con personas cercanas, una persona puede mejorar su empatía y seguir desarrollando su inteligencia emocional.

4.2. Empatía histórica

En los estudios históricos la empatía pretende comprender principalmente la situación que vivieron determinados grupos sociales y las ideas que incitaron a personajes históricos a tomar las decisiones por las que son recordados. Por tal razón, hemos decidido incorporar este elemento como uno de los objetivos que pretendemos desarrollar mediante nuestro juego para la enseñanza de la historia, pues consideramos que los alumnos se sentirán más interesados en el estudio de esta

asignatura si logran identificarse emocionalmente con lo que les sucedió a personas iguales a ellos, pero que vivieron en el pasado y con condiciones diferentes.

Para cumplir nuestro propósito decidimos realizar una revisión desde la teoría de la historia de las corrientes que han aportado al desarrollo de la empatía histórica, comenzando por la historia de las mentalidades y de la vida cotidiana, pues, como veremos, han sido las encargadas de estudiar las ideas, pensamientos y emociones de las personas, desde una óptica social y cultural que les permite observar cómo afectaron los procesos históricos a diversos grupos sociales y moldearon su forma de vivir, sus valores y prejuicios. Posteriormente, abordaremos la historia de las emociones, haciendo énfasis en cómo se ha historiado y en la manera en la que puede ayudar a la enseñanza de la historia. Finalmente, revisaremos las propuestas que consideramos más significativas para generar empatía histórica en el aula.

4.2.1. Historia de las mentalidades y de la vida cotidiana

Para Laura Moya (1996), la historia de la vida cotidiana se inscribe en la historia de las mentalidades que surge de la escuela de los Annales, pues, como Sergio Ortega señaló, los comportamientos cotidianos son los que más a menudo se relacionan con las ideas que las personas tienen del mundo (1996, p.2), por lo que, para esta autora, lo que se busca con el estudio de lo cotidiano es:

La reconstrucción de los hechos propios de la vida diaria, así como el sentido profundo que tuvo para los hombres de determinada época. Lo anterior significa que la historia de las mentalidades pretende conocer de qué forma los actores

percibieron al mundo circundante y cómo esa percepción influyó sobre sus comportamientos, estimulándolos o inhibiéndolos. Para los historiadores de las mentalidades el objeto de estudio a tratar se refiere al conjunto de representaciones mentales que permiten orientar el comportamiento. (Moya, 1996, p.2).

Este tipo de historia se comienza a desarrollar a principios del siglo XX, cuando Lucien Febvre se interesó en las actitudes colectivas, haciendo énfasis en la Reforma y en el Renacimiento francés, procesos que vinculó con valores, pensamientos y sentimientos de la sociedad (Moya, 1996, p.5).

Posteriormente se asociaría con Bloch para inaugurar la escuela de los Annales, que ofrecía un enfoque interdisciplinario de la historia, mismo que quedaría plasmado en la obra de Bloch de *Los reyes taumaturgos* (1924) y en la de Febvre titulada *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: la religión de Rabelais* (1942), trabajos que la autora considera referentes para quienes se interesen en hacer historia de las mentalidades, ya que:

Bloch trataba de explicar por qué la gente continuaba creyendo en el milagro de la caricia real aun cuando sus curaciones fracasaban, mientras que Febvre indagaba por qué la gente no duda de la existencia de Dios. Sostenía que el "*utillage mental*" de aquel periodo, es decir su "aparato conceptual", no permitía la incredulidad. (Moya, 1996, p.6).

Después, a finales del siglo XX surge la tercera generación de la escuela de los Annales, en la que se replantea el estudio de las mentalidades y de la cultura, además de problematizar la narrativa y la explicación de la historia. En esta etapa destacan las obras de Philippe Aries *La infancia en el Antiguo Régimen* (1960) y *El hombre frente a la muerte* (1977). Y posteriormente, George Duby

contribuyó a la historia de las mentalidades a través de sus obras *Guillermo el Mariscal* (1984) y, *El siglo de los caballeros* (1993) (Moya, 1996, pp.8-9).

En México, Pilar Gonzalbo (2006), retoma la visión de la escuela de los Annales y aporta sobre la historia de la vida cotidiana, pues considera que debemos situar el estudio de lo cotidiano en el campo de la historia social y cultural, ya que su objeto se relaciona con la gente común, sus valores, pensamiento y la manera en la que han evolucionado a través del tiempo, lo que nos permite observar los cambios y permanencias que se relacionan específicamente con la vida cotidiana. Y además sostiene que este tipo de hacer historia fomenta la cohesión social y la solidaridad, ya que las personas pueden identificar elementos en común que han compartido con sus antepasados y los que aún comparten con sus vecinos (2006, pp.20-21).

Gonzalbo (2006), la historia de la vida cotidiana es el estudio de los valores, costumbres y prejuicios que conformaban de manera general la mentalidad de determinado grupo social. Y para realizar un análisis correcto desde esta perspectiva, el historiador debe tener la capacidad de proponer nuevos espacios para la discusión, pues mediante las preguntas correctas se puede llegar a obtener una nueva versión de un hecho que ayude a contrastar lo que está ya establecido y de esta manera aportar más piezas al rompecabezas de la historia (2006, p.19):

Ya no se niegan los nexos entre historia y vida cotidiana. En el estudio de lo cotidiano se encuentra un cauce para comprender el pasado de la gente que había estado marginada de la historia, gente que ya no debería identificarse como masas, sino que podría tener su propio rostro y personalidad. La vida cotidiana no está fuera de la historia, sino en el centro del acontecer histórico. Toda gran hazaña

histórica se hace particular por su efecto sobre la cotidianidad. (Gonzalbo, 2006, p.20).

4.2.2. Historia de las emociones

Las emociones en la enseñanza de la historia según Latapí y Pagès (2018), a menudo se utilizan para explicarle a los alumnos por qué un pueblo o una persona tomaron determinadas decisiones que resultaron en un proceso histórico relevante para su sociedad, (2018, p.109), por ejemplo, cuando se explican los motivos de Hitler para iniciar la Segunda Guerra Mundial o el nacionalismo criollo, que diversos autores señalan como un elemento clave para el movimiento de Independencia en México. Como podemos observar, el valor que se le otorga a las emociones en el discurso histórico es de gran importancia y la educación debe tener en cuenta este elemento para lograr los objetivos en cada contexto social en particular, para ser consciente de lo que se desea: sea para generar valores democráticos o para fomentar el nacionalismo.

Siguiendo a estos autores y la investigación que realizan acerca de las cogniciones y emociones en la historiografía, notamos que este vínculo no es novedoso, pues desde 1941 Lucien Febvre y March Bloch “ya habían considerado que los sentimientos y las sensibilidades formaban parte de la historia, pero el estudio sistemático de esta materia llegó mucho más adelante” (Latapí y Pagès, 2018, p.110). Aurell y Burke, en 2013:

Clasificaron en cuatro etapas a las producciones de la historiografía que van desde los años setentas hasta la actualidad. La primera la denominaron irrupción del posmodernismo y la ubican en los años setenta; después, la crisis de la historia en

los años ochenta; le siguen el giro cultural y las historias alternativas. En estas últimas se incluyen, en el orden expuesto por los autores: la historia de la vida cotidiana, la historia desde abajo, la historia de la cultura material, la historia de la comida, la historia del cuerpo, la historia de los libros y de la lectura, la historia de los sentidos y las emociones y la historia de género. (Latapí y Pagès, 2018, p.110).

De esta manera ha ido progresando la historia de las emociones, sin embargo, han surgido debates que aún están por resolverse. El primero es entre el universalismo y el culturalismo, con relación a la óptica bajo la que se deben estudiar las emociones, pues:

Por una parte, se pretende analizar a las emociones como reacciones del pensamiento humano en general y no como constructos sociales temporales y, por otra parte, se hace hincapié en el estudio de las emociones con base en su carácter psicológico visto desde el individuo y no desde un colectivo social, es decir, el análisis de las emociones como conceptos subjetivos y no colectivos, aun cuando se vean influenciados por la interacción social (Zaragoza, 2013). (Como se cita en Latapí y Pagès, 2018, p.112).

Otro debate es generado por Peter Burke cuando realiza una crítica al método de historiar emociones, argumentando que falta un marco analítico riguroso, debido a que aún no se define cómo se entienden las emociones para la historia y en qué se diferencia o qué comparte con las definiciones aportadas desde otros campos como la psicología o la antropología (Latapí y Pagès, 2018, p.111).

Los autores consideran que sí ha habido aportaciones para el estudio de las emociones desde la historia; por ejemplo, la obra de Johan Huizinga *El otoño de la Edad Media*; el trabajo de William Harris sobre el manejo de la ira en la Antigüedad; o a través de instituciones como la Universidad de Oxford y el Instituto Max Plank, en Alemania. Sin embargo, también reconocen que:

No obstante, y a pesar de esos avances, la realidad es que la producción historiográfica sobre la temática de las emociones aún es pequeña y abarca de manera dispar tópicos y periodos de la historia. Algunos periodos, incluso, no han sido tocados por completo. (Latapí y Pagès, 2018, p.113).

El campo de la enseñanza de la historia también se ha rezagado al no incluir a las emociones como un elemento que favorece el aprendizaje mediante el interés que genera en los alumnos, pues como señala Barton en 2010, ellos se sienten más interesados por temas que explican los hechos a través de situaciones extremas que el personaje histórico debe resolver de manera individual (Latapí y Pagès, 2018, p.113). Esto se debe a que:

Posiblemente ello esté relacionado con la motivación favorecida por el docente y/o los manuales escolares lo cual refuerza la idea de que la historia es mayormente producto de acciones individuales en las cuales la personalidad, ideas, intenciones todas ellas con fuertes cargas emotivas- son variables determinantes en el curso de la historia. (Latapí y Pagès, 2018, p.114).

A pesar de la escasez de trabajos que aborden las emociones de manera didáctica, Latapí y Pagès han ubicado algunas aportaciones, por ejemplo:

-La de Carretero en 1997, donde propone a los maestros que los estudiantes expliquen cómo se sentía un personaje histórico, con el fin de generar emociones y empatía.

-En 2014, Pagès, Martínez-Valcárcel y Cachari, identificaron que se habían generado emociones en jóvenes de bachillerato que estudiaron la historia de su país, pues lograban relacionar sus emociones y sentimientos con hechos y personajes históricos.

-Shepard y Katz analizaron trabajos de estudiantes elaborados entre 1994 y 2012, en los que identificaron que algunos se relacionaban con el uso de emociones en la fotografía, en discursos para enganchar a los alumnos en busca de la empatía y justicia social, para hacer conexiones entre sus vidas y las de personajes históricos e incluso al abordar temas tabú (Latapí y Pagès, 2018, p.114).

-Y en 2018, Latapí Escalante propuso en su tesis doctoral el teatro como recurso para la enseñanza de la historia, demostrando en los resultados que los estudiantes:

Hacían conexiones directas entre sus vidas y las de los personajes históricos representados en las obras objeto del análisis y que ello se efectuaba, precisamente, a través de la empatía, dentro de la cual ocuparon un lugar sustantivo la compasión y emociones asociadas, fundamentalmente la tristeza y el enojo. (Latapí y Pagès, 2018, pp.114-115).

Tras este análisis, nuestros autores concluyen que el desarrollo de las emociones en la historiografía hará posible que, de manera gradual, se vayan incluyendo en los planes de estudio como parte importante del aprendizaje. Posteriormente, sería posible que en el aula se puedan problematizar los debates en torno al universalismo y el culturalismo, para resolver si es mejor

tratar los temas históricos desde un enfoque individualista o social. Y finalmente, una educación que preste atención al desarrollo emocional de los alumnos puede enseñarlos a usarlas razonablemente para responder a los retos que enfrenten en su realidad.

Con relación a este último punto, encontramos un vínculo entre lo que establecen Latapí y Pagès con el trabajo de Goleman, en el sentido de que consideran que aprender a manejar las emociones puede lograrse mediante la educación y del desarrollo del pensamiento histórico en la sociedad:

Imagino un futuro en el que la educación incluirá como rutina el inculcar aptitudes esencialmente humanas como la conciencia de la propia persona, el autodomínio y la empatía, y el arte de escuchar, resolver conflictos y cooperar. (Goleman, 2009, p.18).

4.2.3. Empatía histórica en el aula

La empatía sirve para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los alumnos comprenden mejor aquellos temas con los que se identifican y que por lo tanto son de su interés, o también se les puede acercar a aquellos hechos históricos que parecen lejanos a su realidad, como por ejemplo, lo que vivió un soldado durante la Segunda Guerra Mundial.

Observamos que hay una relación entre el pensamiento histórico y la formación de la empatía, pues siguiendo a Goleman (2009), la segunda “se construye sobre la conciencia de uno mismo” (2009, p.123) y el primero nos ayuda a comprender de mejor manera la realidad en la que

vivimos y el rol que desempeñamos individualmente dentro de nuestra sociedad; además es posible identificar cómo se compone nuestra identidad analizando los procesos históricos.

Antoni Santisteban (2010) elaboró una propuesta para la formación del pensamiento histórico con base en competencias y una de ellas es la imaginación histórica, que define como:

Uno de los instrumentos de la narración histórica. Según Levesque (2008) la imaginación histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas de las claves del pasado. En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. (2010, p.46).

Según el autor, esta imaginación se puede conseguir a través de una buena contextualización de los hechos estudiados y del uso de la empatía, ya que nos ayuda a comprender “las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas del pasado” (Santisteban, 2010, p.47). Esto sirve al comparar el pasado con el presente y observar cómo y por qué se ha transformado nuestra sociedad. Además, se fomenta el desarrollo del pensamiento histórico.

Jorge Saíz (2013) coincide con Santisteban en que la empatía histórica debe ir más allá de la cuestión afectiva o emocional, pues “se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos” (2013, p.4), de lo contrario el alumno solo comprenderá los hechos a partir de su interpretación del presente. Para lograr un buen nivel de comprensión empática del pasado,

el autor recomienda remitirnos al estudio realizado por Lee y Ashby en 1987, en el cual establece cinco niveles de empatía:

Un primer nivel sería el de aquellos estudiantes que no asumen empatía alguna al reconocer el pasado como algo ininteligible. Un segundo nivel estaría en el alumnado que únicamente recurre a estereotipos generalizados de todo tipo en sus escritos. El tercer nivel sería el de una empatía cotidiana (*everyday empathy*), quienes relatan y comprenden el pasado únicamente desde referencias de su presente. Por último, llegaríamos a los dos niveles más complejos. Un cuarto nivel, una empatía histórica limitada o restringida (*restricted historical empathy*) el de aquellos estudiantes que relatan y comprenden el pasado, en especial la situación en la que se encontraban las personas señalando las diferencias con situaciones similares del presente. Y finalmente el nivel superior, una empatía histórica contextualizada (*contextual historical empathy*) para los alumnos que relatan y comprenden el pasado indicando referencias del contexto histórico apropiadas y evidenciando la diferencia entre presente y pasado. (Saíz, 2013, p.4).

Consideramos que estos niveles pueden servir de referencia para evaluar la efectividad de un recurso y saber si logró crear empatía con el tema estudiado.

Capítulo II. Eje pedagógico

5. El juego en la educación

La lúdica ha estado presente en la historia del ser humano desde que necesitó transmitir una idea. Huizinga (como se citó en Botero et al., 2015) expone que toda interacción humana está basada en procesos lúdicos, pues el ser humano, desde el juego, ha adquirido la capacidad de avance para solventar su cultura. Por medio de esta se enriquecen procesos pedagógicos, se fomenta el desarrollo de la creatividad y libertad del individuo. Así, la lúdica se refiere a todo lo relacionado con el juego (2015, pp. 34-35).

Domínguez (2015) define el juego, basándose en las ideas de Huizinga, como:

Los juegos son formas sociales del impulso lúdico, donde lo lúdico es una ideación que modifica las perspectivas y, sobre todo, la forma de proyectar las articulaciones de una propuesta pedagógica... el juego es una de las actividades más lúdicas con las que la humanidad cuenta. (2015, p. 14).

El sentido del juego ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia, por ejemplo: para los griegos este representaba todas aquellas acciones propias de los niños; para los hebreos, la palabra juego se refiere a las bromas y a la risa, y los romanos lo asociaban con la alegría y la diversión.

Las investigaciones con relación al juego y sus efectos sobre el ser humano aseveran que jugar es una actividad imprescindible para lograr que las personas puedan adaptarse a su contexto social y cultural, añadiendo que favorece su desarrollo cognitivo. Por ello consideramos que se le debe prestar más atención en los centros de educación básica, a fin de que pueda convertirse en una opción que promueva el aprendizaje.

Meneses y Monge (2001) consideran que conforme el infante se va desarrollando, su manera de jugar también cambia y se deben adaptar los juegos y el espacio a sus nuevas necesidades. De de igual manera, los maestros deben prepararse para manejar las emociones positivas o negativas que podría generar tal actividad en sus alumnos (2001, p.115): “los educadores físicos, maestros y maestras, al iniciar las sesiones de juegos, deben basarse en teorías pedagógicas que les permitan adecuar las actividades y hacer un buen uso de la actividad natural del niño” (Meneses y Monge. 2001.p.118).

Sin embargo, al estudiar la literatura especializada hemos notado que la mayoría de las teorías e investigaciones que se relacionan con el juego en la educación, se centran principalmente en los beneficios que puede brindar para el desarrollo mental y físico de un individuo. Lo que nos llama la atención es que todos lo recomiendan, pero la discusión aún es dispar con relación a los objetivos que se quieren alcanzar y en la manera de llegar a ellos. Posiblemente esto se debe a que estas actividades han quedado fuera del modelo de educación tradicional, por lo que no se han documentado y hay escasa bibliografía a la que se puede acceder cuando se quieren estudiar sus efectos en el aula o la manera en la que se deberían de aplicar.

Para respaldar esto, presentamos la siguiente tabla con las investigaciones que consideramos como las más destacadas, ordenadas cronológicamente y destacando a su autor o autores, junto con una síntesis de sus principales ideas acerca del juego:

Tabla 1.

Principales estudios del juego en el aula.

Autor (es)	Año	Idea del juego
María Montessori	1870-1952	Su teoría se basa en la libertad del niño y en la capacidad que tiene para aprender por sí mismo, por lo que debe tener a su disposición el material y los juguetes didácticos que más lo puedan ayudar (Meneses y Monge. 2001.p. 117).
Roger Caillois	1958	Clasifica universalmente al juego a partir de las ideas de Huizinga (1938), destacando las características que lo distinguen de otras actividades humanas: es libre, porque el jugador no es obligado, sin que el juego pierda su carácter divertido y atractivo; es separado, ya que existen límites de tiempo y espacio previamente definidos; incierto, porque no está determinado un resultado final, y corresponde a la iniciativa del jugador; es improductivo, pues no produce bienes ni riquezas; reglamentado, porque cuenta con una serie de reglas que son convencionales y momentáneas; y ficticio, pues se produce en una situación fantasiosa y ajena a la realidad (UNESCO, 1980. p. 6).
Montañés, Parra, Sánchez,	2000	El juego es considerado como una actividad contraria al trabajo, relacionado con actividades de ocio, diversión y descanso; asociado con la infancia, sin embargo, está presente en todas las etapas de la

López, Latorre, Blanc, Sánchez, Serrano y Turégano.		vida del ser humano, pues es vital incluso hasta la ancianidad; es una actividad trascendente, porque a través de este muchas culturas transmiten sus propias normas de conducta, valores, costumbres, tradiciones; educa y desarrolla la personalidad de los individuos; y posee una naturaleza y funciones complejas, por lo que no hay una única explicación teórica sobre esta actividad lúdica (Montañés, Parra, Sánchez, López, Latorre, Blanc, Sánchez, Serrano y Turégano, 2000, p. 235).
Meneses y Monge	2001	Es una actividad natural, se trata de un acto espontáneo y placentero que provoca bienestar, cuya función es necesaria y vital, motivado por intereses personales o impulsivos. Permite que los niños aprendan a establecer relaciones sociales, planteen y resuelvan problemas, desarrollen conceptos de cooperación, requiere de la interacción y actitudes sociales. En el ámbito cognoscitivo y motor, el juego requiere de habilidades sociales, motrices y afectivas, por lo que contribuye al desarrollo de la percepción, la activación de la memoria y el lenguaje, entre otros. (Meneses, M., y Monge, M. 2001.pp. 113-114).
C. Torres y M. Torres	2007	Definen al juego como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas, que fortalecen valores como el respeto, la tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor, compañerismo; y además

		permite compartir ideas, conocimientos, inquietudes, entre otros elementos (Torres y Torres. 2007. p.23).
Claudia Domínguez	2015	El juego es una actividad lúdica importante para la evolución cognitiva, comunicativa, afectiva y social del ser humano, ya que a través de este se promueve el desarrollo del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, impulsa el crecimiento de las funciones básicas de la maduración psíquica, estimula las emociones, y como hemos mencionado, es una actividad creativa que se da de manera natural (Domínguez, 2015, p. 9).

Nota: Elaboración propia para el presente trabajo en la que se muestran las investigaciones principales en relación con el uso del juego en el aula.

En los albores sobre el juego como constituyente de aprendizaje, Montessori argumenta que el niño debe tener libertad para que sus habilidades crezcan naturalmente mediante su propia capacidad y creatividad, por lo que el juego es una buena opción, debido a que el maestro se convierte en un guía y mediador y acompaña al infante a través de su proceso de aprendizaje, lo que encaja con lo que hoy se denomina constructivismo. Esto nos indica que desde este momento se abrió la posibilidad de ir incluyendo los juegos en el programa de la educación básica y seguir desarrollando un método de trabajo.

Pese a esto, el debate se centró más en la utilidad del juego, pues mientras Caillois argumenta que es una actividad universal y ficticia, otros aseveran que es una manera de expresar la cultura de una región y de transmitir valores, costumbres y tradiciones. Nosotros estamos de

acuerdo con esta última idea, ya que es bien sabido que hay juegos característicos de ciertas culturas alrededor del mundo y fueron diseñados atendiendo a aspectos de su realidad.

Otros autores, como Meneses y Monge, califican al juego como algo espontáneo, y Torres y Torres indican que es una actividad cuyo objetivo principal es simplemente generar diversión y alegría, lo que consideramos incongruente con el resto de sus argumentos, los cuales coinciden con Domínguez, pues mencionan que jugar también sirve para educar al individuo, favorecen su inclusión en la sociedad e incluso estimulan su desarrollo cognitivo. Como podemos observar, la intención de incluir el juego como una herramienta de enseñanza en la educación no es una idea reciente, sin embargo, el discurso que manejan los autores se ha estancado, pues no se ha podido desarrollar una teoría para su aplicación. A partir de lo anterior, en el presente trabajo consideramos, que el uso de actividades lúdicas puede ir más allá del simple entretenimiento, aprovechando que brinda beneficios, debería dejar de ser un acto espontáneo y en las escuelas se puede utilizar de manera consciente, organizada y bajo objetivos precisos y evaluables.

Teniendo en cuenta algunos beneficios que otorga el juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje, la diferencia entre juego y juego didáctico radica en que este último es visto como un recurso de aprendizaje tanto individual como colectivo, que establece de manera intencional y sistemática el número de interrelaciones entre los sujetos que aprenden y enseñan, así como los objetivos y contenidos de aprendizaje (Domínguez, 2015, p.14).

Por ende, no se debe atender únicamente a la parte de la diversión, el juego también puede servir para que el alumno pueda reconstruir su visión acerca de una situación social, añadiendo elementos y perspectivas que posiblemente no había considerado. Nuestro trabajo pretende contribuir en tal sentido.

Finalmente, debemos señalar que, a pesar de que el juego forma parte de todas las etapas del ser humano, la mayoría de estudios se centran en los niños, por lo que no hay muchas investigaciones que se puedan utilizar para el ámbito de la educación de adolescentes en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades.

5.1. El juego en la educación secundaria

A pesar de que el juego no está incluido en los planes y programas de estudios de educación básica, y que no hay muchas investigaciones documentadas con relación a su uso y efectos en la educación, recordamos que durante nuestra formación secundaria jugábamos en diversas materias, como en educación física o en taller de dibujo. Sin embargo, la posibilidad de realizar esta actividad dependía de la seriedad del tema o del maestro, por lo que consideramos que aún persiste la idea de que jugar en el aula es perder el tiempo e incluso se llega a pensar que el profesor es malo o que no está trabajando.

Pero la realidad es que el juego es un recurso que se usa en el salón de clases y, además, forma parte de la vida cotidiana de los adolescentes, puesto que conocen una gran cantidad de juegos de mesa, deportivos y videojuegos, con los que se entretienen en su tiempo libre o en reuniones con amigos, llegando a dedicar muchas horas a estas actividades.

Por ello, suponemos que en diversos espacios existen prácticas y propuestas, aunque poco documentadas. En áreas donde presumiblemente hay más presencia del juego para aprender es el del campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, aunque encontramos experiencias en idiomas y matemáticas. Autores como Queiruga, Fava, Gómez, Miyuki y Brown

(2014), argumentan que la educación secundaria debe innovar y adaptarse a la realidad de los jóvenes, por lo que proponen que, en Argentina, se les enseñe a programar mediante el uso de un juego, para que posteriormente sepan manejar y mejorar los medios digitales que tienen a su disposición y que se seguirán desarrollando en el futuro y tendrán mayor influencia en muchos aspectos de la vida del ser humano, pudiéndoles generar, incluso, una buena oportunidad laboral (2014, pp. 358-359). Para lograr esto, los autores fijaron como uno de sus objetivos desarrollar el pensamiento computacional de los alumnos de secundaria, mediante la aplicación de una estrategia lúdica que consiste en que el estudiante programe a un robot con el objetivo de derrotar a sus adversarios en una batalla, utilizando una aplicación llamada RITA, la cual “mediante la programación en bloques provista por Openblocks, permite definir estrategias de combate de los robots virtuales que compiten en el campo de batalla de Robocode” (Queiruga, Fava, Gómez Miyuki y Brown, 2014, p.360).

De esta manera:

RITA como instrumento didáctico, estimula a los alumnos a participar en el diseño y desarrollo de sus propios juegos creando robots estratégicos que intentan resistir hasta el final de la batalla. Se pone en valor los intereses de los estudiantes, construyendo robots particularmente significativos para ellos. Los alumnos trabajan en un entorno de colaboración con sus compañeros, diseñando estrategias de combate de robots y reflexionan revisando y repensando sus propias creaciones, juegos, estrategias de combate. (Queiruga, Fava, Gómez Miyuki y Brown, 2014, p.361).

El proyecto fue puesto en marcha en 2013, con el apoyo y subsidio de la Universidad Nacional de La Plata. Se actualizó a los maestros en el área de programación y se consiguió el material didáctico necesario para que se pudiera aplicar la propuesta a 68 alumnos de nivel secundaria, quienes usaron los conocimientos que obtuvieron en la construcción de juegos, arrojando resultados favorables e incluso impulsando a dos de sus alumnos a elegir la Facultad de Informática para sus estudios universitarios (Queiruga, Fava, Gómez Miyuki y Brown, 2014, pp. 358-361).

Por otra parte, aprovechando la popularidad de los videojuegos y el creciente uso de las TIC en la educación secundaria, los autores Rico y Agudo (2016) hacen una propuesta para enseñar inglés en España a través de un juego que se puede utilizar en dispositivos móviles, aunque advierten que hay ciertas limitantes relacionadas con el acceso a la tecnología y al internet (2016, pp.121-124).

Para aprender dicho idioma, los autores promueven el uso de una plataforma conocida como Online Networking Platform for Language Learning (ISPY), la cual fue creada con el financiamiento de un programa de formación de la Unión Europea y desarrollada en colaboración con varias universidades de Europa:

El desarrollo de esta plataforma interactiva tiene como objetivo contribuir a que alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y formación profesional refuercen la adquisición de habilidades lingüísticas en diferentes idiomas y promover el diálogo intercultural implícito en el aprendizaje de lenguas. Con esta finalidad se han creado diez unidades didácticas en flash que contienen videojuegos y actividades que, además del aprendizaje autónomo por parte de los usuarios, permiten la interacción entre alumnos de diferentes países a través de dispositivos móviles fuera y dentro

del aula. Diseñados para ir resolviendo misiones de espionaje, los videojuegos posibilitan el trabajo de forma individualizada y en grupo para aprender nuevos idiomas y sus culturas, mediante la resolución de claves, de juegos de lógica, retos y tareas. (Rico y Agudo, 2016, p.125).

Al ingresar al juego, los estudiantes reciben misiones que deben cumplir para avanzar de nivel. Mientras realizan esto aprenden inglés y amplían su conocimiento intercultural, ya que se simula que están visitando otro país. Concretamente, los alumnos desarrollan habilidades de comprensión oral, escrita y de gramática (Rico y Agudo, 2016, pp.127-128).

La actividad se aplicó a 61 alumnos de secundaria y los resultados arrojaron que la destreza que más se desarrolló fue la comprensión lectora; sin embargo, los estudiantes parecían perder la motivación en el juego a medida que subía el nivel de dificultad. Pese a esto, los autores afirman que hubo gran entusiasmo e interés por el uso de tecnologías móviles en la clase, destacando la importancia que tendrán en el futuro los juegos en línea (Rico y Agudo, 2016, pp.125-135).

También en España se realizó otra propuesta para el uso de juegos en la educación secundaria, elaborada por los autores Muñiz, Alonso y Rodríguez (2014), la cual se centra en el aprendizaje de las matemáticas a través de técnicas lúdicas (2014, p.20). Los autores exponen que los juegos matemáticos surgieron en la Antigua Grecia y se siguieron desarrollando junto con esta ciencia hasta nuestros días, incluso algunos han sido de interés para científicos como Hilbert, Neuman o Einstein. Además, ayudan a los estudiantes a mejorar sus capacidades cognitivas y despiertan el interés de muchos que consideran las matemáticas algo aburrido (Muñiz, Alonso y Rodríguez, 2014, pp.20-21).

La propuesta consiste en abordar una unidad didáctica mediante la aplicación de 12 juegos. Para lograrlo, las clases se dividen en dos partes, durante la primera se explica de manera teórica el tema y en la segunda se empieza a jugar, dándole a los alumnos la oportunidad de construir su conocimiento y reforzarlo (Muñiz, Alonso y Rodríguez, 2014, pp.23-26).

Algunos de los juegos que destacan los autores son los siguientes:

-Tabú, consiste en que el alumnado identifique los conceptos que se van a estudiar a partir de la definición de los mismos. Para ello, se describen los distintos elementos del plano que se estudian en esta unidad didáctica (punto, recta, segmento, semirrecta y ángulo), utilizando cinco pistas correspondientes a las distintas características del elemento, mediante las cuales los alumnos deben de reconocer el elemento. Las pistas se van facilitando de manera progresiva, de forma que cada nueva pista supone una descripción más completa del elemento que la anterior, lo cual repercutirá en la puntuación final.

-Memory sexagesimal, el objetivo del juego es encontrar las parejas de cartas que relacionan dos medidas sexagesimales que representen un mismo ángulo. El juego comienza con las fichas colocadas de tal forma que los alumnos no puedan ver las medidas que en ellas figuran. Por turnos, se van descubriendo pares de cartas hasta formar una pareja. Es importante recordar el lugar donde se encuentran las medidas ya descubiertas.

-Dominó de ángulos, clásico juego del dominó (García, 2013), con la diferencia de que, en este caso, las fichas están diseñadas de modo que a un lado está expresado

un valor relacionado con la amplitud de un ángulo, y al otro una representación de los ángulos determinados con alguna propiedad que los caracteriza (Muñiz, Alonso y Rodríguez, 2014, pp.27-28).

Las actividades fueron aplicadas en 2013 a un grupo de 19 alumnos de una secundaria de Gijón. Los resultados de las evaluaciones mostraron que aumentó el nivel de interés y de motivación de los estudiantes en la materia. Los autores señalan que no hubo cambios significativos en las calificaciones individuales, por lo que es cuestionable la opinión de algunos docentes que consideraban que la metodología del juego afectaría al rendimiento académico (Muñiz, Alonso y Rodríguez, 2014, p.130).

Nos llamó la atención la manera en la que los autores decidieron evaluar el desempeño de los estudiantes, ya que le otorgaban 60% del valor de la calificación a un examen de evaluación de la unidad, lo que nos hace reflexionar acerca de la manera en la que se deben evaluar los conocimientos adquiridos con base en los juegos, ya que pareciera que durante el desarrollo de la clase se busca innovar y, al final, se evaluará aplicando los criterios tradicionales para calificar el trabajo de un alumno. Consideramos que lo más conveniente sería establecer una serie de criterios que se deberían observar durante el desarrollo de la actividad y, con base en ellos, asignar una calificación individual o grupal. Dichos parámetros dependerán de la materia y del tema abordado.

Para la materia de historia, consideramos importante la investigación de Jesús Valverde (2010), en la que propone el uso de videojuegos de simulación para promover en los estudiantes de secundaria el aprendizaje de conceptos históricos y nociones de espacio y tiempo, para situarlos en el lugar de los hechos para que tengan una experiencia realista (2010, p. 83). Recomienda el uso de videojuegos que se han desarrollado desde los años 70. El primero de ellos es Oregon Trial,

en el que se simula ser un pionero del siglo XIX. El segundo es la saga de juegos de Carmen Sandiego, la cual trata de resolver misterios y encontrar a este personaje, el contenido incluye historia de los Estados Unidos e Historia Universal. También se recomienda el uso de un juego de los 80 llamado The seven cities of gold, para que el alumno asuma el rol de Cristóbal Colón en sus viajes de exploración. Finalmente, se aconseja utilizar el juego de los 90s conocido como Civilization, para que los estudiantes se enfrenten a conflictos diplomáticos y militares, mientras observan cómo se desarrolla su civilización en aspectos culturales, políticos, económicos, geográficos e incluso científicos (Valverde, 2010, pp.89-92).

El autor justifica el uso de estos videojuegos argumentando que:

Los juegos de simulación histórica exigen jugadores que dominen datos geográficos, manejen con fluidez conceptos históricos y comprendan las relaciones entre sistemas geográficos, políticos económicos e históricos. Estos juegos tienen el potencial de despertar el interés por el aprendizaje de la Historia y ayudar a desarrollar comprensiones conceptuales más profundas. (Valverde, 2010, p.89).

Lo anterior nos hace pensar en los conocimientos previos que debe tener un alumno antes de empezar a jugar y de qué manera se debería desarrollar una clase teniendo en cuenta ese y otros inconvenientes del uso de videojuegos, como el acceso a la tecnología, el tiempo requerido por sesión o la manera de organizar al grupo, sin embargo, el autor no propone una metodología, pues considera que el uso de estos recursos representa una oportunidad para el campo de la enseñanza de la historia que aún no se ha explorado, pero argumenta en que esta manera de trabajar encaja con el enfoque constructivista y el maestro debe cumplir con una función de guía durante el proceso (Valverde, 2010, pp. 93-96). Nuestro trabajo también trabaja con la simulación de hechos

históricos para su enseñanza, pero, a diferencia de Valverde, no nos centramos en el uso de videojuegos.

5.2. El juego en la enseñanza de la historia

Como mencionamos en el apartado anterior, la disciplina histórica necesita recursos didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, para que comprendan como el pasado influye en el presente. Así, es indispensable desarrollar estrategias que permitan estudiar los contenidos de la asignatura con un enfoque alternativo que fomente la participación de los alumnos y, en conjunto con el docente, construyan su propio conocimiento.

Por ello, partimos de la premisa de que es deseable promover al juego como recurso didáctico viable para facilitar la enseñanza de la historia, hacerla más dinámica, al mismo tiempo que los alumnos se divierten aprendiendo y añadan nuevas perspectivas a su conocimiento; al tiempo que permite interacción entre el binomio docente-estudiante, siendo el primero quien regula la actividad y proporciona la información necesaria para que se lleve a cabo, y el segundo es un participante constante durante la actividad.

Así, consideramos al juego como un recurso didáctico viable para la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta que incluye estrategias, técnicas y/o actividades dirigidas a los objetivos que se desean obtener, ya sea de manera implícita o explícita; a diferencia de los otros niveles de herramientas didácticas, que son: el medio didáctico, entendido como un espacio delimitado que un docente puede modificar para determinados fines; y el material didáctico, que es un objeto específico para lograr el aprendizaje y dirigidos hacia ciertos fines pedagógicos. El

recurso didáctico es más acotado, guiado por un contexto y objetivo particular (Luna, 2018, pp. 28-29).

Como vimos en el apartado de la enseñanza de la historia en México, se ha demostrado que, por lo general, los contenidos históricos son vistos con apatía por los estudiantes, principalmente, porque la información que se les proporciona es muy extensa, se prioriza la memorización de fechas y personajes importantes, que les son ajenos a su entorno inmediato; aunado a ello, se suele catalogar a la asignatura como una materia aburrida.

Dentro de las posibilidades que en las aulas de historia el juego puede otorgar, está la motivación, que permite que los alumnos participen constantemente, posibilitando que algunos lleguen a divertirse mientras aprenden. Díaz (2012) expone que el juego es una buena estrategia y en especial para el área de las ciencias sociales, por ende, son excelentes aliados cuando son compatibles con los contenidos que se imparten, promoviendo que los estudiantes socialicen (2012, p. 3). Aunado a ello, la importancia del juego como estrategia didáctica radica en que no se enfatiza en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino de un entorno que estimula a los alumnos a construir su propio conocimiento, guiados por el profesor, para que puedan alcanzar niveles más altos de autonomía, independencia y capacidad de aprender, combinando de esta manera, la teoría con la práctica (Chacón, 2008, párr. 7).

De acuerdo con Ortiz (2009, como se citó en Cruz y Hernández, 2016), los juegos como recurso didáctico en las instituciones educativas tienen específicamente los siguientes objetivos fundamentales: enseñar a los alumnos a tomar decisiones; adquirir una experiencia práctica del trabajo colectivo y analizar las actividades organizativas de los estudiantes; contribuir a la asimilación de conocimientos teóricos de diferentes asignaturas gracias al aprendizaje creativo; y

preparar a los estudiantes en la solución de problemas de la vida y la sociedad (2016, p. 20) los cuales nos parecen compatibles con el estudio y la enseñanza de la historia.

Asimismo, el juego como recurso didáctico posee distintas ventajas que lo posicionan como una alternativa viable para su uso en el aula, y en este caso para la impartición de contenidos históricos. Además, se sale de la línea de los métodos de enseñanza tradicionales en dicha asignatura. En palabras de Torres y Torres (2007, como se citó en Cruz y Hernández, 2016):

El juego como estrategia de aprendizaje en el aula permite a los docentes la búsqueda de actividades que le sirvieran para mejorar las clases, saliéndose de las actividades rutinarias y poco incentivadoras, para dar paso a clases divertidas, pero con un trasfondo pedagógico aplicable a cualquier etapa... y generando aprendizajes significativos ajustados a las necesidades, intereses, ritmo y edad de los niños y de las niñas, permitiéndoles aprender sin estrés y disfrutar a la vez de lo que se aprende. (2016, p. 19).

Para lograr esto, Gómez, Miralles y Ortuño (2018), señalan que debe haber un cambio en la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades, pues se sigue trabajando de una forma muy apegada al modelo tradicional que provoca que los alumnos únicamente hagan ejercicios de memoria para aprobar las materias, cuando en realidad lo que se busca es que el alumno pueda tener herramientas para comprender de mejor manera los fenómenos sociales que ocurren a su alrededor, aprender a respetar otras culturas y, por supuesto, fomentar en ellos valores para promover el bien común (2018, p.67).

Es por esto que los autores proponen implementar un modelo de enseñanza alternativo que logre que los estudiantes comprendan la utilidad de las ciencias sociales, logrando relacionar lo que aprenden en el aula con el entorno social en el que viven.

Consideramos que nuestro juego se relaciona con dos de los métodos que recomiendan para la enseñanza de las ciencias sociales: son las técnicas cooperativas y el aprendizaje basado en retos.

Las primeras generan interacción entre los alumnos y provocan que todos trabajen en conjunto para alcanzar un objetivo en común, fomentando la interdependencia positiva, la empatía y la responsabilidad individual y grupal (Cosme, Miralles y Ortuño. 2018.p.82). En palabras de los autores:

El profesor debe utilizar mecanismos que permitan a todos los alumnos del aula, con independencia de las características que presenten, aprender lo máximo dentro de sus capacidades. Por su parte, el estudiante debe asumir que solo puede alcanzar sus objetivos si los demás han conseguido los suyos. Uno de los mecanismos básicos para atender la diversidad cultural es el aprendizaje cooperativo (Monereo y Durán, 2002), pues convierte la heterogeneidad en un elemento positivo, potencia las habilidades psicosociales de interacción y constituye un motor para el aprendizaje significativo. (Cosme, Miralles y Ortuño.2018. p.83).

Esta forma de trabajo encaja perfectamente en la enseñanza de la historia y en el objetivo con nuestro recurso, pues respecto al tema de la Guerra de Independencia existen muchas versiones de los hechos ocurridos y se abre el debate a una gran variedad de tópicos, como religión, economía,

política, moral y diversidad cultural. Trabajando en conjunto los alumnos podrán resolver los retos que se les presenten en el juego, fomentando la tolerancia y la diversidad de opiniones.

Con respecto al aprendizaje basado en juegos, nuestros autores sostienen que es algo que los maestros hacen con regularidad, ya que continuamente utilizan estrategias gamificadoras en sus clases; sin embargo, existe una diferencia entre simplemente plantear actividades relacionadas con el juego en el aula y utilizar uno como recurso para abordar un tema y generar aprendizaje basándose totalmente en técnicas lúdicas (Cosme, Miralles y Ortuño. 2018.p.105).

De esta manera se puede lograr que los estudiantes se sientan motivados y, además, que se conviertan en parte activa de la clase:

Como afirman Llopis y Balaguer (2016), mediante la gamificación educativa se pretende hacer frente a la desmotivación, el aburrimiento y la falta de compromiso que suelen dificultar el aprendizaje. Además de la mejora en la motivación del alumnado, hay sólidos principios pedagógicos que sostienen esta metodología basada en la gamificación. Entre ellos destaca principalmente la teoría constructivista y la perspectiva del aprendizaje experiencial. (Cosme, J, Miralles, P & Ortuño, J.2018.p.106).

Según los autores, para desarrollar correctamente esta metodología se deben tener en cuenta diversos aspectos como los emocionales, ya que durante la actividad el alumno debe sentir motivación en vez de aburrimiento y esto se logra mediante los desafíos que vayan enfrentando en la dinámica, los logros o niveles que vayan alcanzando y el progreso en la historia del juego (Cosme, J, Miralles, P & Ortuño, J.2018. pp.106-107).

Ubicamos a nuestro recurso didáctico en el modelo alternativo de la educación de las ciencias sociales y la historia, puesto que a través de un juego los alumnos estudian la Guerra de Independencia sin hacer uso de los libros de texto y evitando que sea una clase meramente expositiva en la que se aprende sin cuestionar el proceso histórico. Además, también se promueve que los estudiantes indaguen, de manera cooperativa o individual, en el tema y cuestionen las acciones de los que protagonizaron la lucha por la Independencia.

5.2.1. Juego de simulación y juego de roles

Consideramos que los juegos de rol y de simulación tienen características que pueden fomentar el pensamiento histórico, específicamente relacionado con la causalidad, el contrafactualismo y la empatía histórica. A continuación, observaremos en qué consisten y cómo se relacionan con la enseñanza de la historia.

Estudiantes de historia y personas interesadas en algún hecho, probablemente se han imaginado que sería muy interesante tener el poder de volver en el tiempo y observar cómo era todo y de qué manera sucedieron las cosas. Sin embargo, esto solo se ha logrado en la ciencia ficción, pero existe la opción de realizar un juego de simulación mediante el cual es posible replicar el contexto histórico de algún tema en específico que se quiera investigar.

José Ignacio de Frutos de Blas (2015) argumenta que la simulación tiene tres vertientes, que ayudan a las personas a desarrollar diversas capacidades. La primera es la analítica, cuyo objetivo es responder a la pregunta de ¿qué pasaría si?; la segunda es la prescriptiva, la cual ayuda a considerar las opciones que se nos presentan para resolver un problema y elegir la mejor opción,

lo que sirve principalmente para la economía en la que se estudia el riesgo/beneficio; la tercera es la formativa, ya que los individuos estarán inmersos en la simulación y entrenarán para capacitarse (2015, p.81).

Para llegar a esto se necesita crear un modelo lo más apegado a la realidad que se pueda, para que las personas puedan imaginar la experiencia y aprender de ella. Si se hace de esta manera, el autor sostiene que la simulación podría ser útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, debido a que:

La unión de las emociones al juego nos puede ofrecer un camino muy interesante para presentar una historia activa y experimental a nuestros alumnos y alumnas, en la que el docente tiene una presencia fundamental como guía (McCall,2012,23) para que el alumnado pueda construir su propio pensamiento histórico. (De Frutos de Blas, 2015, p.82).

Como ya hemos mencionado, el contrafactualismo, la causalidad y la empatía histórica son los principales aspectos del pensamiento histórico que pretendemos desarrollar en los estudiantes y estamos de acuerdo con el autor en que mediante el juego de simulación se pueden fomentar el análisis y la reflexión del tema estudiado, haciendo que el alumno se sienta partícipe del pasado.

El autor también nos menciona que el juego de simulación se debe basar en las decisiones de los jugadores y en la interacción que tengan con el simulador (De Frutos de Blas, 2015, p.82).

Así, esta herramienta de enseñanza:

Genera su propia forma de aproximación al estudio de la Historia. Sobre un relato preexistente y establecido, el alumnado analiza la realidad mostrada, plantea

preguntas y elabora hipótesis, que le conducen a escenarios contrafactuales en los que existen futuros posibles. (De Frutos de Blas, 2015, p.90).

También consideramos que el hecho de que experimenten lo que ocurrió los puede acercar más a la realidad social, cultural, económica, bélica e incluso política de la época, lo que puede fomentar su empatía con quienes vivieron en esa sociedad y, al mismo tiempo, vincular los problemas del pasado y el desarrollo que tuvieron con el presente, mediante el pensamiento causal que podrán desarrollar al observar de manera más directa lo que sucedió y las diferentes consecuencias que se generaron a partir del proceso histórico.

Posteriormente, el autor concluye que:

Los juegos de simulación pueden ser, pues, una estrategia básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Enseñanza Secundaria ya que su desarrollo nos ofrece auténticos laboratorios sociales donde podemos reproducir condiciones y situaciones en muchos casos abstractas y de difícil asimilación por parte del alumnado. (De Frutos de Blas, 2015, p.92).

De Frutos de Blas (2015) también expone que “en el último tercio del siglo XX proliferaron los juegos de tablero que recreaban escenarios, al tiempo que los denominados juegos de rol ganaban terreno” (2015, p.95), lo que, según él, se puede deber a la dificultad logística que representa aplicar un juego de mesa en el aula.

Con relación a los juegos de rol, Daniel Martínez Parra (2012), asevera que estos y los de simulación tienen mucho en común, pues:

Sería totalmente correcto incluir al juego de rol como un subtipo de juego de simulación. La principal diferencia podría encontrarse en el carácter de protagonismo que adquiere el jugador en el desarrollo del juego, donde las posibilidades son mucho más abiertas. En el juego de rol se aúnan simulaciones y resolución de problemas, todo ello, personificado en unos personajes representados por los jugadores. (2012, p.24).

El autor hace énfasis en estas diferencias, explicando que el juego de rol se asemeja más a una situación ficticia, en la que los jugadores representan a personajes que no existieron y comúnmente los va guiando un narrador que:

Va presentando los acontecimientos que suceden en la narración y los mantiene fieles, siempre que puede, a la estructura histórica y geográfica simulada del mundo en el que se desarrolla la partida y, junto a él, otros jugadores colaboran juntos y toman decisiones en base a lo que el narrador les va “mostrando”. (Martínez, 2012, p.25).

De esta manera, el autor considera que el papel de docente será el de guía y añadimos que también de mediador, pues se menciona que estos juegos se caracterizan también por las bonificaciones y penalizaciones que recibirán los jugadores, el azar y el dinamismo de las reglas (Martínez, 2012, p.25).

Pese a las ventajas que pueden aportar para la educación los juegos de rol, el autor asevera que se debe poner especial atención a la historia de fondo que tenga la actividad y a la manera en la que se va presentando a los alumnos, para que la actividad fluya y se logre mantener su interés.

sin caer en el caos, pues con grupos grandes de secundaria será difícil mantener el orden (Martínez, 2012, pp. 27-28).

En conclusión, consideramos que tanto los juegos de rol como los de simulación pueden estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, con una correcta y adecuada narrativa de fondo, reglas atractivas para la actividad y exponiendo el hecho histórico desde diversas perspectivas, basándonos en el trabajo historiográfico bien documentado, con la finalidad de hacer a un lado los discursos lineales de la historia y despertar la curiosidad en los estudiantes. También es importante señalar que retomaremos aspectos de ambos tipos de juego para no encasillarnos solamente en uno, esto con la intención de aumentar la creatividad de nuestro recurso y poder hacer que el alumno pueda acercarse de diferentes formas al hecho estudiado, ya sea representando a un personaje, real o ficticio, en una situación que se apegue lo más posible a lo que fue la realidad y le haga comprender lo que pasó y las consecuencias que hubo o pudieron suceder.

6. Toma de decisiones en la adolescencia

En los apartados anteriores, hemos hecho énfasis en la utilidad del juego como recurso didáctico para la enseñanza de la historia, ahora nos centraremos en dos propósitos que distinguen nuestro recurso didáctico: la toma de decisiones y el razonamiento causal, ambos enfocados en la adolescencia. Asimismo, añadimos otro punto que, si bien no estuvo de inicio en el objetivo de nuestro recurso didáctico, se manifestó durante la aplicación del mismo: las emociones.

Es importante resaltar que, debido a las fuentes disponibles, las temáticas anteriormente mencionadas serán abordadas desde el ámbito psicológico, siendo la del razonamiento causal la

que será abordada también de manera específica, por ser la causalidad histórica una de sus divisiones.

6.1. Diversos enfoques de la toma de decisiones en la adolescencia

A lo largo de la historia el término adolescencia ha adquirido distintos significados, y el rango de edad que esta abarca depende de diversas posturas. Lozano (2014) menciona que dicho concepto es objeto de debate entre científicos sociales, educadores, padres de familia e instituciones ciudadanas y políticas; al mismo tiempo que se constituye como objeto de estudio de distintas disciplinas como la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología y la historia (2014, p. 13). Al respecto, Souto (2007) asevera que los conceptos teóricos respecto al término adolescencia se han modificado y dependen de la situación histórica, de las teorías predominantes de las ciencias sociales en sus respectivos momentos, del papel de los jóvenes en la sociedad, e incluso al desarrollo de movimientos juveniles (2007, p. 171).

Así pues, continuando con Lozano (2014), el concepto de adolescencia tiene una pluralidad de enfoques, se le ha definido desde diversos saberes y, por tanto, no está bien delimitado, pues incluso existen sociedades donde la adolescencia transita más rápido hacia la adultez (2014, pp. 13-15). Así, dicho autor retoma la definición de Dávila (2004) -que a diferencia de la de Acuña, Castillo, Bechara y Godoy (2013), quienes nos muestran un estándar de lo que esta abarca en el periodo de desarrollo, y la presentan como la transición entre la niñez y la adultez, y cuyo principio y final no está definido, pero que oscila entre los 12 y los 20/25 años de edad (2014, p. 196)- quien de manera más abierta nos expone que podría definírsele de acuerdo con las características que la diferencian de la etapa adulta:

La misma noción de infancia nos remite a este considerando, y sus dinámicas de paso desde la infancia a la denominada edad adulta o adultez. El intersticio entre ambos estadios es lo que se suele concebir como el campo de estudio y conceptualización de la adolescencia y la juventud, con delimitaciones en ambas no del todo claras, que en muchos aspectos se superponen, y dependiendo de los enfoques utilizados para esos efectos. (2014, p. 16).

Asimismo, diversos teóricos atribuyen a la adolescencia distintas características que la diferencian de otras etapas de desarrollo. Por ejemplo, para Freud el comportamiento del adolescente depende de los instintos biológicos, mientras que para Erikson o Blois, la psicología del adolescente parte de factores sociohistóricos, relaciones, y de la psicología del yo. En cambio, para Hall (como se citó en Lozano, 2014) el adolescente puede expresar mucha energía y actividad desmedida, y alternativamente ser indiferente o desganado, pasar de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo, entre otras cualidades (Lozano, 2014, pp. 27-28).

Los comportamientos atribuidos a la adolescencia, de acuerdo con Piaget e Inhelder (1975, como se citó en Broche y Cruz, 2014), se deben a la inmadurez en las habilidades de razonamiento, es decir, los adolescentes, a diferencia de los jóvenes y adultos, tienen mayor ineficiencia en sus estrategias de pensamiento y en sus habilidades metacognitivas, lo que genera que no puedan realizar un análisis adecuado de las situaciones, y, por ende, afectar la toma de decisiones (2014, pp. 70-71). Este último es un concepto importante para la presente investigación.

En contraposición con la postura de Piaget e Inhelder, Broche y Cruz (2014), en un artículo reciente mencionan que existen otras posturas que explican que dichos comportamientos no radican en la madurez cognitiva de los adolescentes, sino en el equilibrio emocional y racional

de las situaciones que se les presentan, es decir, las emociones tienen un papel de más peso en la toma de decisiones. Esta postura es defendida por el Modelo del Sistema dual, en el que se plantea que la inmadurez en las decisiones de los adolescentes se debe a la interacción que hay entre dos sistemas neuronales con distintos grados de desarrollo: el sistema emocional (Sistema socioemocional) que busca recompensas; y el de naturaleza lógica y racional (Sistema de Control Cognitivo), siendo este último el que no ha alcanzado completamente su maduración, mientras que el primero sí (2014, pp. 70-71).

Así, de acuerdo con lo anterior, las emociones tienen un papel importante cuando el adolescente se enfrenta a la toma de decisiones. Más adelante hablaremos de estas. Por ahora conviene tener en cuenta que la toma de decisiones se define como la capacidad de seleccionar de entre un conjunto de posibles alternativas conductuales, la cual es ventajosa si de entre estas se elige aquella que represente mayores beneficios (Acuña, Castillo, Bechara y Godoy, 2013, p. 199).

Así pues:

Se trata de un proceso complejo en el que intervienen los aspectos cognitivos de la situación de decisión, las contingencias de recompensa y castigo asociadas a cada una de las opciones, y las señales emocionales asociadas a cada una de las posibles respuestas. (Acuña et al., 2013, p. 199).

Es indispensable destacar que la toma de decisiones también ha sido estudiada desde diferentes vertientes de la psicología, y distintas de ellas atribuyen la toma de decisiones a aspectos biológicos y cognitivos. Nosotros nos centraremos en estos últimos.

Constantemente nos enfrentamos a la toma de decisiones. En algunas ocasiones estas se presentan en situaciones ambiguas, es decir, las consecuencias se nos muestran de manera indefinida e incierta, tanto de resultados positivos como negativos; en otras ocasiones estamos más seguros de los posibles efectos de nuestras elecciones. La decisión es tomada bajo riesgos, y en ella las funciones ejecutivas -las cuales incluyen una gama de actividades, habilidades, estrategias y procesos que se han desarrollado evolutivamente por la capacidad y plasticidad cerebral, así como las necesidades de adaptación de los individuos con el medio en el que se desenvuelven- cumplen una función importante (Acuña et al., 2012, p. 197-201).

En concreto, respecto de la adolescencia Acuña et al. (2012), afirman que durante esta fase se dan relevantes cambios cognitivos, especialmente en las ya referidas funciones ejecutivas; sin embargo, la toma de decisiones suele ser desfavorable porque los adolescentes tienden a buscar sensaciones, novedades y conductas de riesgo, por lo que hay una disminución en la capacidad de autorregulación. A pesar de que estas son conductas arriesgadas, son necesarias para lograr la autonomía y desarrollar capacidades propias de la vida adulta (2012, p. 197).

Por otra parte, Broche y Cruz (2014), a partir del ya mencionado Modelo del Sistema Dual, exponen que, durante la adolescencia, los impulsos emocionales juegan un importante papel, ya que estas motivan la conducta. Tal afirmación es apoyada gracias a evaluaciones de las funciones cognitivas, las cuales, tradicionalmente, se dividen en frías y calientes: las primeras son utilizadas en la solución de problemas abstractos y descontextualizados, y requieren de la inhibición conductual, razonamiento abstracto, entre otros; en las pruebas de estas funciones se ha comprobado que los adolescentes tienen un rendimiento similar a los de un adulto. En cambio, en las segundas, las funciones calientes, las emociones tienen un papel fundamental y en los

resultados, los adolescentes presentan mayores dificultades, y expresan la búsqueda de recompensas inmediatas e incapacidad de retrasar los beneficios a corto plazo, con el fin de obtener mejores ganancias en el futuro. Es importante resaltar que tal aseveración es un aporte reciente de la psicología y de las neurociencias, en las que, como nos explican estos autores, han surgido nuevas evidencias que postulan que la toma de decisiones deficiente de los adolescentes se puede deber al desarrollo de estructuras cerebrales (2014, pp. 70-71).

Por su parte, Luna y Llaca (2014) presentan dos vertientes de la psicología que se han encargado del estudio de cómo los sujetos toman decisiones: aquellos trabajos que se centran en las teorías normativas, y los que hacen uso de las teorías descriptivas. Estas últimas son apoyadas fundamentalmente por los psicólogos sociales, quienes postulan que la clave de la comprensión del modo en que las personas toman sus decisiones reside en la descripción del proceso y no en el modo de cómo se debería obrar para decidir (Luna y Laca, 2014, p. 42).

Uno de los trabajos que queremos destacar respecto de cómo deciden los adolescentes es el de Gambara y González (2002), quienes mencionan que desde la Teoría de Decisión Conductual se estudia cómo tomamos las decisiones y cuáles son las amenazas y sesgos que hacen difícil una elección. Las autoras exponen que las investigaciones en este campo se han desarrollado básicamente con adultos, por lo que comienzan resaltando algunas de las características de la adolescencia para encontrar diferencias entre los decisores adolescentes y adultos. En primer lugar, destacan que los adolescentes tienen menos experiencia a la hora de tomar decisiones, muchas de estas implican consecuencias a largo plazo, por lo que las consecuencias son imprecisas; aunado a ello está el componente motivacional en la toma de decisiones y tiene un gran peso la opinión de grupos iguales y la crítica de terceros (2002, p. 6).

Continuando con Gambara y González (2002), respecto a qué deciden los adolescentes, destacan los trabajos de Mann, Harmoni, Power y Beswick (1987), quienes, a partir del análisis de una muestra de 567 adolescentes australianos, a quienes pidieron que valoraran la importancia de 47 decisiones relacionadas con los padres, la amistad, la salud, el ocio, los estudios, entre otros elementos, los resultados que se obtuvieron concluyen que estaban preocupados por los estudios, la profesión y las relaciones sociales (2002, p. 7). Continuando con estas autoras, presentan el trabajo de Friedman (1991), quien pidió a adolescentes israelitas de entre 15-17 años que describieran las decisiones que habían tomado recientemente: estas se relacionaban con los estudios, la profesión y las relaciones sociales. Así, ellas concluyen que las decisiones adolescentes tienen que ver con los estudios, los amigos y la familia, sin generalizar que todos los adolescentes tienen como prioridades esas variables, pues cada una de las decisiones tiene diferentes consecuencias (2002, p. 7).

Por su parte, Fischhoff, Furby, Quadrel y Richardson (1991, como se citó en Gambara y González, 2002), mediante a entrevistas a 103 estudiantes norteamericanas de entre 12 y 16 años de edad, ponderaron las decisiones más recientes que habían tomado en distintos aspectos de su vida; y cuyos resultados tuvieron que ver con la amistad, y los menos frecuentes con conductas de riesgo. Luego, se les preguntó sobre las decisiones más difíciles que hayan tomado, y las que tuvieran que tomar en un futuro próximo, y nuevamente estas tenían que ver con la amistad, después las de la familia, salud, los planes profesionales, y por último los estudios (2002, p. 7). En suma, existen diferencias entre la toma de decisiones de los adolescentes de distintas edades y respecto a individuos de otras etapas de desarrollo, sin embargo, es importante considerar que tales comportamientos y orientaciones también dependen de factores contextuales y culturales en los que se desenvuelve cada persona.

6.2. Razonamiento causal en la adolescencia

Así como tomar decisiones es un aspecto fundamental de la vida diaria del ser humano, establecer relaciones causales también lo es. Por tanto, tal noción no es ajena a los adolescentes, que de acuerdo a la psicología del desarrollo, esta se encuentra en constante formación. Jiménez (2013) menciona que las investigaciones de Piaget son un referente, quien, a partir de la epistemología genética y la psicología del desarrollo, propone que la idea de la causalidad forma parte de las nociones que se van afinando con el desarrollo cognitivo del individuo: el niño lo asocia con un carácter animista y mágico, para pasar a una caracterización objetiva de la realidad (2013, p. 16).

Es indispensable mencionar que, de acuerdo con Pozo (1988) la literatura respecto del razonamiento causal se basa en tareas de construcción (que hacen alusión a Piaget e Inhelder) y en tareas de evaluación (principal exponente: Kuhn):

[En] las tareas de construcción, se pide al sujeto que construya o diseñe situaciones que le permitan determinar con certeza la influencia causal de diversos factores potenciales. Esta habilidad, inherente al uso del método experimental, ha sido abundantemente estudiada como parte constitutiva del pensamiento formal piagetiano...En cuanto a la evaluación de covariaciones causales múltiples, existe un número mucho menor de trabajos, por lo que aún no están claramente identificadas las estrategias que se utilizan en este tipo de tareas. Tampoco está establecido con suficiente claridad cómo se desarrollan esas estrategias. No obstante, los datos existentes con sujetos adolescentes y adultos muestran la existencia de serias lagunas del razonamiento causal. (1998, pp. 154-155).

Respecto del desarrollo cognitivo del adolescente, Carretero, Pozo y Asencio (1983) mencionan que el rango de edad comprendido entre los 12 y 17 años es la etapa donde se adquiere el pensamiento formal, que consiste en el estadio de desarrollo intelectual posterior a las operaciones concretas, y en donde las capacidades básicas que se desarrollan son: el adolescente tiene en cuenta no sólo elementos físicos o abstractos que tiene una tarea, sino también puede establecer, de manera sistemática, las relaciones que puede darse entre ellos; el adolescente puede razonar no sólo sobre los hechos u objetos, sino que también puede hacerlo sobre proposiciones verbales, lo que representa un avance en la capacidad de abstracción, es decir, manejar conceptos sin usar un soporte concreto; además, puede utilizar el pensamiento hipotético-deductivo: su comportamiento ante un problema está guiado por varias hipótesis que le sirven para interpretar los resultados que obtiene en su labor de comprobación. Estas características del pensamiento formal son, si bien no suficientes, sí necesarias para la comprensión de contenidos históricos (1983, pp. 56-57).

En cuanto a conceptos históricos, un estudio de Sánchez en el 2018 señala que las primeras investigaciones, siguiendo el rumbo de Piaget, establecen que se puede considerar los estadios del pensamiento lógico al aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia. El autor se remonta a Peel (1971), quien señala que el pensamiento de los adolescentes es continuo, y se relaciona con el nivel de pensamiento concreto y formal, propuesto por Piaget. Su estudio consistió en la construcción de explicaciones de acontecimientos ficticios, y como resultado asevera que el tránsito entre el pensamiento descriptivo al explicativo se da entre los 15 y los 16 años (Sánchez 2018, pp. 6-7).

Anteriormente, Sánchez explica que Hallam (1967), igualmente bajo influencia piagetiana con relación a los estadios de pensamiento, propuso otros para entender cómo se

desarrolla el pensamiento histórico, estableciendo el primero como estadio pre-operacional, en el que los individuos entienden un elemento de situación histórica, y tienen una forma de pensar simbólica; luego, el estadio del pensamiento concreto, en el que se tiene la capacidad de dar respuestas más organizadas y predecir resultados con base en evidencias, pero aún hay limitada información concreta; y por último, el pensamiento lógico-formal, en el que los adolescentes, a partir de 16 años, pueden ser capaces de relacionar diferentes variables, plantear hipótesis, explicar alternativas, y además empiezan a desarrollar el pensamiento formal en las ciencias sociales y en la historia, en comparación con otras áreas de conocimiento (Sánchez, 2018, p. 7).

En cambio, Adelson (1971, como se citó en Sánchez, 2018), realizó una investigación a adolescentes en la que les preguntó sobre los motivos que llevan a una persona a reincidir en un delito y regresar a la cárcel, y encontró que los adolescentes de entre 12 y 13 años responden de forma repetitiva y sin comprender las causas de la acción; mientras que entre los 15 y 17 años, se obtuvieron respuestas más elaboradas, razonadas y coherentes, tratando de explicar sus argumentos a partir de los motivos, premisa fundamental de la disciplina histórica (2018, p. 8).

Por su parte, Lee (1987, como se citó en Sánchez, 2018) se centró en estudiar el aprendizaje de los estudiantes a partir de las explicaciones históricas, en específico las intencionales con base en las metas, deseos y creencias que respaldaron determinados hechos históricos. Así, concluyó que los adolescentes de entre 12 y 13 años pueden formular, de manera general, explicaciones históricas; entre los 15 y 16 años esto es menos recurrente; mientras que los jóvenes mayores a los 16 años formulan una explicación más amplia del contexto histórico, por lo que en este periodo de edad se explican los acontecimientos con más especificidad en acciones e intenciones (2018, p. 8).

En los estudios realizados por Carretero (1983) y Pozo (1986) –ambos citados por Sánchez (2018)- en donde analizan las capacidades de explicación de la historia entre estudiantes adolescentes y universitarios. En estos se obtuvo que es posible que los alumnos de entre 12 y 14 años utilicen explicaciones intencionales y causales, y esto todavía más en estudiantes mayores. Igualmente relevante, es que todos los estudiantes de todas las edades mencionan varios tipos de explicación, es decir, diversos factores que influyen en un hecho histórico, la única diferencia es que entre los 12-14 y algunos de 16 años, describen solamente la influencia de cada factor pero por separado sin establecer una relación entre estos; mientras que los alumnos de más de 18 años, realizan explicaciones históricas más complejas (2018, pp. 8-9).

Por otra parte, Pozo (1985) menciona que los adolescentes tienen serios problemas para buscar causas y consecuencias distantes en el tiempo, principalmente porque establecerlas requiere de un mayor número de eslabones –eslabones sobre eslabones- que es uno de los rasgos distintivos del pensamiento formal. Asimismo, asevera que si bien se espera que las relaciones causales que se establecen en la adolescencia progresen no solo en cantidad sino en el tipo de variables que se establecen como causas -y que depende de los conceptos que los alumnos manejan-, es importante considerar que tal conducta cognitiva a veces ni siquiera logra formarse en los adultos (1985, pp. 22-23).

De esta manera, el desarrollo de tal noción también depende de distintos motivos que son independientes al proceso de desarrollo cognitivo de los adolescentes. Finalizamos mencionando que existen estudios relacionados con las inferencias causales en la adolescencia y la adultez, desde el ámbito de la psicología, privilegiando tareas que involucran la explicación y la argumentación, con base en trabajos de Kuhn y Pease (2006, véase Jiménez, 2014, pp 21-23). Al indagar en las

fuentes, observamos que existen pocos estudios enfocados específicamente a los adolescentes, y todavía aún menos, en el ámbito de la historia.

6.3. Emociones en la adolescencia

Como hemos mencionado, las características de la adolescencia que se manifiestan en los individuos también dependen del contexto en el que se desenvuelven, que de acuerdo con Ortuño (2014), como proceso de desarrollo se produce en un contexto social determinado, y es a partir de este que se deben analizar sus características, problemáticas y dificultades. Así, el ambiente que rodea a la persona como la familia, la organización política, económica y diversas instituciones, es un factor importante que influye en la manera de pensar, comportarse y reaccionar del adolescente (2014, p. 14). Queremos mencionar que el enfoque culturalista no es el único que atribuye a la adolescencia ciertas peculiaridades que la diferencian de otras etapas de desarrollo – pues como aseveramos en el apartado anterior, esta fase depende también de factores sociohistóricos, biológicos y psicológicos-, donde la cultura es un factor sustantivo.

En esta fase de desarrollo se producen cambios físicos, cognitivos y sociales; y en la que, de acuerdo con diversos autores, regularmente se presentan un cúmulo de emociones “desordenadas” que dependen de las circunstancias a las que el adolescente se enfrenta (Silva y Mejía, 2015, p. 242; Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla, 2019, p. 51). Es necesario mencionar que consideramos que la adolescencia no es la única etapa en la que se intensifican las emociones de una manera “desordenada”, sin embargo, las propuestas existentes hoy en día postulan que esta fase así se caracteriza.

Asimismo, de acuerdo con Schoeps et al. (2015), la literatura existente sobre la adolescencia se ha enfocado en los determinantes del ajuste psicológico a nivel emocional y conductual, debido a la importancia que estos tienen en el desarrollo personal (2015, p. 51). Es indispensable destacar que las investigaciones encontradas acerca de las emociones se centran en la autorregulación de las mismas, las conductas negativas del adolescente desencadenadas por estas, la inteligencia emocional y las diferencias de género respecto de las emociones. De estas destacaremos algunas investigaciones, aunque conviene antes de hacerlo tomar una definición de emociones sustentada y útil para los fines del trabajo:

De acuerdo con Bechara y Damasio (2005, como se citó en Acuña, Castillo, Bechara y Godoy, 2013), “una emoción es un conjunto de cambios en los estados corporales y cerebrales, disparados por un sistema cerebral dedicado, que responde a contenidos específicos de percepciones, ya sean actuales o recordadas, relacionadas a eventos u objetos particulares” (2013, p. 199). Como hemos mencionado, las emociones tienden a intensificarse durante la adolescencia, desencadenando en múltiples actos que suelen caracterizar a esta fase.

Desde la perspectiva funcionalista, las emociones tienen múltiples funciones, pues se enfatiza en el rol que cumplen como reguladoras y determinantes del comportamiento intra e interpersonal, pese a que algunas tengan un valor negativo o positivo en las personas (Pérez y Guerra, 2014, p. 370). Igualmente, las teorías actuales de las emociones exponen que consisten en procesos adaptativos que pueden desencadenar una transformación personal y de las interacciones sociales, enriqueciendo la experiencia y favoreciendo el logro de metas y/o la solución de problemas (Palomera, Martín y Ruiz-Aranda, 2012, p. 44). Así, se sigue destacando el valor funcional de las emociones en el ser humano, y de igual forma durante la adolescencia.

Por otro lado, estudios recientes han prestado interés a las diferencias individuales en la habilidad de procesar y utilizar la información emocional, argumentando que las personas que se muestran más habilidosas en esta área, tendrán una mejor adaptación psicológica y social, habilidades conceptualizadas como inteligencia emocional (Palomera, Martín y Ruiz- Aranda, 2012, p. 44). Consideramos que las emociones son solo una parte que influye en la adaptación social y psicológica del individuo, pues esta también depende de factores externos ajenos a la persona.

Como diversos autores postulan, en la adolescencia se manifiesta un cúmulo de emociones que incluso en ocasiones no son controladas por el adolescente, y pueden desencadenar ciertas conductas negativas. De allí que propuestas como la de Palomera et al. (2012), manifiestan que un individuo que autorregula sus emociones es una persona con bienestar personal y éxito social, logro que puede deberse al desarrollo de la inteligencia emocional. Este término del que existen diferentes aproximaciones teóricas, y cuya definición, según Mayer y Slovey (1997, como se citó en Palomera et al., 2012) consiste en “la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (2012, p. 44).

La inteligencia emocional permite entender y regular las emociones, y no es ajena a la etapa adolescente, pues continuando con Palomera et al. (2012), investigaciones recientes han encontrado una relación positiva entre la inteligencia de estudiantes de secundaria, la cual se ha mostrado predictiva del nivel de salud mental de los alumnos, permitiendo menos presencia de síntomas de depresión (Extremera, Hernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006), de

ansiedad (David, 2005) o comportamientos como el consumo de alcohol y de tabaco (Luis-Aranda et al., 2010), entre otras cosas (2012, pp. 44-45).

En México, se han realizado investigaciones que demuestran problemáticas en cuanto a las emociones en los adolescentes. Por ejemplo con relación con la educación y las emociones, Correa, Saldívar y López (2015), mencionan que México presenta el mayor nivel de ansiedad de todos los países de la OCDE, porque 75% de ellos estuvo de acuerdo con la afirmación “frecuentemente me preocupa que tendré dificultades en clase de matemáticas” (2015, p. 175), aseveración que tendría que indagarse aún más allá de la afirmación que los alumnos dieron.

En España, Garaigordobil (2005) menciona que otros estudios se han enfocado a las relaciones de conducta antisocial con diferentes variables de la personalidad infante y juvenil: trabajos enfocados a la agresividad, impulsividad, prejuicios étnicos, trastornos emocionales-conductuales y del autoconcepto autoestima (2005, pp. 198-199).

Finalmente, Garaigordobil (2005) expone que otros estudios enfocados al género, como los de Cabrera (2002) y Garaigordobil et al. (2004), han encontrado diferencias entre las conductas antisociales de adolescentes mujeres y varones, predominando las de estos últimos (2005, p. 199). Recientemente, Schoeps et al. (2019), retomando la investigación de Bleidorn et al. (2016) -gracias a un análisis de la información demográfica y de personalidad de 985,937 hombres y mujeres, a través de la World Wide Web- expresa que los varones tienden a presentar más problemas de conducta que las mujeres, y ellas tienden a tener más síntomas emocionales (2019, p. 52).

Así pues, concluimos que las emociones dependen no solo de la situación biológica y psicológica del adolescente, sino también del contexto en el que se desenvuelve, de las

circunstancias que se le presentan y cómo estas logran afrontarlas. Aunado a ello, destacamos que existen pocas investigaciones que presenten, de manera general, las emociones que más se intensifican durante la adolescencia, y en su lugar hay más estudios que se enfocan en las conductas.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo III. Eje metodológico

En los capítulos anteriores hemos revisado la situación de la enseñanza de la historia en educación básica de modo general y en el caso particular de México, también hemos argumentado qué elementos del pensamiento histórico podrían ayudarnos a que su aprendizaje sea más eficiente dentro del aula. Ahora es momento de presentar en qué consiste la metodología de la Teoría Fundamentada, la cual utilizaremos para evaluar si a través de nuestro recurso didáctico podemos cumplir el objetivo propuesto.

7. ¿Qué es la Teoría Fundamentada?

Durante el estudio de un fenómeno social a menudo surgen datos cualitativos, los cuales representan la manera en la que un grupo de individuos entienden el mundo, su realidad y cómo la viven, se desarrollan y resuelven sus problemas cotidianos. Los resultados obtenidos frecuentemente se relacionan con los pensamientos, emociones y acciones de las personas, elementos que resultan difíciles de cuantificar y, por lo tanto, analizarlos con algún método matemático o científico no es lo ideal. Ante esta problemática, en 1967, Glaser y Strauss proponen el uso de la Teoría Fundamentada en los datos cualitativos, que ayuda a la creación de teorías e hipótesis que puedan dar explicación a hechos sociales.

Strauss y Corbin (2002) reconocen que no es la única manera de hacer teoría cualitativa y que está lejos de ser un método perfecto, por eso hacen énfasis en lo que puede aportar su obra: “En este libro ofrecemos más que un conjunto de procedimientos. Ofrecemos una manera de

pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer la investigación de quienes deciden usar nuestra metodología” (2002, p.12).

De inicio conviene presentar los límites de la metodología y lo que deben tener en cuenta los investigadores al aplicar la Teoría Fundamentada, señalándolos de la siguiente manera:

- 1.-No es una excusa para ignorar la literatura.
- 2.-No es una presentación de datos en bruto.
- 3.-No es un examen de teorías, análisis de contenidos o un conteo de palabras.
- 4.-No es la simple rutina de aplicar fórmulas técnicas a los datos.
- 5.-No es perfecta.
- 6.-No es fácil. (Suddaby, como se citó en Gaete, 2014, p.152).

No obstante, aun con las limitantes anteriores, consideramos que la Teoría Fundamentada aportaría a nuestra investigación debido a la apertura en su metodología, pues se puede, atender a la literatura y comparar los resultados de la investigación con las teorías y conocimientos ya aceptados, ayuda al investigador a dar validez a su trabajo e incluso a proponer nuevas teorías. Los puntos dos y tres se refieren a que, durante la aplicación de los métodos de la Teoría Fundamentada, la recolección es solo un elemento del proceso que establece; no basta con conocer las características o el motivo de alguna acción humana, se debe ir más allá y teorizar. Y finalmente, como señalan Strauss y Corbin (2002) su obra no es un libro de recetas que deban aplicarse al pie de la letra, es más bien un conjunto de herramientas que ponen a disposición de los investigadores.

Otro aspecto que debe considerarse es, según los creadores de la metodología, las características personales del investigador, pues debe considerar que la Teoría Fundamentada requiere que haya flexibilidad y creatividad al momento de interpretar los datos, compararlos y ligarlos entre sí. Esto se debe a que las herramientas se pueden aplicar a cualquier investigación, pero los datos van a variar dependiendo del fenómeno que se estudia, incluso si dos estudiosos analizan el mismo tema aplicando esta teoría los resultados podrían ser diferentes (Strauss y Corbin, 2002, p.24).

7.1. Desarrollo de la Teoría Fundamentada

A pesar de que sus creadores provenían de escuelas diferentes, lograron construir la teoría con base en elementos similares de su formación profesional, desarrollándolos tanto como les fue posible. Barney Glaser obtuvo un posgrado de la Universidad de Columbia y su pensamiento se vio influenciado por el trabajo del investigador cuantitativo Paul Lazarsfeld, quien probablemente motivó a que Glaser se cuestionara acerca de la utilidad de crear un método de investigación cualitativo, con el objetivo de crear teoría mediante el uso de comparaciones entre los datos. Por otro lado, Strauss (2002) hizo estudios de posgrado en la Universidad de Chicago y se interesó por el trabajo de pedagogos y sociólogos, como John Dewey y Robert Park, entre otros. Según su libro, su aportación al desarrollo de la metodología se caracteriza por los siguientes aspectos:

- La necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad.

- La importancia de la teoría, fundamentada en los datos, para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social.

-La complejidad y variabilidad de los fenómenos y de la acción humana.

-La creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas.

-La idea de que las personas actúan con una intención.

-La creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción.

-Una sensibilidad a la naturaleza evolutiva y en desarrollo permanente de los acontecimientos.

-La constancia de la relación entre las condiciones, la acción y las consecuencias. (Strauss y Corbin, 2002, p.18).

A raíz de esta colaboración, algunos simpatizantes de la teoría se han dividido en corrientes glaseriana o straussiana, dependiendo del proceso que utilicen para generar teoría, pues los primeros prefieren crearla a partir de los datos generados por la propia investigación y los segundos optan por la utilización de herramientas como la codificación axial o programas de computadora auxiliares en la captura y análisis de datos (Gaete, 2014, pp.151-152).

Otra etapa para la evolución de la Teoría Fundamentada comenzó con la colaboración entre Anselm Strauss y Juliet Corbin, esta última es doctora en enfermería cuyas investigaciones se han caracterizado por ser cualitativas. El trabajo que realizaron se enfocó en facilitarles a investigadores novatos un conjunto de técnicas y guías que les sirvieran para el manejo de los datos (Strauss y Corbin, 2002, p.24).

Posteriormente, en el años 2000 Kathy Charmaz publicó su visión de la Teoría Fundamentada, argumentando que la interpretación de los datos debía realizarse de diferente manera, pues a diferencia de lo que Glaser y Strauss propusieron, ella considera que los resultados que se obtienen son contruidos por nosotros mismos y no son teoría pura obtenida de los datos; es decir, que el entorno cultural y social hace que el investigador parcial al momento de aplicar la teoría, por lo que se debe poner énfasis en el estudio de estas condiciones (Charmaz, 2006, p.10).

En 2005 se postula otra tendencia llamada la Teoría Fundamentada posmodernista, elaborada por Adele Clark, quien propone la utilización de un método de análisis situacional que permite observar la realidad social desde distintos niveles como el cultural, histórico, simbólico o humano, cada uno representado por herramientas que ella denominó “mapas” (Azpiazu, 2014., pp. 375-377).

7.2. Corriente straussiana

Visto lo anterior, debemos señalar que retomaremos los aspectos que nos parezcan útiles de las diferentes vertientes, pero para este trabajo la que decidimos aplicar principalmente fue la que desarrollaron Strauss y Corbin, la cual se centra en la relación entre los datos y el investigador, destacando la habilidad que tenga para interpretarlos realizando una labor científica:

Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer

comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. (Strauss y Corbin, 2002, p.22).

Para una correcta aplicación de la Teoría Fundamentada es necesario comprender primero algunas operaciones, de las cuales la descripción es la primera, que los autores entienden como un ejercicio que realizamos los humanos de manera natural para poder explicar hechos, recrear experiencias o incluso expresar sentimientos y emociones a través de oraciones y metáforas, y en estudios cualitativos entendemos esta operación como algo básico y complementario de las siguientes acciones. Posteriormente se debe realizar el ordenamiento conceptual, que consiste en agrupar los conceptos con relación a sus propiedades y dimensiones observadas durante la descripción. Esta acción nos permite ir diferenciando unos elementos de otros y también compararlos entre sí, lo que a su vez posibilitará ir organizando nuestro pensamiento para pasar a la siguiente etapa. Finalmente, la teorización es crear relaciones entre las categorías por medio de oraciones, para crear un marco teórico que pueda explicar el qué, cómo, cuándo y dónde de un determinado fenómeno social. Añadiendo que el resultado puede ser una teoría formal o una substantiva, dependiendo de lo general o específica que sea con relación al tema que aborda (Strauss y Corbin, 2002, pp. 17-28).

Los autores recomiendan de inicio poner atención a las siguientes cuestiones:

-Escoger un problema y planear una pregunta de investigación. Para lograr el primer paso se hacen varias recomendaciones, ya que en muchas ocasiones podemos confundirnos y se genera un problema para definir qué tema queremos estudiar. Podemos decidir con base en la experiencia personal, en nuestros intereses académicos o en la literatura especializada, pero lo más importante es considerar que el tema elegido nos guste, pues le dedicaremos bastante tiempo. Para el segundo

paso, es esencial que nuestra pregunta le ofrezca al lector información específica sobre qué fenómeno se va a estudiar y cuál es el objetivo del investigador (Strauss y Corbin, 2002, pp.40-46).

-Mantener un equilibrio entre objetividad y sensibilidad. Esto es necesario debido a que el investigador puede perderse en los datos e interpretarlos equivocadamente a causa de sus prejuicios personales, lo que provoca que las conclusiones que haga sean subjetivas y se pierda el significado auténtico de lo que arrojan los datos, ante lo cual se recomienda ser lo más imparcial posible y tratar de comparar constantemente los datos (Strauss y Corbin, 2002, pp. 47-53).

-El uso de la literatura técnica y no técnica. Durante la aplicación de la Teoría Fundamentada, el uso de estas fuentes debe representar para el investigador la oportunidad de impulsar su investigación, ampliar su teoría y legitimar sus resultados para argumentar que se generó una idea nueva o que se hizo una aportación para entender un fenómeno que no ha sido descifrado en su totalidad (Strauss y Corbin, 2002, pp. 54-58).

Finalmente, Strauss y Corbin (2002) hacen una observación en relación al uso de métodos cuantitativos durante la investigación, señalando que es común que los investigadores tengan preferencia por ellos y dejen a un lado todo lo cualitativo o, al contrario, que utilicen únicamente técnicas cualitativas. Es por esto que la reflexión se centra en que ambos son simplemente instrumentos que nos ayudan a llegar al fin de comprender un fenómeno, por lo que podemos combinarlos siempre y cuando la situación lo requiera y considerando cuál es el que nos puede ayudar más en algún momento de nuestra investigación.

7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Nos parece importante destacar que nuestros autores no realizan, en ninguna parte de su libro, un listado de técnicas para la recolección de datos. Señalan únicamente que se pueden obtener mediante “entrevistas y observaciones, pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo” (Strauss y Corbin,2002, p.20). Al respecto conviene recordar los siguientes puntos.

Primero, como ya se ha dicho, Strauss y Corbin reconocen que el conjunto de técnicas e instrumentos que utilizan para recolectar los datos y su metodología de análisis no son perfectas, e incluso invitan a los investigadores a usar los que prefieran y sean de su agrado, mezclándolos con lo que ellos proponen o incluso sustituyendo algunos elementos, lo que dependerá de cada investigación y de sus objetivos.

Y segundo, es importante considerar que en la Teoría Fundamentada la recolección de datos y su análisis se hacen de manera coordinada:

El análisis comienza con la primera entrevista y observación, que lleva a las próximas, y estará seguida por más análisis, más entrevistas o trabajo de campo y así sucesivamente. El análisis es lo que impulsa la recolección de datos. Por tanto, existe una interacción constante entre el investigador y el acto de investigación. (Strauss y Corbin,2002, p.47).

Los objetivos son ir generando un marco teórico con base en los datos que emergen, poder construir hipótesis a partir de ellos y notar en qué momento la investigación se ha saturado de

información. Strauss y Corbin proporcionan tres herramientas para la recolección y análisis de los datos:

1.-La elaboración de memorandos, el registro que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos (Strauss y Corbin,2002, p.121).

2.-La matriz condicional/consecuencial, que es un mecanismo para analizar de qué manera las condiciones físicas, culturales, naturales, económicas, políticas y sociales afectan a los datos que emergen de la investigación y al análisis de los mismos.

3.-Muestreo teórico, que es la:

Recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (Strauss y Corbin,2002, p. 219).

De los tres hay aspectos que consideramos que son indispensables para el proceso de codificación; por consiguiente, los abordaremos a fondo más adelante y durante el presente apartado nos centraremos en presentar dos técnicas que los autores recomiendan para la recolección de los datos; la entrevista y la observación.

Antes debemos señalar que nuestro propósito no es explicar qué son estas técnicas o para qué sirven en general, ni hacer una guía para su aplicación, sino reparar en la utilidad que tienen para la Teoría Fundamentada y en la función que cumplen.

7.4. Propósitos de la entrevista y la observación

En relación con la entrevista y la observación, hemos identificado que sirven para diferentes propósitos durante la aplicación de la Teoría Fundamentada, los más frecuentes son:

-Si el investigador aún no tiene bien definido el fenómeno que quiere estudiar, las entrevistas pueden ayudarlo a descubrir los asuntos importantes en la vida de determinado grupo social y de esta manera ubicar en qué problemática debe enfocarse (Strauss y Corbin, 2002, p.43).

-Proporcionar al proyecto la cantidad de datos suficientes para que el investigador pueda identificar diversos conceptos que le ayuden a crear la teoría con base en ellos.

-Incrementar el número de datos obtenidos para llegar a la saturación teórica.

-Validar las explicaciones teóricas que surgen de los datos por medio de la comparación con las respuestas de entrevistas hechas posteriormente (Strauss y Corbin,2002, p.51). Esto se hace con el fin de mantener la objetividad y cuestionar nuestros resultados.

-Complementar la literatura especializada o viceversa (Strauss y Corbin,2002, p.58). Por ejemplo, el investigador puede usar ambas fuentes para demostrar la validez de su teoría o incluso para señalar que sus resultados son diferentes a lo preestablecido por otros autores.

-Para encontrar datos más específicos. Cuando exista algún vacío que nos impide seguir con la investigación, podemos volver al campo y buscar la respuesta a través de preguntas más específicas.

Adicional a la corriente straussiana en la cual, como hemos señalado, nos inscribimos mayormente, la visión de Kathy Charmaz, exponente de la Teoría Fundamentada en su tercera vertiente, nos aporta aspectos sustantivos con relación a la entrevista. Charmaz propone utilizar el método de las entrevistas intensivas, argumentando que permite conocer más a fondo un fenómeno, haciendo énfasis en la experiencia de las personas que lo han vivido (Charmaz, 2006, p.25). Así, el entrevistador tiene la posibilidad de:

- Conocer más a fondo la experiencia descrita por la persona entrevistada.
- Detenerse a explorar un tema o hecho en específico.
- Solicitar más detalles o explicaciones.
- Preguntar acerca de los pensamientos, sentimientos y acciones del participante.
- Utilizar habilidades observacionales y sociales para promover el debate.
- Respetar al participante y expresar su agradecimiento por participar. (Charmaz, 2006, p.26).

Y a su vez, el entrevistado tiene las posibilidades de:

- Reflexionar sobre eventos anteriores.
- Ser expertos, elegir qué decir y cómo decirlo.

-Compartir experiencias significativas y enseñar al entrevistador cómo interpretarlas

-Recibir comprensión por parte del entrevistador. (Charmaz, 2006, p.27).

Por lo tanto, el método de la entrevista intensiva ofrece al investigador la posibilidad de ser más imparcial, ya que hace una labor de recolector de la información y no de guía. Además, Charmaz asevera que es compatible con la Teoría Fundamentada, debido a que ambos métodos son flexibles y ofrecen al investigador la posibilidad de reunir sus datos libremente (Charmaz, 2006, p.28). Su visión es una aportación de peso, pues se presta mayor atención a las emociones y pensamientos de quienes viven el fenómeno. De esta manera se obtiene una perspectiva diferente a la que el investigador pueda tener, debido a que se hace a un lado su interpretación inicial de la situación, por lo tanto, el análisis podría ser más apegado a la realidad, aunque consideramos que posteriormente es necesaria la interpretación del analista y quizá se vuelva más subjetivo su trabajo, pero hay que recordar que es un profesional preparado para realizarlo.

Respecto a la observación, esta técnica de recolección de datos resulta útil para las investigaciones cualitativas cuando, por ejemplo, se pretende estudiar la violencia de género en el aula y para realizarlo se observa cómo es la relación social entre hombres y mujeres.

Consideramos que Strauss y Corbin la proponen como una técnica recomendable durante toda la investigación e incluso afirman que se debe combinar con la entrevista o el método de nuestra elección:

Imponer como criterio estándar sólo un tipo de entrevista, insistir en que solamente o de manera predominante debe hacerse observación de campo o adoptar como

apropiadas sólo las medidas tipo escala, restringe enormemente nuestros esfuerzos pues tal decisión no tiene en cuenta las complejidades de un mundo real y nuestra capacidad de comprenderlas. (Strauss y Corbin,2002, p.32).

De esta manera podemos obtener datos de diferentes fuentes y con perspectivas que se complementen entre sí. Tal es el caso de las entrevistas y la observación en relación con los memorandos y las notas, pues estos últimos se forman de los datos reunidos e interpretados por el analista y se vuelven herramientas clave para el desarrollo de la investigación. Por ejemplo, el siguiente memorando habla sobre el uso de drogas en adolescentes:

Entrevistador: hálame de los adolescentes y el uso de drogas.

Entrevistada: me parece que los adolescentes usan las drogas para liberarse de sus padres.

Memorando. Lo primero que me impresiona de esta oración es la palabra "uso". Se trata de un término extraño, porque cuando se lo saca del contexto de la droga, la palabra significa que un objeto o una persona han sido empleados para algún propósito e implica un acto dirigido y voluntario. Comparándolo, cuando pienso en un computador, pienso en que se usa para efectuar una labor. Lo concibo como algo que está a mi disposición, y que controlo en cuanto a cómo, cuándo y dónde se usa. Lo uso para facilitar la escritura. Es una ayuda, un objeto externo a mí, que uso bajo ciertas condiciones. Ahora bien, cuando vuelvo y pienso sobre "usar" drogas, la palabra puede significar simplemente "tomar" o "ingerir". Pero también puede implicar algunas de estas ideas, por ejemplo, usarse para alguna

razón, tener control sobre lo que uno hace, facilitar el trabajo, o usarse en ciertas condiciones, pero no en otras. Esto abre una interpretación más amplia del término "uso de drogas" porque la connotación ahora es que pudiera significar más que la mera ingestión; también es posible que incluya puntos tales como el control que uno tenga del uso, un acto con propósito dirigido que sirve a un fin y que tiene un efecto deseado, y además los momentos y lugares en que se usa o no. Aunque nada de esto es evidente en los datos, ya tengo algo para tener en cuenta mientras continúo mi análisis. (Strauss y Corbin, 2002, p.121).

Como se plasma lo dicho en este ejemplo podemos notar que la pregunta que se hace es muy general y no se refiere al caso personal de la entrevistada, por lo que su respuesta es realmente su interpretación del problema social, lo que significa que el investigador está haciendo interpretaciones de una interpretación. Por esto, creemos que la investigación podría alejarse de la realidad y el método de entrevista de Charmaz sería más efectivo. Y, por último, después de la entrevista viene la observación e incluso se combina también con el microanálisis, que abordaremos más adelante, ya que el investigador observa los elementos que componen la oración y hace su propia interpretación.

8. Métodos de análisis de la Teoría Fundamentada

Como se ha mencionado, la información recopilada por el investigador debe ser examinada mediante herramientas que permitan el desarrollo de la teoría. En este caso, la Teoría Fundamentada nos ofrece también un abanico de técnicas que nos permiten interpretar datos e ir desarrollando la investigación cualitativa.

Así pues, en este apartado presentaremos los pasos del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada: microanálisis, comparación, muestreo teórico, codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y teorización.

8.1. Microanálisis

Una vez que el investigador ha recopilado la información necesaria para su investigación, debe continuar con su estudio; sin embargo, enfrentarse a una gran cantidad de datos puede resultar abrumador, y hasta cierto punto difícil cuando se trata de investigaciones cualitativas, ya que en un comienzo no se distingue lo que los datos quieren decir.

El microanálisis resulta una herramienta útil que facilita al investigador la comprensión de los datos, ya que exige su examen minucioso, y además, permite que hablen mediante la pregunta ¿qué está sucediendo aquí?

Strauss y Corbin (2002) definen esta técnica como un “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales con sus propiedades y dimensiones, y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial” (2002, p.63), por lo que el analizar los datos de esta manera posibilita que se trabaje con menor información y se trace el rumbo de la investigación.

El microanálisis permite que el analista trabaje con los datos de una manera detallada y minuciosa o, como ya se mencionó, que sea creativo. Además, no es una técnica donde el análisis sea rígido o estático (Herrera, Hernández, Martínez, et. al., 2011, lam.28). El investigador

comienza a observar todo aquello que le parece importante de la información obtenida y descarta lo que no es relevante.

Acerca de esta técnica, Strauss y Corbin (2002) exponen tres aspectos importantes: da prioridad a los datos –ya sea videos, memorandos, entrevistas, notas de campo, manuales, entre otros-, es decir, prioriza su papel, por lo que el analista tiene que estar atento a lo que estos le quieren transmitir, lo que se logra mediante el análisis de las palabras, frases, oraciones o párrafos de los materiales (2002, p. 64).

Con respecto a la interpretación de la información, Strauss y Corbin (2002) mencionan que es importante dejar que los datos hablen por sí mismos, debido a que, como ya vimos durante el análisis, poco a poco el investigador puede ver en ellos las relaciones entre los actores sociales, los acontecimientos, las interacciones y las causas (2002, p. 64), y la interacción entre los datos y el investigador. A pesar de que esta teoría establece que los datos deben ser escuchados, hay un grado de subjetividad en la interpretación. Nos parece pertinente mencionar que “aunque un investigador pueda tratar de ser lo más objetivo posible, en un sentido práctico, ello no es del todo factible” (Strauss y Corbin, 2002, p. 65). Por lo tanto, una alternativa que ayuda a interpretar los datos de manera más objetiva es el uso de la experiencia disciplinaria, es decir, el bagaje de conocimientos previos del investigador. Es importante aclarar que este conocimiento no debe imponerse a lo que los datos nos dicen, pues es solo una guía teórica para conceptualizar y, además, sensibiliza al analista con respecto a las propiedades y dimensiones de los conceptos que van emergiendo (Strauss y Corbin, 2002, p.65).

Otra de las características del microanálisis es que permite que tanto analistas novatos como experimentados sean conscientes de cuánta información cabe en una porción de datos. Esto resulta en una forma diferente de hacer análisis cualitativo (Strauss y Corbin, 2002, p. 72).

Strauss y Corbin (2002) mencionan que es necesario que este tipo de análisis detallado se realice al inicio de la investigación para que comiencen a emerger conceptos y categorías con sus propiedades y dimensiones. Igualmente, los autores aseveran que el microanálisis también puede usarse cada vez que sea necesario, por ejemplo cuando se crea que los datos fueron analizados de manera inadecuada y se considere que aún hay algo más dentro de la información o cuando se quiera desarrollar más un concepto, e incluso, buscar relaciones entre categorías (2002, p. 78).

El microanálisis incluye a la codificación abierta y axial, por lo que el investigador puede regresar a reinterpretar sus datos cuando crea conveniente, pues es una herramienta "... más bien de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación ..."

(Strauss y Corbin, 2002, p. 64).

Igualmente, el microanálisis cuenta con diferentes mecanismos para realizar el análisis de los datos, también llamados herramientas analíticas, que ayudan a aumentar la sensibilidad respecto de las propiedades y dimensiones de una categoría y son útiles cuando el investigador está en un bloqueo analítico (Strauss y Corbin, 2002, p.95).

Dentro de las herramientas analíticas del microanálisis está el análisis de una palabra, frase u oración, que consiste en primero leer una porción del documento, para después regresar a una palabra o frase que sea significativa para el investigador y que, a su vez, pueda otorgarle

múltiples significados. Este mecanismo también permite que el analista sea consciente de las posibles interpretaciones de una porción de datos, y así plantear preguntas sobre distintos supuestos (Strauss y Corbin, 2002, pp. 101-102).

Otra de las herramientas útiles en esta etapa de la investigación es hacer preguntas, generadas cuando el analista es consciente de que algo falta o aumenta su sensibilidad respecto de los datos. Existen preguntas sensibilizadoras, teóricas, prácticas y estructurales y preguntas guía (Strauss y Corbin, 2002, pp.84-85).

Según Strauss y Corbin (2002), las preguntas sensibilizadoras permiten que el analista sea consciente de lo que sus datos le indican, y una de las preguntas clave es la que refiere al ¿qué está pasando aquí?; mientras que las preguntas teóricas ayudan a ver la relación entre los conceptos que van emergiendo y posibilitan entender el proceso en el que va el análisis y sus variaciones (2002, pp. 84-85). Por su parte, las preguntas prácticas y estructurales refieren más al desarrollo de la teoría, y hacen pensar en qué es lo que falta o sobra en el análisis, siendo un ejemplo la siguiente pregunta: ¿Cuáles conceptos están desarrollados? Por su parte, las preguntas guía cambian con el tiempo y son un pilar fundamental porque conducen el análisis de nuestros documentos; en un principio son abiertas, pero después específicas (Strauss y Corbin, 2002, p. 85).

Las preguntas se encuentran estrechamente ligadas a la indagación, por lo que dan paso a una serie de acciones como preguntar, hacer, localizar y buscar con el fin de obtener más información. Esto último es posible gracias a las problemáticas que surgen a lo largo del trabajo, ya que el analista se ve obligado a realizar preguntas para resolver los conflictos que se le presenten, y realiza una búsqueda de información que le permita aclarar sus dudas (Strauss y Corbin, 2002, p.81).

Es importante mencionar que, si bien la formulación de preguntas es un elemento fundamental para continuar la investigación, también se debe tener en cuenta que su uso puede generar problemas al investigador, cuando hace preguntas con carga ideológica o que no llevan a ningún lado; por lo que es frecuente que los analistas tomen prestadas preguntas y respuestas de otras investigaciones, que pueden ser incluso de otras disciplinas o áreas de estudio (Strauss y Corbin, 2002, p.82).

Al respecto, Strauss y Corbin (2002) mencionan que el analista debe tener en cuenta que las preguntas abren paso a más investigaciones, y que muchas veces generan más problemas que respuestas. También debe considerar que hay otras que surgen de la buena suerte, pero es más probable que se formule una buena pregunta a raíz de los conocimientos relevantes y de la sensibilidad que el investigador tenga respecto de lo que los datos le dicen (2002, p.82).

Siguiendo a nuestros autores, el microanálisis es importante porque:

1. Es un análisis centrado porque fuerza a los investigadores a que consideren la autenticidad de los datos para evitar tomar decisiones respecto a estos, es decir, el pensamiento del investigador es sacudido de acuerdo a lo que la información le arroja, pues esta no se fuerza y se le permite hablar.
2. Considera que es importante examinar los detalles de los datos, tanto en su sentido analítico como descriptivo; lo que significa descomponer los datos, se miran las propiedades y dimensiones de cada concepto y categoría que se va formando, y estos se analizan mediante esquemas interpretativos.
3. Obliga al investigador a escuchar lo que sus entrevistados dicen y cómo lo dicen, por lo que estos están por encima de las ideas preconcebidas del

analista. Este último intenta comprender cómo las personas interpretan los acontecimientos, además considera explicaciones alternativas, e incluso puede encontrar en los datos conceptos in vivo que estimulen el análisis.

4. Utiliza como herramienta indispensable, el uso de preguntas, tanto generales como específicas, que ayuden a plantear preguntas teóricas en busca de propiedades, dimensiones, condiciones y consecuencias; interrogantes como son quién, qué, cuándo, cómo y por qué ayudan a eliminar conceptos e ir moldeando las categorías.

5. Da importancia a lo que los datos dicen y no se imponen teorías o conceptos sobre los mismos.

6. En este tipo de análisis se pretende conceptualizar y clasificar los acontecimientos, datos y resultados. Una vez que se realiza el análisis línea por línea y emergen las categorías con sus propiedades, dimensiones y relaciones, se desarrolla la teoría. La abstracción, la reducción y la relación son parte fundamental para construir teoría.

7. Permite clasificar a los conceptos mediante sus propiedades y dimensiones, similitudes y diferencias, y ayuda a comprender cómo cada incidente se compara respecto a las dimensiones de sus propiedades.

8. Establece la formación de categorías que varían de acuerdo a sus propiedades y dimensiones.

9. Las comparaciones teóricas son indispensables porque permiten al analista plantear preguntas, descubrir propiedades y dimensiones, y aumenta la sensibilidad del investigador.

10. El uso de comparaciones es importante porque permite identificar las variaciones y dimensiones de los patrones que se hallan en los datos, incluso bajo diferentes condiciones.

11. Es probable que surjan hipótesis provisionales durante este examen microscópico, las cuales se irán modificando o afinando a lo largo de la investigación.

12. El microanálisis permite a los investigadores analizar las presuposiciones que se tienen de la información, por lo que estas se pueden desechar o modificar si no concuerdan con lo que los datos dicen (Strauss y Corbin, 2002, pp.72-75).

En suma, el microanálisis es uno de los elementos clave de la Teoría Fundamentada, pues su principal foco de interés es la información que los datos nos proporcionan; y a partir de las conceptualizaciones, las categorías y sus subcategorías, así como de las relaciones que existen entre éstas de acuerdo a sus propiedades, dimensiones, acciones e interacciones, es como se va desarrollando la teoría.

En palabras de Strauss y Corbin (2002): “sin este análisis microscópico sería extremadamente difícil descubrir de manera sistemática dimensiones importantes, relacionar categorías y subcategorías y rastrear los aspectos más sutiles de la causalidad” (2002, p.78).

8.2. Comparaciones

Hasta ahora hemos hablado del microanálisis como un método analítico de la Teoría Fundamentada que posibilita analizar nuestros datos de forma detallada, nos permite conocer qué

es lo que sucede con nuestro objeto de estudio. Ahora bien, dentro de este examen, existen otras técnicas que facilitan una mejor comprensión de la información; tal es el caso de las comparaciones, que resultan una herramienta de suma importancia cuando trabajamos con datos cualitativos.

Glaser y Strauss (2006) (como se citó en Gaete, 2014), establecen que hay dos formas de analizar nuestros datos: la primera consiste en codificar la información obtenida, luego la analizamos para poder generar información confiable formulamos hipótesis provisionales. La segunda se basa en el análisis de los datos y su codificación; posteriormente se forman las categorías junto con sus propiedades y dimensiones, para así formular hipótesis (2014, p. 154). Esto es posible mediante el proceso de comparación, el cual, siguiendo a los mismos autores, tiene cuatro etapas: “comparación de incidentes aplicables a cada categoría; integración de categorías y sus propiedades; delimitación de la teoría; [y] redacción de la teoría” (Gaete, 2014, p. 154).

En efecto, el método de comparación permite que el investigador tenga una visión detallada de la información obtenida ya que facilita entender lo que refleja, y propicia la formación de categorías con sus propiedades y dimensiones, teniendo en cuenta los incidentes y las circunstancias que rodean los datos.

Así pues, entendemos que la comparación es una:

Herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones o las condiciones diversas en las cuales varían las propiedades de los conceptos... son herramientas (una lista de propiedades) para observar algo con alguna objetividad más bien que darle un nombre o clasificarlo

sin un examen profundo del objeto en cuanto a sus propiedades y dimensiones.
(Strauss y Corbin, 2002, pp. 80-88).

Por tanto, hacer comparaciones es también una técnica que facilita el trabajo del investigador al analizar los datos, pues es común que cuando está en la fase de la codificación de los incidentes y buscando sus propiedades y dimensiones –también llamada codificación abierta– el analista no logre identificar qué significado tiene la información, no puede atribuirle un nombre a lo que sucede, y por ende no sabe cómo clasificarlo. Es en este momento de bloqueo analítico que se recurre a la comparación teórica (Strauss y Corbin, 2002, p. 68).

Al respecto, Glasser y Strauss (2006) (como se citó en Gaete, 2014) afirman que la comparación es parte importante de la Teoría Fundamentada porque suscita categorías conceptuales con sus propiedades, y es más conveniente utilizarla cuando se pretende explicar un proceso mediante las interacciones y las experiencias sociales. Al mismo tiempo, la comparación genera teoría de forma sistemática, pues mediante esta se interactúa con los datos constantemente (2014, p. 155).

Así, el investigador recurre a las comparaciones cuando se encuentra confundido, porque estas le permiten entender, con base en las propiedades y dimensiones de los incidentes, lo que pasa con su objeto de análisis, y, por lo tanto, llegar a la teorización (Strauss y Corbin, 2002, pp. 87-88).

Las comparaciones de objetos o incidentes pueden provenir de la literatura y de la experiencia con el fin de percibir propiedades y dimensiones de los fenómenos. Es importante resaltar que estas herramientas no se sobreponen a lo que los datos dicen, sino que ayudan al

investigador a examinarlos con el fin de conocer sus significados y lo que simbolizan. En ocasiones, las comparaciones suelen ser cercanas a lo que conocemos o muy extremas, tal es el caso del trabajo realizado por el sociólogo Hugues (1971) en donde comparó el trabajo de los psiquiatras y las prostitutas (Strauss y Corbin, 2002, pp. 88-90).

Nos parece pertinente mencionar, basándonos en la corriente straussiana respecto del uso de la literatura y la experiencia en el análisis cualitativo, que:

No es que usemos la experiencia o la literatura como datos sino que usamos las propiedades y dimensiones derivadas de los incidentes comparativos para examinar los datos que tenemos frente a nosotros. Así como no reinventamos cada día el mundo que nos rodea, en el análisis nos basamos en lo que sabemos para que nos ayude a comprender lo que ignoramos. (Strauss y Corbin, 2002, p. 88).

De esta manera, el objetivo principal de la comparación es sensibilizarnos con las propiedades que puede tener un fenómeno, cómo estas pueden variar, e incluso las múltiples interpretaciones que puede tener. Por tanto, se busca tener en cuenta el número y tipos de significados posibles para que no pasen desapercibidos, y el investigador evite analizar nuevamente los conceptos y categorías formados (Strauss y Corbin, 2002, p. 90).

En cuanto a las cualidades del método de comparación, Glasser y Strauss (2006) (como se citó en Gaete, 2014) mencionan que es una herramienta que posibilita que el investigador cuente con una gran cantidad de datos que puedan ser comparados, busque establecer una mayor cantidad de similitudes y variaciones posibles entre las categorías, para así generar una interpretación densa

que permita teorizar, pues recordemos que la teoría tiene una estrecha relación con los datos (2014, p.155).

De la misma manera en que otras ciencias sociales hacen uso de la comparación, la Teoría Fundamentada se propone a como herramienta analítica importante durante los procesos de codificación, solo que varía en cuanto a su naturaleza ya que un rasgo esencial es la búsqueda constante de propiedades y dimensiones, de similitudes y diferencias entre los fenómenos, y fomenta ubicarlos en una categoría (Strauss y Corbin, 2002, pp. 86-88).

Continuando con la corriente straussiana (2002), el uso de la comparación en el análisis cualitativo ayuda al investigador a salir de su habitual modo de pensar para dar paso a la formulación de preguntas a partir de los datos; además, lo motiva a pensar de manera más abstracta, y a no solo quedarse en la descripción de lo que está sucediendo. También lo estimula a proyectar la investigación de lo particular a lo general, ya que el método obliga a cuestionar las suposiciones que se emplean en el análisis del estudio y cómo éstas pueden afectarlo. Por último, esta técnica puede aplicarse a cualquier fenómeno, lo importante es sensibilizarnos respecto de las propiedades y dimensiones que nos arroje (2002, p. 92).

Asimismo, existen diferentes tipos de comparaciones: la primera consiste en comparar un incidente con otro, encontrar similitudes y diferencias entre las propiedades con el fin de clasificarlas; la segunda es la comparación teórica de las categorías con otros conceptos similares en busca de posibles propiedades y dimensiones, que se divide en dos tipos: la técnica de la *voltereta*, en la que un concepto se analiza desde diferentes ángulos con el fin de descubrir diferentes perspectivas del fenómeno; y la comparación sistemática, que incluye el uso de la

literatura con el propósito que ya hemos expuesto anteriormente (Strauss y Corbin, 2002, pp. 103-104).

Como hemos señalado, la comparación es una de las técnicas utilizadas a lo largo de la investigación que ahonda en el desarrollo de la teoría, y subrayamos que, sin importar si se usa una o todas las técnicas de comparación expuestas, lo fundamental es que el investigador emplee estos recursos cuando le sean necesarios. No obstante, el uso de las comparaciones no garantiza que dos o más investigadores obtengan los mismos resultados, porque estos dependen de la interpretación que cada uno le dé a los fenómenos (Gaete, 2014, p. 155).

En palabras de Strauss y Corbin (2002):

El asunto, decimos, no es cuántos dientes tiene este caballo en particular, sino qué nos dice el hecho de mirar sus dientes (el número, el tamaño, la forma, el cuidado, lo rosado de las encías, etc.) y compararlo con los dientes de otros caballos para conocer el estado de salud de éste y la capacidad potencial de ganar la carrera. Queremos saber a cuál caballo apostarle. (2002, p. 92).

8.3. Muestreo Teórico

Como procedimiento de la Teoría Fundamentada está el muestreo teórico que, según la corriente straussiana (2002), es:

[La] recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo

propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (2002, p. 219).

El muestreo teórico permite que el analista densifique sus interpretaciones a partir de diferentes condiciones, por lo que esta recolección de datos evoluciona durante la investigación. Además, posibilita explorar nuevas áreas de conocimiento porque el investigador escoge las perspectivas del muestreo (Strauss y Corbin, 2002, p. 220).

También el muestreo teórico permite que el investigador identifique categorías que emergen de los datos obtenidos, las cuales deben ser de calidad porque son indispensables para la construcción de la teoría, así que los conceptos que se utilizan necesitan ser pertinentes y pueden estar o no presentes en los datos (Gaete, 2014, p. 153; Strauss y Corbin, 2002, p. 220).

Rodríguez, Gil y García (1999, como se citó en Gaete, 2014) mencionan que “lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando” (2014, p. 153), por lo que para generar categorías es importante hacer un muestreo de los acontecimientos, incidentes o sucesos.

Al mismo tiempo, el muestreo teórico es acumulativo porque cada acontecimiento que se incluye se somete a un análisis, y como consecuencia con el tiempo este se vuelve más específico. Dicho procedimiento permite que el analista trabaje de manera cuidadosa y no se aleje de su objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002, pp. 221-222).

Igualmente, las preguntas analíticas y las comparaciones son indispensables al momento de hacer el muestreo, pues son las que dirigen el rumbo de la investigación. Ejemplos de estas son: ¿qué sucedería sí?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde?, las cuales sirven para comparar condiciones y dirigen al investigador a tomar decisiones respecto de dónde y con quiénes acudir para densificar los datos que está analizando (Strauss y Corbin, 2002, p. 222).

Cabe mencionar que el analista debe tener en cuenta que la recolección de datos depende de varios factores: tiempo que le dedicará a su estudio, recursos disponibles, energía con la que cuenta, objetivos de la investigación o disponibilidad y acceso que le permitan en los sitios que quiera observar. Es pues decisión del investigador, hasta dónde quiere y puede llevar la saturación teórica (Strauss y Corbin 2002, p. 222-223).

El enfoque del muestreo teórico cambia respecto de las fases de la Teoría Fundamentada. Durante la codificación abierta encontramos el muestreo abierto, en el que la selección de los entrevistados y sitios para observar se basa en descubrir, denominar y categorizar a los fenómenos mediante conceptos, de acuerdo con sus propiedades y dimensiones, por lo que en esta etapa el investigador tiene que estar abierto a diferentes posibilidades. Es indispensable saber recolectar la información mediante entrevistas para, después, proseguir con el estudio de los fenómenos (Strauss y Corbin, 2002, p. 225-226).

Por su parte, en la codificación axial, el muestreo continúa con base en los conceptos, sólo que el propósito principal es la relación de las categorías con sus subcategorías, y desarrollar las primeras en cuanto a sus propiedades y dimensiones. En esta etapa resulta básico identificar incidentes y acontecimientos, por lo que el muestreo es con base a relaciones y variaciones; es decir, se busca encontrar el rango dimensional de las categorías. (Strauss y Corbin, 2002, p. 229).

Por último está el muestreo discriminado que se realiza durante la codificación selectiva, en el cual:

[El] investigador escoge sitios, personas y documentos que maximicen las oportunidades de análisis comparativo. Esto puede significar volver a visitar sitios, documentos o personas o ir a los nuevos a fin de conseguir los datos necesarios para saturar las categorías completar un estudio. (Strauss y Corbin, 2002, p. 131).

Es necesario tener en cuenta que durante la codificación selectiva se busca la formación de una categoría central, validada mediante la relación de las categorías con sus subcategorías, a fin de dar paso a la teoría.

9. Codificación abierta

Ya hemos hablado acerca de las herramientas analíticas que son parte de la Teoría Fundamentada, ahora mencionaremos cómo se aplican en diferentes fases, con el fin de obtener un estudio adecuado para la construcción de la teoría. En este apartado trataremos la codificación abierta, primera etapa de esta metodología cualitativa:

Según Strauss y Corbin (2002) la codificación abierta es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (2002, p.110). En esta se hace un análisis de los fenómenos, haciendo uso de la comparación y la formulación de preguntas, herramientas que nos permiten catalogar e incluso formular hipótesis. Se le denomina abierta porque el investigador tiene que abrir el texto y exponer las ideas que hay

en los datos, por lo que debe descubrir, nombrar, y desarrollar los conceptos, los cuales son relevantes para la teorización (Strauss y Corbin, 2002, p. 111).

Se ha hecho hincapié en que durante la codificación abierta el primer paso es la conceptualización. Los conceptos surgen de los fenómenos, entendidos como ideas analíticas que emergen de los datos, mientras que los primeros son las etiquetas que se le asignan a un fenómeno. Este acto de denominar es fundamental porque permite al analista reunir acontecimientos bajo un nombre en común. (Strauss y Corbin, 2002, p. 112-124).

Existen múltiples maneras de clasificar los fenómenos porque cualquier cosa ubicada en una clasificación tiene diferentes características (propiedades) y dimensiones (2002, p. 113), ya que de acuerdo con Strauss (1969) (como se citó en Strauss y Corbin, 2002):

Cualquier objeto puede denominarse y por ende localizarse en incontables maneras.

La denominación lo ubica en un contexto de clases relacionadas de maneras muy diferentes. La naturaleza o esencia de un objeto no reside misteriosamente en el objeto en sí sino que depende de cómo se defina éste. (2002, p. 113).

Esto quiere decir que las denominaciones de los fenómenos dependerán de la creatividad y la interpretación del investigador, resultando así en numerosas posibilidades de clasificación (Strauss y Corbin, 2002, pp. 114-116).

Al conceptualizar hacemos una abstracción y denominamos o rotulamos. Es menester descomponer los datos -es decir, incidentes, ideas, acontecimientos o actos- para luego asignarles un nombre que los represente, que puede ser a causa del significado que evocan cuando se les analiza minuciosa y comparativamente de acuerdo con su contexto. Este puede provenir de las

palabras directas de los entrevistados –también llamado código *in vivo*- o de la construcción sociológica, basada en el significado de incidentes para el analista (Gaete, 2014, p.160; Strauss y Corbin, 2002, pp. 114-116).

Para localizar los conceptos, el analista puede hacer uso de diferentes formas de estudio de codificación abierta. La primera es el análisis línea por línea que como ya se mencionó, implica un examen minucioso de los datos, ya sea palabra por palabra o frase por frase; es la forma más demorada de hacer codificación pero también la más productiva. Por otro lado, el análisis de oración o párrafo puede utilizarse en cualquier momento y es útil cuando ya se cuenta con categorías. Finalmente está escudriñar el documento entero, lo que permite hacer códigos más específicos (Strauss y Corbin, 2002, pp. 131-132).

Por otro lado, de acuerdo con Charmaz (2000, como se citó en Gaete, 2014), existen diferentes criterios de comparación durante esta fase, que son:

- a) Comparar diferentes personas (entrevistados) según sus puntos de vista, situaciones, acciones o experiencias;
- b) comparar los datos de los mismos individuos en diferentes puntos en el tiempo;
- c) comparar incidente por incidente;
- d) comparar los datos con la categoría; y e) comparar una categoría con otras categorías. (2014, p. 161).

Una vez que el investigador cuenta con una gran número de conceptos, es momento de agruparlos mediante categorías, ya que permiten reducir el número de unidades con las que se trabaja, y además posibilitan explicar y predecir (Strauss y Corbin, 2002, pp. 123-124).

Las categorías son conceptos que provienen de los datos, describen lo que sucede y el nombre debe ser lo bastante gráfico, siempre en términos de propiedades y dimensiones de los fenómenos. Esta denominación puede derivarse de un concepto que destaque de entre el conjunto de conceptos por ser más abstracto y amplio; también puede ser que el investigador mientras esté analizando tenga en cuenta qué es lo que puede explicarlo, o incluso puede provenir de la literatura (Strauss y Corbin, 2002, pp. 124-127).

Una vez que se ubica una categoría es importante desarrollarla a partir de sus propiedades y dimensiones. Las primeras consisten en las características generales o específicas de una categoría, mientras que las segundas son una escala en la cual varían las propiedades; ambas forman patrones de acuerdo con ciertas características definidas (Strauss y Corbin, 2002, pp. 127-130).

La codificación abierta concluye con la construcción de las subcategorías. Estas “hacen más específica a una categoría al denotar información tal como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno... también tiene propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 130).

10. Codificación axial

En el apartado anterior mencionamos qué implica hacer codificación abierta, primera etapa de la Teoría Fundamentada. Una vez que tenemos nuestros fenómenos conceptualizados, y agrupados en categorías y en subcategorías, es momento de explicar cómo se relacionan por medio de la

codificación axial, etapa en la que se densifican aún más a través de sus propiedades y dimensiones, pero, también, mediante sus condiciones acciones/interacciones y consecuencias.

La codificación axial es “el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134), por lo que en esta etapa se busca explicar, detalladamente, no solo el qué está sucediendo, sino también el cómo, con qué, por qué, dónde, quién o quiénes, con el fin de obtener un mejor análisis de nuestro estudio. Aquí las subcategorías son un referente importante para entender cómo se explican las categorías encontradas, y lo central consiste en mirar cómo ambas se entrecruzan (Strauss y Corbin, 2002, pp. 135- 136).

Asimismo, Andréu, García-Nieto y Pérez (2007, como se citó en Gaete, 2014) aseveran que en la codificación axial se codifica intensamente alrededor de una categoría, la cual pasa a ser central, ya que tiene la capacidad de explicar lo que sucede en la investigación (2014, p. 162).

Dicho lo anterior, es menester mencionar que la codificación axial es una etapa relevante de esta metodología porque ayuda al analista a contextualizar un fenómeno. Se responden preguntas como por qué sucede, dónde, cuándo y con qué fin, y al tratar de contestarlas el investigador está estableciendo conexiones entre las categorías y sus subcategorías, además de que permite localizar un fenómeno dentro de una estructura condicional (Strauss y Corbin, 2002, pp. 138-139).

Siguiendo a la corriente straussiana (2002), la codificación axial permite desarrollar explicaciones más precisas, y aunque no es necesariamente un paso secuencial de la codificación

abierta, sí es indispensable que el analista cuente con algunas categorías para así realizar sus vínculos, los cuales no son descriptivos sino conceptuales. Cuando se hace el análisis de las categorías, se debe tener en cuenta que hay dos niveles de explicación: las palabras usadas por los entrevistados y las explicaciones que hacemos de estas (2002, pp. 135-138).

Así pues, como señalan Strauss y Corbin (2002):

El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. (2002, p. 135).

Por otra parte, según Strauss y Corbin (2002) y Andréu et al. (2007, como se citó en Gaete, 2014), la codificación axial incluye una serie de pasos que permiten obtener una mejor comprensión de los fenómenos:

1. Extraer las propiedades y dimensiones de una categoría, tarea que comenzó en la codificación abierta.
2. Identificar las condiciones, acciones/interacciones y las consecuencias que engloban a una categoría, y no sólo trabajar en términos de propiedades y dimensiones.
3. Hacer relaciones ente categorías y subcategorías por medio de oraciones que expliquen esta relación.
4. Buscar claves en los datos para poder sustentar cómo se establecen estas relaciones.

Una de las formas que facilita la organización de las propiedades obtenidas durante esta etapa es el paradigma o paradigma de la codificación, que implica identificar las

acciones/interacciones, condiciones y consecuencias de las categorías (Gaete, 2014, p. 163). Este “es un esquema organizativo... no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren” (Strauss y Corbin, 2002, p. 140).

En el paradigma el investigador da respuesta a las preguntas fundamentales de la codificación axial, con el fin de tener un panorama más amplio de la relación entre las categorías y sus subcategorías. Una vez contestadas estas cuestiones, el analista puede enlazar la estructura con el proceso. La primera crea las circunstancias en las cuales se sitúa un problema o acontecer de un fenómeno, por lo que responde al porqué; mientras que el segundo denota la acción/interacción en el tiempo, es decir, cómo actúan las personas u organizaciones en respuesta a problemas. Ambos se encuentran ligados porque aprendemos el porqué (estructura) de una situación y el cómo (proceso) actúan los actores sociales (Strauss y Corbin, 2002, p. 139).

Los componentes del paradigma son las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias. Veamos en qué consiste cada una de ellas:

Las condiciones “son acontecimientos o sucesos que crean las situaciones, asuntos y problemas propios de un fenómeno dado” (Gaete, 2014, p. 164), y según Strauss y Corbin (2002), dependen de diferentes factores como el lugar, tiempo, cultura, reglas, creencias, economía, poder, organizaciones, entre otros elementos, que se encuentran plasmados en los datos, y el investigador es quien debe descubrir la mayor cantidad posible. Asimismo, contienen múltiples propiedades, y su influencia respecto a las acciones/interacciones puede ser directa, indirecta y más o menos lineal; también las hay micro o macro, dependiendo de la cercanía de la acción/interacción de una

persona o grupo con el acontecimiento. Las condiciones agrupan a las preguntas por qué, dónde, cuándo y cómo, que juntas conforman la estructura.

Las condiciones no están aisladas ya que pueden afectarse una a otra, por lo que en la codificación axial estas se dividen en condiciones causales, que son acontecimientos que influyen sobre los fenómenos; en condiciones intervinientes, las cuales alteran el impacto de las causales, es decir, surgen de acontecimientos inesperados; y en condiciones contextuales, que son un tipo de condiciones específicas de un tiempo y lugar que genera acontecimientos a los que las personas deben responder (Gaete, 2014, p. 164; Strauss y Corbin, 2002, pp. 143-144).

Las acciones/interacciones son “respuestas realizadas por los individuos o grupos sobre asuntos, problemas o sucesos que se producen en determinadas condiciones” (Gaete, 2014, p. 164), es decir, implican la forma de actuar de las personas ya sea de manera estratégica o rutinaria; y además responden a las preguntas quién y cómo (Strauss y Corbin, 2002, p. 140).

Continuando con la corriente straussiana (2002), las acciones interacciones/estratégicas incluyen actos deliberados como respuesta para resolver un problema. Las rutinarias son respuestas habituales a situaciones de la vida cotidiana (2002, p.146).

Las acciones/interacciones no solo refieren a actos, sino también a conversaciones, incluso a revisiones que hay entre individuos. Igualmente, pueden o no ser coordinadas y evolucionan con el tiempo, dependiendo del significado que las personas les den a las situaciones (Strauss y Corbin, 2002, pp. 146-147).

Por otro lado, las consecuencias responden a las preguntas qué sucede -como resultado de las acciones/interacciones-, y al porqué (Strauss y Corbin, 2002, p.140). Siguiendo a los mismos autores, aquellas “son los efectos generados por las acciones/interacciones” (Gaete, 2014, p. 164).

Las consecuencias son importantes para el análisis de la relación entre las categorías porque dan explicaciones más completas de lo que sucede, se caracterizan por alterar o repercutir en un fenómeno, poseen propiedades inherentes y su efecto puede ser singular o múltiple; poseen una duración variada, ya que pueden presentarse inmediatamente o ser acumulativas, suelen ser visibles para unos individuos y para otros no, irreversibles o reversibles, previstas o imprevistas y su impacto puede ser pequeño o amplio (Strauss y Corbin, 2002, p. 147).

Una vez que tenemos en cuenta todas las variables que rodean a los fenómenos, es momento de relacionar los conceptos entre sí, es decir, vincular las categorías con las subcategorías mediante oraciones y esquemas que expresen como unas se conectan con las otras. Es importante saber reconocer cuáles parecen ser condiciones, otras acciones/interacciones y algunas otras consecuencias. A partir de este análisis es que surgen las hipótesis, y aunque a veces nuevos datos parecen contradecir los supuestos iniciales, estos no se deben descartar y, al contrario, el analista debe cuestionar más la información, hasta entender qué es lo que sucede; explicando el qué, por qué, dónde y cómo (Strauss y Corbin, 2002, pp. 147-148).

Para poder validar y reelaborar la hipótesis que va emergiendo de los datos, es necesario hacer uso de la comparación continua, sobre la cual ya hemos dado cuenta. Es por ello que Strauss y Corbin (2002) sostienen que las codificaciones abierta y axial no son secuenciales, pues el investigador puede regresar en la investigación las veces que así lo desee. Además, en la etapa axial aún se siguen tomando en cuenta a las propiedades y dimensiones de un fenómeno, con el

fin de afinar las relaciones y aumentar la densidad de los fenómenos. Estos deben ser estudiados hasta llegar a su saturación, lo cual implica que ya no se encuentran nuevas propiedades, dimensiones, acciones/interacciones o consecuencias (2002, p. 149).

Al mismo tiempo, el análisis de los datos tiene que ser registrado tanto en marcos conceptuales mínimos, que surgen al codificar un concepto y son estructuras diagramadas que favorecen resumir los hallazgos, posibilitan tener en mente las relaciones que hay entre conceptos, permiten ver los vacíos que hay en la teoría, e indican los datos que debemos recolectar para desarrollar las categorías; como en diagramas de conceptos, los cuales deben usarse a comienzos del análisis de los datos y propician encontrar relaciones conceptuales (Strauss y Corbin, 2002, p. 154).

Queremos finalizar mencionando una consideración que nuestros autores, Strauss y Corbin (2002), hacen respecto de la investigación cualitativa: es indispensable tener en cuenta que si bien suele ser considerada como inductiva, porque la teoría surge de los datos, lo cierto es que también hay un grado de interpretación (deducción) a partir del análisis y conceptualización mediante lo que dice la literatura que utilizamos o las discusiones con los colegas (2002, pp. 149-150). Es de ese carácter interpretativo del que surgen las hipótesis: “no estamos diciendo que ponemos nuestras interpretaciones por encima de los datos o que no permitimos que surjan interpretaciones. Lo que en realidad decimos es que reconocemos el elemento humano en el análisis” (Strauss y Corbin, 2002, p. 150).

11. Codificación selectiva

Las codificaciones abierta y axial ayudan a llegar a la selectiva. Para alcanzar un nivel más avanzado de teorización que explique los resultados de nuestra investigación, los autores explican esta parte del proceso de la siguiente manera:

En la codificación abierta el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías. (Strauss y Corbin,2002, p.157).

Lo primero que se debe hacer es integrar todos los conceptos, lo que representa también una relación entre el investigador y los datos obtenidos. Para lograrlo es necesario hacer una buena interpretación acerca de qué elementos son los más importantes de la investigación y la jerarquía que ocupan dentro de la misma (Strauss y Corbin,2002, p.158).

Antes de empezar, Strauss y Corbin (2002) recomiendan reflexionar sobre los siguientes puntos:

- 1.- Los conceptos son abstractos, es decir, que no representan a individuos en particular, por el contrario, son el resultado del análisis y la constante comparación entre los datos de la investigación, teniendo cada uno propiedades y dimensiones que los diferencian y a la vez los relacionan con las categorías y subcategorías.

2.- La teoría se crea a partir de las explicaciones que el investigador hace de las relaciones que existen entre las categorías, esto se consigue mediante la construcción de afirmaciones que puedan explicar qué es lo que ocurre con el fenómeno estudiado.

3.- No hay una sola manera de formar las hipótesis, dependerá del estilo del investigador, lo importante es que se llegue a crear un esquema teórico con base en los datos obtenidos. (p.159)

Para realizar la codificación selectiva de manera correcta, necesitamos crear esas relaciones entre categorías y el primer paso para hacer esto es identificar una categoría central que nos pueda servir como eje y ayudarnos a ligar los conceptos entre sí. De acuerdo con los autores, consideramos que los criterios principales para elegir una son: “a) que todas las categorías principales se puedan relacionar con ella y b) debe aparecer con frecuencia en los datos” (Strauss y Corbin,2002, p.161).

La categoría central es de gran peso en la investigación, por lo que es común que exista confusión o dudas acerca de cuál debería ser. Strauss y Corbin presentan en su libro dos técnicas que es posible usar para identificarla y, de paso, ir relacionándola con las otras categorías.

La primera es escribir el argumento de la historia, esto nos ayuda a explicar en nuestras palabras de qué trata la investigación. Los autores recomiendan aplicarles las siguientes preguntas a nuestros datos:

¿Cuál es el asunto o problema principal con el que parecen estar luchando estas personas? ¿Qué resuena una y otra vez? ¿Qué es lo que se percibe, aunque no se esté diciendo de manera directa? Y la segunda es hacer diagramas y revisar y clasificar los memorandos. (Strauss y Corbin,2002, p.163).

El siguiente paso es el de la conceptualización, que se refiere al proceso de crear relaciones entre todas las categorías y subcategorías, creando vínculos con ayuda de los conceptos que ya hemos identificado. Entendemos que esto significa que es momento de crear una historia general del fenómeno estudiado, pero que no sea algo descriptivo, más bien una narrativa que explique, a través de oraciones derivadas de nuestras interpretaciones, lo que está ocurriendo.

Pero hay diferentes maneras de hacerlo. Si se dificulta la anterior, los autores recomiendan el uso de diagramas, argumentando que:

Diagramar es útil porque le permite al analista distanciarse de los datos, y lo fuerza a trabajar con conceptos y no con los detalles de los datos. También le exige pensar con mucho cuidado sobre la lógica en las relaciones porque si éstas no están claras, los diagramas serán confusos y enredados. (Strauss y Corbin,2002, pp.167-168).

También hacen énfasis en la importancia que tienen los memorandos, pues sirven de bitácora a los investigadores y en ellos pueden ir observando de qué manera evoluciona su investigación, al incorporar nuevos datos y observar cómo van cambiando sus propias interpretaciones mientras más avanza el proyecto. Es recomendable ir organizándolos por categorías, ya que esto será útil cuando llegue el momento de la integración final de todos los datos para explicar nuestra teoría (Strauss y Corbin,2002, p.168).

Para Strauss y Corbin, el uso de memorandos y diagramas es tan indispensable que decidieron dedicarles el capítulo catorce de su libro, señalando que sería imposible para el investigador reconstruir los detalles de la investigación sin estos, pues ayudan a que se mantengan

siempre atentos y a darle un fundamento a la investigación (Strauss y Corbin,2002, p.238). Pueden ser las pruebas que se muestren al momento de explicar y argumentar los resultados.

Los autores muestran algunas características de los memorandos y diagramas, de las que destacamos las siguientes:

-Cada analista desarrolla su propio estilo de memorandos y diagramas.

-Estimulan al analista a trabajar más con conceptos que con los datos brutos y, además, le permiten usar la creatividad y la imaginación.

-Los memorandos y diagramas proporcionan un depósito de ideas analíticas que pueden clasificarse, ordenarse, agruparse y recuperarse según el esquema teórico que va evolucionando.

-Los memorandos y diagramas deben estar fechados.

-Los memorandos y diagramas deben llevar títulos que denoten los conceptos o categorías a que pertenecen.

- El analista debe indicar en los memorandos cuándo una categoría parece saturada.

-El analista debe ser conceptual más que descriptivo al escribir los memorandos.

- Los memorandos y diagramas varían en contenido, grado de conceptualización y extensión, dependiendo de la fase de la investigación, de su propósito y del tipo de codificación. (Strauss y Corbin, 2002, pp.238-242).

Con relación a la última característica, Strauss y Corbin (2002) explican que, durante la codificación abierta, los memorandos son solo ideas que comienzan a poner las bases de la investigación y a orientarla. En la codificación axial ayudan a ir formando las categorías atendiendo a sus propiedades y dimensiones. Finalmente, en la codificación selectiva, como ya se ha explicado, los diagramas y memorandos ayudan a integrar los datos a través de conceptos que crean vínculos entre las categorías principales (2002, pp.242-258). Finalmente, la última parte de la codificación selectiva consiste en refinar la teoría, lo que para Strauss y Corbin (2002) significa:

-Revisar el esquema para buscar su consistencia interna y brechas en la lógica. Esto se logra reflexionando si la teoría a la que llegamos es congruente con lo que puede observarse en los datos.

-Completar las categorías poco desarrolladas. Si el investigador piensa que le falta densidad a alguna puede volver a los memorandos o incluso al campo a recolectar más información, hasta llegar a cumplir con el principio de saturación teórica.

-Expurgar la teoría, es decir, eliminar conceptos que nunca llegaron a desarrollarse o que no son claves para la explicación de los resultados de la investigación.

-Validar el esquema. A esto se llega comparando los datos entre sí una vez más, con el objetivo de descartar que no hayamos olvidado algo importante. También se le pueden presentar los resultados al grupo que forma parte del fenómeno social estudiado y que ellos opinen si lo que

hicimos encaja con la realidad que viven, si algo no lograra encajar se debe identificar por qué fue así y esto ayuda a determinar condiciones en las que nuestras hipótesis puedan variar (2002, pp.172-177).

En resumen, como señala Ricardo Gaete (2014), durante la codificación selectiva:

Debe construirse la teoría identificando una categoría central a partir de la cual se establecen las relaciones con las demás categorías, sub-categorías y las hipótesis correspondientes, todo expuesto en un informe que condense dichos elementos a través de una estructuración lógica y coherente, utilizando el mínimo de conceptos posible para explicar su proposición teórica. (2014, p.169).

12. Matriz condicional consecucional

Strauss y Corbin argumentan que, para el proceso de teorizar también es importante identificar de qué manera las condiciones del entorno afectan las acciones de las personas y la manera en la que interactúan entre sí, así como el contexto del fenómeno social estudiado, pero identificaron que esto es difícil para los investigadores novatos y crearon el mecanismo de la matriz condicional/consecucional, sobre la cual aseveran lo siguiente:

Es un mecanismo de codificación que ayuda a los analistas a tener en cuenta varios puntos analíticos, entre los cuales están: a) que las condiciones/consecuencias macro, así como las micro, deben ser parte del análisis cuando emergen de los datos como significativas; b) que las condiciones macro a menudo se entrecruzan e interactúan con las micro; c) que, por tanto, de modos directos o indirectos, se

vuelven parte del contexto situacional; y d) que las sendas que toman las condiciones, así como las subsiguientes acciones/interacciones y consecuencias, pueden rastrearse en los datos. (Strauss y Corbin,2002, p.199).

Aunque el paradigma introdujo la noción de que las condiciones y la estructura pueden afectar a los datos, no se desarrolló a fondo y la matriz ofrece la posibilidad de analizar el contexto físico y social de manera más profunda.

La matriz se presenta a manera de diagrama y el investigador tiene la posibilidad de hacerlo de la forma que crea conveniente. Una vez terminada, este mecanismo cumplirá con los siguientes propósitos:

1. Ayudarle al analista a localizar el área o alcance (micro o macro) del proyecto de investigación que se está realizando, sin perder de vista dónde se ubica tal área en relación con las que están más arriba o más abajo que ella.
2. Extender la escala de las condiciones y consecuencias consideradas por el analista, es decir, considerar más que las meras condiciones micro.
3. Ayudarle al analista a identificar y escoger cuáles combinaciones de factores condicionales/consecuenciales de los datos pueden ser significativos para una situación determinada.
4. Rastrear en la, muy a menudo, complicada red de conexiones existente entre factores contextuales (condiciones/consecuencias o estructura) y las acciones/interacciones (procesos).

5. Desarrollar hipótesis explicativas sobre estas relaciones que puedan verificarse o ser modificadas por medio de una recolección y análisis de datos adicionales.
6. Hacer más verosímil que las hipótesis explicativas incorporen variaciones.
7. Permitir al investigador organizar los materiales y presentar un recuento explicativo más completo y convincente de los fenómenos investigados.
8. Proporcionar dirección al muestreo teórico. (Strauss y Corbin, 2002, p.208).

Es importante tener en cuenta que al identificar una condición que puede afectar de manera relevante el curso de la investigación se debe rastrear desde su origen hasta sus consecuencias y relacionarla siempre con nuestros datos. De lo contrario, no se podrá hacer una explicación de la relevancia del incidente en el proyecto (Strauss y Corbin, 2002, pp.214-217).

Capítulo IV. Aplicación y resultados

13. Contexto

El recurso didáctico se aplicó a un grupo de 34 alumnos de edades de entre 13 y 15 años, los días 3, 4, 5, 6 y 7 del mes de septiembre de 2018, en la Secundaria Técnica número 36 Antonio Acosta Aguayo, escuela pública ubicada en el municipio de Santiago de Querétaro, colonia Cerrito Colorado, calle Tarahumaras número 600.

De acuerdo a la Teoría Fundamentada, hemos creado una matriz condicional consecucional para el análisis de las circunstancias contextuales que influyeron en el desarrollo del proyecto y que presentamos a continuación a manera de diagrama:

Figura 1. Matriz condicional consecucional.

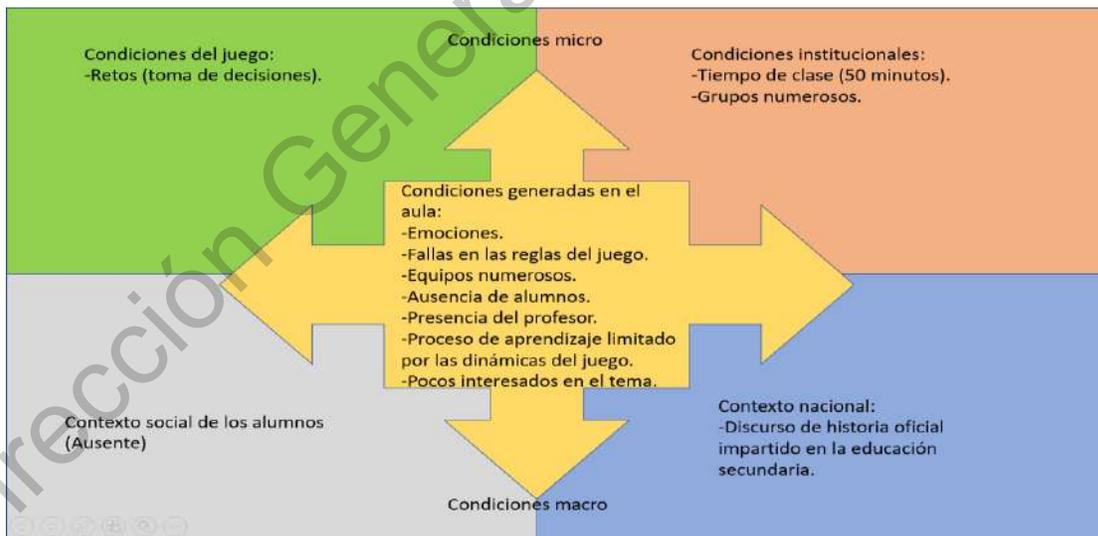


Figura X. El esquema representa a las condiciones contextuales que influyeron en el desarrollo de nuestro recurso didáctico.

El esquema simboliza un rompecabezas que está compuesto por cinco piezas, la verde representa las condiciones que les impusimos a los alumnos al llevarles un juego con un tema y reglas previamente establecidas, sin tener en cuenta sus intereses y destrezas. La sección naranja claro incluye el entorno institucional de la escuela, como lo son las reglas, los horarios y el espacio físico del lugar. La azul se incluye el contexto nacional y la manera en la que el tema se enseña en la educación básica. En la zona central de color amarillo es en la que convergen las otras cuatro, lo cual significa que ahí se mezclan las distintas circunstancias que aportan cada una de las partes, creando el entorno con el que trabajamos en el aula y que repercutió en el desarrollo del proyecto. Finalmente, en el segmento gris colocamos el área del contexto social de los estudiantes, del cual no tenemos datos y, por lo tanto, no podrá formar parte del análisis ni del esquema.

Para explicar esto a profundidad, la aplicación del recurso didáctico se vio influenciada por dos piezas contextuales: el juego en sí mismo y la institución escolar, las cuales consideramos como circunstancias micro que imponen al alumno condiciones que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando se juntaron en el aula ambas piezas, notamos que lo más relevante fueron las emociones que se generaron a partir de las condiciones que se propiciaron, por ejemplo, en relación al juego, se generaron emociones a partir de los retos de contrafactualismo, sucesión causal y empatía relacionados con la toma de decisiones; en la pregunta 4 de nuestra evaluación final que menciona “describe brevemente cómo te sentiste cuando los personajes te pedían tomar decisiones para seguir con la independencia” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018), algunos alumnos mencionaron lo siguiente:

Alumno A: “pues un poco intranquila porque tenía que pensar qué decisiones tomar para seguir la independencia”.

Alumno B: “pues bien porque uno al tomar decisiones como esas, uno se sentía como si estuviera en la lucha”.

Alumno C: “preocupante, ya que si no tomábamos buenas decisiones no nos daban nada”.

Alumno D: “pues algo extraño porque es algo raro tomar esas decisiones ahora, y más ese tipo de decisiones que dependían de la independencia de México”.

Alumno E: “un poco nervioso y apurado, pues sentí que realmente estaba en la independencia”.

Alumno F: “nerviosa porque eran decisiones que no sólo podían afectar a mí, sino a toda una nueva nación en esa época”. (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Durante las entrevistas, al preguntar la experiencia durante el juego y cómo se sintieron cuando se situaron como personajes del proceso de independencia, también los alumnos hicieron referencia a emociones; en su mayoría ellos mencionan que se sintieron nerviosos principalmente por las decisiones que tenían que tomar, aunque también algunos mostraron emociones asociadas al bienestar:

Alumno A: “Me sentí muy nervioso, porque estaba en decisiones de personas que tuvieron que planear bien para ganar una guerra...sí me gustó, me emocionaba mucho”.

Alumno B: “Como nerviosa porque no sabíamos si lo que poníamos era de acuerdo con lo que el personaje pensaba”.

Alumno C: “... pues me sentí bien porque pude... para preparar el clima entre México y así”.

Alumno D: “... me sentí nervioso por saber si la respuesta era correcta, y si el personaje real tomó esa decisión”.

Alumno E: “Pues me sentí nerviosa y alegre porque sí avanzamos cuando nos echaron cañones...”. (Peña, A. y Velázquez, E., 18 de octubre de 2018).

Consideramos que factores como la cantidad de alumnos, lo motivados que estaban por las actividades y el hecho de que su maestro haya estado ausente, propiciaron que comenzáramos a perder el control de la clase, por lo que advertimos contingencias que tuvimos que corregir al momento:

En relación con lo numeroso del grupo, percibimos un ambiente de dispersión de los alumnos, no todos prestaban atención, y fue difícil que todos participaran debido a la cantidad de estudiantes que había en cada equipo de juego:

Hay varios equipos interesados en la dinámica del juego, pero no todos los miembros del equipo ponen la misma atención, los vemos dispersos y creemos que se debe a que son muchos alumnos, y los equipos tienen muchos miembros (8 en cada uno). Debido a esto, dentro del equipo hay algunos alumnos que aportan más que otros, incluso puede haber alguno que no esté haciendo nada. Se nos dificulta

el control del grupo porque es numeroso y porque se alteran con el juego, se emocionan y se ponen a gritar. (Peña, A. y Velázquez, E. 2018, p. 11).

La ausencia del profesor, pues cuando él estaba en el aula, los estudiantes prestaban atención a las dinámicas y cuando no, sucedía lo contrario. Por ejemplo, en la segunda sesión del juego:

Esta sesión no correspondió al horario de clases de historia, de hecho, los chicos fueron quienes sugirieron seguir jugando en su última hora de clases, ya que “era libre”. En la sesión asistieron todos los alumnos a pesar de que la asignatura de ese horario no correspondía con la temática de nuestro recurso... Al no tener un maestro en aula, y al ser el salón más amplio que el de las sesiones anteriores, los estudiantes se distrajeron más. Costó más trabajo que mantuvieran el orden. (Peña, A. y Velázquez, E. 2018, p. 9).

La falta de control también se debió a que algunos estudiantes comenzaban a experimentar aburrimiento a causa de las reglas del juego, pues en ocasiones debían esperar mucho para que fuera su turno de jugar nuevamente, por lo que en la segunda sesión:

Seguimos el mismo procedimiento de la sesión anterior, sólo que al dado le agregamos los dígitos reales del 1-6 para no hacer más tardado el juego. El uso de cañones y escudos parece ser un éxito, ya que es en lo que más muestran interés los alumnos, y cuando se ganan uno lo festejan. (Peña, A. y Velázquez, E. 2018, p. 10).

Finalmente, consideramos que otro factor que influyó de manera significativa en el desarrollo de la actividad fue el del contexto nacional, pues después de haber analizado y reflexionado nuestros memorandos, interpretamos entre líneas que los alumnos más interesados en participar también

eran los que más conocían del tema y suponemos que estos conocimientos previos los adquirieron debido al discurso nacional y a las fiestas que conmemoran año con año la Independencia de México, pues notamos que los que no participaron no tenían interés y tampoco sabían mucho del tema, y los que lo hacían es porque sabían más a pesar de no haber llevado la materia anteriormente, por lo que posiblemente han aprendido a través de la observación de lo que sucede durante las fiestas patrias (Peña, A. y Velázquez, E. 2018, pp. 1-10).

Las sesiones continuaron de manera más dinámica y logramos hacer que los alumnos concentraran sus emociones en el juego, sin embargo, no teníamos la certeza de que realmente estuvieran aprendiendo algo o simplemente se divertían. Otro factor negativo fue que el juego se extendió a 5 sesiones, por lo que sobre el final algunos alumnos ya se notaban cansados, aunque la mayoría seguía entusiasmada, si el maestro no hubiera sido tan accesible no habríamos podido terminar con la aplicación de nuestro recurso (Peña, A. y Velázquez, E. 2018, pp. 15- 25).

En relación al alcance de nuestro proyecto y tras haber reflexionado los datos a través de la matriz condicional consecuencial, concluimos que el mayor límite es que no tomamos en cuenta el entorno social de los alumnos por lo que desconocimos factores como su estado emocional, su salud, su entorno familiar, si trabajan además de estudiar, su interés en el tema de la Independencia de México o incluso sus juegos de mesa favoritos.

Es importante señalar que también usamos esta matriz como apoyo durante las etapas de codificación abierta, axial y selectiva, pues como mencionan nuestros autores, se debe relacionar la estructura con el proceso para darle una mejor explicación a las relaciones que hay entre las diversas categorías y por lo tanto mayor fuerza la teoría.

13.1. Principales hallazgos

En este apartado expondremos los resultados obtenidos de la aplicación de nuestro recurso didáctico, haciendo uso de la metodología de la Teoría Fundamentada en sus fases de codificación abierta, axial, selectiva y teorización.

Dicho lo anterior, consideramos que primero es pertinente reflexionar sobre la formación de nuestro proyecto, con la finalidad de tener un punto de partida y analizar todo el proceso de principio a fin, pudiendo observar cómo se fue transformando. Nuestro recurso didáctico surgió debido al interés de enseñar historia a través de un recurso relacionado con la simulación y el juego de mesa. El tema no fue difícil de acordar, pero sí su extensión, pues en un principio pensábamos incluir únicamente la primera fase de la Independencia de México. Sin embargo, decidimos ampliarlo y abordar toda la guerra. Esto representó un reto para nosotros y, conforme fuimos consultando la bibliografía, nos dimos cuenta de que el tema nos daba la oportunidad de desarrollar conceptos que para nosotros fueron relevantes durante nuestra formación como historiadores, refiriéndonos al pensamiento contrafactual, empatía histórica y la sucesión causal, por lo que las dinámicas e información contenida en nuestro juego se orientaron hacia esta temática con el propósito de desarrollar en los estudiantes esos elementos del pensamiento histórico.

Tras decidir lo anterior, nos dimos a la tarea de elaborar el juego, sus reglas y los retos que contendría. Finalmente, elaboramos un tablero y sus insumos en el que se puede llevar a cabo una dinámica de simulación en la que los estudiantes aprenden sobre la guerra de independencia de principio a fin, y lució de la siguiente manera:

Figura 2. Recurso didáctico de la independencia de México.

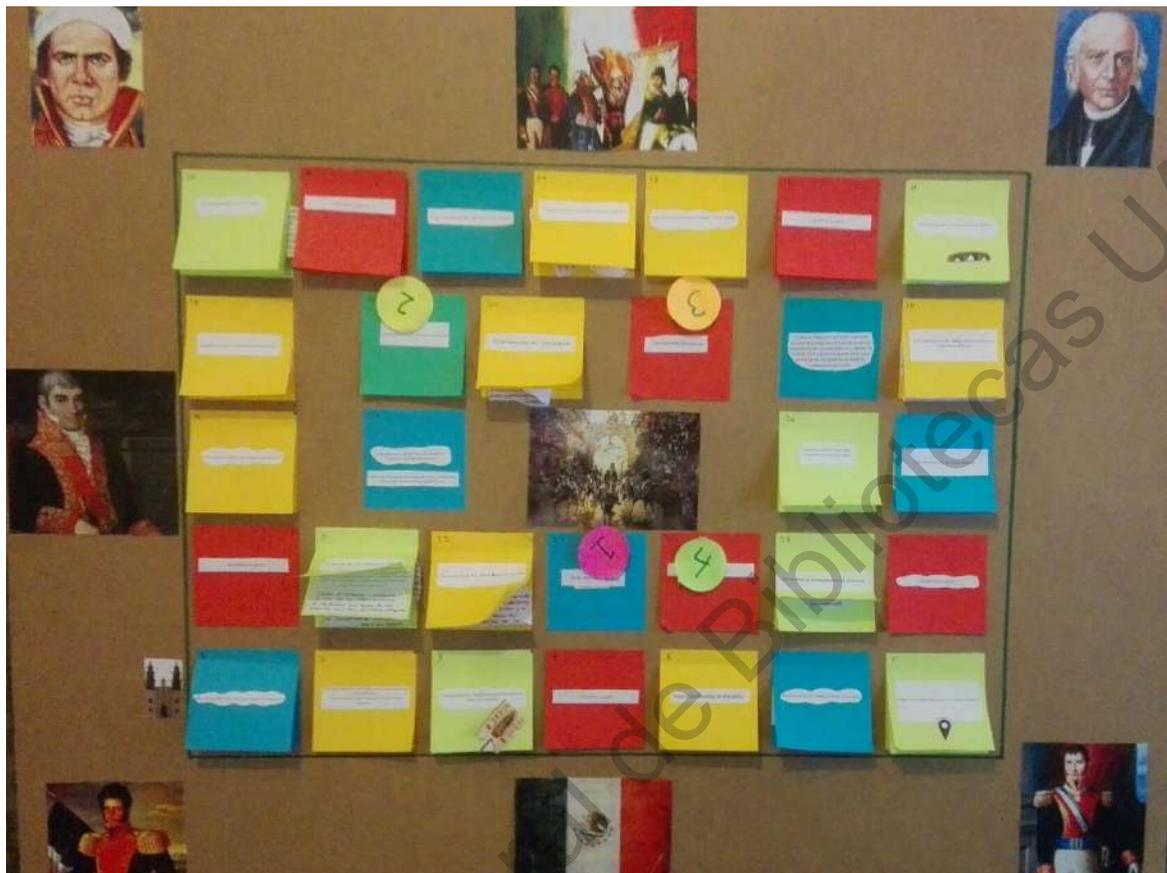


Figura X. El tablero consiste en casillas que reflejan contenido de nuestros objetivos: empatía histórica, contrafactualismo y sucesión causal, y dos más que nos parecieron pertinentes: información, y casillas lúdicas. Fuente: elaboración propia para el presente trabajo.

Como se puede observar, el tablero está compuesto por 31 casillas por las que los alumnos avanzan lanzando un dado. El primero en llegar a la última es el ganador. Estas se dividen en colores, que representan lo siguiente:

-Las azules contienen información relevante para comprender el proceso de independencia, por ejemplo, en la primera casilla se hace referencia a una de las causas principales

del movimiento: “Cuando España entra en crisis el pueblo novohispano determina que ante la ausencia del rey la soberanía debía recaer en el pueblo, por lo que comienza a buscarse la autonomía” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Estas casillas tienen el propósito de que los estudiantes reciban la información necesaria para comprender la causalidad de los hechos más trascendentales.

-Las amarillas representan retos con los que se busca generar empatía histórica en los alumnos, uno de los principales fue el que se encuentra en la casilla número 18:

“12 de abril de 1813. Toma del puerto de Acapulco. Morelos, un hombre que se distingue por ser caritativo con el prójimo, quiere tomar el puerto de Acapulco desde hace bastante tiempo. Sin embargo, para poder tomarlo necesita derribar una fortaleza en donde se encuentra una guarnición de soldados que él considera inocentes.

Morelos quiere dejar salir a esas personas, pero hay riesgo de que estas ataquen a sus tropas ¿qué debería hacer?” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

-El color verde representa retos de contrafactualismo en los cuales los alumnos deberán tomar las mismas decisiones que es su momento fueron trascendentales para los líderes insurgentes, por ejemplo, en la casilla número 7: “Hidalgo se encuentra a las puertas de la Ciudad de México. Entrar a la ciudad puede representar el triunfo de los insurgentes y el fin de la Guerra de Independencia ¿deseas hacerlo?” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Las respuestas de los alumnos, en esta ocasión, se limitan a un sí o un no, y para ambos casos preparamos escenarios con base en la bibliografía especializada, pues si decidieran tomar la

ciudad la consecuencia sería: “has entrado y estás sitiado por las tropas de Calleja, además no tienes municiones para defenderte” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018). Y si deciden no hacerlo: “Hidalgo decidió lo mismo, ya que tenía miedo de que se repitieran los hechos de la Alhóndiga de Granaditas y su ejército cometiera los mismos excesos” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

-Finalmente, las rojas simbolizan campamentos insurgentes: “Campamento insurgente. Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Este último color introduce otra de las dinámicas del juego, que es el uso de cañones y escudos que pueden ser utilizados para atacar o defenderte de tus compañeros y se obtienen en los retos de contrafactualimso dependiendo de las respuestas de los alumnos. Los primeros tienen el poder de hacer retroceder a uno de tus contrincantes, esto se hace lanzando un dado y el número que salga representa la cantidad de casillas que se retrocederán. Con los segundos pueden defenderse de los ataques. Es importante mencionar que cada equipo puede tener un máximo de un escudo y un cañón al mismo tiempo y, una vez utilizados, se pierden y se deberán conseguir otros.

El diseño de nuestro recurso lo hicimos con base en algunos de los juegos de mesa más populares que ahora se consideran clásicos, pero también utilizamos algunas opciones más modernas. Uno es el Maratón, su dinámica consiste en realizar preguntas a los jugadores sobre cualquier tema y estos podrán avanzar por el tablero dependiendo de si su respuesta es correcta o incorrecta, gana el jugador que llegue primero a la última casilla. Otro es un juego similar, conocido como la Oca, pero a diferencia del anterior en este puedes encontrarte con castigos o retos en determinadas casillas. También utilizamos serpientes y escaleras, en el que sencillamente

se avanza por un tablero tirando un dado, pero dependiendo del lugar en el que se caiga podemos recibir un premio o un castigo. Finalmente, nos inspiramos en videojuegos de rol, en los que los jugadores van creando su propia aventura y su progreso se desarrolla con base en sus decisiones, las cuales afectan el desarrollo de una historia, generalmente ficticia, algunos ejemplos pueden ser Skyrim, Pokémon o World of Warcraft.

Una vez elaborado lo anterior, comenzamos a aplicar el recurso didáctico y la metodología de la Teoría Fundamentada. Para poder obtener los datos necesarios para ser analizados utilizamos diversas herramientas de recopilación, como lo fueron los exámenes, las entrevistas, memorandos y la observación.

A continuación, expondremos los hallazgos obtenidos de las distintas etapas de análisis que proponen Strauss y Corbin, haciendo énfasis en el hecho de que todas están relacionadas y se complementan entre sí durante todo el proceso de codificación y teorización, por lo que el orden que seguimos variaba e íbamos de una a otra continuamente.

13.1.1. Codificación abierta

Como ya se mencionó en el capítulo tercero, durante fase de la Teoría Fundamentada se busca principalmente identificar los conceptos más importantes que van saliendo del análisis de los datos, con la finalidad de agruparlos en categorías con base en sus características.

Para realizar este procedimiento tomamos la decisión de dividir nuestro análisis en 4 etapas: la del examen diagnóstico, los memorandos del juego, la evaluación final y las entrevistas. Como mencionan Strauss y Corbin (2002), existen varias maneras de hacer la codificación abierta,

la que escogimos fue la de la observación línea por línea, la cual como ya se asentó “exige un estudio minucioso de los datos, frase por frase y a veces palabra por palabra” (p. 131), pues esta manera se relaciona estrechamente con el microanálisis en el sentido de que es:

“Un detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales con sus propiedades y dimensiones, y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial”. (Strauss y Corbin, 2002, p.63).

Consideramos que el estudio detallado de cada una de las etapas nos aportó un muestreo teórico muy amplio, mediante el cual pudimos observar cómo se fueron relacionando y transformando los conceptos que emergieron durante la aplicación de la Teoría Fundamentada, a medida que el proceso avanzaba y las circunstancias propias del tema y del recurso didáctico se presentaban.

Análisis cuantitativo:

Para mostrar y analizar los datos obtenidos de esta fase de la Teoría Fundamentada, elaboramos una gráfica en la cual se muestra la frecuencia con la que cada una de nuestras 8 categorías aparecieron en las diversas etapas.

Es importante aclarar que esta tabla fue elaborada después de haber realizado la codificación abierta y que en ella ya se muestran los conceptos y categorías que se formaron a partir de esta. Pese a esto, hemos decidido incluirla en este momento para ayudarnos a explicar paso a paso cómo fueron surgiendo los datos.

Figura 3. Visualización de las categorías formadas durante la codificación abierta.

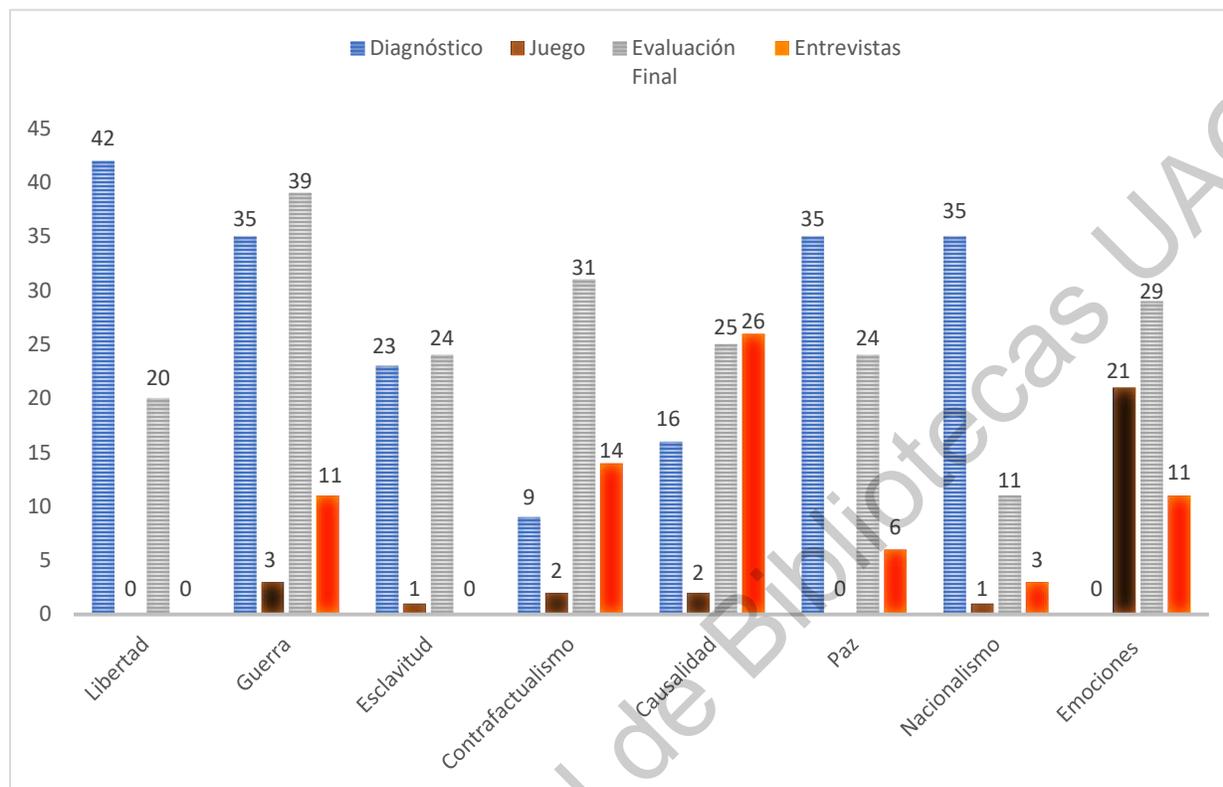


Figura X. La gráfica muestra el número de veces que apareció cada categoría en las diferentes fases de aplicación del recurso didáctico. Fuente: elaboración propia para el presente trabajo.

Como se puede apreciar, en la parte alta de la gráfica se encuentran divididas las cuatro etapas de análisis por colores: la azul corresponde al examen diagnóstico, la café al juego, la gris a la evaluación final y el anaranjado a las entrevistas.

En la parte baja se encuentran las categorías y arriba de cada una hay cuatro barras, en ocasiones menos, que muestran la frecuencia con la que aparecieron en cada etapa, por ejemplo: paz, apareció 35 veces en el diagnóstico, 0 en el juego, 24 en la evaluación final y 6 en las entrevistas. Teniendo en cuenta ésta tabla, a continuación, mostraremos cuáles fueron los

resultados más relevantes de cada etapa y las respuestas que exponen de mejor manera cómo fue que surgieron los conceptos.

Primera etapa:

El examen diagnóstico consistió en una entrevista escrita de 7 preguntas, aplicada a 36 estudiantes, que tuvo los objetivos de: medir el conocimiento que los alumnos tenían sobre la independencia de México, saber si encuentran algún vínculo entre los hechos ocurridos durante la Independencia y lo que viven hoy en día, observar la noción de la causalidad que tienen sobre de los hechos más trascendentes del movimiento y mostrar si tienen desarrollado su pensamiento contrafáctico.

Para exponer los resultados de esta prueba analizaremos los datos obtenidos de cada una de las preguntas y expondremos las respuestas que aportaron datos relevantes que posteriormente nos ayudaron a conformar nuestros conceptos y categorías.

Como se puede apreciar en la gráfica, lo que más destacó en el examen diagnóstico fue lo relacionado con la libertad, guerra, esclavitud, paz y nacionalismo.

Primera pregunta: ¿Cuáles son las causas que propiciaron la independencia de México?

El objetivo de esta pregunta fue el de observar si los alumnos conocían los hechos más trascendentales que tuvieron que ocurrir para que se llevara a cabo la Independencia.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
-----------	----------	--------------------------

El derecho de ser libres y tener una constitución propia y el liberalismo.	Esta respuesta remite al concepto derecho y uno de esos derechos es la libertad . Luego, se menciona que otra de las causas de la independencia es tener una constitución propia que nos remite a tener leyes propias . Por último, el alumno se refiere al liberalismo , entendido como las ideas políticas, económicas que defiende la libertad del individuo. Lo que lleva al bienestar común y a por ende a la paz .	Libertad Derecho Paz
--	--	----------------------------

Segunda pregunta: ¿Qué actores sociales –es decir, indígenas, negros, criollos- crees que participaron más en el proceso de independencia de México? ¿Por qué?

Lo que buscábamos al cuestionarles esto era saber qué versión de la historia conocían y si habían considerado previamente a todos los grupos sociales que formaron parte del movimiento y cuyas acciones influyeron en el desarrollo de los hechos.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Indígenas, querían tener una voz, ser escuchados, tener	¿A qué se refiere con algo bueno? Posible interés en los grupos más desfavorecidos. Tener una voz para participar en la vida social y que se cumplan sus demandas y atiendan las necesidades que el Estado debe procurar. Pensamos que también relacionan el presente con el pasado, ya que le tema de	Paz Justicia Bien común Derechos

derechos y merecer algo bueno.	los derechos humanos y la igualdad social es algo muy presente actualmente.	Relación del presente con el pasado
--------------------------------	---	-------------------------------------

Tercera pregunta: ¿La independencia de México es importante para ti? ¿por qué?

Lo que queremos saber en esta ocasión es si los alumnos encuentran una relación entre el pasado y presente.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Sí porque las personas importantes de México se arriesgaron para salvar nuestra libertad y cultura.	Descomponemos la frase en “ las personas importantes de México [...] ” que nos remite a héroes nacionales , respuesta tal vez producto de la enseñanza de la Historia en nuestro país. Luego está la frase “ se arriesgaron para salvar nuestra libertad y cultura ”, que en primer lugar decir arriesgaron y salvar pensamos que puede significar patriotismo porque el hacer tales actos en este caso por un territorio implica tener una lealtad hacia éste. Incluso se puede hablar de patriotismo por parte de la alumna, pues para ella en eso radica la importancia de este hecho histórico. Luego está la palabra “ salvar ” que	Nacionalismo Héroes Patriotismo Libertad Cultura

	nuevamente nos remite a héroes ; para finalizar así con los conceptos <i>in vivo</i> libertad y cultura [que pensamos este último también puede hacer referencia a identidad, lo español vs lo nativo].	
--	--	--

Cuarta pregunta: ¿Qué factores crees que impulsaron la realización del movimiento de independencia? ¿por qué?

El objetivo de este cuestionamiento era saber si los estudiantes se podían identificar con alguna de las situaciones que vivieron los distintos sectores sociales involucrados en el movimiento de independencia.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Libertad para una vida justa.	Relación de la libertad y la justicia. Idea de que se luchaba por una causa justa y el bien común de la sociedad.	Paz Libertad Bien común

Quinta pregunta: ¿Crees que el movimiento de independencia era necesario? ¿por qué?

La intención de esta pregunta es conocer si los alumnos tienden a utilizar el pensamiento contrafactual.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Sí, porque si no fuera por ese movimiento no tendríamos libertad o derechos.	Guerra para conseguir derechos y libertad.	Guerra Libertad Paz Derecho Contrafactualismo

Sexta Pregunta: Enumera del 1 al 5 qué factores crees que fueron más importantes para el desarrollo del proceso de independencia (el 1 es el factor que consideras de mayor importancia).

Lo que se pretende es saber más acerca de los conocimientos previos de los estudiantes en relación al tema de la independencia de México. Sin embargo, tras recolectar los datos empezamos a notar que esta pregunta es muy similar a la cuarta y la primera, pues a pesar de que tenían objetivos diferentes, las respuestas fueron muy similares, por lo que lo clasificamos como un error en la formulación de la pregunta al no ser más específica.

Respuestas	Análisis
Factores que los alumnos consideraron como más importantes:	Nos sorprende que la mayoría de los alumnos creen que los motivos personales fueron los más determinantes durante el proceso de independencia,

<p>-económicos- 11</p> <p>-Políticos-6</p> <p>-culturales-8</p> <p>-sociales-7</p> <p>-personales-12</p> <p>Factores que los alumnos consideraron como menos importantes:</p> <p>-económicos-9</p> <p>-políticos-9</p> <p>-sociales-8</p> <p>-culturales-5</p> <p>-personales-13</p>	<p>pero a la vez, la mayoría también cree que fueron los menos importantes.</p> <p>Tras finalizar el ejercicio podemos deducir que los alumnos no tienen conocimiento de los diversos factores que influyeron en el movimiento de independencia.</p>
--	--

Séptima pregunta: Ubica en el siguiente esquema el orden cronológico de la independencia de México: Camp. De Guerrero, Morelos, Hidalgo, Entrada del Ejército Trigarante a la CDMX.

El objetivo de este ejercicio es identificar qué conocimientos históricos tienen antes de iniciar el juego, para posteriormente compararlos con los resultados de la evaluación final y saber si comprendieron la cronología y causalidad de los hechos.

Respuesta	Análisis
<p>1.- Campaña de Morelos</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.-Campaña de Hidalgo</p> <p>4.- Entrada del Ejército</p> <p>Y</p> <p>1.- Campaña de Hidalgo</p> <p>2.-Campaña de Guerrero</p>	<p>Ambas respuestas se repitieron 4 veces, el número más alto de frecuencia entre respuestas. Sin embargo, 12 alumnos dejaron la respuesta en blanco. De esto podemos inferir que los alumnos llegan con conocimientos previos de la causalidad de los hechos más trascendentales de la independencia.</p>

3.-Campaña de Morelos	
4.-Entrada del Ejército Trigarante	

Segunda etapa:

A continuación, mostraremos los datos obtenidos del juego, estos fueron recabados mediante el análisis de los memorandos de cada una de las 5 clases. Nos parece importante señalar que la información que se presentará a continuación no será de cada uno de los retos realizados durante la dinámica, esto se debe a que las grabaciones que realizamos no se escuchaban bien debido a las emociones de los alumnos, pues como se explicó en la matriz condicional consecucional, por momentos el grupo se descontrolaba y nos era difícil evitar que subieran el tono de su voz. A consecuencia de esto, tuvimos que adecuarnos y tratar de recuperar para nuestras notas la mayor información posible. También destacamos que los datos más relevantes fueron los relacionados con las emociones.

Memorando	Conceptos que emergieron
Hay varios alumnos que nos han dicho que el juego es divertido o preguntan acerca del tema.	Diversión Emociones

<p>Consideramos que nos costó trabajo acomodar a los niños en equipos, porque eran 44. Dimos las instrucciones de manera sencilla y pensamos que si entendieron la dinámica del juego y del uso de los cañones y escudos. Nos sorprende la manera en la que participan y se han involucrado en el juego, tanto que nos pidieron darles una clase en una hora que ellos tendrían libre más adelante, el mismo día.</p> <p>Creemos que hay un equipo que está hablando mucho porque quedaron varios amigos ahí, en ocasiones gritan demasiado y no dejan que el grupo pueda oír lo que tenemos que decir, ni las participaciones de otros equipos.</p>	<p>Guerra</p> <p>Competencia</p> <p>Convivencia</p>
---	---

Tercera etapa:

La evaluación final fue aplicada a 48 alumnos y se compone de 9 preguntas que tienen el objetivo de reunir los datos que debemos analizar para saber cuánto progreso tuvieron los alumnos durante el juego, y de esta manera poder deducir si aprendieron historia y si se cumplieron nuestros objetivos de desarrollar en ellos nociones de empatía histórica, causalidad y pensamiento contrafáctico. Los datos más frecuentes fueron los relacionados con la guerra, la esclavitud, el contrafactualismo y las emociones.

Primera pregunta: Menciona el nombre de los personajes de la independencia de México que conozcas. El objetivo es saber si el estudiante logró identificar a los que fueron los principales protagonistas del movimiento de independencia.

Respuesta	Análisis
Hidalgo-40	<p>Iniciando por Hidalgo como el más repetido, seguido por Morelos y Guerrero, cabe mencionar que en repetidas ocasiones se les hablaba de ellos tres juntos. Los siguientes fueron Josefa, Iturbide y Allende. Por último, los alumnos mencionaron en pocas ocasiones a Aldama, Leona Vicario y los Corregidores.</p>
Morelos-36	
Guerrero-21	
Josefa-15	
Iturbide-14	
Allende-12	
Aldama-4	
Leona Vicario-3	
Los corregidores-2	
Gertrudis-1	

Segunda pregunta: ¿Qué aportaciones hicieron a la independencia los personajes que mencionaste anteriormente?

El objetivo es que el estudiante identifique los hechos más trascendentales realizados por cada uno de los protagonistas de la independencia.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Iniciaron los movimientos armados, y combatieron para poder hacer posible la independencia de México con acuerdos y guerras de guerrillas.	Nuevamente se hace énfasis en la guerra . Se habla de acuerdos como parte de este conflicto armado	Guerra

Tercera pregunta: A partir del juego, ¿con qué personaje te interesó recorrer el movimiento de independencia y por qué?

Lo que se busca con este cuestionamiento es saber si los alumnos sintieron empatía por alguno de los personajes históricos en particular.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Morelos, por cómo era, como llevaba a cabo sus acciones y sus ideales.	Primero destacamos el “ cómo era ” que nos refiere a personalidad del personaje , luego el “ cómo llevaba a cabo sus acciones ” que nos remite a decisiones y acciones, y al final el concepto <i>in vivo</i> ideales . Creemos	Contrafactualismo Ideales Empatía

	que les gustó debido a que los retos de la campaña de Morelos eran de contrafactualismo.	
--	--	--

Cuarta pregunta: Describe brevemente ¿Cómo te sentiste cuando los personajes te pedían tomar decisiones para seguir con la independencia?

Consideramos que las respuestas de los estudiantes nos pueden servir para observar cómo se sintieron durante los retos de contrafactualismo y empatía histórica.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Pues un poco intranquila porque tenía que pensar que decisiones tomar para seguir la independencia.	Se destaca el concepto de intranquilidad . Ésta se debía a la elección de decisiones.	Decisiones Contrafactualismo Emociones

Quinta pregunta: ¿Qué consideras que hubiera pasado con nuestro país si el movimiento de independencia no se hubiera dado?

El objetivo es saber si los alumnos desarrollaron su pensamiento contrafáctico.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Una larga esclavitud, desigualdad, problemas	Conceptos <i>in vivo</i> esclavitud, desigualdad, problemas económicos, mal uso de recursos.	Guerra Esclavitud

económicos, y una mala utilización de recursos.		
---	--	--

Sexta pregunta: ¿Crees que las decisiones personales que tomaron los personajes de la independencia repercutieron en el desarrollo de la guerra? ¿por qué?

La finalidad del cuestionamiento es saber si el juego sirvió para que los estudiantes conocieran los factores principales que influyeron en el desarrollo de la independencia y en la causalidad de los hechos.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Si, porque pudieron haberse saltado varios problemas con el ejército y poder hacer la independencia más rápido.	Su respuesta remite al tema bélico y posiblemente haya entendido los problemas a los que se enfrentaron los insurgentes.	Guerra Contrafactualismo

Séptima pregunta: ¿Cuáles son las causas que propiciaron la independencia de México?

El objetivo es observar si se desarrolló el pensamiento causal en los estudiantes.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron

La igualdad de las personas con derechos sin importar la raíz de estos y la separación de la Corona.	Influencia de la revolución francesa. El alumno asume que coexistían distintos grupos durante el movimiento de independencia. Comprensión de las relaciones causa-efecto.	Igualdad social Derecho Causalidad histórica
--	---	---

Octava pregunta: ¿Qué consecuencias trajo la independencia de México a nuestro país?

Nuevamente, la finalidad es saber si se lograron comprender los efectos que este movimiento causó en la sociedad.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
La libertad y diferentes poderes.	División de poderes en ejecutivo, legislativo y judicial.	Sistema de gobierno Libertad

Novena pregunta: Ubica en el siguiente esquema el orden de los hechos de la independencia de México: 1. Campaña de Guerrero, 2. Campaña de Morelos, 3. Campaña de Hidalgo, 4. Entrada del ejército Trigarante a la ciudad de México.

El ejercicio nos ayudará a observar si los alumnos comprendieron el orden cronológico y causal de los hechos principales de la Independencia de México.

<p>Respuestas y análisis</p>
<p>33 alumnos pudieron organizar correctamente la sucesión que tuvieron las diferentes campañas de los insurgentes durante la guerra de independencia.</p> <p>Muchos alumnos pudieron haber copiado, algunos otros pudieron haber fallado a propósito porque no les interesa el tema.</p>

Cuarta etapa:

Las entrevistas finales fueron realizadas únicamente a los 14 alumnos que más se interesaron en las dinámicas del recurso didáctico, pues consideramos que de esta manera la información recopilada será de mayor calidad.

El cuestionario fue de 5 preguntas y los datos obtenidos se relacionaron principalmente con la causalidad, el contrafactualismo, la guerra y las emociones.

Primera pregunta: ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?

Se les cuestiona sobre su opinión general de las dinámicas para saber hacia qué se orientan sus respuestas y qué fue lo más destacable para ellos o lo que cambiarían.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron

<p>Me sentí muy nervioso, porque estaba en decisiones de personas que tuvieron que planear bien para ganar una guerra... si me gustó, me emocionaba mucho.</p>	<p>Posible empatía histórica con especial atención en el aspecto bélico del proceso. El alumno muestra sentimientos como nervios y emoción.</p>	<p>Empatía histórica Bélico Contrafactualismo Emociones</p>
--	--	---

Segunda pregunta: ¿cómo te sentiste al situarte como un participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?

La finalidad es analizar cómo fue su desempeño en los retos relacionados con el contrafactualismo y la empatía histórica.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
<p>Ah... pues muy presionada porque si estuviéramos en ese tiempo nuestras decisiones hubieran influido mucho en la historia y hubieran pasado otras cosas totalmente diferentes.</p>	<p>Casi todos mencionan estar nerviosos o presionados, habrá que ver qué propicia estas emociones. Desarrollo de pensamiento contrafactual. Lo que me parece interesante es cuando la entrevistada habla de estar presionada, concepto que lo ligo mucho con las emociones. Otra palabra que me llama la atención es decisiones, que nuevamente nos remiten a estar</p>	<p>Emociones Pensamiento contrafactual Decisiones Imaginación</p>

	entre varias alternativas posibles para elegir algo. Además, la palabra “hubieran” aparece haciendo referencia quizás las cosas cambiarían, de tal manera que se concibe que si no sucediera algo las cosas no serían las mismas. De esto pienso en historia contrafactual, además de especular el qué hubiera pasado sí, también pienso en la imaginación.	
--	---	--

Tercera pregunta: ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado hubieran sido diferentes?

El objetivo es observar si el recurso didáctico promovió el desarrollo del pensamiento contrafactual.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
No, pero ahora ya me lo pregunto un poco más.	El recurso didáctico sirvió para desarrollar el pensamiento contrafactual de este alumno.	Contrafactualismo

Cuarta pregunta: A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que ellos tomaran ciertas decisiones?

Con las respuestas podremos observar si los estudiantes entendieron la causalidad de las acciones llevadas a cabo por los protagonistas de la Independencia.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Si, si pude tener una idea más clara de lo que fue la independencia...Había cosas que no sabía, por ejemplo, lo de la Alhóndiga de Granaditas, no sabía que Hidalgo no había podido intervenir y entonces siguió la matanza... no se cuenta mucho.	Le llamaron la atención los hechos de la historia no oficial. Afirma entender mejor lo que sucedió durante el movimiento	Causalidad histórica Historia oficial

Quinta pregunta: ¿Qué fase de la independencia te interesó más y por qué?

La finalidad del cuestionamiento es conocer qué retos les interesaron más, los de contrafactualismo, causalidad o empatía histórica.

Respuesta	Análisis	Conceptos que emergieron
Supongo que la campaña de Morelos. Sobre todo, porque era un buen estratega, eso	Atención al tema bélico ¿Por qué les interesa el tema de la guerra? las escuelas del presente se enfocan en la educación para la paz.	Guerra Estrategia

<p>me llamó bastante la atención. Como pasa de un cura siendo el líder de un ejército a... como decirlo... a alguien que es mejor en el tema.</p>	<p>El concepto que llama mi atención es estrategia, nuevamente enfocado a las tácticas de guerra.</p> <p>Aquí ya se menciona que lo que llama la atención es el cambio del personaje de un cura a un líder de ejército, pero ¿por qué llama la atención esto?</p>	
---	--	--

Categorización:

Como se mencionó en el capítulo de codificación abierta, esta finaliza con la formación de categorías y subcategorías, lo que se logra mediante la agrupación de conceptos.

Para realizarlo tomamos como referencia dos parámetros con los que Strauss y Corbin sugieren trabajar. El primero es que el nombre de la categoría debe ser lo bastante amplio como para englobar otros conceptos que se relacionan con el fenómeno que representan. Y el segundo es que, como en toda la Teoría Fundamentada, podemos hacerlo de acuerdo a nuestra interpretación y al enfoque que le damos a la investigación (Strauss y Corbin, 2002, pp. 112-125).

Considerando lo anterior, decidimos utilizar como categorías fenómenos dentro de los cuales se pueden agrupar la mayor cantidad de conceptos dichos por los alumnos y que se encuentren relacionados, siendo estos nuestras subcategorías.

A continuación, presentamos los resultados de nuestra conceptualización:

Categoría	Emociones
-----------	-----------

Subcategoría	<ul style="list-style-type: none"> -Nervios -Aprendizaje -Lúdica -Interés en el juego -Competencia
--------------	---

Categoría	Paz
Subcategoría	<ul style="list-style-type: none"> -Bien común -Derechos -Sistema de gobierno -Justicia social

Categoría	Guerra
Subcategoría	<ul style="list-style-type: none"> -Dominio -Conquista

	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategia -Adueñarse -Independencia -Lucha
--	---

Categoría	Nacionalismo
Subcategoría	<ul style="list-style-type: none"> -Cultura -Símbolo religioso -Identidad -Heroísmo -Patriotismo -Liderazgo

Categoría	Causalidad
Subcategoría	-Relaciones presente-pasado

	<ul style="list-style-type: none"> -Consecuencias -Cronología
--	---

Categoría	Esclavitud
Subcategoría	-Sometimiento

Categoría	Contrafactualismo
Subcategoría	<ul style="list-style-type: none"> -Decisión -Prevenir -Empatía histórica

Categoría	Libertad
-----------	----------

Es importante recalcar que las categorías se fueron transformando a lo largo de las distintas etapas de codificación, por lo que esta explicación la realizamos más adelante.

13.1.2. Codificación axial

Como se explicó en el capítulo correspondiente a esta fase de codificación, consiste en explicar las relaciones que existen entre las categorías con sus subcategorías, con base en sus características y en la manera en la que interactúan entre sí.

Es importante señalar que el análisis se debe realizar alrededor de un eje, y para este estudio encontramos que la categoría central era la libertad. Esto se decidió así debido a que los alumnos utilizaban este concepto con gran frecuencia al momento de explicar las causas, el desarrollo y el objetivo de la Independencia. Dado que eso fue lo más destacado en nuestro punto de partida, nos propusimos observar cómo se desarrollaba este razonamiento en los estudiantes con la aplicación del recurso didáctico.

Para ayudarnos a realizar la codificación axial, nuestros autores sugieren la elaboración de un paradigma en el que se vinculan la estructura con el proceso, es decir el porque y el cómo actúan las personas ante determinada situación. Para crear dicho esquema debimos ubicar las condiciones, acciones/interacciones y las consecuencias que hasta ese momento del análisis habían sido producto de la aplicación del recurso didáctico.

Recurrimos a la matriz condicional consecucional ubicada en el eje contextual, pues en ella se encuentra representado nuestro contexto causal, interviniente y contextual. Consideramos que las primeras son el juego y las dinámicas que incluye, pues son estos factores los que van a influir de manera general y directa con el fenómeno estudiado. Las segundas son los problemas que se generaron en el aula, pues fueron situaciones inesperadas a las que nos tuvimos que adecuar. Y las terceras son las institucionales y nacionales, pues tuvimos que responder también al contexto

físico y social en el que nos encontrábamos y adaptarnos a factores como la cantidad de alumnos y el tiempo que duraban las clases.

Nuestras acciones/interacciones se centran en los retos del juego y en las respuestas de los estudiantes, pues a través del análisis de esta relación podemos observar cómo nuestro recurso influye en su proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Finalmente, las consecuencias representan lo que sucedió al aplicar nuestro recurso didáctico y por qué sucedió de esta manera.

Teniendo en cuenta estos factores como guías de la construcción del paradigma y de la narrativa que expone a lo acontecido, realizamos el siguiente diagrama y su correspondiente explicación de las relaciones entre categorías y subcategorías.

En el diagrama se podrá distinguir, en la parte de arriba, la categoría de libertad como elemento central, de este se dependen las subcategorías, estando en un primer plano la esclavitud, guerra, paz y nacionalismo, el orden es importante debido a que muestra la relación causal que para los estudiantes existe entre estos fenómenos. En un segundo plano, en la parte inferior se sitúan a las emociones, el contrafactualismo, y la causalidad, pues explican cómo interactuaron los alumnos con el juego, con respecto a estas cuestiones.

Figura 4. Diagrama de categorías.

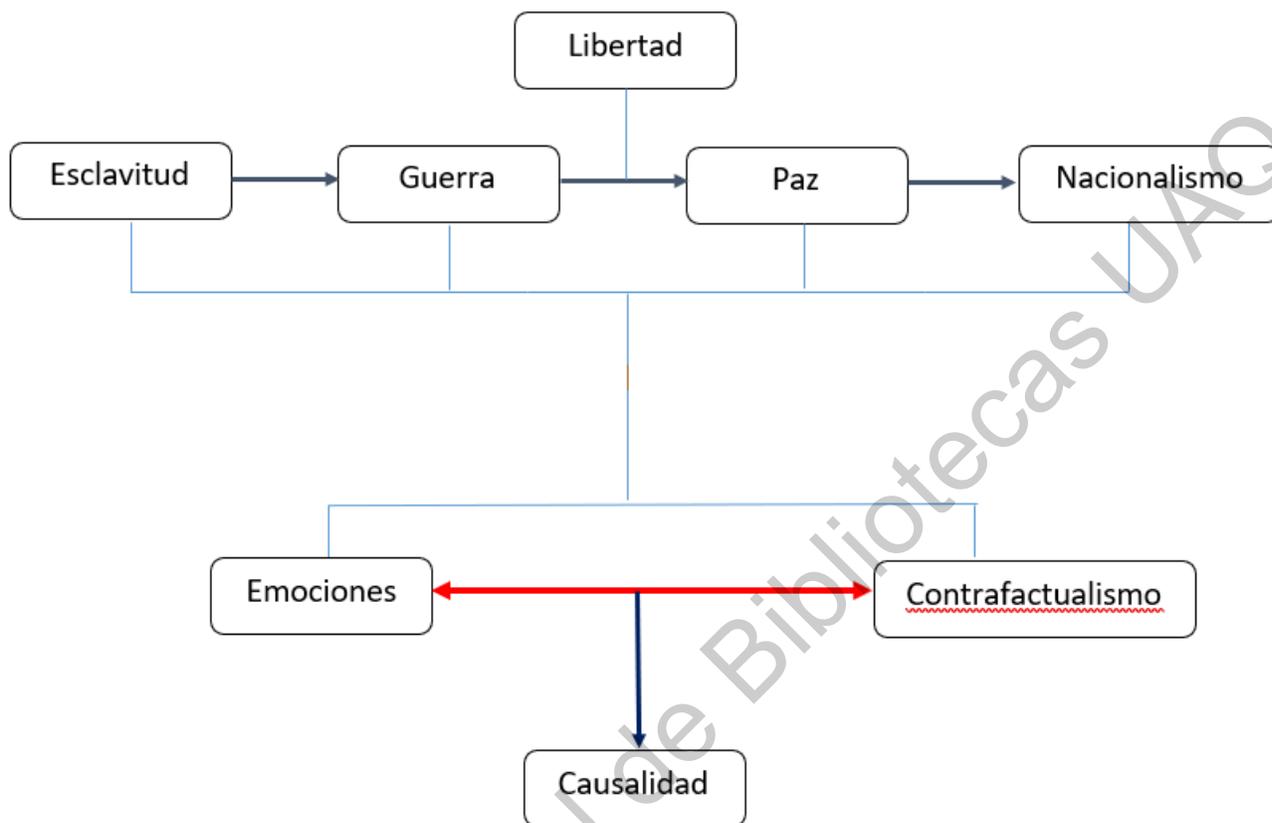


Figura X. El esquema muestra las relaciones que en un principio hicimos de nuestras categorías: la libertad. Fuente: elaboración propia para el presente trabajo.

En la evaluación diagnóstica, notamos que los alumnos consideran que el objetivo principal del movimiento de independencia fue la búsqueda de la libertad, debido a la esclavitud y el sometimiento que ejercían los españoles sobre los indígenas, y que veían a la guerra como un medio necesario para liberarse de su dominio y, finalmente, obtener la paz para el pueblo mexicano, por medio de acciones de los llamados héroes nacionales.

Esta idea de la guerra de independencia se formó en ellos posiblemente a causa de una educación basada en hechos de historia oficial, o incluso por la información que reciben de medios de comunicación a nivel nacional, especialmente durante las fiestas patrias. Quizá por esta razón al principio se mostraron serios o desinteresados, pero su ánimo cambió cuando notaron que el tema se iba a abordar mediante un juego. Consideramos que el conocimiento previo que poseen se puede expandir o modificar con la ayuda del recurso didáctico debido a que, en comparación con la historia tradicional, ofrece una visión más amplia y objetiva de los hechos acontecidos, presentándolos desde diversos enfoques como lo son: el conflicto bélico y los contextos políticos, religiosos y sociales que influyeron en el movimiento. De esta manera se puede complementar la idea de historia oficial, que los alumnos adquirieron previamente, con nuevos datos que les ofrezcan la posibilidad de conocer el acontecimiento desde distintas perspectivas.

Al comenzar con la aplicación del recurso inmediatamente notamos que los estudiantes se emocionaron, pues gritaban, se reían y se divertían al ver que superaban a sus compañeros en el juego. Esto sucedió especialmente durante los retos en los que debían tomar decisiones relacionadas con el pensamiento contrafactual, ya que estos son los que les podían otorgar un escudo o un cañón, para protegerse y atacar a sus amigos.

A causa de la diversión y el descontrol que generó la actividad, tuvimos que hacer adecuaciones a las reglas con el objetivo de mejorar la dinámica y que, además de pasarla bien, lograran aprender historia. Fue hasta que aplicamos la evaluación final y las entrevistas cuando nos dimos cuenta que a través de los retos de contrafactualismo lograron comprender la sucesión causal de los hechos más trascendentales de la Independencia de México.

Como se puede notar, en el esquema y en su explicación no se incluye nada relacionado con la empatía histórica, pues con base en los resultados no se denota que el recurso didáctico haya cumplido con el objetivo de desarrollar esto en los alumnos.

Este es el resultado hasta el momento de la aplicación de la Teoría Fundamentada, sin embargo, debemos señalar que realizamos la codificación axial casi a la par de la abierta, por lo que la formación de categorías y subcategorías, así como las relaciones que existen entre ellas variaron continuamente y fue hasta la codificación selectiva cuando logramos establecer relaciones más profundas entre las categorías y, de esta manera, reforzar la teoría.

13.1.3. Codificación selectiva

Como se ha establecido con anterioridad, durante este proceso se busca obtener un esquema teórico mayor con el propósito de refinar la teoría y las categorías, mostrando los hallazgos como un conjunto de conceptos interrelacionados. Para lograrlo se requiere identificar cómo se relacionaron todas las categorías entre ellas y con la central, a través de una narrativa que explique nuestras interpretaciones y lo que está ocurriendo.

También, durante esta fase se busca corregir los errores de la codificación axial, pues nos pareció que nuestro diagrama era limitado y no se lograba apreciar a profundidad la relación que existe entre las categorías, razón por la que decidimos escudriñar más en los datos, manteniendo como referencia nuestros conceptos principales.

Para realizar esta etapa resolvimos que nuestro esquema sería un cuadro para mostrar las relaciones más relevantes que existen entre nuestras categorías, en cada una de las 4 etapas en las

que dividimos nuestro análisis: evaluación diagnóstica, juego, evaluación final y entrevistas. Consideramos que de esta manera se pueden observar mejor las relaciones más destacadas durante todo el proceso de aplicación del recurso didáctico.

Figura 5. Esquema teórico.

		Relación entre categorías por fase			
		Evaluación diagnóstica	Juego	Evaluación final	Entrevistas
Libertad	Guerra- Causalidad-Paz- Nacionalismo-Esclavitud- Contrafactualismo	No hubo relación		Paz-Guerra-Esclavitud	No hubo relación
Otras relaciones relevantes	Guerra-Nacionalismo-Causalidad- Esclavitud	Contrafactualismo-Causalidad- Emociones		Guerra-Contrafactualismo- Causalidad	Emociones- Nacionalismo-Paz-Guerra
	Esclavitud-Paz-Contrafactualismo- Causalidad			Contrafactualismo- Emociones-Causalidad	Emociones-Causalidad-Contrafactualismo

Figura X. El esquema representa cada una de las relaciones que se dieron entre las categorías con la categoría central de libertad. En los recuadros donde se expone que no hubo relación, la categoría de libertad estuvo ausente. Es importante mencionar que también realizamos la relación que hubo entre otras categorías, y estas, a su vez, con la principal.

Como se puede apreciar, se hace énfasis en las relaciones de la categoría central durante todo el proceso de aplicación del recurso. Además, se perciben cuáles fueron las relaciones más relevantes que se dieron entre las subcategorías en cada una de las etapas. A continuación, se presentará la explicación teórica del esquema.

Evaluación diagnóstica:

-En esta etapa, la libertad se vinculó con otras categorías de la siguiente manera:

En relación con la guerra: la libertad es vista como una consecuencia de la independencia (subcategoría de guerra), por ejemplo, cuando a los alumnos se les preguntó si la independencia de México era importante para ellos, algunos respondieron que “sí, porque gracias a la independencia México ahora es libre”, “pues sí porque gracias a ello pudimos ser libres” o “sí porque si no hubiera pasado tal vez seguiríamos siendo esclavos”. Así mismo, algunos estudiantes ven a la guerra como un medio para obtener la libertad, pues cuando se les preguntó si el movimiento armado era necesario o qué otra opción proponía, hubo respuestas como “Sí porque sin la independencia, México no sería un país en libertad”, “sí, para poder ser libres”, “sí porque así seríamos libres. Que hiciéramos lo posible para que así fuera” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Respecto a la causalidad, hay respuestas que atribuyen a la libertad como uno de los factores de la independencia, es decir, debido a la libertad que querían las personas en el país, se desató la guerra; idea que se presentó cuando se les preguntó a los estudiantes qué causas o factores la propiciaron: “la libertad de México, que querían impedir los españoles para invadir México”, “porque los españoles se querían adueñar de América. Se querían independizar y buscar la libertad”. Observamos que los estudiantes atribuyen a la libertad cualidades de causa social y un derecho negado por los españoles, principalmente cuando se les preguntó qué actores sociales creían que participaron más en la independencia: “Indígenas y criollos porque los trataban como esclavos y ellos querían la libertad” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Relacionada con la paz: la libertad es percibida como un derecho, por ejemplo, cuando se les preguntó a los estudiantes qué causas impulsaron la independencia, algunos contestaron: “las causas fueron de que los de antes no querían libertad para las personas” o “el derecho de ser libres y tener una constitución propia y el liberalismo” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Relacionada con el nacionalismo: los alumnos conciben a la libertad como consecuencia de la participación de los héroes nacionales, pues al preguntarles si la independencia de México era importante para ellos, respondieron: “sí porque las personas importantes de México se arriesgaron para salvar nuestra libertad”, “sí, aparte de que es un día festivo, es un día muy representativo para nuestro México, ya que hicieron que fuéramos más libres” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Relacionada con la esclavitud: se menciona que independizarse y tener más libertades son las causas para eliminar la esclavitud. Para algunos alumnos la independencia fue importante: “sí, para la esclavitud de las personas”; así mismo, a la pregunta sobre las causas de la independencia, afirmaron que: “para independizarse y tener más libertades”. También, percibimos relación entre la subcategoría sometimiento y libertad, ya que, al preguntar sobre las causas del movimiento armado, los estudiantes respondieron que “las causas fueron de que los de antes no querían la libertad de las personas” o “Que los españoles querían impedir la libertad de México”. Así mismo, se hace énfasis en que los indígenas participaron más en la guerra porque eran esclavos; todos querían ser libres debido a la esclavitud, pues esta última se ve como un factor que impulsó la independencia: “la esclavitud porque todos querían ser libres” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

En cuanto al pensamiento contrafactual: notamos que está presente la noción de que, si no se hubiera dado la independencia, México no sería libre, estaría sometido a otro país, lo hubieran conquistado, y la guerra continuaría, por lo que no habría libertad.

-Otras conexiones destacadas se dieron entre las categorías de guerra, nacionalismo, causalidad y esclavitud.

Relacionada con la esclavitud: se tienen nociones de que gracias a la guerra se eliminó el sometimiento; debido al dominio (subcategoría de guerra) había esclavitud, por lo que era necesario eliminarla para mejorar la sociedad (bien común, subcategoría de paz); y además se menciona que la conquista española fue una de las causas de la independencia, pues trataban a los mexicanos como esclavos. Por último, se tiene la noción de que, debido a la conquista, los esclavos debían independizarse por medio de una rebelión armada: por ejemplo, cuando a los alumnos se les preguntó sobre las causas que propiciaron la independencia, hubo respuestas como, “evitar la esclavitud para mejorar la sociedad”, “la conquista de los españoles que trataban a los mexicanos como esclavos” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

Relacionado con el nacionalismo: se tiene la noción de que ante el dominio de los españoles, los héroes se levantaron en armas y lucharon por nuestro país; hay alumnos que hacen suyo el hecho y mencionan que “ganamos la guerra”. Nos parece que esto vuelve a formar parte de un discurso de historia oficial.

Relacionada con la causalidad: al preguntar sobre la importancia que este hecho tiene para ellos, respondieron que “sí, para que ya no se repita esa guerra”. Además, existe una relación entre pasado-presente cuando el alumno menciona que seguiríamos siendo esclavos de un mal gobierno

si no se hubiese dado la independencia. Cuando se preguntó esto último, contestaron: "seguiríamos siendo esclavos de un mal gobierno, bueno hoy en día también hay un mal gobierno" (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

-Otras relaciones significativas fueron entre la esclavitud, la paz, el contrafactualismo y la causalidad.

En cuanto a la paz: existe una relación entre esclavitud y bien común, que consiste en evitar la primera para mejorar la segunda, así mismo, se ve a la esclavitud como factor de la independencia por la cuestión de los derechos de todas las personas, incluso se asevera que se buscaba "evitar la esclavitud para mejorar la sociedad". (Peña, A. y Velázquez, E. 2018)

Relacionada con el contrafactualismo: los estudiantes consideran que si no se hubiese dado la independencia, seguiríamos como esclavos y México no sería libre u otro país lo hubiera conquistado: " sí, porque si no se hubiese hecho, todavía seríamos esclavos". (Peña, A. y Velázquez, E. 2018)

Juego:

-Durante esta etapa, a la libertad no le dimos prioridad en nuestro discurso ni en el juego, salvo por breves comentarios en relación a los fines de la independencia, consideramos que cuando comenzaron a jugar posiblemente se dieron cuenta de que la dinámica no era una revisión más de la historia oficial de nuestro país, por lo que dejaron a un lado el discurso nacionalista que posiblemente han aprendido.

-Las relaciones más destacadas se dieron entre el contrafactualismo, la causalidad y las emociones.

Desde que se mencionó en qué consistía el recurso notamos que se comenzó a generar gran expectativa en los alumnos y cuando llegó el momento de empezar la actividad se mostraron entusiasmados e incluso algunos nos comentan que se estaban divirtiendo y preguntaban acerca de los hechos históricos que se encuentran en las diversas casillas del tablero, sin embargo, también hubo otros que parecen estar más interesados en obtener un cañón y en la emoción que genera competir contra sus amigos.

Nos parece importante destacar que los alumnos no mostraron interés en las casillas informativas relacionadas con la causalidad, debido a que solamente se limitaban a escuchar lo que había pasado. Por el contrario, cuando caían en un espacio en el que debían responder alguno de los retos relacionados con el contrafactualismo y la empatía histórica, se emocionaban y rápidamente comenzaban a discutir en grupo cuál sería la mejor solución al problema.

Cuando tocaban desafíos contrafactuales, los estudiantes se limitaban a elegir una de las dos opciones que les presentábamos, por ejemplo, como ya se indicó, cuando Hidalgo llega a las puertas de la ciudad de México, las opciones eran entrar (pero con riesgo de que la situación sea similar a la de la Alhóndiga o quizá obtener la independencia) o no hacerlo (lo cual significaba perder la oportunidad de acabar con el movimiento), entre ellos consideraban la situación y decían lo que les parecía lo mejor, afrontando las consecuencias de cada decisión, pues a los que tomaron la ciudad se les decía que habían quedado asediados por Félix María Calleja y a los que no, seguían la campaña tal como sucedió. Sus emociones iban de la alegría a la resignación o molestia,

dependiendo de su respuesta. De esta manera, el juego hizo énfasis en las acciones y consecuencias del hecho histórico, por lo que consideramos que también se enseñó la causalidad.

Respecto a los retos de empatía (subcategoría de contrafactualismo), hubo interés y alegría cuando se les presentaron dilemas morales y problemas que debían resolver considerando los factores más relevantes del momento, incluso, cuando se inició la campaña de Morelos uno de los alumnos se puso un paliacate en la cabeza y nos comentó que él era Morelos. Consideramos que esto lo hizo porque se encontraba entusiasmado con la actividad.

Evaluación final:

-En esta etapa la libertad tuvo relación con la guerra, esclavitud y la paz: se menciona de manera cronológica que primero los españoles se adueñaron de México, luego se hizo la independencia, y después se obtuvo la libertad. Así mismo, los alumnos conciben que si no se daba una variable, en este caso la guerra, no habría libertad, es una relación de causa-efecto en donde primero sucedió la guerra y después la libertad. También, se ve al dominio como factor de la esclavitud, la cual se debía evitar para mejorar la sociedad; y la independencia es vista como un medio para obtener la libertad y derechos.

-También destacamos los vínculos entre las categorías de guerra, contrafactualismo y causalidad.

Entre contrafactualismo y guerra, se menciona que las decisiones (subcategoría de contrafactualismo) eran estrategias que estaban enfocadas a terminar la guerra, y también permitieron continuarla. Cuando se les preguntó a los alumnos en la evaluación final ¿crees que las decisiones que tomaron los personajes repercutieron en el movimiento? Ellos contestaron, "sí,

porque sus decisiones hicieron que terminaran las guerras", "sí, porque las decisiones que tomaron eran para seguir adelante con la lucha" o "sí, ya que algunos tomaron decisiones más tranquilas y otros decisiones más sádicas" (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

-Además, destacamos que el contrafactualismo también se ligó regularmente con las emociones y la causalidad.

En relación con los retos de contrafactualismo y las emociones, consideramos que estas se manifiestan debido a las decisiones que pueden cambiar el rumbo de la historia, ya que la mayoría de los alumnos coincidieron en sus respuestas diciendo que se habían sentido nerviosos "porque eran decisiones que no sólo me podían afectar a mí, sino a toda una nueva nación en esa época" (Peña, A. y Velázquez, E. 2018), por esta razón consideramos que también asimilaban las consecuencias y se desarrolló la causalidad.

Entrevistas:

-Debemos señalar nuevamente, que durante esta etapa se entrevistó únicamente a los alumnos que se destacaron más, por su participación, durante el desarrollo de juego y ninguno de ellos hizo referencia a la libertad en sus respuestas.

-Las que sí destacaron fueron las relaciones entre la guerra, las emociones, el nacionalismo y la paz.

Se le preguntó a un alumno sobre su experiencia durante el juego, a lo que respondió "Me sentí muy nervioso, porque estaba en el papel de tomar decisiones de personas que tuvieron que planear bien para ganar una guerra... sí me gustó, me emocionaba mucho" (Peña, A. y Velázquez,

E. 2018). Al no encontrar más respuestas que vincularan a la guerra con las emociones, podemos deducir que el conflicto bélico no es lo que emocionaba al estudiante y suponemos que su estado de ánimo se vincula directamente con la dinámica del juego.

En el segundo caso pudimos observar relación entre la guerra y el nacionalismo, pues un estudiante destacó que lo más interesante para él fue cuando Hidalgo toma el estandarte de la Virgen de Guadalupe. Sabemos que este hecho es uno de los que oficialmente marcan el inicio de la guerra y a través del símbolo religioso se pudo unir al ejército insurgente, sin embargo, al ser una respuesta aislada consideramos que los alumnos no entendieron la guerra como un acto nacionalista (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

La relación entre la paz y la guerra se pudo observar de dos maneras distintas, pues para algunos alumnos el juego les sirvió para comprender las decisiones que tomaron los protagonistas y explicaron que la paz y el bien común son lo que se obtuvo tras la guerra de independencia: “Pues aprender, este, los personajes importantes de la independencia de México y todo lo que hicieron para que México estuviera, en paz, bueno, sí en paz”. Por otro lado, hubo alumnos que se sintieron inmersos en la dinámica del juego y sintieron que estaban participando en la guerra, destacando en sus respuestas que estaban nerviosos porque sus decisiones podían terminar con el bien común del país: “un poco nervioso, porque sentí como si realmente estuviera en la independencia y si tomaba una decisión errónea iba a perjudicar demasiado” (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

-También hubo vínculos relevantes entre las emociones, la causalidad y el contrafactualismo.

Durante esta etapa, las emociones fueron un elemento recurrente en las respuestas de los estudiantes. Consideramos que hubo dos vertientes: la diversión vinculada con el aprendizaje y los nervios con las decisiones de los retos de contrafactualismo y causalidad.

Respecto a la primera, los alumnos expresaron que “estuvo divertido ya que aprendí sobre la historia” o “fue divertido y aprendí muchas cosas que la verdad no sabía”. Ambas respuestas nos hacen pensar que, para algunos estudiantes, la diversión ayuda a su aprendizaje, además una alumna aseveró que “me sentí nerviosa y alegre porque sí avanzamos cuando nos echaron cañones, y pues digamos que sí se me quedó como que algo”, por lo que consideramos que los retos cumplieron con su objetivo y fueron adecuados para enseñar el tema (Peña, A. y Velázquez, E. 2018).

14. Aportaciones

En el presente apartado incluiremos las que consideramos como las aportaciones más relevantes de nuestro recurso didáctico al campo de la enseñanza de la historia a nivel secundaria, fenómeno que se estudió haciendo uso de la metodología de la Teoría Fundamentada.

Es importante señalar que nos centraremos en observar si se cumplió nuestro objetivo inicial, el cual era enseñar a los estudiantes el tema de la independencia de México, a través de un juego que buscara desarrollar en ellos nociones del pensamiento contrafactual, la causalidad y la empatía histórica. Y por supuesto, también haremos una revisión de los objetivos particulares que consistían en: que el estudiante comprenda las diversas causas que iniciaron el movimiento de Independencia, qué papel desempeñaron en el conflicto los diversos grupos sociales que participaron, el desarrollo de la guerra, el contexto político, social, económico y cultural del país y las consecuencias de este proceso histórico.

Para determinar las aportaciones que hubo, como lo recomiendan Strauss y Corbin, haremos un ejercicio de comparación entre las ideas principales de nuestros autores (expuestas en los capítulos 1 y 2) y los datos obtenidos de la Teoría Fundamentada. Esto con la finalidad de confirmar nuestros hallazgos y explicar mejor lo que sucedió con la aplicación del recurso didáctico.

En relación al pensamiento contrafactual, durante el examen diagnóstico los alumnos expresaban que si no se hubiera llevado a cabo la Independencia seguiríamos siendo esclavos, la guerra continuaría o incluso estaríamos sometidos a otro país, por lo que se encontró antes de aplicar el recurso que ellos son capaces de realizar un ejercicio de imaginación, ya que es algo normal en el razonamiento humano, tal como lo mencionan Pelegrín (2010) y Urrutia y de Vega (2012). Sin embargo, al desconocer los hechos no toman en cuenta todos los factores que influyeron en el proceso, los cuales pueden enriquecer su reflexión y ayudarlos a entender la causalidad del suceso.

Durante el juego, consideramos que la aseveración de Urrutia y de Vega (2012) en relación a que el pensamiento contrafactual ayuda a que las personas se puedan poner en el lugar de otro, sí aplica a nuestros resultados, pues los estudiantes decían sentirse nerviosos por las decisiones que debían tomar estando en las situaciones que enfrentaron los protagonistas de la Independencia. Ello nos lleva a confirmar que desafiarlos a que eligieran entre diferentes opciones los hacía reflexionar sobre las consecuencias que podían tener sus acciones y, por ende, se suscitaban emociones al momento de tomar la decisión y posteriormente, pues, ya sabiendo el resultado, se alegraban o se molestaban con su elección, tal como menciona Murcia (2014).

Asimismo, al comparar el razonamiento contrafáctico de los alumnos antes y después de la aplicación del recurso, pudimos notar que los alumnos consideraron más las consecuencias de lo que pudo haber ocurrido durante la Independencia, pues afirman que pudieron haber afectado el curso de la guerra e incluso a la nación. Además, agregan a sus respuestas cuestiones como la paz, los derechos y las decisiones de los individuos.

Por estas razones confirmamos que se cumplió con el objetivo de desarrollar el pensamiento contrafactual en los alumnos. A pesar de que, como se expuso, su uso no ha sido muy asiduo, sostenemos que puede ser utilizado para mostrar la multicausalidad de los hechos históricos, y por lo tanto, una historia no lineal y determinista. Además, aplicado a través de nuestro recurso didáctico, los alumnos fueron orientados a pensar críticamente en los diversos factores que influyeron en el movimiento de independencia y, por un momento, se sintieron participantes del hecho histórico.

En relación con el pensamiento causal de los alumnos, consideramos que en un principio su razonamiento se asemejaba al argumento que expone Edward Carr (1961) en relación a que se deben ubicar las causas que mayor influencia tuvieron en el hecho histórico, sin prestar atención a los que denomina como accidentes ahistóricos (Domínguez, 1993, p.121-122), tal como lo hicieron al mencionar a la libertad como principal causa y consecuencia del movimiento de independencia.

Somos conscientes de que es una interpretación del hecho válida por parte de los estudiantes, sin embargo, no estamos conformes con esta, ya que nuestro recurso didáctico fue elaborado con un enfoque más relacionado a las ideas de la explicación intencional o por empatía de la historia, pues nos interesa mostrar en el aula la diversidad de factores, intereses y grupos sociales que se involucraron. Por esta razón, decidimos incluir los ejercicios de contrafactualismo,

los cuales estuvieron muy relacionados con la causalidad de los hechos, ya que a través de ellos los alumnos observaron que la libertad no es la única causa y consecuencia de la Independencia. También se interesaron por las decisiones de los líderes y eran conscientes de que podían afectar el curso de la guerra y sus resultados.

Con base en lo anterior, argumentamos que el recurso didáctico también sirvió para desarrollar la noción de causalidad histórica en los estudiantes, por medio de los retos que se incluyeron en la dinámica del juego.

En relación a la empatía histórica, esta se encuentra muy relacionada con el contrafactualismo, la causalidad, las emociones y la toma de decisiones, pues los alumnos se imaginaron en la posición de un personaje histórico al momento de tener que tomar una decisión trascendental. Consideramos que esto fue posible mediante los retos ya que estuvieron bien contextualizados.

Por esta razón, deducimos que también se logró crear empatía histórica en un nivel menor, sin embargo, consideramos también que lo fue sólo de manera parcial, ya que, como mencionan varios autores de este apartado, un factor importante es que los estudiantes logren vincular a través de la empatía los hechos del pasado con el presente. Además, no fue una de las categorías centrales a lo largo del proceso, presentándose en conjunto con el contrafactualismo y las emociones.

Por último, en relación a los objetivos particulares, las aportaciones fueron:

-Como se ha argumentado a lo largo de este apartado, el alumno consideraba a la libertad como única causa y consecuencia del movimiento de independencia, pero, a lo largo del juego, se le presentaron otros factores que tuvo que considerar.

-El desarrollo de la guerra, pues durante la evaluación final notamos que la mayoría de los estudiantes supieron acomodar cronológicamente el orden en el que se llevaron a cabo las diferentes campañas de la Independencia, lo que representa las etapas de la misma. Además, se interesaron especialmente por las acciones bélicas a cargo de Hidalgo, Morelos y Guerrero.

-Las consecuencias de la Independencia también reflejaron un progreso, ya que en un principio se centraba todo en la libertad, pero mientras se llevaba a cabo la actividad se presentaron otros factores, que fueron: la guerra, las emociones, la esclavitud, el contrafactualismo y la causalidad. Gracias a esto, los alumnos fueron capaces de comprender que ciertas decisiones o acciones, de los protagonistas del hecho, pudieron haber tenido consecuencias positivas o negativas dependiendo de su elección.

Los objetivos particulares que no se lograron, debido a que no hubo menciones relevantes por parte de los alumnos, fueron los de comprender el papel que desempeñaron los diversos grupos sociales que participaron en la independencia y el de tener en cuenta los factores del contexto político, social, económico y cultural del país. Abordaremos esto más adelante, en el apartado de conclusiones.

15. Conclusiones

Con relación al capítulo I, consideramos que en el discurso en materia educativa para la renovación de planes y programas de estudio de historia se ha realizado un esfuerzo para otorgar a la asignatura objetivos que busquen que los estudiantes se asuman como ciudadanos críticos, que entiendan su presente a partir de los acontecimientos del pasado y con miras al futuro, tratando de omitir aquél

papel de legitimadora de poderes, partidos políticos e ideologías, y en su lugar desarrollar habilidades que le permitan a los alumnos comprender el entorno a partir de los cambios y permanencias de los procesos históricos.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de reformas educativas importantes -que como vimos se desarrollaron desde finales del siglo XX en nuestro país-, no existe congruencia entre los planes de estudio, el currículo y la realidad en la que viven los estudiantes. Entonces tenemos en las aulas diferentes perspectivas respecto de la utilidad de dicha asignatura, destacando así, como mencionamos, posturas que los estudiantes consideran en torno a esta: “sirve para entender las causas y consecuencias de los hechos históricos”, “para comprender mejor el presente”, “para cumplir con la materia” o, en el peor de los casos, “no tiene ninguna utilidad”.

Entonces, nos preguntamos ¿qué es lo que estamos haciendo mal si en el discurso oficial los objetivos de enseñanza de la historia parecen ir acordes a la utilidad de la misma? De allí que destacáramos algunos de los muchos problemas que imposibilitan que los estudiantes tengan un mejor rendimiento en esta asignatura y, por ende, que exista una barrera que impide mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición y comprensión de los contenidos históricos, que no solo se ve reflejado en malas calificaciones, sino más allá de eso en el tipo de ciudadano que se está formando en las aulas.

Queremos enfatizar que, debido a las fuentes disponibles, destacamos como problemas en la enseñanza de la historia: qué se enseña, la didáctica y las estrategias docentes y quiénes enseñan la historia; no como variables que tienen más peso en dicha cuestión, sino al contrario, consideramos que, junto a estas, existen otras que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes. Además, consideramos que tales problemáticas no se limitan a la institución escolar, sino que a

manera de engrane, otras instituciones -como las existentes en materia educativa, el Estado, la familia- influyen de manera directa e indirecta en el proceso educativo.

Asimismo, subrayar que no desdeñamos de tajo todas las estrategias tradicionales de enseñanza de la historia, más bien creemos que deben de complementarse con recursos didácticos que permitan una mejor comprensión de los contenidos históricos. Al mismo tiempo, no pretendemos satanizar la práctica docente de normalistas o de historiadores. Al contrario, consideramos que es necesario que los saberes que ambos sectores poseen se refuercen con aquellas carencias que de su formación hayan obtenido, ya sea en el área pedagógica o teórico/metodológica del cómo se construye la historia. Igualmente, creemos que habría que ahondar en investigaciones que no solo se enfoquen en aquellas personas que se especializaron en historia, pues hay quienes no estudiaron formalmente dicha carrera, pero se encuentran dando clases de dicha asignatura en educación básica y media superior.

Por otro lado, hemos mencionado la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la historia, y dentro de estas inscribimos a la historia contrafáctica como una alternativa de enseñanza. Es importante destacar que de dicha propuesta encontramos escasas investigaciones que la promovieran como un recurso que se usa en las aulas mexicanas, encontrando solamente la tesis de Luna (2015), de la Universidad Autónoma de Querétaro, México; siendo que países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Dinamarca, Alemania o Noruega, son quienes han incursionado en dicho tema y su aplicación con estudiantes.

Por tanto, creemos que la escasez de propuestas de la historia contrafactual como estrategia alternativa de enseñanza se debe a la resistencia por parte de historiadores que niegan hacer uso de ella en sus investigaciones, o de docentes que no se muestran dispuestos a utilizarla

debido a que requiere más dedicación en la planeación de la clase, tiene más complejidad, y porque pudiese confundir a los estudiantes, entre otras variables.

Sin embargo, consideramos que, es una estrategia innovadora y, la historia contrafactual puede permitir en el estudiante imaginar aquellas alternativas posibles de un hecho histórico y comprender que pudieron modificar el rumbo de las sociedades, sin dejar de lado lo que sucedió. Por ello enfatizamos en que es necesario que, en tal propuesta de enseñanza, el docente es quien debe guiar la actividad para que el alumno no se disperse y divague entre todas las opciones y rumbos de la historia, limitante que destacamos de su uso en el aula.

Asimismo, es pertinente mencionar que otra de las limitantes de la historia contrafáctica en el aula es la escasez de fuentes en habla hispana y las traducidas al español hechas en otros países, existe poca certeza de los alcances que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, así como pocas propuestas de cómo utilizarla en el aula. Es indispensable mencionar que no descartamos que esta sea utilizada por profesores de historia al momento de impartir sus clases, pero que no han sido plasmadas en investigaciones.

Por otra parte, respecto de la noción de causalidad, consideramos que su potencial en la enseñanza-aprendizaje de la historia radica en la comprensión de los antecedentes, cambios y permanencias de los acontecimientos históricos a partir de la multicausalidad que repercute en estos, y no de la versión simplista de causa-consecuencia de los mismos; es decir, se deben tener en cuenta los factores políticos, económicos, sociales y culturales e incluso intencionales/motivacionales de los actores sociales. Entonces, es indispensable que los docentes en historia tomen en cuenta las múltiples causas que giran en torno a un hecho histórico al momento de impartir sus clases.

Consideramos que la explicación intencional o teleológica -en la que se parte de que los acontecimientos sociales también dependen de las intenciones y motivaciones de quienes participaron - es poco utilizada en el ámbito de la enseñanza de la historia, tal vez por el poco protagonismo que se le da a la historia individual frente a la historia de las masas. Creemos que ambas forman parte del mismo sistema de explicación histórica y dependen tanto de la una como de la otra. Así, postulamos que si esta, como parte sustancial de nuestro recurso didáctico, es tomada en cuenta, se apoya el discurso que postula que nosotros somos parte de la historia.

Por último, y no menos importante, está el tema de la empatía histórica, la cual consideramos que es difícil desarrollar en los estudiantes a través de nuestro recurso, noción que tal vez es posible promover en los alumnos gracias a un recurso didáctico específico para ello, que posibilite que los estudiantes comprendan el pasado, hagan referencias de determinado contexto histórico marcando las diferencias del pasado y el presente, sin mezclar ni referir a su entorno actual con las sociedades históricas. De forma que consideramos que es posible generar empatía histórica en los estudiantes mediante elementos como la imaginación histórica y las emociones, pero que tal campo se encuentra limitado, ya que existen pocas investigaciones en torno a la enseñanza de la historia que muestren recursos didácticos viables para promover dicho fin. Así pues, resaltamos que es necesario que se desarrollen investigaciones que ahonden en cómo generar empatía histórica en los estudiantes, pues la escasez de las mismas interfiere en tener un conocimiento más certero de si es posible llegar al quinto nivel del que nos hablan Lee y Ashby (1987, como se citó en Saíz, 2014, p. 4).

Con relación al capítulo segundo, se estableció que el juego es una actividad que forma parte de toda la vida del ser humano, ayuda a integrarnos socialmente y a conocer el entorno. Por

lo que consideramos que, a pesar de su poca aceptación en materia educativa, se deberían de comenzar a estudiar, de forma crítica, sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no ha habido un progreso sustancial en materia teórica y la mayoría de los estudios realizados se centran únicamente en la infancia y en la motivación e interés que se logra en los alumnos de educación básica, sin profundizar realmente en las ventajas y desventajas que conlleva su aplicación ni en la metodología que debería utilizarse para jugar en el aula.

Además, debemos hacer énfasis que durante nuestra búsqueda de literatura especializada no encontramos muchos estudios con relación al juego en la educación básica, ni para el juego en la enseñanza de la historia en este nivel, y los que destacamos son de investigadores extranjeros con recursos aplicados en España, Estados Unidos y Argentina.

A pesar de lo anterior, consideramos que los fundamentos teóricos que existen para justificar el uso del juego en el aula son un buen punto de partida para continuar promoviendo su utilización, pues son útiles para diversas materias y se pueden adecuar a los objetivos del currículo. En el caso de la historia, jugar puede convertirse en una opción para desarrollar en los jóvenes aspectos del pensamiento histórico, invitándolos a ser críticos y a razonar, teniendo en cuenta que el objetivo es reforzar sus valores y la conciencia del entorno en el que viven.

Finalmente, consideramos que, para nuestros objetivos de desarrollar el pensamiento contrafactual, causal y la empatía histórica, los juegos de rol y simulación son adecuados debido a la empatía que se busca generar en los alumnos al situarlos en un contexto histórico determinado y a las decisiones que tendrán que tomar, teniendo en cuenta diferentes factores que se les irán presentando conforme se desarrolla la actividad.

Por último, en el capítulo tercero, como lo mencionan Strauss y Corbin, estudiar las acciones y emociones de una persona o de un grupo resulta difícil si aplicamos un análisis cuantitativo, por lo que se propone utilizar una metodología enfocada a los aspectos cualitativos de fenómenos sociales, la cual se basa en los datos obtenidos a partir de la aplicación de diversas técnicas que tienen como objetivo su recopilación. Sin embargo, la Teoría Fundamentada no trata de seguir una serie de pasos al pie de la letra, se debe complementar con la literatura especializada en el tema estudiado y con la creatividad de los investigadores, manteniendo siempre la objetividad. Considerando esto, es como logramos relacionar los datos entre sí y a partir de estos vínculos, formar una teoría de pequeño rango. La propuesta metodológica está lejos de ser perfecta, pero nos ofreció la ventaja de poder modificarla y aplicarla de acuerdo con las necesidades de nuestro contexto. Por esta razón es que existen variables en el método y distintas corrientes, las cuales se pueden utilizar para el estudio de diversas ciencias sociales y humanidades, equiparando su análisis de los datos con la labor científica. Los fenómenos sociales tienen una gran cantidad de variables que dependen de su entorno y que se modifican constantemente, lo que ocasiona que la experimentación sea diferente cada vez que nos disponemos a trabajar una situación en específico y se debe tomar nota de ellas, y dichas variantes se deben considerar en la observación, formulación de preguntas, observación, hipótesis y al realizar conclusiones a partir de los datos obtenidos. A diferencia del método científico, el rigor o la flexibilidad del proceso son posibilidades que ofrece la Teoría Fundamentada y dependerá de quien la utilice y de los fines de su investigación. Los resultados obtenidos comprueban que resultó de beneficio para el presente trabajo.

15.1. Conclusiones personales

En relación al trabajo colectivo:

Consideramos que definitivamente fue una decisión que nos benefició a ambos, y por ende, a la investigación. Durante la labor teórica, cualquier idea generada por alguno fue sometida a debate, en ocasiones se llegaba a rechazar, en otras a aceptar y más comúnmente se complementaba gracias a la constante retroalimentación que existió, producto de un diálogo constante, honesto y asertivo. Respecto a la parte práctica, la colaboración ayudó a optimizar la elaboración del juego, el control del grupo durante su aplicación y la obtención de recursos necesarios para obtener material.

En cuestiones más específicas:

-El buen entendimiento que hay entre los dos ayudó a ponernos de acuerdo respecto a la visión de la Independencia que queríamos ofrecer a los alumnos (la cual se encuentra en el Anexo A).

-Lo que a cada uno le gustó más de la carrera lo compartió con el otro y se incluyó en la investigación, por ejemplo: el pensamiento contrafactual que asombra a Andrea y la causalidad histórica que intriga a Eduardo.

-La comprensión que alcanzamos de la Teoría Fundamentada se logró gracias al diálogo que existió durante todo el proceso de codificación. Además, Strauss y Corbin mencionan, continuamente, que es muy importante para un investigador ser objetivo, algo que es difícil de conseguir cuando se trabaja solo y que entre ambos logramos subsanar en gran medida.

-La revisión del trabajo del otro fue sumamente importante, ya que pudimos darle un orden a la investigación y hacerla siempre con el enfoque y objetivos determinados. Aunado a ello, también fue motivador observar el esfuerzo del otro y buscar corresponderlo.

Eduardo Velázquez de la Vega:

Tras reflexionar acerca de los resultados de la aplicación del recurso didáctico, considero que cumplió con la mayor parte de los objetivos iniciales. También debemos tomar en cuenta que esta fue una primera aplicación del juego, por lo que aún hay potencial que se puede desarrollar.

Además, al no encasillarse en una definición de juego de rol, de simulación o de mesa (ya que comparte características de todos), se vuelve un recurso flexible en el sentido de que se puede adaptar para enseñar distintos temas y los retos o reglas pueden modificarse dependiendo de lo que se quiera lograr, por ejemplo, si el propósito fuera únicamente el de generar pensamiento contrafactual, las dinámicas pueden ir enfocadas únicamente a cumplir ese fin.

También pienso que el proyecto puede adaptarse a una plataforma digital y convertirse también en un videojuego, pues debemos considerar que las TIC son herramientas muy utilizadas actualmente y los estudiantes se encuentran muy familiarizados con su uso, pero somos conscientes de que para lograr esto se debe trabajar con especialistas en la materia de manera interdisciplinaria.

Finalmente, observo que cometimos varios errores a lo largo de la creación y aplicación del recurso didáctico, el primero de ellos fue que no consideramos la postura de los alumnos en relación al tema de la Independencia de México, tampoco sabíamos qué conocimientos previos tenían del tema. Habría sido de ayuda saber esto para fijarnos objetivos adecuados al grupo y

adaptar los retos a lo que se necesita. En vez de esto, llegamos con un juego con información y reglas preestablecidas a las que los alumnos se tuvieron que adecuar.

En relación a la tesis y su relación con mi formación como historiador enfocado en la enseñanza, considero que constituyó un mayor aprendizaje profesional y un reto que sin duda me ha ayudado a ser más consciente del esfuerzo que se requiere para ser un buen docente e investigador. Logré observar que para poder realizar este proyecto tuve que hacer uso del conocimiento que adquirí en mis materias a lo largo de la carrera, pues en cada una recibí consejos de los maestros, aprendí las posturas de diversos autores y conocí los puntos de vista de mis compañeros en distintos temas. Por lo tanto, tengo confianza en que cuento con los medios necesarios para comenzar el trabajo profesional, siendo consciente de que hay muchas áreas en las que puedo mejorar y seguir aprendiendo.

Con respecto a la labor del historiador, he reflexionado que el mayor reto al que nos enfrentamos es el de mostrarle a las personas el valor y la utilidad que la materia puede tener para sus vidas, ya que a través de sus estudios se pueden dar soluciones a los problemas que enfrentamos colectivamente y de esta manera mejorar las condiciones presentes y futuras. Además, en lo individual la historia nos ayuda a ser conscientes del entorno en el que vivimos y con esta información podemos ser más comprensivos y enfrentar de la mejor manera las situaciones que se nos presentan diariamente. Por estas razones es que tomé la decisión de entrar a la línea de enseñanza de la historia, para tener los recursos que me permitan transmitir información a otras personas y contribuir a que se mejore gradualmente la convivencia en nuestra sociedad.

Andrea Saraí Peña Sánchez:

Personalmente, realizar un recurso didáctico que contribuyera al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia fue un reto bastante difícil: desde la elección del tema –en este caso, la independencia de México-, la extensión de la información, qué tipo de recurso desarrollaríamos, qué variables analizaríamos, en fin, un cúmulo de factores que ignorábamos existieran en la elaboración de estrategias didácticas.

El juego como recurso para la enseñanza de la historia surgió de nuestro interés por presentar a los estudiantes que esta asignatura también puede ser aprendida de manera divertida, y no como un conjunto de fechas y acontecimientos importantes. Teniendo en cuenta los diversos autores que implementaron en el aula esta estrategia didáctica, y algunas de las variables que se podían trabajar –como la memoria histórica, la imaginación, el contrafactualismo, la cronología, la causalidad, entre otras- nos interesamos en el contrafactualismo, la causalidad y la empatía histórica.

Resolver qué tipo de juego desarrollaríamos también fue una tarea bastante difícil. Comenzamos con la idea de elaborar un juego de simulación, pero descartamos encasillarnos sólo en este principalmente por sus características; lo complejo que sería intentar recrear un acontecimiento histórico de tal manera que los jugadores se sintieran parte de una época, y lo extenso de la época que pretendíamos abordar: la independencia de México.

Después de indagar sobre diversos tipos de juego y sus características, entre ellos los juegos de rol y de mesa e incluso videojuegos, nos decidimos por crear uno que tuviera características de juego de mesa, pero que permitiera que los estudiantes asumieran un papel dentro del proceso histórico, es decir, nos basamos en elementos de los juegos de rol y simulación.

De esta manera, continuamos con la elaboración del juego. Personalmente, esta etapa fue enriquecedora para mí, ya que el trabajar los conceptos de empatía histórica, sucesión causal y contrafactualismo me permitió conocer que la historia no es un conjunto de sucesos lineales ya establecidos, sino que diversos factores –incluso los personales- intervienen en el acontecer histórico. Esto último me ayudó a reflexionar qué hubiera pasado si ciertas situaciones no se hubieran dado como fueron.

Otra de las experiencias positivas que permitieron que tuviera en cuenta los aciertos y errores de nuestro recurso didáctico fue la intervención en el aula. Como mencionamos anteriormente, remarco la importancia de realizar un diagnóstico previo de las necesidades e intereses de los estudiantes, y a partir de ello implementar estrategias didácticas útiles. Personalmente, observé que los alumnos estuvieron interesados en nuestro proyecto ya que comentaban que no habían aprendido historia en el aula a través de un juego, pero nos resultó complicado llevarlo a cabo de una manera en que todos participaran debido al tamaño del grupo.

En cuanto a nuestro recurso didáctico creo que es una estrategia funcional para la enseñanza de la independencia de México, y que no sólo se limita a este periodo de la historia mexicana, pues puede servir de inspiración para docentes que pretendan enseñar otros temas, ya que también es posible imaginar de estos escenarios contrafácticos, tener en cuenta las múltiples causas que rodean a un hecho histórico y empatizar con las decisiones que las personas tomaron en ese tiempo.

Además, de acuerdo a los resultados obtenidos de la Teoría Fundamentada, nuestro juego es viable para el aprendizaje de la historia a través del contrafactualismo, la causalidad y la empatía histórica, y comprueba que el uso del juego en el aula puede favorecer al proceso de enseñanza-aprendizaje sin quedarse solamente en el ocio.

Asimismo, considero que nuestro juego es una estrategia educativa flexible que en un futuro puede ir más allá de un tablero físico, pues utilizando las TIC es posible desarrollar mejoras en el mismo, puede ser más flexible en el número de jugadores, pues su proyección en pantalla podría facilitar que más usuarios lo apreciaran al momento de jugar, y por lo tanto aumentar un poco más la participación.

Por otro lado, realizar esta investigación posibilitó que conociera la escasez de recursos didácticos que hay para la enseñanza de la historia en nuestro país, principalmente a nivel secundaria y preparatoria, y que como historiadores no podemos ser ajenos a esta situación, por lo que es necesario introducirnos en el ámbito de la docencia, y trabajar en colectivo con los centros escolares. De allí que a través de nuestra intervención en el aula, observé el interés del docente, los directivos y los alumnos de implementar estrategias de enseñanza diferentes al libro de texto. Respecto a esto, unas palabras que a mi parecer considero muy ciertas, son las que nos brindó el profesor que nos permitió trabajar con su grupo cuando al terminar nuestra participación en una de sus clases, nos mencionó que la forma de conocer y enseñar historia es muy diferente de lo que ellos como normalistas saben, y es importante que tanto historiadores como normalistas colaboren juntos.

En cuanto a la Teoría Fundamentada, opino que es una herramienta analítica útil para hacer investigación cualitativa de una manera minuciosa, y que en lo personal fue una forma diferente de hacer investigación de la que había estado acostumbrada a lo largo de la carrera cuando de investigación histórica se trata. Considero que la codificación abierta para mí fue fácil de entender, pero una vez que ingresamos a la fase axial y después a la selectiva, se me complicó tratar de encontrar una relación entre categorías con subcategorías, y aún más complejo hacer

explicaciones de las circunstancias que intervinieron y por qué libertad había surgido como nuestra categoría central.

Quiero finalizar no sin antes mencionar que esta tesis fue fructífera para mí en lo personal y en lo profesional, pues me enseñó a trabajar áreas como el trabajo en equipo, la tolerancia, la dedicación, la disciplina, la determinación, entre otras; me ayudó a valorar el trabajo que hay detrás de la investigación, y como esta es un cúmulo de experiencias positivas y negativas que influyen en el investigador, pero que pese a esto, es gratificante obtener los resultados de la misma y saber que aportaste algo a un campo de conocimiento; cambió mi perspectiva que tenía en torno a la docencia, ya que ahora entiendo el trabajo que implica la planeación de una clase, cómo las circunstancias que se presentan en el aula interfieren en los planes que tenías ya establecidos, y que por tanto tienes que ser flexible a cambiar sin modificar los objetivos de la misma. Todas esas aristas son importantes para mejorar la enseñanza de la historia.

Referencias

Abellán, J. (2019). *México, un Estado fallido en seguridad pública y educación. Primero formar ciudadanos, después lectores y escritores*. Chihuahua, México: Escuela Normal Yermo y Parres.

Acuña, I., Castillo, D., Bechara, A., y Godoy, J.C. (junio, 201-3). Toma de decisiones en adolescentes: rendimiento bajo diferentes condiciones de información e intoxicación alcohólica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/560/56027416004.pdf>

Aguirre, C. (2011). ¿Qué historia debemos hacer y enseñar hoy? Un modelo para (des)armar. En C. Aguirre, *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* (pp. 85-98). México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.

Amaro, M. (s.f.) *Aportes de la historiografía mexicana al aprendizaje de la historia*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/I%20Encuentro/Seminario%20de%20Educacion%20Historica/Aportes_de_la_historiografia_mexicana_Ma_Eugenia.pdf

Azpiazu, J. (2014). Clarke, E. (2005). *Situational analysis: grounded theory after postmodern turn*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14 (4), 375-379. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/537/53732940021.pdf>

Beck, H. (2008). Presentación: sobre la historia contrafactual. *Letras Libres*. Recuperado de <https://www.letraslibres.com/mexico/presentacion-sobre-la-historia-contrafactual>

Block, M. (2006). Introducción. En *Apología para la historia o el oficio del historiador* (p.41). México: Fondo de Cultura Económica.

Botero, M., Campos, O., Restrepo, R., y Roldán, M. (2015). *La lúdica como propuesta pedagógica frente al manejo de la agresividad de los estudiantes de secundaria durante el descanso en la institución educativa Colombia del municipio de Girardota-Antioquia* (Tesis licenciatura) Fundación Universitaria Los Libertadores, Vicerrectoría de educación virtual y a distancia, Medellín. Recuperada de https://nanopdf.com/download/la-ludica-como-propuesta-pedagogica-frente-al-manejo-de-la_pdf

Broche, Y., y Cruz, D. (2014). Toma de decisiones en la adolescencia: Entre la razón y la emoción. *Ciencia Cognitiva*, 8(3). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277010161_Toma_de_decisiones_en_la_adolescencia_Entre_la_razon_y_la_emocion

Carr, E. H. (1961). La causación en la historia. En E. H. Carr, *¿Qué es la historia?* (pp. 117-146). Barcelona: Editorial Planeta.

Carretero, M., Pozo, J., y Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 23. Recuperado de https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/carretero_pozo_asensio-comprension_de_conceptos.pdf

Carretero, M., Pozo, J., y Asensio, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Castillo, A. (2015) La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/36915/1/T37011.pdf>

Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, (16). Recuperado de <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%Blanza%20y%20Aprendizaje.pdf>

Charmaz, K. (2006). *Counstructing Grounded Theory a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage Publications.

Cruz, L. y Hernández, G. (2016). *Los juegos de mesa como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso Lecto-Escritor* (Tesis maestría) Fundación Universitaria los Libertadores. Recuperada de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1084/CruzGaleanoLuzEstela.pdf?sequence=2>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, art.3

Correa, F., Saldívar, A., y López, A. (mayo-agosto, 2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/292/29242799007/index.html>

Cosme, J, Miralles, P y Ortuño, J. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Editorial: Octaedro.

Díaz, D. (2012). Jugando con la historia en educación primaria. *Clío*, (38). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n38/articulos/Diaz2012.pdf>

Domínguez, C. T. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica despreciada*. Recuperado de <http://www.uacj.mx/comunicacion/Documents/Publicaciones/Reportes%20T%C3%A9cnicos%20de%20Investigaci%C3%B3n/ICSA/La%20ludica.pdf>

Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperada de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_460663/jdc1de1.pdf

Frutos de, J. I. (2015). *Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico* (Tesis doctoral) Universidad de Málaga, España. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/.../TD_DE_FRUTOS_DE_BLAS_Jose_Ignacio.pdf?sequence.

Gaete, Q. R. (mayo, 2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 25(48), 149-172.

Gambara, H., y González, E. (2002). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes? *Tarbiya*, 34. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/download/7330/7664>

Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología conductual*, 13(2). Recuperado de http://www.webquestcreator2.com/majwq/public/files/files_user/11137/02e7e5264196596de1000000.pdf

García, M. (2017). Acercamiento analítico al proceso de construcción de la causalidad histórica en estudios de primer ingreso a la universidad. En P. Latapí, J. C. Blázquez, y S. Camargo (Comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 110-126). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

García, A. y Jiménez, J.A. (2006). Aplicación práctica del principio científico de causalidad en la enseñanza de la geografía y de la historia. *Publicaciones*, 36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2525327.pdf>

Goleman, D.(2009). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B, S. A.

Gonzalbo, P. (2006) *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México, D.F. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos. Pp. 19-31. Recuperado de <http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/05/Articulo-1-Vida-Cotidiana.pdf>

Herrera, L., Hernández J. G., Martínez, R., Páez J. G., y Páez M. A. (enero de 2011). *Generación de Teoría. La Teoría fundamentada*. Manuscrito inédito [Presentación Power Point], La

Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y educación/ Universidad Nacional Experimental de Guyana. Coordinación General de Investigación y Postgrado, Venezuela.

Huerta, M., y Gilbert, J. (2017). *El dilema de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en secundaria. Estudio de caso desde las consideraciones del que aprende*. En Caminos en la enseñanza de la historia pp. 211- 233. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Huber, J. J. (2006). Cómo se enseña la historia. En L. Llanes (coord.), *Didáctica de la historia en el siglo XXI* (pp. 43-51). México: Palabra de Clío.

Jiménez-Leal, W. (2014). El desarrollo y el aprendizaje del razonamiento causal: análisis de una tensión aparente. *Universitas Psychologica*, 13 (4). Recuperado de

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/5436/10036>

Juárez, N., y Gómez, V. (S.F.). Mujeres insurgentes. Reencuentro desde la escuela secundaria. En P. Latapí, J. Blázquez, y S. Camargo (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 924-940). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Latapí, P y Pagès, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clío & Asociados*, 27, pp. 108-117.

Lima, L., Bonilla, F. y Arista V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío* (36). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>

Lima, L. y Reynoso R. (mayo, 2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clío y asociados*, (18-19). Recuperado de

<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Clion18a03/8078/>

Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*, (40). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/195/19531682002.pdf>

Lucero, M., y Montanero, M. (febrero, 2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento pedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233641314_La_explicacion_multicausal_en_el_aula_de_Historia_Tres_experiencias_de_asesoramiento_psicopedagogico Multicausal_explanation_in_the_History_classroom_Three_cases_of_educational_guidance

Luna, L. (2018). *El razonamiento contrafáctico en la Enseñanza de la Historia* (Tesis licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.

Luna, A., y Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1). Recuperado de www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3378/337831261002/6

Magallanes, M. (2011). Introducción. En A. Barroso y M. Magallanes, *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (pp. 109-114). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Martínez, D. (2012). *La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias sociales. Desarrollo de un caso práctico en la Educación Secundaria Obligatoria*. España: Universidad de Almería.

Meneses, M., y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>

Mercado, L., y Silva, Y. (2012). La formación de los docentes de educación primaria y secundaria de la Escuela Normal Superior. *Didáctica de la historia en el siglo XXI*, (pp. 19-28). México: Palabra de Clío.

Montanero, M., Lucero M., y M. Méndez, J. (junio, 2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de Secundaria. *Cultura y Educación*, 20(2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233507873_La_causalidad_historica_en_las_explicaciones_de_los_profesores_de_Secundaria_Historical_causality_in_Secondary_School_teachers'_explanations

Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J.M., Blanc, P., Sánchez, M.J., Serrano, J.P., y Turégano P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayo: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277118669_El_juego_en_el_medio_escolar

Mora, V. y Flores, F. (2009). *La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Resumen recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area...05/.../1500-F.pdf

Moya, L. (1996). Vida cotidiana y mentalidades en la escuela de los Annales. *Revista del departamento de sociología*, (11,31). Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/637/610>

Muñiz, L., Alonso, P., y Rodríguez, L. (2014). El uso de juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 39. Recuperado de <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>

Murcia, A. (2014). *El sentido de un comienzo: Pensamiento contrafactual, ucronía e imaginación histórica* (Tesis doctoral) Universidad Carlos III, Madrid. Recuperada de https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18884/tesis_murcia_2014.pdf

Ortuño, J. (2014). *Adolescencia: evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar* (Tesis doctoral) Universidad de la Rioja, España. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/42271.pdf>

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En E. Nicolás y J. Gómez (Coord.), *Miradas a la historia*. Universidad Autónoma de Barcelona (pp.154- . Recuperado de <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>

Palacios, V. H. (2004). La libertad y la comprensión histórica. Los límites de la historia contrafactual. *Pensamiento y cultura*, (7). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2118667.pdf>

Palomera, R., Salguero, J., y Ruíz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología conductual*, 20(1). Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/249992796_La_percepcion_emocional_como_predictor_estable_del_ajuste_psicosocial_en_al_adolescencia

Pelegrín, J. (2010). La Historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Proyecto Clío*, (36). Recuperado de

www.ub.edu/histodidactica/images/.../historia_alternativa_herramienta_didactica.pdf

Pelegrín, J. (julio, 2014). La historia contrafáctica en los manuales de historia de ESO y bachillerato: modelos y propuestas. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1 (29). Recuperado de

www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/HistoriaContrafManuales.pdf

Peña, A. y Velázquez, E. (2018). [Evaluación Final]. Datos duros inéditos.

Peña, A. y Velázquez, E. (2018). [Exámenes diagnóstico]. Datos duros inéditos.

Peña, A. y Velázquez, E. (2018). [Información del tablero]. Datos duros inéditos.

Peña, A. y Velázquez, E. (2018). [Memorandos de las clases]. Datos duros inéditos.

Peña, A. y Velázquez, E. (18 de octubre de 2018). Entrevistas finales, Recurso didáctico [Cinta de audio].

Pérez, Y., y Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista cubana de pediatría*, 86(3). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>

Plá, S. (4 Julio-Diciembre, 2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993-2011). En *Historiografías (4)*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.unizar.es/historiografias/numeros/4/pla.pdf>

Prats, J., y Santacana J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Zoraida (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica (18-68)*. México: Secretaría de Educación Pública.

Pozo, J. (1985). El tiempo histórico. En J. Pozo, *El niño y la historia* (pp. 21-24). Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1528/19/1>

Pozo, J. (1988). Razonamiento y formación de esquemas causales. *Cognitiva, 1(2)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2665001.pdf>

Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Queiruga, C., Fava, L., Gómez, S., Miyuki, I., y Brown, B. (2014). *El juego como estrategia didáctica para acercar la programación a la escuela secundaria*. Workshop de Investigaciones en Ciencias de la Computación, pp. 358-362. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41365>

Quintero, M. (agosto, 2016). Retos y posibilidades de la enseñanza de la historia en Colombia: Lecciones del caso mexicano. *Revista Cambios y Permanencias. Grupo de investigación: Historia,*

Archivística y Redes de Investigación, (7). Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7068>

Reyes, J., Jevey, J., Guerra, S., Palomo, A. y Romero, M. Algunos presupuestos teóricos para enseñar y aprender la historia en el siglo XXI. En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela* (p.1). La Habana, Cuba: Educación Cubana.

Rico, Ma. y Agudo, J. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en educación secundaria. *RIED*, 19. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7060>

Sánchez, C. (2018). *Estudiantes elaboran satisfactoriamente explicaciones históricas multicausales*(Trabajo académico para optar el título de segunda especialidad en la enseñanza del área de la historia, geografía y economía) Ponticia Universidad Católica de Perú, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14103>

Sáenz, S. (2012). El perfil del historiador. La formación del historiador como docente. En L. Llanes (coord.), *Didáctica de la historia en el siglo XXI* (pp. 29-41). México: Palabra de Clío.

Saíz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana desde la Valencia musulmana con estudiantes de segundo de ESO. *Clío*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 34-56. Recuperado de <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>

Schoeps, K., Tamarit, A., y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1). Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/07_3.pdf

Segura, S. (1999). *Razonamiento contrafáctico: la posición serial y el número de antecedentes en pensamientos sobre lo que podría haber sido* (Tesis doctoral) Universidad de Málaga, España.

Recuperada de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4043/Susana%20Segura%20Vega16280155.pdf>

Silva, I., y Mejía, O. (abril, 2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica EDUCARE*, 19(1). Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895723.pdf>

Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y un objeto de análisis. *HAOL*, (13). Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2479343.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Cantus/ Editorial Universidad de Antioquia.

Torres C., y Torres M. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula* (Tesis) Universidad de los Andes. Recuperada de

http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16668/juego_aprendizaje.pdf;jsessionid=DEE6BD14F21928569F3988DDDE0814CF?sequence=1

UNESCO (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*.

Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134047>

Urrutia, M. A., y Vega de, M. (junio, 2012). *Aproximación a la semántica del contrafactual*.

Estudios filológicos, (49). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173424314010>

Valadez, M., y Robles, M. (2017). Las reformas educativas y los cambios curriculares en la enseñanza de la historia en secundaria (1993-2017). En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 161-177). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo*, 9. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4626>

Voss, J., Ciarrochi, J., y Carretero, M. (2004). La causalidad histórica: acerca de la comprensión <<intuitiva>> de los conceptos de suficiencia y necesidad. En M. Carretero y J. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia* (pp. 273-293). Buenos Aires: Amorrortu.

16. Anexos

Anexo A

Este anexo cumple con el propósito de sistematizar la información teórica que se muestra a lo largo de los 4 capítulos presentes en la investigación. Esto con la finalidad de que el lector pueda observar de forma ordenada las ideas principales de cada segmento y el proceso mediante el cual se elaboró la tesis.

Anexo A. Información sistematizada.

El juego en la enseñanza de la historia	
Capítulo I. Eje disciplinar	Capítulo II. Eje pedagógico
<p>En el presente capítulo partimos desde la situación actual de la enseñanza de la historia –principalmente en nivel de educación básica- en nuestro país, las problemáticas en los métodos de enseñanza que permean en las aulas de dicha asignatura, y destacamos algunos trabajos que han abordado nuestro tema de interés.</p> <p>Así mismo, damos paso a nuestros conceptos de estudio: el pensamiento contrafactual, del que nos pareció pertinente destacar en qué consiste, y relacionarlo con algunos conceptos de nuestro trabajo –decisiones, emociones y causalidad- , y una vez mostrando las generalidades de dicho concepto, delimitarlo a su relación con la disciplina histórica, su uso en la historiografía y finalizar con aportaciones de la historia</p>	<p>En este capítulo empezamos con la exposición de que el ser humano juega prácticamente desde que nace, y por ende no es ajeno a este en diferentes ámbitos de su vida. Sin embargo, existe poca literatura respecto a su uso en el aula, y las investigaciones que hay en su mayoría se centran en los niños, muy pocas en la etapa que nos compete: la adolescencia.</p> <p>Pese a esto, en el apartado de “El juego en la educación secundaria” mostramos algunas propuestas de este como recurso didáctico realizadas en Argentina y en España, siendo este objeto de interés por parte de otros investigadores.</p> <p>Por otro lado, en el apartado de “El juego en la enseñanza de la historia”</p>

<p>contrafáctica como recurso didáctico en las aulas.</p> <p>Posteriormente, abordamos el concepto de causalidad histórica, igualmente desde sus generalidades, y a su vez, nos parece pertinente mostrar al lector que existen diversas explicaciones de los hechos históricos, ya que son parte sustancial de nuestro recurso didáctico al tener retos que parten de los antecedentes y/o de las consecuencias. Finalizamos el apartado de causalidad histórica con teorías de la explicación histórica porque nuestro recurso didáctico también incluye el papel de las acciones humanas como desencadenantes de consecuencias.</p> <p>Finalizamos este capítulo con el tema de empatía y empatía histórica, partiendo desde sus generalidades, su relación con la empatía histórica y las emociones, y como esta es parte importante de algunas corrientes de la historiografía de las mentalidades y de la vida cotidiana. Por último, relacionamos el concepto de empatía histórica en el aula, exponiendo los niveles que destacan Lee y Ashby acerca de la comprensión empática del pasado de los alumnos.</p>	<p>presentamos algunas características que hacen viable al juego como recurso didáctico en las aulas de historia, dentro de las cuales está la motivación, la socialización, la construcción del propio conocimiento, la toma de decisiones, la asimilación de conocimientos teóricos, entre otras. Finalizamos estos apartados con los dos tipos de juegos en los que nos inspiramos para realizar nuestro recurso didáctico, y que vimos pertinente mostrar en qué consiste cada uno: los juegos de simulación y los juegos de rol.</p> <p>Por otra parte, debido al grupo de estudio que trabajamos, dedicamos un apartado a la adolescencia, en el que nos centramos en los conceptos de nuestra propuesta didáctica: la toma de decisiones, el razonamiento causal y las emociones.</p>
<p>Capítulo III. Eje metodológico</p>	<p>Capítulo IV. Aplicación y resultados</p>
<p>En el presente capítulo abordamos detalladamente en qué consiste la Teoría Fundamentada, modelo cualitativo en el que nos basamos para el análisis de los datos recolectados de la aplicación de nuestro recurso didáctico. Incluimos, pues, sus características, las técnicas de recolección de datos, los métodos de análisis, y cada una de las fases: codificación abierta, axial y selectiva; todo esto con el fin de dar paso a la implementación de la teoría con nuestra intervención en el aula.</p>	<p>En este apartado se detalla el contexto en el que realizamos la aplicación del recurso didáctico, se exponen los hallazgos que surgieron de nuestros datos, y se procede a la aplicación de la teoría partiendo desde cada una de sus fases: codificación abierta, axial y selectiva.</p> <p>Una vez detallando lo encontrado en el análisis de nuestros datos, dedicamos el apartado de aportaciones para mostrar las virtudes y los defectos de nuestro juego como recurso didáctico, qué omitiríamos de este y</p>

	qué mejoraríamos, finalizando así con nuestras conclusiones.
--	--

Fuente: elaboración propia para el presente trabajo.

Anexo B

Anexo B. Juego: En la lucha con los insurgentes.

Número de casilla	Información	Reto	Tipo de reto
1	8 de junio de 1808. La corona cae en poder de Napoleón.	Cuando España entra en crisis el pueblo novohispano determina que ante la ausencia del rey la soberanía debía recaer en el pueblo, por lo que comienza a buscarse la autonomía.	INFORMATIVA (Casilla azul)
2	16 DE SEPTIEMBRE DE 1810 -¡Viva nuestra madre santísima de Guadalupe, viva Fernando VII, viva la América, y muera el mal gobierno!	ELABORA TU PROPIO GRITO	EMPATÍA HISTÓRICA (Casilla amarilla)

3	Entrada a Atotonilco. Hidalgo se dirige al estandarte de la Virgen de Guadalupe.	<p>¿Le aconsejarías a Hidalgo que tomara el estandarte y lo use como símbolo de la rebelión?</p> <p>Sí: ¡Bien hecho! Hidalgo hizo lo mismo y esto le ayudó a que los indígenas se identificaran con el movimiento de independencia y se unieran al ejército. Ganas un escudo.</p> <p>No: ¡Mala elección! sin el estandarte de la virgen no se hubieran unido tantos indígenas al ejército e Hidalgo no hubiera tenido la fuerza para enfrentarse a los realistas. Pierdes un turno.)</p>	<p>CONTRAFACU ALISMO</p> <p>(Casilla verde)</p>
4	Campamento o insurgente.	Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí.	(Casilla roja)
5	Toma de la Alhóndiga de Granaditas.	Hidalgo es un sacerdote que está al mando de las tropas insurgentes, ahora se encuentra en la Alhóndiga de Granaditas. Sus tropas están saqueando y matando a españoles civiles y militares, debido al descontento social que hubo por el dominio de 300 años. Allende rechaza el comportamiento de los insurgentes y se dirige a Hidalgo para que él tome el control de la situación. ¿Qué debería hacer Hidalgo?	<p>CAUSALIDAD/ EMPATÍA HISTÓRICA</p> <p>(Casilla amarilla)</p>
6	30 de octubre de 1810. Batalla de Monte de las Cruces.	En su marcha hacia la ciudad de México, los insurgentes se topan por primera vez con un ejército realista. La batalla fue dirigida por Ignacio Allende y terminó por ganarla a pesar de que sufrieron grandes pérdidas a causa de que no tenían un ejército bien entrenado. Gana un cañón.	<p>INFORMATIVA</p> <p>(Casilla azul)</p>

7	Hidalgo se encuentra a las puertas de la Ciudad de México.	<p>Entrar a la ciudad puede representar el triunfo de los insurgentes y el fin de la Guerra de Independencia, ¿deseas hacerlo?</p> <p>Sí: has entrado y estás atrapado por las tropas de Calleja, no tienes municiones para defenderte. Pierdes un turno.</p> <p>No: Hidalgo decidió lo mismo, ya que tenía miedo de que se repitieran los hechos de la Alhóndiga de Granaditas y su ejército cometiera los mismos excesos. Gana un escudo.</p>	<p>CONTRAFACULTADISMO.</p> <p>(Casilla verde)</p>
8	Campamento o insurgente.	Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí.	(Casilla roja)
9	7 de noviembre de 1810. Batalla de Aculco.	La batalla se perdió en contra de Calleja por culpa de una mala estrategia de Hidalgo. Ya que ubicó sus cañones en una posición en la que no dañaban al enemigo. Fue la primera derrota insurgente y ocasionó la separación de Hidalgo y Allende. Pierde un turno y gana un cañón.	<p>LÚDICA INFORMATIVA</p> <p>(Casilla azul)</p>
10	27 de noviembre de 1810. Hidalgo llega a Guadalajara e instaura allí su gobierno.	Hidalgo tiene la intención de terminar con la esclavitud en la Nueva España, pero necesita tu ayuda para elaborar el decreto. Sus ideales principales son lograr acabar con el pago del tributo indígena, que las tierras comunales sean de uso exclusivo de los indígenas y la igualdad de derechos entre españoles, criollos e indígenas. Pero la mayoría de los indígenas no sabían leer español, por lo que deberás hacer dibujos para que entiendan lo que Hidalgo quiere lograr.	<p>EMPATÍA HISTÓRICA</p> <p>(Casilla amarilla)</p>

11	17 de enero de 1811. Batalla de Puente de Calderón.	<p>¡La batalla es inminente! Los realistas se encuentran acampando muy cerca de Guadalajara y seguramente atacarán por la mañana. Hidalgo nota que sus tropas están nerviosas y no sabe qué hacer ¿qué le recomiendas? Que hagan una fiesta y se relajen antes de la batalla:</p> <p>Lamentablemente esto fue lo que hicieron los insurgentes y perdieron la batalla una vez más debido a que no eran un ejército disciplinado. Pierde un turno) Que descansen y se preparen para la batalla:</p> <p>¡Es la mejor opción! esto fue lo que les ordenó Calleja a sus soldados y gracias a esta disciplina 5000 realistas pudieron derrotar a 90 000 insurgentes. Gana un escudo.</p>	<p>CONTRAFAC- TUALISMO. (Casilla verde)</p>
12	Campamento o insurgente.	Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí.	(Casilla roja)
13	30 de julio de 1811. Muerte de Hidalgo, Allende y Aldama.	Tras la derrota en Puente de Calderón, lo poco que quedaba del ejército insurgente inició su marcha hacia el norte para buscar aliados en Estados Unidos que los apoyaran. Lamentablemente fueron traicionados por Elizondo y capturados en Saltillo, posteriormente los llevarían a Chihuahua para ser fusilados. ¿A cuál de los tres creen que mataron al último y por qué?	<p>EMPATÍA HISTÓRICA (Casilla amarilla)</p>

14	7 de octubre de 1810. Inicio de la campaña de Morelos.	<p>Morelos es un buen estratega militar y muy cuidadoso para elegir a las personas que pretenden entrar a su ejército. Sin embargo, necesita de tu ayuda para reclutar al personal y te propone elegir entre un ejército numeroso (cantidad) o un ejército bien armado y entrenado (calidad) ¿qué decides?</p> <p>(Para la opción CALIDAD: ¡Muy bien! has hecho una buena elección, pues Morelos concuerda contigo al decir que "Veo de sumo interés escoger la fuerza con que debo atacar al enemigo más bien que llevar a un mundo de gente sin armas ni disciplina".</p> <p>Para la opción CANTIDAD: ¡Ups! Esta decisión es mala, ya que Morelos considera que es importante contar con personas que apoyen a la causa a partir de alimentos y provisiones, y no un montón de gente revoltosa en las filas de sus tropas. Morelos te dice que "Cierto que pueblos enteros me siguen a la lucha por la independencia, pero les impido diciendo que es más poderosa su ayuda labrando la tierra para darnos el pan a los que luchamos y nos hemos lanzado a esta guerra". PIERDES TURNO.</p>	<p>EMPATÍA HISTÓRICA</p> <p>(Casilla amarilla)</p>
15	17 de noviembre de 1810. Abolición de la esclavitud.	<p>Morelos y ustedes situaron el cuartel general en Aguacatillo, lugar en el que él dictó el documento <i>Abolición de la esclavitud</i>, en el que establece la eliminación del sistema de castas, que los indios reciban dinero de sus tierras, y que los cargos públicos fueran para los americanos. Te pide que analices sus propuestas y le comentes</p> <p>¿Qué semejanzas y diferencias encuentras en este documento y en el que</p>	<p>SUCESIÓN CAUSAL</p> <p>(Casilla azul)</p>

		<p>emitió Hidalgo? (Importante: Hidalgo, entre otras cosas, estableció que: [...] siendo contra los clamores de la naturaleza el vender a los hombres, quedan abolidas las leyes de esclavitud, no sólo cuanto al tráfico y comercio que se hacía de ellos, sino también por lo relativo a las adquisiciones [...] que ninguno de los individuos de las castas de la antigua legislación que llevaban consigo el pago de tributo que se les exigía no lo paguen más [...]" así como la protección y el fomento de siembra, abolición de estancos y libertad de fabricar la pólvora.</p>	
16	Campament o insurgente.	<p>Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí.</p>	(Casilla roja)
17	9 de Febrero de 1812. Sitio de Cuautla.	<p>Junto con Morelos, has llegado a Cuautla, lugar donde estuvieron asediados por el ejército realista, casi sin municiones ni alimentos. A pesar de las adversidades, resisten sin abandonar la defensa, pero ante tal panorama, Morelos te pide que le ayudes a tomar una decisión: abandonar Cuautla o seguir resistiendo ¿qué decides? (Si el alumno decide abandonar Cuautla: ¡Perfecto! Es una buena opción, pues el hambre y la peste inundaban el poblado; y las tropas insurgentes no podían resistir más sin provisiones. Si el alumno decide quedarse: ¡No! Ha sido una mala opción, puesto que las tropas insurgentes ya no contaban con municiones y era importante salir de Cuautla a causa de la escasez de alimentos y el corte de tomas de agua.)</p>	<p>CONTRAFAC TUALISMO</p> <p>(Casilla verde)</p>

18	12 de abril de 1813. Toma del puerto de Acapulco.	<p>Morelos, un hombre que se distingue por ser caritativo con el prójimo, quiere tomar el puerto de Acapulco desde hace bastante tiempo. Sin embargo, para poder tomarlo necesita derribar una fortaleza en donde se encuentra una guarnición de soldados que él considera inocentes.</p> <p>Morelos quiere dejar salir a esas personas, pero hay riesgo de que éstas ataquen a sus tropas ¿qué debería hacer?</p>	<p>DILEMA MORAL</p> <p>(Casilla amarilla)</p>
19	5 de octubre de 1813. Sentimientos de la Nación.	<p>Frente al congreso de Chilpancingo, Morelos presentó el documento <i>Sentimientos de la Nación</i> en el que establecía que la América era independiente de España y de cualquier otra nación, la abolición de la esclavitud sin distinción de castas, la religión católica como única o que la soberanía emana del pueblo, dividiendo el poder en ejecutivo, legislativo y judicial. Con estos ideales, se formuló la Constitución de Apatzingán, en la que Morelos te pide que le menciones ¿cuál es la propuesta más importante para ti?</p>	<p>EMPATÍA HISTÓRICA</p> <p>(Casilla amarilla)</p>
20	Campamento o insurgente.	<p>Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí.</p>	<p>(Casilla roja)</p>

21	8 de diciembre de 1813. El Congreso en Valladolid.	<p>Morelos necesita un consejo: desea situar su Congreso en Valladolid para posteriormente tomar Guanajuato, Guadalajara y San Luis. Sin embargo, su ejército se encuentra en malas condiciones ¿qué le aconsejas? Situar el congreso y acelerar el fin de la independencia o reforzar su ejército en caso de que los realistas ataquen. (Si se desea tomar Valladolid: ¿Qué gran error! Apoyaste la decisión de Morelos, lo cual fue una equivocación, pues sólo contaban con aproximadamente 20 cañones y un ejército mal armado. Esta decisión trae como consecuencia la victoria de Iturbide, quien persigue a varios del ejército insurgente y los mata a sangre fría (pierde turno). Si escoge otra opción: ¿Qué argumentos le dirías al general Morelos? Ten en cuenta que tienes tras de ustedes a las tropas realistas y malas condiciones de armamento. Continúa la campaña))</p>	<p>CONTRAFAC- TUALISMO (Casilla verde)</p>
22	5-6 de noviembre de 1815. Morelos frente a la Inquisición.	<p>Morelos acaba de ser sentenciado a muerte por la Iglesia, quien lo acusa de separar a los territorios de Nueva España de la obediencia al rey, se le declara hereje formal por su comportamiento en este movimiento a pesar de ser un sacerdote, entre otras cosas, por lo que como castigo, se manda a que "sea fusilado por la espalda como traidor al rey y que sea separada su cabeza y puesta en una jaula de hierro, se coloque en la plaza mayor [...] para que sirva a todos de recuerdo del fin que tendrán tarde o temprano los que se obstinan a consumir la ruina de su patria". Como gesto de solidaridad, te dan la oportunidad de redactar una carta para justificar las acciones y decisiones que tomó tu general en el proceso de independencia ¿qué escribirías? Recuerda el recorrido que tuviste junto</p>	<p>EMPATÍA HISTÓRICA (Casilla amarilla)</p>

		con él, y además sus palabras "Es grande la empresa en que nos hemos empeñado, pero que nuestro moderador es Dios, que nos guía hasta ponernos en posesión de la tierra y libertad" (Bautista, p.341, 2009)	
23	22 de diciembre de 1815.	Muerte de Morelos	SUCESIÓN CAUSAL (Casilla azul)
24	Campamento o insurgente.	Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí.	(Casilla roja)
25	Tercera fase de la Independencia: Guerrero.	Vicente Guerrero se encuentra confundido, él no tiene la fuerza para continuar la guerra y el virrey de Apodaca le está ofreciendo un indulto que ya aceptaron otros insurgentes ¿Qué le sugieres? ¿Acepta el indulto y sálvate de ser sentenciado a muerte! (¡mala elección! Guerrero decidió continuar con la lucha y su resistencia fue fundamental para que se consiguiera la independencia. Pierde un turno) ¿Que rechace el indulto, preferimos morir luchando! (¡Muy bien! Guerrero opina lo mismo que tú y establecieron una guerra de guerrillas en el sur del país en contra de los insurgentes, esta estrategia logró que el sueño independentista continuara. Gana un cañón.)	CONTRAFACULTAD ALISMO. (Casilla verde)
26	10 de enero de 1821. Acatempan: posible	Iturbide le hace una propuesta a Guerrero, le propone una alianza para poner fin a la guerra y conseguir autonomía para la Nueva España ¿qué le sugieres a Guerrero? aceptar la alianza	CONTRAFACULTAD ALISMO. (Casilla verde)

	alianza con los realistas.	(¡Bien hecho! Iturbide desea conseguir la independencia para mantener el régimen absolutista y para obtener más derechos para los criollos que ya no querían estar atados a la corona. Además, no puede derrotar a los insurgentes fácilmente. Gana un escudo.) ¡Rechaza la alianza, podría ser una trampa! (¡error! Guerrero decidió aliarse con Iturbide y mediante el Plan de Iguala y los Tratados de Córdoba consiguieron la independencia. Pierde un turno)	
27		El ejército Trigarante se formó a partir de la unión de los ejércitos insurgente y realista, comandados por Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide. Este nuevo contingente tenía como principios las tres garantías, de Religión, Independencia y Unión.	SUCESIÓN CAUSAL (Casilla azul)
28	Campamento o insurgente.	Esta casilla es una zona segura, nadie puede atacarte mientras estés aquí.	(Casilla roja)
29	24 de febrero de 1821. Plan de Iguala.	Iturbide redactó el Plan de Iguala que proponía tres garantías: la unión de todos los americanos, la independencia de la Nueva España, y la religión católica como única ¿cuál de las Tres Garantías crees que fue la más difícil para que se cumpliera? (Si el alumno contesta que la independencia: ¡Vaya! Recuerda que la independencia de México tuvo un proceso de 10 años de lucha, pero que culmina en 1821. Religión católica: ¡Oh, no!, la población de la Nueva	EMPATÍA HISTÓRICA (Casilla amarilla)

		<p>España aceptaba a la religión católica como única debido al mayor número de feligreses. La unión: ¡Muy bien! la unión de todos los habitantes de la nación fue lo más difícil de cumplir, pues recuerda que antes la sociedad estaba dividida en castas y por eso Morelos propuso la eliminación del sistema de castas. Agustín de Iturbide mencionó que "Después de 300 años de estar bajo la tutela de la nación más católica y piadosa [...] la opinión pública y general de todos los pueblos es la independencia absoluta de la España"</p>	
30	<p>24 de agosto de 1821. Tratados de Córdoba.</p>	<p>Con el acuerdo entre el virrey Juan O Donojú y Agustín de Iturbide en los Tratados de Córdoba, Nueva España quedaba independiente de España, asignándosele el nombre de imperio mexicano cuya forma de gobierno sería una monarquía constitucional moderada; y además permitía la posibilidad de que una persona nacida en este pudiera ser emperador. Iturbide y el Virrey te piden tu opinión acerca de los acuerdos ¿crees que cumplen con las expectativas que se tenían de la independencia? ¿Qué agregarías o quitarías?</p>	<p>SUCESIÓN CAUSAL, EMPATÍA HISTÓRICA, CONTRAFACULTADISMO (Casilla mixta)</p>
31	<p>27 de septiembre de 1821. Entrada de ejército Trigarante a la Ciudad de México.</p>	<p>Has entrado triunfante a la Ciudad de México. ¡Culminaron victoriosos el movimiento de independencia!</p>	<p>SUCESIÓN CAUSAL (Casilla azul)</p>

Fuente: Elaboración propia para el presente trabajo.

Autocrítica de la visión de la Independencia mostrada en el juego:

En reiteradas ocasiones hemos mencionado que nos gustaría dar a los alumnos una visión de la Independencia que se aleje de la historia oficial y que los haga interpretar los hechos de diferente manera y ser más críticos con la información que manejan, sin embargo, también debemos tomar en cuenta que aún son inexpertos en el tema, por lo que en el recurso hemos decidido ir de lo general a lo particular, tomando como referencia el orden cronológico de los hechos más trascendentales del proceso histórico.

Esta decisión nos permitió enfocarnos en que los alumnos comprendieran la sucesión causal de los hechos y en abordarlos desde diversas perspectivas que son: el conflicto bélico y el contexto político, religioso y social que influyó en el movimiento.

También es importante mencionar que en relación con los personajes históricos que aparecen en el juego, nos propusimos no presentarlos como héroes ni villanos, en vez de eso tratamos de darles un enfoque más objetivo de lo que enfrentaron, esto con la intención de que los estudiantes observen que realmente fueron personas similares a nosotros y tuvieron que enfrentarse a situaciones complejas, de esta manera confiamos en que se pueda generar empatía histórica.

En resumen, la visión de la independencia con la que trabajamos es una que trata de abordar los hechos históricos y a sus protagonistas de manera objetiva e imparcial, con el propósito de que los alumnos reflexionen y hagan sus propias interpretaciones (con la guía del maestro), favoreciendo un pensamiento crítico. También debemos señalar que decidimos excluir información importante de la Independencia, con la finalidad de evitar una clase larga y de que el contenido se adecuara a los estudiantes que veían por primera vez el tema, por tal razón, el recurso

no aporta una visión completa del hecho, sin embargo, consideramos que también se puede adaptar de acuerdo a los objetivos de cada maestro en particular y hacer que los retos sean más específicos y enfocados en el tema deseado.

ANEXO C

Aula en la que se aplicó el recurso.

Anexo C. Fotografías de la aplicación del recurso didáctico.



Los alumnos acomodados en sus respectivos equipos



El tablero a la vista de todos.



Alumno participando en la actividad.



ANEXO D

Anexo D. Etapa 1, memorandos de la evaluación diagnóstica

Memorándum: Evaluación Diagnóstica		No.1
Fuente: Evaluación aplicada el 02 de octubre del 2018 a los alumnos de 3°J de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”. -Nombre (sobrenombre): Primera pregunta del diagnóstico Descripción: Análisis de las respuestas a la primera pregunta de la evaluación diagnóstica		Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de las causas que originaron la independencia de México.
PRIMERA PREGUNTA: ¿Cuáles son las causas que propiciaron la independencia de México?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos

<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez: La principal causa fue que España quería adueñarse de América.</p>	<p>Observación: Destacamos la palabra principal como un primer elemento que denota algo de suma importancia. En este caso la alumna remite que la principal causa es adueñarse de América, por lo que este es el siguiente concepto queremos destacar. Pensamos que la palabra adueñarse puede significar dominio, pertenencia, someter. Se observa que la alumna carece de conocimientos históricos de la época (al referirse que España quería adueñarse de América). Parece ser que su respuesta habla de causas políticas (dominio entre países)</p>	<p>Dominio Propiedad Jerarquización Someter</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Evitar la esclavitud para mejorar la socialidad [¿sociedad?]</p>	<p>Observación: La respuesta remite a cuestiones sociales. También considero que es importante que el alumno menciona las palabra evitar la esclavitud como si ésta no existiera antes de la independencia, por lo que como ya existía la esclavitud antes del movimiento independentista, consideramos que hay escaso conocimiento histórico. También observamos la frase mejorar la sociedad (bien social).</p>	<p>Esclavitud Dominio Sumisión Bien común</p>
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez: Para independizarse y tener más libertades.</p>	<p>Observación: No sabemos qué entiende la alumna por independizarse. Destacamos la palabra libertad como causa social de la independencia; y que además, si hablamos de esta palabra es porque existe dominio y sometimiento.</p>	<p>Libertad (derechos) Dominio Sometimiento (sumisión)</p>
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: Su respuesta remite a causas sociales. Queremos destacar la frase “los de antes no querían libertad para las personas”, que entendemos se refiere a los españoles, el concepto de libertad que</p>	<p>Libertad</p>
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p>		

<p>Las causas fueron de que los de antes no querían libertad para las personas.</p> <p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez: Que los españoles querían impedir la libertad de México.</p> <p>7.- Emmanuel Zamudio Morales: La indiferencia, economía y desigualdad.</p> <p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez: La indiferencia, desigualdad y economía.</p> <p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez: La libertad de México.</p> <p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez: La indiferencia, la economía, la desigualdad.</p> <p>11.- Isaac Méndez Pacheco: Por los derechos de las personas.</p>	<p>puede remitir a derechos, incluso también puede haber noción de sumisión, sometimiento.</p> <p>Observación: Destacamos las palabras españoles y México como causas políticas y las relaciones entre ambos territorios. Por otro lado, destacamos la frase impedir la libertad y consideramos que refiere a dominio, esclavitud.</p> <p>Observación: su respuesta remite a causas sociales y económicas. En cuanto a la palabra indiferencia suponemos refiere al rechazo, ignorar al otro, en este caso pudiera hablar de los españoles en contra de las demás casta, ignorando sus peticiones.</p> <p>Observación: Respuesta es la misma que la anterior. Se copiaron.</p> <p>Observación: Se refiere a causas políticas. Destacamos la palabra libertad que puede referir a derechos: para haber libertad tiene que existir algún tipo de dominio o sumisión.</p> <p>Observación: Respuesta igual a la anterior. Se copiaron.</p> <p>Observación: Remite a causas sociales. Destacamos la palabra derechos y personas, que puede referir a bien común</p> <p>Observación: Notamos que el alumno tiene poca noción histórica del acontecimiento al referirse a que México no tenía libertad. Refiere a cuestiones políticas (libertad) . Desconocimiento de México como nación (no se hace referencia al término de Nueva España), posible idea de que se entienda el conflicto entre “naciones”</p>	<p>Sometimiento (sumisión) Personas (sujeto de derechos y obligaciones)</p> <p>Esclavitud Dominio Libertad</p> <p>Bienestar común Economía Desigualdad Indiferencia</p> <p>Libertad Derechos Dominio</p> <p>Derechos Personas Bien común</p>
---	--	--

<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez: La libertad de México, que querían impedir los españoles para invadir a México.</p>	<p>Observación: Misma respuesta que la anterior con diferentes palabras. Desconocimiento de que México aún no existía como nación</p>	<p>Libertad Invasión Dominio</p>
<p>13.- María Goretti Soto López: La libertad de México por invasión de los españoles.</p>	<p>Observación: No existía el concepto de mexicanos, la respuesta refiere a causas sociales. Destacamos la palabra conquista como modo de dominio y que denota una causa-efecto, el efecto en este caso sería que debido a la conquista existía la esclavitud, por lo que ésta es el segundo concepto que resaltamos.</p>	
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez: La conquista de los españoles, que trataban a los mexicanos como esclavos.</p>	<p>Observación: Destacamos la palabra quería porque parece ser que denota deseo, en este caso de poseer algo, por lo que adueñarse puede remitirnos a posesión, dominio del territorio. También notamos que se generaliza el territorio que se desea poseer, pues la alumna incluye la palabra América y no Nueva España. Las causas parecen ser políticas.</p>	<p>Conquista Dominio Esclavitud</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual: Porque España quería adueñarse de América.</p>	<p>Observación: El alumno remite a cuestiones sociales como causas de la independencia. Menciona como conceptos <i>in vivo</i> la paz, la libertad y los derechos de los mexicanos.</p>	<p>Adueñarse Poseer Dominio</p>
<p>16.- Juan José Galván García: La paz y los derechos mexicanos, y la libertad.</p>	<p>Observación: Se remite a causas sociales como factores de la independencia en Nueva España. Primero destacamos el concepto de maltrato, que afortunadamente el alumno puso entre paréntesis a lo que él se refería, buen código <i>in vivo</i>: esclavitud. Pero luego el siguiente concepto que destacamos es el de nativos ¿a qué se refería con nativos? ¿Puede referir a sólo indígenas, criollos? O tal vez refiere a todas las castas de esta sociedad.</p>	<p>Libertad Derechos Paz</p>
<p>17.- Diego Daniel Paniagua Guerrero:</p>		

<p>El maltrato (esclavitud) de los pobladores nativos mexicanos.</p> <p>18.- Alexis Pérez: Luchar.</p>	<p>Observación: Sólo se menciona el concepto luchar. Tal vez puede referirnos a guerra, combate, defender algo, pelear por o para obtener algo, esforzarse.</p> <p>Observación: Destacamos la palabra esclavitud como código <i>in vivo</i> de la respuesta. Más adelante nos parece pertinente destacar la frase “algunos pueblos mexicanos”, por lo que también el alumno está consciente de que no todos las personas de la Nueva España eran esclavos, o bien también puede referir a territorios (pueblos). Pensamos que la frase está más ligada a lo social, por lo que podemos destacar el concepto de castas.</p>	<p>Esclavitud Castas</p> <p>Luchar</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez: La esclavitud de algunos pueblos mexicanos. Y los españoles les quitaron los valores a los mexicanos.</p>	<p>Luego está la frase “quitaron los valores” que parece ser que el alumno concibe que antes de la llegada de los españoles, los nativos mesoamericanos ya contaban con cierto tipo de valores, habría que ver qué valores es a los que se refiere el alumno que les quitaron. Pensamos que la frase remite a una injusticia. La respuesta remite a causas sociales.</p> <p>Observación: Misma respuesta que la anterior, sólo que aquí al último refiere a la frase “algunos españoles conquistaron el pueblo de México”, por lo que un factor más de las causas de la independencia es la conquista [código <i>in vivo</i>] de los españoles. Remite a causas sociales.</p> <p>Observación:</p>	<p>Esclavitud Castas Injusticia valores</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas: La esclavitud al pueblo mexicano, y que algunos españoles conquistaron el pueblo de México.</p>	<p>Observación: Sólo se ofrece un código <i>in vivo</i> que es la palabra derechos y no se explica qué derechos fueron la causa de la independencia.</p> <p>Observación: con la respuesta se observa que el alumno no posee los</p>	<p>Esclavitud Castas conquista</p>

<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico: No hubo respuesta.</p> <p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez: Sus derechos.</p> <p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez: Porque los españoles querían conquistar un pedazo de América.</p> <p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz: Los españoles querían adueñarse de México, según yo.</p> <p>25.- Miriam Camacho Resendiz: Por derechos, culturas, cosas económicas, decisiones, etc.</p> <p>26.- Axel Yael León Olvera: Descontento social, no había igualdad.</p>	<p>conocimientos de qué territorios estaban bajo el dominio español al contestar “[...] un pedazo de América”. El concepto que es pertinente destacar y como código <i>in vivo</i> es conquistar, y nuevamente está la palabra querían que igualmente pensamos refieren a deseo, plan de obtener algo.</p> <p>Observación: Destacamos la palabra adueñarse como referencia a poseer, obtener, o sinónimo de pertenencia de algo, dominar. Y la palabra querían como deseo de. La respuesta remite a cuestiones políticas al decir que los españoles querían adueñarse de un país.</p> <p>Observación: La alumna presenta códigos <i>in vivo de sus respuestas</i>, pues las causas de la independencia las asocia con derechos, cultura, economía, y decisiones. Aquí ella muestra distintos factores que intervinieron en las causas (sociales, políticos, económicos, culturales, personales).</p> <p>Observación: El alumno menciona como código <i>in vivo</i> el descontento social –no se menciona qué provocó el descontento- y la desigualdad –no se menciona en qué había desigualdad- como factores que propiciaron la independencia. Respuesta remite a factores sociales.</p> <p>Observación: Se menciona como código <i>in vivo</i> la libertad del país.</p> <p>Observaciones: nuevamente se menciona la palabra querían que asociamos con deseos de obtener algo. Luego está la palabra adueñarse que nos remite a dominar, poseer, obtener. Remite a factores políticos</p> <p>Observaciones: Misma respuesta que la anterior.</p>	<p>Derechos</p> <p>Conquista Desear</p> <p>Poseer Dominar Deseo</p> <p>Derechos Cultura Economía Decisiones</p>
---	---	---

<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez: La libertad de México.</p> <p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: Los españoles se querían adueñar de México.</p> <p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: Porque los españoles querían adueñarse de México.</p> <p>30.- Eduardo Córdoba Soto: Porque se querían adueñar de México, entonces Miguel Hidalgo fue el que inició la independencia.</p> <p>31.- Omar Manuel León Martínez: El poder, factores sociales, políticos, etc.</p> <p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez: Para independizar el pueblo mexicano de los españoles.</p>	<p>Observaciones: igualmente se mencionan los conceptos querían adueñarse de.., por tanto dominar pero se añade a Miguel Hidalgo como un personajes que inició la independencia. Mencionarlo me recuerda a hablar de un héroe que ante tal situación (adueñarse de) entonces (consecuencias) inició el movimiento. La respuesta me remite a factores políticos, sociales y personales (decisiones) como factores de la independencia.</p> <p>Observación: La respuesta muestra códigos <i>in vivo</i> como el poder, factores sociales, políticos, pero no se da ejemplos de ellos.</p> <p>Observación: no se mencionan causas de la independencia de manera explícita, pero la frase “independizar el pueblo mexicano de los españoles” me remite a que si hay necesidad de independizarse por ende debe haber una conquista.</p> <p>Observación: Nuevamente se menciona la frase “querían independizarse” por lo que el concepto conquista está implícito, y se explica que esta reacción se debe al acto de inconformidad hacia el trato que se les daba [no se especifica a quiénes].</p> <p>Observación: El concepto <i>in vivo</i> es el de conquista como causa de la independencia de México. Remite a factor político.</p> <p>Observación: El primer concepto que destacamos es el de esclavitud como causa de la independencia, también el de independizaran que si bien no lo manifiesta en la respuesta, refiere a la conquista llevada a cabo por los españoles. Posteriormente se menciona que esas causas generaron una rebelión,</p>	<p>Descontento social Desigualdad</p> <p>Libertad</p> <p>Deseo Adueñarse</p> <p>Deseo Adueñarse</p> <p>Deseo Adueñarse Dominar Héroe Consecuencias</p> <p>Poder Factores políticos Factores sociales</p>
---	---	--

<p>33.- Anónimo: Querían independizarse, no estaban conformes por cómo los trataban.</p>	<p>independencia, levantamiento en armas, todo organizadamente.</p> <p>Observación: esta respuesta remite al concepto derecho y uno de esos derechos es la libertad. Luego, se menciona que otra de las causas de la independencia es tener una constitución propia que nos remite a tener leyes propias. Por último, no entendemos a qué se refiere el alumno con el término liberalismo, entendido como las ideas políticas, económicas que defiende la libertad del individuo.</p>	<p>Conquista Independizar</p>
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: Que llegaron los españoles a conquistar México.</p>	<p>Observación: Código <i>in vivo</i> “libertad”.</p>	<p>Conquista Inconformidad Maltrato Independencia</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín: Como su nombre lo indica que las personas que vivían en el México Antiguo se independizaran de su esclavio [esclavitud] de los españoles, con una gran rebelión organizada.</p>	<p>Observación: Se menciona que las causas de la independencia es independizar, pero consideramos que para ser independientes se debe estar en un estado de dominio, conquista, de algo o alguien.</p>	<p>Conquista Esclavitud Conquista Independencia</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandro: El derecho de ser libres y tener una constitución propia y el liberalismo.</p>	<p>Observación: Se remite a la frase de “querían adueñarse de...” y como hemos mencionado la palabra adueñarse nos hace referencia a poseer, obtener, o sinónimo de pertenencia de algo, dominar. Y la palabra querían como deseo de. Luego, la alumna menciona la palabra independizar que igual pensamos que para que esta exista debe de haber un estado anterior de conquista, dominio. Finalmente se menciona el término libertad como código <i>in vivo</i>.</p>	<p>Derecho Libertad Liberalismo Soberanía Leyes propias Constitución</p>
<p>39.- María Fernanda Rivera Reyna: La libertad de México.</p>	<p>Observación: Nuevamente se menciona la frase “los españoles se querían adueñar de México” que como hemos mencionado la palabra adueñarse nos hace referencia a poseer, obtener, o sinónimo dominar. Y la palabra querían como deseo de. La palabra independizó nos remite a un estado anterior de conquista.</p>	<p>Libertad</p>
<p>40.- Miriam Gómez Cervantes: Para independizar el pueblo mexicano de los españoles.</p> <p>41.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p>	<p>Observación: Nuevamente se menciona la frase “los españoles se querían adueñar de México” que como hemos mencionado la palabra adueñarse nos hace referencia a poseer, obtener, o sinónimo dominar. Y la palabra querían como deseo de. La palabra independizó nos remite a un estado anterior de conquista.</p>	<p>Libertad</p>

<p>Porque los españoles se querían adueñar de América. Se querían independizar y buscar la libertad.</p>	<p>Observación: Notamos que la alumna menciona la frase “evitar la esclavitud” que nos hace entender que ella entiende que esta práctica no se manifestaba aún antes de la independencia o bien quería que ya no sucediera más. Luego se observa la frase “mejorar la sociedad” habría que ver a que se refiere la alumna con esta frase, pero nosotros entendemos que tal vez pueda significar bienestar o en dado caso, progreso.</p>	<p>Independizar Conquista</p>
<p>42.- Leonardo Adonai Corona Campos: Los españoles se querían adueñar de México, luego México hizo su revolución y luego se independizó.</p>	<p>Observación: misma respuesta que la anterior.</p> <p>Observación: carencia de conocimiento del tema.</p> <p>Observación: se muestra el término pelea entre dos territorios que puede significar guerra.</p>	<p>Adueñarse Dominar Deseo Independizar Conquista Libertad</p>
<p>43.- Ana Paola Herrera Sóstenes: Evitar la esclavitud, para mejorar la socialidad [¿sociedad?]</p>		<p>Adueñarse Dominar Deseo Independizar Conquista</p>
<p>44.- David Guerrero: Evitar la esclavitud para mejorar la socialidad [¿sociedad?].</p>		<p>Esclavitud progreso bienestar</p>
<p>45.- Brian Hernández Moreno: La batalla de Puebla, Miguel hidalgo va a la batalla.</p>		<p>Guerra</p>
<p>46.- Josué Hernández García: La pelea entre España y México.</p>		

Memorándum: Evaluación Diagnóstica		No.2
Fuente: Evaluación aplicada el 02 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”. -Nombre (sobrenombre): Segunda pregunta del diagnóstico Descripción: Análisis de las respuestas a la segunda pregunta de la evaluación diagnóstica		Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de los actores sociales que participaron en el proceso de independencia.
SEGUNDA PREGUNTA: ¿Qué actores sociales –es decir, indígenas, negros, criollos- crees que participaron más en el proceso de independencia de México? ¿Por qué?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
1.-Guadalupe Enriquez Martínez: Los indígenas participaron más porque los indígenas en ese tiempo eran esclavos.	Idea de la independencia vinculada con la liberación de la esclavitud. Desconocimiento de que los indígenas no eran realmente esclavos, sólo pertenecían a las clases bajas de la sociedad.	Libertad Esclavitud Bien común Indígena
2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Indígenas porque era su época sobresalientes.	Posible idea de que la idea de la independencia fue impulsada y originada por indígenas. No sabemos a qué se refiere con “sobresalientes”.	Indígena Época
3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez: Yo pienso que los indígenas.	¿En qué se basa?	Indígena
4.- Diego Azabel López Ledesma: <i>No hubo respuesta</i>	.....	.....
5.- Lizbeth Zacarías Luna: <i>No hubo respuesta</i>	.....	.....
6.- Laura Karina Muñoz Ramírez: Miguel Hidalgo, José María Morelos y Pavón, Josefa Ortiz de Domínguez. Ellos sabían más sobre qué hacer.	No puso atención a la pregunta y posiblemente asuma que todas las acciones que realizaron esos personajes fueron las correctas.	Historia oficial Verdad única
7.- Emmanuel Zamudio Morales: Miguel Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez.	No leyó ni le interesó la pregunta, posiblemente copió la respuesta. Quizá desconozca que la independencia fue un movimiento que tuvo impacto para muchos sectores sociales.	Historia oficial No hay causalidad
8.-Elda Haziel Zamora Velázquez: Indígenas.	Posiblemente eligen esta opción porque les parece que los indígenas son las víctimas o el sector más oprimido.	Dominio Opresión
9.- Julieta Joyce Vega Sánchez: Los indígenas porque eran los que más habitaban aquí en México.	Posible idea de que los españoles eran usurpadores y de que la causa por la que luchaban los indígenas era la justa, ya que además eran mayoría.	Justicia

<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez: Indígenas, criollos, Miguel Hidalgo.</p>	<p>Desconocimiento de que Miguel Hidalgo era un criollo.</p>	<p>.....</p>
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez: Indígenas porque fueron los que más habitaron en México.</p>	<p>No hay conocimiento de que aún hay grupos indígenas en el país o quizá se refiere a que en este tiempo eran mayoría.</p>	<p>.....</p> <p>Guerra de clases</p>
<p>13.- María Goretti Soto López: Indígenas porque eran los que más habitaban México.</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez: Criollos e indígenas porque eran los más afectados por los españoles.</p>	<p>Faltó definir de qué forma eran afectados, pero en la pregunta tampoco se especifica esto.</p>	<p>.....</p> <p>Opresión</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual: Indígenas, mestizos.</p>	<p>Idea de que fue una lucha del pobre contra el rico</p>	<p>.....</p>
<p>16.- Juan José Galván García: Indígenas y criollos porque los trataban como esclavos y ellos querían la libertad.</p>	<p>Desconocimiento de que los sectores mencionados pertenecían a una diferente clase social y de que los negros eran los únicos esclavos en la Nueva España, por lo que quizá desconozcan el objetivo y justificación de la misión colonizadora de los españoles.</p>	<p>Guerra de clases</p> <p>Conquista espiritual</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua Guerrero: Criollos fueron el grupo insurreccionista principal.</p>	<p>Conocimiento de que quiénes fueron algunos de los líderes del movimiento, pero desconocimiento de quiénes conformaban los ejércitos insurgentes.</p>	<p>.....</p>
<p>18.- Alexis Pérez: Indígenas.</p>	<p>.....</p>	<p>Liderazgo</p> <p>Insurrección</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez: Indígenas y algunos criollos porque ellos se confrontaron.</p>	<p>Posiblemente sea una respuesta muy generalizada, ya que no todos los indígenas participaron y tampoco todos los criollos.</p>	<p>.....</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas: Indígenas y algunos criollos.</p>	<p>¿Por qué específica que sólo algunos criollos? Posiblemente piense que había algunos que estaban de acuerdo con la idea de la independencia.</p>	<p>Lucha</p> <p>Confrontación</p>

<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico: Los criollos, indígenas.</p>	<p>.....</p>	<p>Beneficios</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez: Benito Juárez, Doña Josefa, Juan Escutia.</p>	<p>Desconocimiento de la historia de México, no leyó bien la pregunta. Varios mencionan a doña Josefa, por lo que posiblemente tengan interés en la historia de mujeres niños y ancianos que participaron en la independencia.</p>	<p>.....</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez: Miguel Hidalgo y Costilla.</p>	<p>Posible idea de que un solo líder o persona representa a todo un sector social.</p>	<p>Historia de la mujer, niños, ancianos y otros grupos.</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz: Los españoles nacidos en América.</p>	<p>Idea de la desigualdad que existía entre peninsulares y criollos.</p>	
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz: Benito Juárez, Miguel Hidalgo, Doña Josefa, etc.</p>	<p>Desconocimiento de la historia posiblemente porque no han logrado desarrollar un pensamiento causal y estudian cada episodio como hechos aislados, sin hacer relaciones.</p>	<p>Liderazgo Psicología de masas Privilegios Desigualdad social</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera: Los indígenas porque no había igualdad.</p>	<p>Idea de que eran el sector más afectado de la época.</p>	<p>Causalidad</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>.....</p>	
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: Miguel Hidalgo, el Pípila.</p>	<p>Conocimiento de la historia oficial y de los mitos populares de nuestra sociedad.</p>	<p>Bien común</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: Indígenas ya que en México había muchos grupos indígenas.</p>	<p>Aún los hay, posible ruptura entre el pasado y el presente.</p>	<p>.....</p>
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto: Sí, porque eran más en ese tiempo</p>	<p>Suponemos que se refiere a los indígenas y asume que fue un movimiento iniciado por ellos.</p>	<p>Mito Historia oficial</p>
<p>31.- Omar Mauel León Martínez: Los indígenas porque eran los que tenían más valor para enfrentar a los enemigos.</p>	<p>¿En qué basa su respuesta? Pensamos que los enemigos son los españoles. El valor que tenían iba ligado a la necesidad y a la búsqueda de mejores condiciones de vida.</p>	<p>Proceso histórico Mayoría Democracia Bien común</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez: Benito Juárez, Miguel Hidalgo.</p>	<p>.....</p>	<p>Opresión</p>

<p>33.- Anónimo: Indígenas, querían tener una voz, ser escuchados, tener derechos y merecer algo bueno.</p>	<p>¿A qué se refiere con algo bueno? Posible interés en los grupos más desfavorecidos. Tener una voz para participar en la vida social y que se cumplan sus demandas y atiendan las necesidades que el Estado debe procurar. Pensamos que también relacionan el presente con el pasado, ya que le tema de los derechos humanos y la igualdad social es algo muy presente actualmente.</p>	<p>Valor Bien común</p>
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: Indígenas porque creo ellos eran los que más participaron.</p>	<p>No hay justificación</p>	<p>..... Justicia social Bien común Derechos Relación del presente con el pasado</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín: En sí de México toda la población, pero en los españoles creo que la principal interacción fue con sus esclavos (negros).</p>	<p>No existía México y no toda la población participó.</p>	<p>.....</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandre: Criollos porque nosotros éramos de 2 razas que al final se rebelaron para no bloquearnos.</p>	<p>Intento de relacionar el presente con el pasado a través de nuestro origen étnico. "No bloquearnos" posiblemente significa que el alumno piense que un fin en común los unió.</p>	<p>..... Opresión Esclavitud Bien común</p>
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna: Los indígenas porque eran los que más habitaban aquí en México.</p>	<p>.....</p>	<p>Bien común</p>
<p>38.- Miriam Gómez Cervantes: Indígenas porque era su época sobresalientes.</p>	<p>Respuesta copiada</p>	<p>Bien común</p>
<p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>.....</p>	<p>Bien común</p>
<p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>.....</p>	<p>Bien común Mayoría Democracia</p>
<p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes: Indígenas porque era su época sobresaliente.</p>	<p>.....</p>	<p>Bien común</p>
<p>42.- David Guerrero: Indígenas porque eran los más sobresalientes.</p>	<p>.....</p>	<p>Bien común</p>
<p>43.- Brian Hernández Moreno: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>.....</p>	<p>Bien común</p>
<p>44.- Josué Hernández García: Los indígenas.</p>	<p>.....</p>	<p>Bien común</p>

Memorándum: Evaluación Diagnóstica		No.3
Fuente: Evaluación aplicada el 02 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”. -Nombre (sobrenombre): Tercera pregunta del diagnóstico Descripción: Análisis de las respuestas a la tercera pregunta de la evaluación diagnóstica		Remite a: Respuestas que los alumnos dieron sobre si la independencia de México era importante para ellos.
TERCERA PREGUNTA: ¿La independencia de México es importante para ti? ¿por qué?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
1.-Guadalupe Enriquez Martínez: La independencia si es importante para mí gracias a ella España no logró adueñarse de América.	Observación: En esta respuesta lo que nos parece pertinente destacar es el la frase “gracias a ella España no logró adueñarse de América” , porque en primer lugar concebimos que se entiende que la independencia evitó la apropiación (conquista) de un territorio, pero este territorio ya era de la Corona, entonces creemos que hay una falta de conocimiento histórico del tema. Y por otro lado, el concepto de adueñarse nos refiere a dominio. Consideramos que la respuesta refiere a cuestiones políticas .	Conquista Dominio Independencia
2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Sí, porque para la esclavitud de las personas.	Observación: Lo que nos interesa resaltar es “para la esclavitud” entonces vemos que la independencia influyó a detener, erradicar o abolir. También puede significar un derecho como la libertad. Es un buen concepto <i>in vivo</i> .	Esclavitud Libertad
3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez: Sí, para saber qué errores no repetir.	Observación: la frase “saber qué errores no repetir” nos remite a la historia como maestra de vida, aprender del pasado, o que incluso ciertos acontecimientos históricos pueden repetirse en el presente. Con la palabra saber entendemos que la alumna expresa que la “historia como maestra de vida” puede servirnos en el presente. Se puede hablar de una relación pasado-presente .	Historia como maestra de vida Relación presente-pasado
4.- Diego Azabel López Ledesma: Sí, porque fue cuando creo que ganamos la guerra	Observación: Para este alumno, la importancia de la guerra está en el frase de ganamos la guerra , que manifiesta la cuestión bélica y la victoria como un logro más. Además de que esta victoria es apropiada por el	Guerra Victoria Patriotismo Nacionalismo?

<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna: Sí porque es algo que nos debe importar a todos para que México crezca, y para ver qué podemos cambiar de México.</p> <p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez: Sí porque las personas importantes de México se arriesgaron para salvar nuestra libertad y cultura.</p>	<p>sujeto cuando expresa la palabra ganamos, incluyéndose a él (tal vez como ciudadano de esta nación). Puede que con esto estemos hablando de algo más allá de pertenencia, tal vez nacionalismo o patriotismo.</p> <p>Observación: Primero resaltamos la frase “es algo que nos debe de importar a todos”, pensamos que esta frase puede manifestar un sentimiento de patriotismo quizá o incluso de nacionalismo, al decir que debe de importarnos a todos (quizá a todos los mexicanos) la independencia de México, incluso identidad. Luego, esta frase está ligada a “[...] para que México crezca” entonces creemos que la independencia es importante para el alumno porque en ella hay elementos de desarrollo, progreso, cuando comenta el concepto “crezca”. Más adelante, está la frase “ver qué podemos cambiar de México” que pensamos que tiene una relación del presente-pasado, pues a partir del conocer la independencia, el alumno destaca que se puede aprender de ésta y estos cambios conduzcan a una mejora. Esos cambios pueden significar que existen permanencias. Vemos que esta respuesta remite a factores sociales.</p> <p>Observación: Descomponemos la frase en “las importantes de México [...]” que nos remite a héroes nacionales, respuesta tal vez producto de la enseñanza de la Historia en nuestro país. Luego está la frase “se arriesgaron para salvar nuestra libertad y cultura”, que en primer lugar decir arriesgaron y salvar pensamos que puede significar patriotismo porque el hacer tales actos en este caso por un territorio implica tener una lealtad hacia éste. Incluso se puede hablar de patriotismo por parte de la alumna, pues para ella en eso radica la importancia de este hecho histórico. Luego está la palabra “salvar” que nuevamente nos remite a héroes; para finalizar así con los conceptos <i>in vivo</i> libertad y cultura</p>	<p>Patriotismo Nacionalismo? identidad Desarrollo Progreso Mejora Relación pasado presente Permanencia-cambio</p> <p>Héroes Patriotismo Libertad Cultura Identidad</p>
--	--	--

<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales: Sí, porque son los héroes de México que lucharon por nuestro país.</p> <p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez: Sí, sí es importante para mí porque nos enseña cómo fue nuestro país hace años y lo que hicieron.</p> <p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez: Sí porque tiene que ver con el lugar en el que yo vivo y en el lugar en el que nací.</p> <p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez: Sí porque significa lo que vivió [vivieron] nuestros ancestros o antecedentes, y lo que es México ahora.</p> <p>11.- Isaac Méndez Pacheco: Sí porque gracias a la independencia hay derechos.</p> <p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez: Sí porque gracias a la independencia México ahora es libre.</p> <p>13.- María Goretti Soto López:</p>	<p>[que pensamos este último también puede hacer referencia a identidad, lo español vs lo nativo].</p> <p>Observación: En esta respuesta está explícito el concepto héroes que lucharon. Entonces incluso la respuesta puede hacer hincapié a patriotismo. Código <i>in vivo</i> luchar</p> <p>Observación: La alumna menciona que lo importante de la independencia es la enseñanza que le deja ésta en cuanto a “cómo fue nuestro país” que podemos hablar de conocer el pasado; y menciona “y lo que hicieron” que no menciona quiénes hicieron qué cosa.</p> <p>Observación: la respuesta nos hace pensar en el concepto de identidad, patriotismo, nacionalismo, al mencionar la estudiante que “tiene que ver con el lugar en el que yo vivo”.</p> <p>Observación: La frase “significa lo que vivieron nuestros ancestros” me remite a cierto grado de identidad, porque eso que vivieron las personas repercutió en el presente y por ello “lo que es México ahora”. Con todo ello creemos que hay una importancia en la independencia porque hay una relación pasado-presente, en donde lo anterior repercute [consecuencias] en la actualidad.</p> <p>Observación: está explícito el concepto de derechos.</p> <p>Observación: El concepto <i>in vivo</i> es libertad.</p> <p>Observación: Explícito el concepto de libertad</p> <p>Observación: existencia de pensamiento contrafactual cuando se menciona el hubiera, “si no hubiera pasado tal vez seguiríamos siendo</p>	<p>Héroes Patriotismo Luchar</p> <p>Conocimiento del pasado</p> <p>Patriotismo Identidad Nacionalismo</p> <p>Identidad Relación pasado-presente Causalidad</p> <p>Derechos</p> <p>Libertad</p>
---	---	--

<p>Pues sí, porque gracias a ello pudimos ser libres.</p>	<p>esclavos”, entonces el logro de la independencia es la libertad y la abolición de la esclavitud</p>	
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p>	<p>Observación: Nuevamente se observa una respuesta que remite a héroes que “ se arriesgaron para defender nuestras tierras”. Incluso con la palabra “nuestras” el alumno ya hace propio el acontecimiento histórico, por lo que podemos hablar de patriotismo quizá o identidad.</p>	<p>Libertad Libertad Abolición de esclavitud Pensamiento contrafactual</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p>	<p>Observación: En primer lugar el alumno menciona que la independencia es importante para todos, por lo que se puede hablar de nacionalismo o patriotismo o identidad, que por el hecho de ser mexicanos, para todos es de importancia el acontecimiento. Más adelante, el estudiante destaca que “[...] se supone que así ya no se debe de repetir”, entonces de esa importancia del hecho, está el conocer que ciertos elementos del pasado nos ayudan a tomar decisiones que no repercutan como anteriormente han sucedido; por lo que podemos hablar de historia como maestra de vida, decisiones y acciones basadas en el pasado-presente. Al final concluye que tal aprendizaje permite la libertad de todos.</p>	<p>Héroes Patriotismo Identidad</p>
<p>16.- Juan José Galván García:</p>	<p>Yo supongo que para todos porque se supone que así ya no se debe de repetir lo mismo y así todos somos libres.</p>	<p>Patriotismo Nacionalismo Identidad Historia maestra de vida Decisiones Relación pasado-presente Libertad</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua Guerrero:</p>	<p>Logró definir un folklor mexicano renovado, y reafirmar nuestras costumbres.</p>	
<p>Logró definir un folklor mexicano renovado, y reafirmar nuestras costumbres.</p>	<p>Observación: Destacamos que con la frase “logró definir un folklor mexicano” nos refiere a identidad a partir de lo ya establecido durante 300 años. Mientras que “reafirmar nuestras costumbres” creemos hace énfasis en cuidar o preservar la cultura ya tenida por los nativos.</p>	
<p>Logró definir un folklor mexicano renovado, y reafirmar nuestras costumbres.</p>	<p>Observación: La palabra que nos llama la atención es “marcó” que pensamos que refiere a algo de gran trascendencia repercutió en algo de manera considerable. Podríamos estar hablando de consecuencias</p> <p>Observación: Lo primero a notar es que se menciona “gracias a ellos” que creemos da el crédito de la</p>	<p>Folklor Identidad Preservación de costumbres</p>

<p>18.- Alexis Pérez: Sí porque es algo que marcó a México.</p>	<p>independencia a los héroes nacionales, también producto del patriotismo, pues se adjudica a que gracias a ellos tiene beneficios. Luego, la palabra beneficios viene a llamar nuestra atención pues se expresa una mejora, bienestar y no cosas negativas de las consecuencias de la independencia.</p>	<p>Consecuencias</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez: Sí, porque gracias a ellos tenemos muchos beneficios.</p>	<p>Observación: Vemos que en la independencia “recordamos” [nos remite a conmemorar], “ellos” “lucharon por la patria” [los héroes], podríamos hablar de patriotismo.</p> <p>Observación: la frase “no se repita esa guerra”, nos muestra a la historia como maestra de vida, aprender del pasado.</p>	<p>Héroes Patriotismo Beneficios</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas: Sí, porque pues ahí recordamos que ellos lucharon por la patria.</p>	<p>Observación: consideramos que con la respuesta “ese día la gente se armó de valor”, la alumna entiende a la independencia de acuerdo al día en que lo conmemoramos y al inicio de éste, se puede hablar de un acto de valentía. Luego está la frase de “ defender sus valores” que consideramos en valores refería a derechos , o igual puede incluir creencias, ideales.</p>	<p>Conmemorar Patriotismo Héroes Luchar</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico: Sí, para que ya no se repita esa guerra.</p>	<p>Observación: La respuesta sorprende porque se cree que con la independencia “se fundaron” los estados, religiones y costumbres. Creemos que la palabra remite a surgimiento, nacimiento de ciertas cosas.</p>	<p>Historia como maestra de vida Relación pasado-presente</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez: Porque ese día la gente se armó de valor para defender sus valores.</p>	<p>Observación: En la respuesta se concibe a la independencia como dada en un solo día, en este caso en su inicio -16 de septiembre- porque es la fecha en que se celebra. De esta manera, creemos que el término correcto es conmemora. Luego, la alumna menciona que “ es un día muy representativo para nuestro México [...]” por lo que aquí podríamos estar hablando de un elemento simbólico de patriotismo o identidad que nos hace ser mexicanos. Finalmente, la alumna</p>	<p>Valentía Derechos Creencias Ideales</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez: Sí, de ella se fundaron todos los estados, y religiones y costumbres.</p>	<p>Observación: En la respuesta se concibe a la independencia como dada en un solo día, en este caso en su inicio -16 de septiembre- porque es la fecha en que se celebra. De esta manera, creemos que el término correcto es conmemora. Luego, la alumna menciona que “ es un día muy representativo para nuestro México [...]” por lo que aquí podríamos estar hablando de un elemento simbólico de patriotismo o identidad que nos hace ser mexicanos. Finalmente, la alumna</p>	<p>Surgimiento Fundación Estados (territorio)</p>

<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz: Sí, aparte de que es un día festivo, es un día muy representativo para nuestro México ya que hicieron que fuéramos más libres.</p>	<p>menciona “ya que hicieron que fuéramos más libres” que primeramente en el “ya que hicieron” denota el papel de los personajes [héroes] de la independencia, y en el “fuéramos más libres” se concibe que en México había libertad, pero con la independencia se obtuvo aún más libertad.</p> <p>Observación: En esta respuesta notamos que la alumna da al hecho cierta importancia, pero en la frase “porque la independencia ya no es como antes” no entendemos a qué se refiera con decir que ahora ésta ya no es igual. Suponemos que se concibe que la independencia logró algunas mejoras pero éstas se han perdido y aún más con la situación actual. Lo que sí notamos es la presencia de la relación pasado-presente en la frase “ya no es como antes”.</p> <p>Observación: noción de contrafactualismo con la frase “si no hubiera pasado lo que pasó en esa época, no seríamos lo que somos ahora”. También destacamos que tales acciones de la época repercutieron [consecuencias] en nuestro presente [relación pasado-presente].</p>	<p>Religión Costumbres</p> <p>Celebración Conmemoración Patriotismo Identidad Héroes Libertad</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz: Algo, porque la independencia ya no es como antes.</p>	<p>Observación:</p>	<p>Relación pasado-presente</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera: Sí es importante para mí porque si no hubiera pasado lo que pasó en esa época no seríamos lo que somos ahora.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> libertad</p> <p>Observación: En la respuesta se observa el papel de los héroes de la independencia que dieron “su vida” por lo que también puede estar el elemento de amor a la patria [patriotismo].</p> <p>Observación: Explícitos el concepto de guerra, libertad y soberanía.</p>	<p>Acciones Consecuencias Relación pasado-presente</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>Observación:</p>	

<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: Era para que México sea libre.</p> <p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: Sí, porque dieron su vida por el país y por estas tierras.</p> <p>30.- Eduardo Córdoba Soto: Sí, porque era una batalla para ser libres y soberanos.</p> <p>31.- Omar Manuel León Martínez: Pues sí porque no tendríamos lo que tenemos ahorita, digo, no tenemos gran cosa en cuanto al gobierno, pero por lo menos México no es invadido por alguien más.</p> <p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez: Sí, porque fue ahí donde paró la esclavitud.</p> <p>33.- Anónimo: Mucho, pues si no no seríamos libres.</p> <p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: Sí, porque si no, no fuéramos libres</p> <p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín: Sí, porque fue un gran paso para nuestro país, independizándose y tomando su propio control.</p>	<p>En la primera frase “[...] no tendríamos lo que tenemos ahora” refiere a la relación pasado-presente y consecuencias de tales acciones. Sin embargo con la frase “digo, no tenemos gran cosa en cuanto al gobierno” parece ser que de la independencia hubo cambios mínimos en esa área, permanencias o incluso retrocesos en el actual gobierno del país. Se compensa esta situación cuando el alumno menciona “por lo menos México no es invadido por alguien más” que nos remite al concepto de libertad.</p> <p>Observación: se remite a la independencia como fin de la esclavitud</p> <p>Observación: se hace referencia a la libertad</p> <p>Respuesta copiada</p> <p>Observación: con la frase “un gran paso para nuestro país” pensamos que refiere a logro. Y con la frase “tomando su propio control” pensamos que el alumno destaca que el logro que dio la independencia a Nueva España fue su propia forma de gobernarse (autogobierno)</p> <p>Observación: La respuesta remite a un proceso y específicamente creemos que con la frase “todo lo que pasamos para estar aquí” denota una relación entre pasado-presente</p> <p>Observación: Código <i>in vivo</i> libertad</p> <p>Observación: No se explica bien el qué de la esclavitud.</p>	<p>Libertad</p> <p>Héroes Patriotismo</p> <p>Guerra Libertad Soberanía</p> <p>Relación pasado-presente Acciones Consecuencias Permanencias Libertad</p> <p>Esclavitud</p> <p>Libertad</p>
---	---	---

<p>36.- Armando Rico Alejandro: Porque me enseña todo lo que pasamos para estar aquí.</p> <p>37.- María Fernanda Rivera Reyna: Sí, porque gracias a eso ahora somos mexicanos “libres”.</p> <p>38.- Miriam Gómez Cervantes: Sí, porque ahí cuando fue la esclavitud de eras pasadas.</p> <p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz: Sí, porque por ello tenemos derechos y libertad de expresión.</p> <p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos: Sí, ya que técnicamente representa la fuerza de México y la valentía al querer independizarse de España. Además de que gracias a ella ahora somos libres.</p> <p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes: Sí, porque fue ahí cuando paró esclavitud de eras pasadas.</p> <p>42.- David Guerrero: Sí, sabiendo la Historia o por qué pasó decides si te importa o no.</p> <p>43.- Brian Hernández Moreno: Más o menos para saber por qué lucharon, por qué se hizo la independencia.</p> <p>44.- Josué Hernández García: Pues sí porque si hubiéramos partidos [¿perdido?] los españoles hubieran conquistado.</p>	<p>Observación: código <i>in vivo</i> derechos y libertad de expresión</p> <p>Observación: Destacamos el concepto de “representa la fuerza de México” que nos remite en este caso a poder, lucha, unidad, Mientras que el código <i>in vivo</i> es libertad.</p> <p>Observación: respuesta copiada</p> <p>Observación: sólo expresa la importancia del tema a través de lo que sucedió y es elección de uno si el acontecimiento es de tu agrado</p> <p>Observación: sólo se responde la importancia del saber por qué sucedió la independencia</p> <p>Observación: empieza la respuesta con contrafactualismo, pero no hay claridad. Sólo se destaca los conceptos de conquista y derrota</p>	<p>Logro Autogobierno</p> <p>Proceso Relación pasado-presente</p> <p>Libertad</p> <p>Derechos Libertad de expresión</p> <p>Poder Lucha Unidad Libertad</p> <p>Conocer Elección del tema</p> <p>Conocer</p> <p>Conquista Derrota Pensamiento contrafactual</p>
--	--	---

Memorándum: Evaluación Diagnóstica		No.4
Fuente: Evaluación aplicada el 02 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”. -Nombre (sobrenombre): Cuarta pregunta del diagnóstico Descripción: Análisis de las respuestas de la cuarta pregunta de la evaluación diagnóstica		Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de los factores que provocaron la Independencia.
CUARTA PREGUNTA: ¿Qué factores crees que impulsaron la realización del movimiento de independencia? ¿por qué?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
1.-Guadalupe Enriquez Martínez: Los factores principales fueron que España empezó a amenazar, entonces por eso se originó la independencia.	Desconocimiento de los antecedentes de la independencia. Conflicto político.	Amenaza
2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Los derechos de la sociedad, la cultura.	Idea de un bienestar común y de una identidad que diferenciaba a los americanos de los europeos.	Bien común Justicia social Cultura Derecho
3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez: Económicos y sociales.	No hay justificación. Posiblemente la alumna piensa que ambos factores son los que siempre inician una revolución.	Economía Sociedad
4.- Diego Azabel López Ledesma: <i>No hubo respuesta.</i>	....	...
5.- Lizbeth Zacarías Luna: Pues las decisiones personales, factor social cultural y económico, y político, porque sin ellos no cambiaría México.	Idea de las estructuras de la sociedad. Error en creer que ya existía México. Importancia de los líderes de la independencia y de sus decisiones.	Liderazgo Sistema Decisiones
6.- Laura Karina Muñoz Ramírez: Decisiones personales y factores económicos, ya que sin la decisión no hubiera cambiado México, y la economía porque los españoles se quedaban todo.	Relacionan todo con el presente, pero no recuerdan que aún no existía México como nación.	Justicia social Economía Decisiones Pensamiento contrafactual
7.- Emmanuel Zamudio Morales: <i>No hubo respuesta.</i>	...	...
8.-Elda Haziel Zamora Velázquez: Culturales, sociales, economía.	Idea de que todo forma parte de un solo sistema y que cada aspecto es importante para lograr un cambio.	Sistema
9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:	....	...

<p>Culturales, políticos y sociales.</p> <p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez: Culturales, económicos y sociales.</p> <p>11.- Isaac Méndez Pacheco: Por la esclavitud que había y porque toda persona tiene derechos.</p> <p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez: Pues que México fuera libre y fuera un país mejor.</p> <p>13.- María Goretti Soto López: Libertad para un vida justa.</p> <p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez: Trataban a los mexicanos como esclavos y eso creo yo fue uno de los principales motivos.</p> <p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual: Porque México es un gran territorio y tiene mucha riqueza cultural.</p> <p>16.- Juan José Galván García: La esclavitud porque todos querían ser libres.</p> <p>17.- Diego Gael Paniagua Guerrero: La creación de una resistencia anárquica, la insurrección social y la logística.</p> <p>18.- Alexis Pérez: Por la libertad.</p> <p>19.- Rafael Ramírez Vázquez: La desesperación del pueblo mexicano al ser esclavizado, y querer independizarse.</p>	<p>...</p> <p>Factores sociales</p> <p>....</p> <p>Relación de la libertad y la justicia. Idea de que se luchaba por una causa justa.</p> <p>No eran mexicanos, y los nativos no eran esclavos.</p> <p>Posible idea de la defensa de la cultura nacional frente al invasor.</p> <p>Desconocimiento del tema de la esclavitud en la Nueva España.</p> <p>No creemos que haya existido una oposición a la monarquía, puesto que el movimiento no se inició con la idea de establecer un nuevo sistema de gobierno. Quizá con logística se refiere a lo que más le convenía a la Nueva España teniendo en cuenta la situación de España.</p> <p>Posiblemente entienda que la libertad es la causa más justa y popular que motiva a las revoluciones, actualmente muchas películas de guerra presentan la libertad como argumento principal.</p> <p>No está claro el concepto de independencia, aplicado al contexto de</p>	<p>...</p> <p>Esclavitud Bien común Justicia social</p> <p>Libertad</p> <p>Justicia social Libertad</p> <p>Esclavitud Bien común</p> <p>Nación Cultura</p> <p>Justicia social Libertad Esclavitud</p> <p>Revolución</p> <p>Libertad</p>
---	---	---

<p>20.- Yair Ramírez Venegas: Querer liberarse.</p>	<p>la guerra y del movimiento. Se debe aclarar antes de abordar el tema.</p>	<p>Opresión Esclavitud Independencia</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico: Los factores políticos y sociales.</p>	<p>Uso de la palabra, querer y no necesitar, falta de empatía histórica y desconocimiento de las causas del movimiento.</p>	<p>Libertad</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez: Las cosas económicas y culturales.</p>	<p>No especifica cuáles</p>	<p>Libertad</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez: El poder de tener más riqueza que es otro.</p>	<p>La alumna posiblemente considera que la cultura y la economía eran los aspectos más violentados.</p>	<p>Política Sociedad</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz: Luchar por no perder nuestro México, ya que los españoles querían adueñarse de México.</p>	<p>El poder va ligado a la riqueza y la ambición fue la causa del movimiento.</p>	<p>Cultura Economía</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz: Las cosas económicas y el país.</p>	<p>No había un México.</p>	<p>Poder</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>...</p>	<p>Identidad Invasor</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: Que se querían adueñar de México por sus culturas.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: Yo creo que México es un gran territorio y tienen riqueza cultural.</p>	<p>¿Es posible que un grupo tenga la ambición de incorporar elementos de otra cultura a la propia?</p>	<p>...</p>
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>¿De verdad lo cree o es lo que escucha en su entorno? Miedo por expresar lo que realmente piensa o desinterés.</p>	<p>...</p>
<p>31.- Omar Manuel León Martínez: <i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>...</p>	<p>Cultura Identidad</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez: Los derechos del país y las cosas económicas.</p>	<p>...</p>	<p>Nación Cultura</p>
	<p>¿Qué requisitos debe haber para que una nación sea reconocida por otras?</p>	<p>...</p>

<p>33.- Anónimo: Querían ser libres, los impulsó el querer ser alguien, ser importantes.</p>	<p>Respuesta muy subjetiva y posiblemente el alumno entienda la vida de esta manera. Presión social y posible sentimiento de inferioridad. Quizá el alumno empatiza con los que participaron en el movimiento de independencia debido a su propia experiencia personal.... Idea de defender lo propio.</p>	<p>... Derecho Economía</p>
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: La libertad del país porque es la principal.</p>	<p>¿Qué entienden por libertad? Están respondiendo lo que creen que es lo correcto y lo que el maestro quiere escuchar.</p>	<p>Libertad Identidad</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín: Porque la población mexicana se cansó de ser controlado y torturado por personas que no fueran de su país.</p>	<p>Defensa contra el invasor. Sería interesante preguntarles por qué la población mexicana esperó por 300 años.</p>	<p>Libertad Aleccionamiento</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandro: La libertad para poder tener una vida justa.</p>	<p>....</p>	<p></p>
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna: Libertad para una vida justa.</p>	<p>...</p>	<p>Identidad</p>
<p>38.- Miriam Gómez Cervantes: Los derechos de país, la cultura, y las cosas económicas.</p>	<p>...</p>	<p>Libertad Justicia social</p>
<p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz: Libertad, obtención de derechos, no ser conquistados.</p>	<p>Ya estaban conquistados.</p>	<p>Sistema</p>
<p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos: Que se querían adueñar de México.</p>	<p>Desconocimiento histórico.</p>	<p>Libertad Derecho</p>
<p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes: Los derechos de la sociedad y cultura.</p>	<p>...</p>	<p>Conquista Apropiación</p>
<p>42.- David Guerrero: Los derechos de la sociedad y cultura.</p>	<p>...</p>	<p></p>
<p>43.- Brian Hernández Moreno: <i>No hubo respuesta.</i> 44.- Josué Hernández García: Por la pelea entre los dos países, España y México.</p>	<p>No existía tal pelea, desconocimiento de las causas de la independencia.</p>	<p>Cultura Sociedad</p>

Memorándum: Evaluación Diagnóstica		No.5
<p>Fuente: Evaluación aplicada el 02 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Quinta pregunta del diagnóstico</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas de la quinta pregunta de la evaluación diagnóstica</p>		<p>Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de la necesidad de que se llevara a cabo o no del movimiento de independencia.</p>
QUINTA PREGUNTA: ¿Crees que el movimiento de independencia era necesario?¿por qué? (si no lo era, ¿tú qué propones?)		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez:</p> <p>No era necesario, yo propongo que hubieran llegado a un acuerdo España y América</p>	<p>Observación: Se menciona que el movimiento no era necesario, y en su lugar se habla de un acuerdo entre España y América, que nos remite a diálogo, negociación.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Negociación</p> <p>Acuerdo</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe:</p> <p>Sí porque fue para no perder cultura.</p> <p>.....</p>	<p>Observación: se menciona a la independencia como necesaria para preservación de nuestra cultura.</p>	<p>Cultura</p>
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p> <p>No hubo respuesta</p> <p>.....</p>	<p>.....</p>	
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma:</p> <p>No hubo respuesta.</p>		
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p> <p>Sí era necesario para poner otras nuevas órdenes, cambiar ideas para que México estuviera mejor.</p>	<p>Observación: se habla de “era necesario para poner otras nuevas órdenes” que nos hace pensar en nuevas leyes o forma de gobierno para los nativos de Nueva España; luego se menciona el cambio de ideas para mejorar, que creemos refiere a desarrollo, progreso o estabilidad.</p>	<p>Leyes</p> <p>Gobierno</p>

	<p>Observación: Necesaria la independencia para la defensa del país (territorio) y código <i>in vivo</i> cultura</p> <p>.....</p>	<p>Ideas</p> <p>Estabilidad</p> <p>Desarrollo</p> <p>Progreso</p>
<p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>Sí, porque se tenía que defender nuestro país y cultura.</p>		
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p> <p><i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>Observación: con la palabra “defendíamos” la alumna parece incluirse en el hecho histórico, hacerlo suyo, tal vez la palabra sea identidad. Luego, está el código <i>in vivo</i> derecho, para finalmente mencionar la libertad como ejemplo.</p>	<p>Defensa</p> <p>Cultura</p>
<p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez:</p> <p>Sí, porque defendíamos nuestros derechos como la libertad.</p>	<p>Observación: misma respuesta que la anterior</p>	
	<p>Observación: Misma respuesta que la anterior, sólo que se agrega la frase “porque exigieron nuestros derechos como personas” no menciona quiénes exigieron, pero de acuerdo a la enseñanza de la historia en educación básica, suponemos habla de los héroes de independencia. Además, se agrega la frase “[...] nuestros derechos como personas” que remite a la que por ser humanos, por ser ciudadanos, debemos de gozar de derechos.</p>	<p>Identidad</p> <p>Derecho</p> <p>Libertad</p>
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p> <p>Sí, porque defendimos nuestros derechos como la “libertad”</p>	<p>Observación:</p>	
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p>	<p>Código <i>in vivo</i> Esclavitud y explotación.</p>	

<p>Sí, porque exigieron nuestros derechos como personas, como por ejemplo la libertad.</p>	<p>Observación:</p> <p>Se ve a la independencia como único medio para la libertad.</p>	
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p> <p>Sí, por la esclavitud y la explotación.</p>	<p>Observación:</p> <p>En la respuesta destacamos el concepto de libertad.</p>	<p>Héroes</p> <p>Derechos</p> <p>Personas</p>
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p> <p>Sí, porque sin la independencia México no sería un país en libertad.</p>	<p>Observación:</p> <p>La respuesta es ambigua porque no especifica en qué ayudó la independencia.</p>	
<p>13.- María Goretti Soto López:</p> <p>Sí, sí lo era porque México había sido invadido por españoles y los esclavizaron.</p>	<p>Observación: El alumno responde que la independencia es un medio de libertad por lo que este sería un concepto. Hay existencia de contrafactualismo cuando él menciona el qué hubiera pasado sí. El concepto <i>in vivo</i> es esclavitud</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Explotación</p> <p>Libertad</p>

<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>Sí, porque nos brindó la libertad de los españoles.</p>	<p>Observación:</p> <p>La respuesta “aceptación de culturas [...] aunque esto no se ha logrado del todo” nos remite a la abolición de castas, y aceptar las diferencias, multiculturalidad. También una relación entre pasado-presente al mencionar que esto no se ha logrado hoy en día.</p>	<p>Libertad invasión</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>Sí, porque fue de mucha ayuda.</p>	<p>Observación:</p> <p>remite con la frase “impulsaron la realización del movimiento” a héroes de independencia, podría ser que se deba a la historia oficial.</p>	<p>Esclavitud</p>
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>Sí porque si no se hubiese hecho, todavía seríamos esclavos.</p>	<p>Observación:</p> <p>Creemos que con la frase “estuvo bien porque los mexicanos no se quedaron callados” el alumno nos remite a la libertad de expresión recurriendo a la fuerza y a las armas</p>	<p>libertad</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua Guerrero:</p> <p>Sí es/fue necesario para la aceptación de culturas y folklor en general, aunque esto no se ha logrado del todo.</p>	<p>Observación:</p> <p>En la frase “para no perder sus culturas” refiere a preservación de cultura, pero el alumno no especifica a qué se refiere con culturas.</p> <p>Observación: La respuesta remite al aprendizaje de la independencia de México y a la historia como maestra de vida, pero no aporta a la pregunta planteada.</p>	<p>Pensamiento contrafactual</p>

<p>18.- Alexis Pérez:</p> <p>Sí porque impulsaron la realización del movimiento.</p>	<p>Observación: concepto <i>in vivo</i> derechos.</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Libertad</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p>Yo digo que estuvo bien porque los mexicanos no se quedaron callados.</p>	<p>Observación:</p> <p>Ignorancia acerca del tema.</p>	<p>Multiculturalidad</p> <p>Castas</p> <p>Relación pasado-presente</p> <p>Aceptación de culturas</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p> <p>Sí, pues para entender que ellos lucharon y para no perder sus culturas.</p>	<p>Observación:</p> <p>El primer término que nos llama la atención es participación</p> <p>Pero no dice de quiénes, ni tampoco especifica qué sucedió.</p>	<p>Héroes</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>Sí porque así sabemos más sobre la historia y los errores que cometieron para que eso pasara</p>	<p>Observación:</p> <p>Concepto <i>in vivo</i> igualdad</p>	<p>Libertad de expresión</p> <p>Revolución armada</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p> <p>Sí porque defendían sus derechos.</p>	<p>Observación:</p>	

<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:</p> <p>Sí porque en ella surgió la historia de los pueblos indígenas.</p>	<p>Concepto <i>in vivo</i> libertad</p>	
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:</p> <p>Sí, porque ya no dependíamos de alguien más y podríamos ser más libres.</p>	<p>Observación:</p> <p>Presencia de contrafactualismo porque se está imaginando qué hubiera pasado si España se hubiera quedado con México.</p> <p>Con la frase “los españoles se quedarían con México” pensamos refiere a dominio, conquista, y con la frase “no habría lo que hoy hay” se hace referencia al pasado-presente.</p>	<p>Preservación</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz:</p> <p>Sí, por toda la participación y cosas que sucedieron era algo necesario.</p>	<p>.....</p>	
<p>26.- Axel Yael León Olvera:</p> <p>Sí para que hubiera igualdad</p>	<p>.....</p>	
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p>No hubo respuesta.</p>	<p>Observación:Notamos la palabra “no perder” como preservación, conservación, de cultura y religión</p>	
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:</p> <p>Sí, para poder ser libres.</p>	<p>Observación:</p> <p>Se ve a la independencia como un ejemplo para luchar (que en este caso parece ser perseverar y no luchar en el sentido de pelea) para conseguir algo.</p>	<p>Derechos</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p> <p>Sí, ya que si no hacían la independencia, los españoles se quedarían con México y no habría lo que hoy hay.</p>	<p>Observación: concepto <i>in vivo</i> libertad, y como medio para lograrla la revolución. Con las palabras “seríamos” e “hiciéramos” parece ser que la alumna se hace partícipe del</p>	

<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p> <p><i>No hubo respuesta.</i></p> <p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p> <p><i>No hubo respuesta.</i></p> <p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p>Para no perder cultura, religión.</p> <p>33.- Anónimo:</p> <p>Sí, muy necesario. Nos dieron un buen ejemplo de luchar por lo que queremos.</p> <p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:</p> <p>Sí, porque así seríamos libres. Que hiciéramos lo posible para que así fuera.</p>	<p>acontecimiento mismo, tal vez podría ser identidad o ponerse en el lugar de.</p> <p>Observación:</p> <p>Con la frase “era hora de que los mexicanos se tomaran sus acciones por su cuenta” pensamos en decisión propia de los insurgentes. La frase “poniendo sus propias leyes y reglas” nos remite a autogobierno y ejemplos de cómo ejercerlo [leyes y reglas]</p> <p>Observación:</p> <p>Primero destacamos la palabra “viviéramos” como ejemplo tal vez de que el hecho sea como parte del alumno [ponerse en el lugar de] o quizá refiera a consecuencias de la independencia en un futuro próximo o lejano [relación pasado-presente]. Luego resalta el concepto de paz, para pasar a la frase “casi sin riesgos” que también consideramos que puede hablar de bienestar o incluso la paz</p> <p>Observación:</p> <p>No se ve necesaria la guerra como medio para conseguir la independencia, más bien se habla de “hubieran hablado” como un acuerdo o negociación de ambas partes. También nos remite a paz</p> <p>Observación:</p> <p>En esta respuesta, está el concepto <i>in vivo</i> cultura, y ejemplos de ella como la religión, las artesanías</p>	<p>Participación</p> <p>Igualdad</p> <p>Libertad</p> <p>Contrafactualismo</p> <p>Dominio</p> <p>Conquista</p>
--	---	--

<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p> <p>Sí, era hora de que los mexicanos se tomaran sus acciones por su cuenta poniendo sus propias leyes y reglas.</p>	<p>Observación:</p> <p>se menciona que la revolución armada fue el único medio para conseguir derechos y libertad.</p> <p>Observación:</p> <p>Se menciona que una de las consecuencias de la independencia fue evitar la intervención de otro país, pero no se especifica cuál. También se menciona a la revolución armada como no necesaria, pero sí era una opción viable.</p>	<p>Referencia pasado-presente</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandro:</p> <p>Sí, para que viviéramos en paz, casi sin riesgos.</p>	<p>Observación:</p> <p>Misma respuesta que la de Miriam Gómez (38), pero se agrega el concepto de igualdad.</p> <p>Observación: se habla de no perder cultura, que también creemos que es la identidad de los novohispanos frente a lo peninsular.</p> <p>Observación: Guerra como fin para obtener algo que pertenece</p>	<p>Preservación</p> <p>Cultura</p> <p>Religión</p> <p>Ejemplo</p> <p>Perseverar</p>
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna:</p>		

<p>No era necesario hacer una pelea, hubieran hablado.</p> <p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p> <p>Para no perder la cultura religiosa, artesanía, etc.</p> <p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p> <p>Sí, porque si no fuera por ese movimiento no tendríamos libertad o derechos.</p> <p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <p>Realmente creo que no era tan necesario pero a la vez sí, ya que gracias a la independencia no invadieron México.</p> <p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes:</p> <p>Sí, porque la independencia fue para tratar con igualdad y también para no perder cultura, religión, artesanía, etc.</p>	<p>Observación: Se menciona la posibilidad de llegar a un “acuerdo formal” sin necesidad de recurrir a las armas, entonces se puede hablar de negociación.</p>	<p>Libertad</p> <p>Revolución</p> <p>Identidad</p> <p>Ponerse en el lugar de.</p> <p>Decisión</p> <p>Autogobierno</p> <p>Leyes</p> <p>Reglas</p> <p>Ponerse en el lugar de</p> <p>Consecuencias</p> <p>Relación pasado-Presente</p> <p>Paz</p> <p>Bienestar</p>
--	--	---

Memorándum: Evaluación Diagnóstica	No.6
<p>Fuente: Evaluación aplicada el 02 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Sexta pregunta del diagnóstico</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas de la sexta pregunta de la evaluación diagnóstica</p>	<p>Remite a: Respuestas que los alumnos dieron a la valoración de escalas de factores que influyeron en el proceso de independencia,</p>

SEXTA PREGUNTA: Enumera del 1 al 5 qué factores crees que fueron más importantes para el desarrollo del proceso de independencia (el 1 es el factor que consideras de mayor importancia)

Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enríquez Martínez:</p> <p>1.- Factores económicos</p> <p>2.- Factores políticos</p> <p>3.-Factores sociales</p> <p>4.-Factores culturales</p> <p>5.- Decisiones personales</p>	<p>Va de lo general a lo particular, poniendo como razón principal la economía. Nosotros consideramos que las causas fueron principalmente políticas y sociales. Nos llama la atención que deje las cuestiones personales hasta el final, lo que significa que entiende el movimiento como algo conjunto.</p> <p>-Factor económico.</p> <p>-Político al final.</p> <p>Político</p> <p>Económico</p>	<p>Riqueza</p> <p>Economía</p> <p>Bien común</p> <p>Factores que los alumnos consideraron como más importantes:</p> <p>-económicos- 11</p> <p>-Políticos-6</p> <p>-culturales-8</p> <p>-sociales-7</p> <p>-personales-12</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe:</p> <p>1.- Factores políticos</p> <p>2.-Factores culturales</p> <p>3.-Factores sociales</p> <p>4.-Decisiones personales</p> <p>5.-Factores económicos</p>	<p>Económico</p> <p>cultural</p>	<p>Factores que los alumnos consideraron como menos importantes:</p> <p>-económicos-9</p> <p>-políticos-9</p> <p>-sociales-8</p>

<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p> <p>1.- Factores económicos</p> <p>2.-Decisiones personales</p> <p>3.-Factores sociales</p> <p>4.-Factores políticos</p> <p>5.- Factores culturales</p> <p>4.- Diego Azabel López Ledesma:</p> <p>1.- Factores económicos</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Decisiones personales</p> <p>5.-Factores sociales</p> <p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p> <p>1.-Decisiones personales</p> <p>2.-Factores culturales</p> <p>3.-Factores económicos</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.-Factores políticos</p> <p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>1.- Factores económicos</p> <p>2.-Factores culturales</p> <p>3.-Decisiones personales</p>	<p>Económico</p> <p>Sociales</p> <p>Personales</p> <p>Políticos</p> <p>Económicos</p> <p>sociales</p>	<p>-culturales-5</p> <p>-personales-13</p> <p>Nos sorprende que la mayoría de los alumnos creen que los motivos personales fueron los más determinantes durante el proceso de independencia, pero a la vez, la mayoría también cree que fueron los menos importantes.</p>
--	---	---

4.-Factores políticos	Personales	
5.-Factores sociales	económicos	
7.- Emmanuel Zamudio Morales:		
1.-Decisiones personales		
2.-Factores sociales		
3.-Factores culturales		
4.-Factores políticos	Personales	
5.-Factores económicos	económicos	
8.-Elda Haziél Zamora Velázquez:		
1.-Decisiones personales		
2.-Factores políticos		
3.-Factores culturales		
4.-Factores sociales	Sociales	
5.-Factores económicos	personales	
9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:		
1.- Factores sociales		
2.-Factores políticos		
3.-Factores culturales		
4.-Factores económicos	Políticos	
5.-Decisiones personales	personales	
10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:		
1.- Factores políticos		

<p>2.- Factores económicos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.- Decisiones personales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p>		
<p>1.-Factores culturales</p> <p>2.- Factores políticos</p> <p>3.-Factores económicos</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p>		
<p>1.-Factores culturales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.- Factores económicos</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	
<p>13.- María Goretti Soto López:</p>		
<p>1.- Factores culturales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Decisiones personales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	

<p>4.-Factores económicos</p> <p>5.-Factores sociales</p>	<p>Políticos</p>	
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>1- Factores políticos</p> <p>2.- factores culturales</p> <p>3.-Factores sociales</p> <p>4.-Factores económicos</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>personales</p>	
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>1.- Factores culturales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.- Factores sociales</p> <p>4.- Factores económicos</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>1.-Decisiones personales</p> <p>2.-Factores sociales</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Factores económicos</p> <p>5.-Factores políticos</p>	<p>Personales</p> <p>políticos</p>	
<p>17.- Diego Gael Paniagua Guerrero:</p> <p>1.-Factores sociales</p>	<p>Sociales</p>	

<p>2.-Factores económicos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Factores políticos</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>políticos</p>	
<p>18.- Alexis Pérez:</p>		
<p>1.-Factores políticos</p> <p>2.-Factores económicos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Decisiones personales</p> <p>5.-Factores sociales</p>	<p>Políticos</p> <p>sociales</p>	
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p>		
<p>1.-Decisiones personales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.-Factores económicos</p>	<p>Personales</p> <p>económicos</p>	
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p>		
<p>1.-Factores culturales</p> <p>2.-Factores económicos</p> <p>3.-Factores políticos</p> <p>4.- Factores sociales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	

5.-Decisiones personales		
21.- Christopher Josué Sánchez Rico:		
1.-Factores económicos	Económicos	
2.-Factores políticos	personales	
3.-Factores sociales		
4.-Factores culturales		
5.-Decisiones personales		
22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:		
1.-Factores económicos	Económicos	
2.-Factores políticos		
3.-Decisiones personales	sociales	
4.-Factores culturales		
5.-Factores sociales		
23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:		
1.- Factores sociales	Sociales	
2.-Decisiones personales		
3.-Factores culturales		
4.-Factores económicos	políticos	
5.- Factores políticos		
24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:		
4.- Factores económicos		
5.- Decisiones personales		

<i>Las demás en blanco</i>		
25.- Miriam Camacho Resendiz:	Económicos	
1.-Factores económicos		
2.- Factores sociales		
3.-Factores políticos		
4.-Factores culturales	Económicos	
5.-Decisiones personales	personales	
26.- Axel Yael León Olvera:		
1.-Factores económicos		
2.- Factores políticos		
3.- Decisiones personales		
4.-Factores sociales	Económicos	
5.-Factores culturales	culturales	
27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:		
1.-Decisiones personales		
2.-Factores sociales		
3.-Factores económicos		
4.-Factores políticos	Personales	
5.-Factores culturales	culturales	
28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:		
1.-Factores sociales		
2.-Factores culturales		
3.-Factores económicos		

<p>4.-Decisiones personales</p> <p>5.-Factores políticos</p>	<p>Sociales</p> <p>políticos</p>	
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p>		
<p>1.-Factores culturales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Factores sociales</p> <p>4.-Factores económicos</p>		
<p>5.-Decisiones personales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p>		
<p>1.- Factores económicos</p> <p>2.-Factores culturales</p> <p>3.-Factores políticos</p> <p>4.-Decisiones personales</p>		
<p>5.-Factores sociales</p>	<p>Económicos</p> <p>sociales</p>	
<p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p>		
<p>1.-Factores políticos</p> <p>2.-Factores sociales</p> <p>3.-Factores culturales</p>		
<p>4.- Decisiones personales</p>		

<p>5.- Factores económicos</p>	<p>Políticos económicos</p>	
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p>1.-Decisiones personales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.-Factores económicos</p>	<p>Personales económicos</p>	
<p>33.- Anónimo:</p> <p>1.- Decisiones personales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.- Factores sociales</p> <p>5.-Factores económicos</p>	<p>Personales económicos</p>	
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:</p> <p>1.- Factores sociales</p> <p>2.- Factores culturales</p> <p>3.-Factores políticos</p> <p>4.-Factores económicos</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>Personales económicos</p>	
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p> <p>1.- Decisiones personales</p> <p>2.- Factores sociales</p>	<p>Sociales personales</p>	

<p>3.- Factores políticos</p> <p>4.- Factores culturales</p> <p>5.- Factores económicos</p>	<p>Personales</p> <p>económicos</p>	
<p>36.- Armando Rico Alejandro:</p> <p>1.-Factores culturales</p> <p>2.-Factores económicos</p> <p>3.-Factores sociales</p> <p>4.-Factores políticos</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>Culturales</p> <p>personales</p>	
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>1.- Factores económicos</p> <p>2.-Factores sociales</p> <p>3.- Factores políticos</p> <p>4.- Decisiones personales</p> <p>5.- Factores culturales</p>	<p>Económicos</p> <p>culturales</p>	
<p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p> <p>1.-Decisiones personales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.-Factores económicos</p>	<p>Personales</p>	
<p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p>	<p>Personales</p>	

<p>1.-Factores políticos</p> <p>2.-Factores sociales</p> <p>3.-Factores culturales</p> <p>4.-Factores económicos</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>políticos</p>	
<p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <p>1.-Factores sociales</p> <p>2.-Factores culturales</p> <p>3.- Factores políticos</p> <p>4.- Factores económicos</p> <p>5.-Decisiones personales</p>	<p>Políticos</p> <p>sociales</p>	
<p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes:</p> <p>1.-Decisiones personales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.- Factores culturales</p> <p>4.-Factores sociales</p> <p>5.-Factores económicos</p>	<p>Sociales</p> <p>culturales</p>	
<p>42.- David Guerrero:</p> <p>1.-Decisiones personales</p> <p>2.-Factores sociales</p> <p>3.-Factores económicos</p> <p>4.-Factores culturales</p> <p>5.-Factores políticos</p>	<p>Personales</p> <p>políticos</p>	

<p>43.- Brian Hernández Moreno:</p> <p>1.-Factores sociales</p> <p>2.-Factores políticos</p> <p>3.-Factores económicos</p> <p>4.-Decisiones personales</p> <p>5.-Factores culturales</p>	<p>Personales</p> <p>sociales</p> <p>Sociales</p> <p>políticos</p> <p>Culturales</p> <p>económicos</p>	
<p>44.- Josué Hernández García:</p> <p>1.- Factores culturales</p> <p>2.- Factores económicos</p> <p>3.-Factores políticos</p> <p>4.-Decisiones personales</p> <p>5.- Factores sociales</p>		

Memorándum: Evaluación Diagnóstica		No.7
<p>Fuente: Evaluación aplicada el 02 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Séptima pregunta del diagnóstico</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas de la séptima pregunta de la evaluación diagnóstica</p>		<p>Remite a: Respuestas que los alumnos dieron a la secuencia de acontecimientos históricos.</p>
<p>SÉPTIMA PREGUNTA: Ubica en el siguiente esquema el orden cronológico de la independencia de México: Camp. De Guerrero, Morelos, Hidalgo, Entrada del Ejército Trigarante a la CDMX.</p>		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez:</p> <p>1.-Entrada del Ejército Trigarante a la ciudad de México</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.- Campaña de Morelos</p> <p>4.- Campaña de Hidalgo</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	<p>41 alumnos de 44 no tienen conocimientos de orden cronológico de acontecimientos, por lo que podemos inferir que se debe a los vicios en la enseñanza de la historia.</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe:</p> <p>1.-Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México</p> <p>2.- Campaña de Hidalgo</p> <p>3.- Entrada del ejército</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p> <p>1.-Campaña de Guerrero</p> <p>2.- Campaña de Hidalgo</p> <p>3.- Campaña de Morelos</p> <p>4.-Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	

<p>4.- Diego Azabel López Ledesma:</p> <p>1.- Campaña de Morelos</p> <p>2.- Campaña de Hidalgo</p> <p>3.- Campaña de Guerrero</p> <p>4.- Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México</p> <p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p> <p>1.- Campaña de Guerrero</p> <p>2.- Campaña de Morelos</p> <p>3.- Campaña de Hidalgo</p> <p>4.- Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México</p> <p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>1.- Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.- Campaña de Morelos</p> <p>4.- Campaña de Hidalgo</p> <p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p> <p>1.- Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México</p> <p>2.- Campaña de Morelos</p> <p>3.- Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Hidalgo</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
--	---	--

<p>8.-Elda Haziél Zamora Velázquez:</p> <p>1.-No sé</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.-Campaña de Hidalgo</p> <p>4.- No sé</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p> <p>1.- Campaña de Morelos</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.-Campaña de Hidalgo</p> <p>4.- Entrada del Ejército</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p> <p>1.-Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>2.- Campaña de Morelos</p> <p>3.-Campaña de Hidalgo</p> <p>4.-Campaña de Guerrero</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p> <p><i>No hubo respuestas</i></p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p> <p>1.-Campaña de Morelos</p> <p>2.-Campaña de Guerrero</p> <p>3.- Campaña de Hidalgo</p> <p>4.-Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	

<p>13.- María Goretti Soto López:</p> <p>1.- Campaña de Hidalgo</p> <p>2.-Campaña de Guerrero</p> <p>3.-Campaña de Morelos</p> <p>4.-Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>1- Campaña de Hidalgo</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.-Campaña de Morelos</p> <p>4.-Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>1.- Campaña de Hidalgo</p> <p>2.-Campaña de Morelos</p> <p>3.- Campaña de Guerrero</p> <p>4.- Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>A la Ciudad de México</p>	<p>Observación: Refleja conocimientos mínimos del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>1.-Campaña de Hidalgo</p> <p>2.-Campaña de Morelos</p> <p>3.-Entrada del ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>17.- Diego Gael Paniagua Guerrero:</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	

<p>1.- Campaña de Hidalgo</p> <p>2.- Campaña de Morelos</p> <p>3.- Entrada del ejército Trigarante</p> <p>4.- Campaña de Guerrero</p> <p>18.- Alexis Pérez:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p> <p>1.- Campaña de Guerrero</p> <p>2.- Campaña de Hidalgo</p> <p>3.- Campaña de Morelos</p> <p>4.- Entrada del ejército Trigarante</p> <p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>1.- Campaña de Hidalgo</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.- Campaña de Morelos</p> <p>4.- Entrada del ejército Trigarante</p> <p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p> <p>1.- Campaña de Morelos</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
---	---	--

<p>2.-Campaña de Hidalgo</p> <p>3.-Campaña de Guerrero</p> <p>4.-Entrada del ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:</p> <p>1.-Campaña de Guerrero</p> <p>2.-Campaña de Hidalgo</p> <p>3.-Campaña de Morelos</p> <p>4.- Entrada del ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz:</p> <p>1.-Campaña de Morelos</p> <p>2.-Entrada del ejército Trigarante</p> <p>3.- Campaña de Hidalgo</p> <p>4.- Campaña de Guerrero</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p> <p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>26.- Axel Yael León Olvera:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:</p>		

<p>1.- Campaña de Hidalgo</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.-Campaña de Morelos</p> <p>4.-Entrada del ejército Trigarante</p>	<p>Observación: Refleja conocimientos mínimos del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p> <p>1.-Campaña de Hidalgo</p> <p>2.-Campaña de Morelos</p> <p>3.-Campaña de Guerrero</p> <p>4.-Entrada del ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: Refleja conocimientos mínimos del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p> <p>1.-Campaña de Hidalgo</p> <p>2.-Campaña de Morelos</p> <p>3.-Campaña de Guerrero</p> <p>4.-Entrada del ejército Trigarante</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p> <p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p> <p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	

<p>33.- Anónimo:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p> <p>1.- Campaña de Morelos</p> <p>2.- Campaña de Guerrero</p> <p>3.- Campaña de Hidalgo</p> <p>4.- Entrada del ejército Trigarante</p> <p>36.- Armando Rico Alejandro:</p> <p>1.-Campaña de Morelos</p> <p>2.-Campaña de Guerrero</p> <p>3.-Campaña de Hidalgo</p> <p>4.-Entrada del ejército Trigarante</p> <p>37.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>1.-Campaña de Guerrero</p> <p>2.-Campaña de Morelos</p> <p>3.- Campaña de Hidalgo</p> <p>4.- Entrada del ejército Trigarante</p> <p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p>	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
---	--	--

<p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Campaña de Morelos 2.- Campaña de Hidalgo 3.- Campaña de Guerrero 4.- Entrada del ejército Trigarante <p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Entrada del ejército 2.- Morelos 3.- Guerrero 4.- Hidalgo <p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>42.- David Guerrero:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Campaña de Hidalgo 2.- Campaña de Guerrero 3.- Entrada del ejército 4.- Campaña de Guerrero 	<p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p> <p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p> <p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p> <p>Observación: No conocimiento del orden causal de acontecimientos</p>	
--	--	--

<p>43.- Brian Hernández Moreno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Entrada del ejército 2.-Campaña de Morelos 3.-Campaña de Hidalgo 4.-Campaña de Guerrero <p>44.- Josué Hernández García:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Entrada del ejército 2.-Campaña de Morelos 3.-Campaña de Hidalgo 4.-Campaña de Guerrero 		
---	--	--

ANEXO E

Anexo E. Etapa 2, aplicación del recurso didáctico.

Memorándum de clase	No. 1
<p>FUENTE: primera clase</p> <p>-Nombre (sobrenombre): antecedentes de la independencia.</p> <p>-Descripción: breve introducción al tema y explicación del recurso didáctico con los alumnos.</p>	<p>Remite a: contexto histórico</p> <p>Fecha:</p>

IDEAS GENERADAS: Aún no se aplica el tablero, pero hasta esta sesión los chicos han mostrado interés al tema por lo menos prestando atención, y además notamos que la palabra juego provocó asombro en ellos.

No se les dijeron todas las causas de la independencia, ni de la revolución francesa o su vínculo con los borbones, pero creemos que si mencionamos los puntos más importantes, centrándonos en explicar qué era un insurgente y un realista. Cuando omitimos explicar la influencia de Francia en la guerra de independencia, los mismos alumnos dijeron que sabían acerca de la ocupación de España.

Antes de empezar a exponer dudamos sobre si las preguntas del examen diagnóstico eran demasiadas, pero las profesoras nos pidieron que no las omitiéramos, por lo que decidimos tratar de hacerlas lo más claras posibles. Aún así notamos que hubo alumnos que no respondían ninguna pregunta o que parecían no entender la redacción; otros contestaron muy rápido todo y algunos contestaron hasta el final.

El grupo es muy tranquilo, por lo que reflexionamos acerca de la posibilidad de que ellos elijan sus propios equipos para que trabajen más cómodos o que los hagamos al azar para que no se desconcentren tanto.

No sabemos si va a funcionar el recurso porque notamos que algunos sí saben muchas cosas sobre la independencia y nuestro recurso contiene información muy general, está pensado para gente que todavía no sabe nada del tema. Creemos que puede aburrirles, ya que conocían previamente la información general; al principio les preguntamos y decían que no habían visto el tema, pero después de aplicar las evaluaciones diagnósticas nos dimos cuenta de que sí. Aún así hubo

CONCEPTOS:

Respeto

Autoridad

Emociones

Trascendencia

Conflicto internacional

<p>cosas que no supieron, como qué era un realista o quién era Fernando VII, cosas que les tratamos de explicar apoyándonos en imágenes y diapositivas, lo que consideramos que ayudó ya que ponían atención a la imagen. Pensamos también que se les vaya a hacer difícil el juego, pero esperemos que la información que decidimos poner en él les ayude a elaborar los retos.</p> <p>También creemos que el buen comportamiento de los niños se debió a la presencia del maestro, ya que la mayoría simpatizan con él y lo consideran un buen maestro. Por lo que creemos que influyó en la atención que nos pusieron y también en el manejo que tuvimos frente al grupo. También notamos que es una escuela en la que el grupo cambia de salón para ir a sus clases, por lo que la parte de los antecedentes de la independencia tuvo que hacerse de manera rápida, para que ellos pudieran moverse a otro salón. Posiblemente era día de educación física, ya que todos iban de pans.</p>	<p>Organización</p> <p>Conocen los hechos, pero no el proceso.</p> <p>Empatía</p> <p>-presencia del maestro.</p>
--	--

1:45-1:55: La clase empezó a la 1:45 de la tarde porque el profesor llegó un poco tarde y a parte el salón estaba cerrado, por lo que el docente fue por el conserje para poder abrir el aula. Nosotros pudimos haber pedido eso, pero nos comunicamos con el maestro por mensaje y nos dijo que esperaríamos en la dirección. Antes de llegar al aula, nos encontramos con la subdirectora e hicimos entrega del permiso para que lo firmaran. Subimos las escaleras y allí el docente nos preguntó nuestros nombres completos para poder presentarnos y también se nos preguntó si queríamos que se nos presentara como maestros o como estudiantes; Lalo optó por presentarnos como estudiantes de la Licenciatura en Historia. Nos encontramos con el grupo de 3ºJ. Este se encontraba formado en fila de niños y niñas, con un total de 44 alumnos (no asistieron 3). Poco a poco entraron al salón en orden. El maestro les pidió que mantuvieran el orden y les explicó quiénes éramos nosotros, para posteriormente cedernos la palabra. Nos presentamos, y explicamos que el motivo de nuestra visita era para la aplicación de un recurso didáctico que mejorara la enseñanza de la historia, así que Andy preguntó a los alumnos a quién le gustaba la historia: varios levantaron la mano. También se les preguntó a quién se les hace aburrida la historia: pocos levantaron la mano. A partir de esta pregunta se les mencionó que el recurso didáctico era una forma diferente de enseñar historia a la manera tradicional, pues se les enseñaría la independencia de México a través de un juego o tablero de mesa. Los alumnos hacen una expresión de asombro al escuchar la palabra juego.

1:55- 2:10: Después de mencionar el propósito del recurso didáctico, se procedió a aplicar la evaluación diagnóstica. Se les pidió a los alumnos que contestaran las preguntas de acuerdo a sus conocimientos aunque

Factor institucional del tiempo.

<p>este no tenga una validez numérica. Se les entregó la evaluación por filas, pasando cada hoja hacia el compañero de atrás, y se les explicó que tendrían sólo 15 minutos para contestarlo. Durante la evaluación diagnóstica hubo alumnos que murmuraban, otros contestaban las preguntas y otros más no las respondían. El docente les llamó la atención para que se callaran. Luego, Lalo hizo el comentario de que había alumnos que no contestaban las preguntas, por lo que el docente escuchó y se dirigió a los alumnos, diciéndoles que hicieran un esfuerzo por contestar algo, pues “no estamos viendo la independencia” (mencionó otros países), y les dijo que es un tema que ya han visto y que por “sentido común” deben de saberlo. A las 2: 08 procedimos a recoger la evaluación. Nos dimos cuenta que cuando dijimos que recogeríamos los diagnósticos, un alumno se apresuró a contestar varias preguntas, cosa que en todo el tiempo de evaluación él no hizo. Al principio creímos que era porque tal vez el diagnóstico estaba difícil, pero al pasar a caminar por las filas, observamos que eran más los niños que llevaban más de la mitad de preguntas contestadas, que los que no lo habían respondido.</p>	<p>Organización</p> <p>-Maestro.</p> <p>Respeto</p>
<p>2:10-2:20: Posteriormente se explicaron los antecedentes de la independencia. Los temas que se retomaron fueron: cambio de Habsburgo-Borbón, Ideas de la Revolución Francesa (ciudadanía y diferencia entre súbditos y ciudadanos. No se profundizó más en otras ideas), Abdicaciones de Bayona, Conspiraciones en Querétaro y finalmente el levantamiento en armas. Se explicó también que de estas ideas proviene la actual división de poderes que hay en el país, ejecutivo, legislativo y judicial (ningún alumno supo decir cómo se dividía el poder en el México actual).</p>	<p>-Factor por el juego.</p> <p>Emoción</p>

Se utilizó una presentación power point con 6 diapositivas y sólo imágenes de los temas.

Los alumnos estaban atentos a la presentación y algunos callaban a otros que no ponían atención. Primero se les preguntó ¿qué es un insurgente? Sólo una persona del grupo contestó que es “alguien que se levanta contra el sistema”. Se les dio la definición del término insurgente. Después, se les preguntó ¿qué es un realista? Nadie conocía el término, por lo que se les dio la definición de lo que es para que pudieran comprender el juego, diciéndoles que eran aquellos que estaban a favor del rey. Luego, se les preguntó ¿qué es un criollo? el mismo niño que respondió la definición de insurgente fue quien respondió a la respuesta de manera correcta, diciendo que eran hijos de españoles nacidos en México. Además se trató de hacer énfasis en las razones por las que los criollos buscaban la independencia.

Así se procedió a la explicación de los antecedentes, usando los términos que se preguntaron al inicio de esta fase y con apoyo de diapositivas se les mostró quiénes fueron los principales personajes que influyeron para generar los antecedentes de la guerra de independencia, por ejemplo: Carlos IV, Felipe V, Napoleón Bonaparte, José Bonaparte y Fernando VII.

Se les explica que ante la ausencia del rey y la usurpación de la corona española, el poder debía recaer en el pueblo y ésta fue una de las ideas que impulsaron a los conspiradores de Querétaro, de los que los alumnos conocieron a: Hidalgo, a la corregidora y su esposo. Se explicó especialmente que también participaron Allende y Aldama.

Al final de la explicación se les volvió a preguntar qué es un criollo, un insurgente (respondieron ahora que son

Desinterés en el tema

Sentido común

Participación

Política

Persona

Ciudadano

Sistema de gobierno

<p>los que se levantaron en contra del rey), un realista (diciendo que son los que estaban a favor del rey); también se les preguntó quiénes fueron algunos personajes importantes de la independencia y dijeron que: Hidalgo, Allende, Aldama, Morelos y Josefa Ortiz. Finalmente, se les preguntó cuál fue el principal hecho que provocó las conspiraciones y dijeron que el secuestro de los reyes de España, lo que les admitimos como una respuesta correcta. Se dio el toque de campana y se les dijo a los alumnos que podían retirarse.</p>	<p>La imagen en la enseñanza</p> <p>Sistema de gobierno</p> <p>Rebeldía</p> <p>Revolución</p> <p>Sumisión</p> <p>Definimos a los realistas como un grupo que se oponía a los insurgentes, cuando realmente eran personas que tenían sus propios intereses.</p> <p>División social</p> <p>Clasismo</p> <p>Igualdad</p> <p>Historia oficial</p> <p>Derecho</p> <p>Política</p> <p>Entienden que se oponían, pero aún no saben por qué.</p> <p>Política</p> <p>Secuestro</p>
--	---

Memorándum de clase	No. 2
<p>FUENTE: segunda clase</p> <p>-Nombre (sobrenombre): inicio del juego</p> <p>-Descripción: se vuelve a explicar la dinámica del juego y se inicia</p>	<p>Remite a: aplicación del recurso didáctico</p> <p>Fecha:</p>
<p>IDEAS GENERADAS: Hay varios alumnos que nos han dicho que el juego es divertido o preguntan acerca del tema.</p> <p>Consideramos que nos costó trabajo acomodar a los niños en equipos, porque eran 44. Dimos las instrucciones de manera sencilla y pensamos que si entendieron la dinámica del juego y del uso de los cañones y escudos. Nos sorprende la manera en la que participan y se han involucrado en el juego, tanto que nos pidieron darles una clase en una hora que ellos tendrían libre más adelante, el mismo día.</p> <p>Creemos que hay un equipo que está hablando mucho porque quedaron varios amigos ahí, en ocasiones gritan demasiado y no dejan que el grupo pueda oír lo que tenemos que decir, ni las participaciones de otros equipos.</p> <p>Tuvimos que hacer algunas modificaciones al juego, por ejemplo: cada representante iba a leer el reto que le tocaba a su equipo, pero lo hacían muy lento, por lo que decidimos que era mejor que nosotros lo leyéramos en voz alta para que ese equipo y todo el salón escucharan lo que les había tocado, también le agregamos al dado</p>	<p>CONCEPTOS:</p> <p>Diversión</p> <p>Emociones.....</p> <p>Grupo numeroso.</p> <p>Guerra</p> <p>Competencia</p>

los números 5 y 6, para que avanzaran más rápido los equipos, ya que todos estaban haciendo casi los mismos retos y se estaban aburriendo o simplemente daban la respuesta que el equipo anterior aportó. También se eliminaron los castigos en los que algunos equipos perdían un turno, esto con la finalidad de hacer más dinámico el juego y que no se aburrieran los alumnos.

Pensamos que han logrado entender bien porque Hidalgo tomó el estandarte de la virgen, ya que pusieron mucha atención a ese reto. Pero en los de contrafactualismo solamente se concentran en ganar el cañón y como hay equipos que ya lo obtuvieron, no ponen atención al reto ni a la información, únicamente dan la respuesta que saben que les otorgará un cañón para poder atacar a otros equipos.

Hay un muchacho al que le está interesando mucho el juego (Diego) pero no sabemos si es porque es de personalidad amable o porque tiene mucho interés en temas históricos, pregunta dudas incluso de las actividades que les corresponde realizar a otros equipos.

En general hay varios equipos interesados en la dinámica del juego, pero no todos los miembros del equipo ponen la misma atención, los vemos dispersos y creemos que se debe a que son muchos alumnos y los equipos tienen muchos miembros (8 cada uno). Debido a esto dentro del equipo hay algunos alumnos que aportan más que otros, incluso puede haber alguno que no esté haciendo nada. Se nos dificulta el control del grupo porque es numeroso y porque se alteran con el juego, se emocionan y se ponen a gritar, no hacen caso, se burlan de sus compañeros y nos engañan al momento de lanzar el dado para que les caiga 6.

Emociones

Convivencia

Distracción

-Modificaciones, a las reglas.

Emociones

Aburrimiento

Competencia.....

Convivencia.....

-Emociones, juego. Ganar.

Se deben mejorar los retos y la dinámica para lograr que otros alumnos tengan el mismo interés.

Método lancasteriano

Aburrimiento

Emociones

-Problema de grupos grandes.

Emoción

Competencia.....

<p>Durante el receso, acomodamos las sillas en 5 equipos de 8 integrantes, y pegamos el rotafolio de las reglas del juego. El toque de la campana fue a las 5:13pm, por lo que los alumnos se forman afuera del salón en fila de hombres y mujeres a las 5:15pm. Luego, entraron algunos alumnos, pero al ver que era un desorden que ellos eligieran en qué grupo se iban a sentar, Lalo les ordenó que se formaran afuera y los fue acomodando de tal manera que les asignaba un grupo (tú al 1, tú al 2, tú en el 3 y así hasta el 5). Después que ya todos los alumnos estaban acomodados en sus equipos, Lalo les mencionó las reglas del juego, en qué consistía el color de cada casilla y los que van a medir los retos en el tablero, cuando se les mencionó que iban a tener retos también expresaron su emoción a través de gritos. (empatía, contrafactualismo y sucesión causal). También se les dijo que al equipo ganador se le daría un premio, a lo que respondieron con gritos de emoción. Así, cada equipo eligió a su representante de equipo, se les asignó un color de ficha y estos representantes eran quienes tiraban el dado y se les asignaba el reto.</p> <p>Pudimos notar durante la aplicación del recurso que los alumnos estaban entusiasmados (especialmente por el uso de cañones para hacer retroceder a otros equipos), el inicio del recurso fue bueno ya que elaboraron su propio grito de independencia. Cada representante pasó y dijo su grito y el equipo gritaba ¡Viva! Observamos que hay algunos compañeros que no participan, tal vez por el número de integrantes de los equipos. Aún así motivamos a que los niños participen. Se les entrega una hoja para que ellos respondan a sus retos.</p>	<p>Posiblemente hubiera sido mejor que ellos continuaran con su dinámica normal y esperar a que se organizaran, quizá hubieran trabajado mejor con personas que son de su agrado. Por otro lado, los juegos siempre buscan mejorar la convivencia.</p> <p>Género</p> <p>-Problema grupo grande.</p> <p>Emoción</p> <p>Competencia.....</p> <p>-Emoción, juegos.</p> <p>Eligieron a aquellos que consideraban mejores en la materia.</p> <p>Competencia</p> <p>Convivencia</p>

<p>Observamos que lo que les atrae es el uso de cañones a otros equipos y también el uso de escudos para protegerse. Hasta esta clase se continúa en la campaña de Hidalgo, porque el dado sólo tiene los números del 1-4, por lo que el avance de casillas no es mucho.</p>	<p>Emoción</p> <p>Libertad de expresión</p> <p>-Emociones, juego.</p>
<p>Les llama la atención el tablero y reconocen el esfuerzo que se invirtió en él, ya que se ven interesados en comenzar a jugar.</p>	<p>Quizá sólo les llamó la atención los colores y el hecho de que no tendrían clase.</p>
<p>Durante el primer reto, el representante de equipo leyó la primera casilla, que era informativa, al grupo pareció aburrirle la información y cuando vieron que ahí no había reto, simplemente se desinteresaron.</p>	<p>Aburrimiento</p> <p>Emoción.....</p>
<p>Durante el segundo reto, al haber varios equipos en esa casilla, decidimos que lo mejor era que nosotros leyéramos el contenido del reto, para evitar perder tiempo. Este era el reto del grito de Hidalgo y pareció gustarles. Cuando se les dijo que tenían límite de tiempo se apresuraron a cumplir con el reto. (¿tenemos las respuestas por escrito?)</p>	<p>-Emociones juego.</p> <p>-Problemas del juego.</p> <p>Religión</p> <p>Guerra</p>
<p>Para el tercer reto que salió, el niño que pasó a leerlo lo hacía muy lento y parecía no alcanzar a ver bien la información que estaba escrita en la casilla. El reto fue decidir si tomar el estandarte de la virgen en Atotonilco. La respuesta fue: si, porque será el nuevo símbolo para las batallas.</p>	<p>Psicología de masas</p> <p>Símbolo</p>
<p>En la segunda ronda, los retos fueron: decidir si tomar el estandarte, toma de la Alhóndiga de Granaditas (dilema moral)</p> <p>En la tercera ronda los retos fueron: toma de la Alhóndiga (dilema moral) y batalla de Monte de las Cruces.</p>	

<p>Mientras elaboraban sus respuestas nosotros nos acercábamos a darles asesoría y responderles dudas.</p>	
<p>Memorándum de clase</p>	<p>No. 3</p>
<p>FUENTE: tercera clase</p> <p>-Nombre (sobrenombre): segunda sesión de juego.</p> <p>-Descripción: continuación del juego.</p>	<p>Remite a: la aplicación del recurso</p>
	<p>Fecha:</p>
<p>IDEAS GENERADAS: hasta ahora hay un equipo que nos preocupa ya que han caído en más casillas informativas o de campamento insurgente que con retos. Notamos que algunos de los líderes de equipo se colocaron una liga en forma de paliacate para competir. Hasta ahora parece que el juego parece interesarles ya que ellos nos pidieron jugar en su hora libre.</p> <p>Se notó interés en los alumnos, pero había más alumnos dispersos, consideramos que esto se debe a que estuvimos en un salón más grande y quizá también a que era la última hora antes de que se fueran a sus casas.</p> <p>Al ser la segunda sesión del juego los vimos más interesados, pero especialmente en la parte de lúdica, de</p>	<p>CONCEPTOS:</p> <p>Aburrimiento</p> <p>Lúdica</p> <p>.....</p> <p>-Juego.</p>

<p>la diversión, pues lo que quieren realmente es atacar a sus compañeros con los cañones y hacer que el equipo que vaya ganando retroceda casillas. Por esta razón no sabemos qué tanta atención le están poniendo a la información.</p>	
<p>Notamos concentrados a la mitad de los alumnos, por lo que creemos que es un juego que funcionaría muy bien en un grupo de máximo 25. Aún así pensamos que estamos logrando que pongan atención ya que se les pregunta a otros equipos que si saben qué reto les tocó a sus compañeros, a lo que responden que sí. Esto es importante ya que todos los equipos deben poner atención a lo que hacen los contrarios, para así aprender más sobre el proceso y porque además pueden recibir pistas que les ayuden a cumplir sus propios retos.</p>	<p>Concentración</p>
<p>Al final de esta sesión hubo problemas con los alumnos, ya que nos distrajimos recogiendo el material y algunos de ellos aprovecharon para revisar el tablero y ver qué retos les daban cañones y qué respuestas dar para obtenerlos, nos dimos cuenta rápido, por lo que no creemos que hayan logrado descubrir la información. También hubo otros tres que se robaron cañones y escudos de la mesa en la que los teníamos, por lo que tuvimos que decirles a todos que a causa del robo, para la siguiente clase todos iban a empezar sin cañones ni escudos, para mantener el orden en el salón y en la dinámica del juego.</p>	<p>Competencia</p> <p>Convivencia</p> <p>Triunfo.....</p> <p>Derrota...</p> <p>-Emociones, juego.....</p>
<p>El maestro no estuvo presente.</p>	<p>Curiosidad</p>
<p>Teníamos planeado acabar el juego en dos sesiones, pero no fue posible ya que avanzan muy lento en el tablero, por lo que vamos a tener que hacer otras dos sesiones de juego para lograr finalizar. Al saber esto los alumnos se alegraron, pero pensamos que puede ser</p>	<p>Oportunismo</p> <p>Rebeldía</p> <p>-Problemas, juego.</p>

<p>porque no van a tener clases de historia en lo que resta de la semana.</p> <p>Me equivoqué en la dinámica del juego y hacía que unos alumnos pasaran a exponer su reto mientras otros aún seguían acabándolo, lo que provocaba que no pudieran acabar de hacer bien su reto y tampoco prestaran la atención debida a sus compañeros. Sólo fue en un par de ocasiones porque Andy la regañona se dio cuenta del error y me dijo.</p>	<p>-Influencia del maestro.</p> <p>-Emociones, juego.</p> <p>-Errores, juego.</p>
<p>Esta sesión no correspondió al horario de clases de historia, de hecho, los chicos fueron quienes sugirieron seguir jugando en su última hora de clases ya que “era libre”. En la sesión asistieron todos los niños a pesar de que la materia no correspondía con nuestro recurso. Seguimos el mismo procedimiento de la sesión anterior, sólo que al dado le agregamos los dígitos reales del 1-6 para no hacer más tardado y lento el juego. El uso de cañones y escudos parece ser un éxito, es en lo que más interés tienen y cuando se ganan uno lo festejan. Hasta ahora se les ha mencionado la campaña completa de Hidalgo y mitad de la de Morelos.</p> <p>Al no tener un maestro en el aula, y al ser más grande que en la de las sesiones anteriores, los estudiantes se distrajeron más. Costó más trabajo silenciarlos.</p> <p>Se nos olvidó la campana que indicaba que su tiempo para cumplir los retos había terminado.</p> <p>Los equipos no ponen atención a los retos de otros equipos, puesto que cuando se les pregunta si recuerdan el reto de sus compañeros dicen que si, pero después se les pide que digan cuál era y no lo saben decir.</p>	<p>-Errores del juego y cuestiones institucionales.</p> <p>Emoción</p> <p>Competencia.....</p>

<p>Cuando discutimos sobre darles más cañones a algún equipo el grupo decidió democráticamente que cada equipo pudiera tener solamente un cañón.</p>	<p>-Emociones, juego.</p>
<p>Cuarta ronda: batalla de Monte de las Cruces, Batalla de Puente de Calderón, Grito de Dolores, campamento insurgente.</p>	
<p>Quinta ronda: campamento insurgente, batalla de Puente de Calderón, reclutar el personal de Morelos.</p>	
<p>Sexta ronda: batalla de Acapulco, muerte de Hidalgo, Aldama y Allende, campamento insurgente, abolición de la esclavitud de Morelos y toma del puerto de Acapulco.</p>	<p>-Problemas, control de alumnos. Democracia</p>
<p>Séptima ronda: Hidalgo a las puertas de la ciudad de México, cantidad y calidad de Morelos, abolición de la esclavitud de Morelos. Sentimientos de la nación de Morelos.</p>	<p>Justicia Empatía</p>
<p>El juego parece interesarles, los chicos se muestran simpatizantes con los personajes cuando eligen la respuesta que tal personaje pudo haber dicho: por ejemplo, un integrante de X equipo, al responder la pregunta tal y como Morelos la diría dijo que él era el personaje.</p>	<p>Juego de rol</p>
<p>Al finalizar la sesión, cuando acomodábamos el tablero para tomar una foto, varios niños se acercaron a tomar cañones, por lo que decidimos que al día siguiente nadie tendría cañones por si se los robaron.</p>	

Memorándum de clase	No. 4
FUENTE: cuarta sesión	Remite a: aplicación del recurso didáctico
-Nombre (sobrenombre): tercera sesión del juego -Descripción: se continúa con la aplicación del recurso	Fecha:
<p>IDEAS GENERADAS: Los alumnos siguen mostrándose interesados, sólo preocupa qué tanto están aprendiendo con este juego. El profesor nos ha hecho comentarios positivos del juego, dice que ve a todos atentos y entretenidos, y que desde el momento que los alumnos están riendo y jugando, algo están aprendiendo.</p> <p>Se les dio una introducción y una retroalimentación para que recordaran la información que vimos en las clases anteriores.</p> <p>La dinámica fue la misma que en las clases pasadas, algunos muy distraídos, saliendo al baño o platicando. Pero otros si han logrado comprender hechos generales como qué campaña fue primero, qué hizo Hidalgo y qué Morelos.</p> <p>Pensamos que al llevar tres sesiones jugando y no haber concluido puede hacer que algunos alumnos se comiencen a cansar del juego o que ya no recuerden la información que se vio en la primer sesión.</p> <p>El maestro estuvo presente, pero no participó.</p>	<p>CONCEPTOS:</p> <p>Diversión</p> <p>Lúdica.....</p> <p>Cronología</p> <p>Emociones</p> <p>.....</p>

Llegamos al aula. La clase empezó alrededor de las 4:10. Se les preguntó a los alumnos qué recordaban de la clase pasada y los personajes que se habían visto hasta ahora. **Sí recordaron a Hidalgo y Morelos en orden.** **Después de ello, unas niñas llegaron preguntando por una libreta morada, por lo que eso nos atrasó aprox. 2 minutos.** **El profesor no se encontraba en el aula.** Continuamos con el juego, asesoramos a los niños con los retos. **Posteriormente el profesor llegó al aula, quiso a ayudar a un equipo con su reto pero los demás compañeros dijeron que eso era trampa,** por lo que el profesor se retiró. Mi compañero y yo tuvimos un percance, pues le dije que iba demasiado rápido y no podía medir con el mismo tiempo a los equipos, pues mientras a unos les decía el reto otros ya lo estaban contestando porque ya se los habían proporcionado. **Continuamos con el juego, al parecer los niños parecen divertirse.** **El equipo 5 que es el que nos preocupaba por el número de retos que les había tocado ya ha participado más.** Se procura que los niños pasen a decir su reto y comentarlo al grupo. He notado que los niños prestan atención y guardan silencio cuando un equipo pasa a decir qué decisión han tomado, **tal vez sea por la recompensa (cañón o escudo) que se les asigna si eligen la respuesta correcta.** También observo que hay niños que no participan y en los equipos se involucran más unos que otros. La clase terminó en punto de las 4:50. Estamos a 5 casillas de terminar el juego.

Octava ronda: batalla de Puente de Calderón, campamento insurgente, sitio de Cautla, indulto a Vicente Guerrero.

Novena ronda: abolición de la esclavitud de Morelos, reforzar el ejército o apresurar la formación del congreso de Morelos, abrazo de Acatempan.

Cronología

Trascendencia

Justicia

-Ayuda del profesor.

Diversión

Emoción

Competencia

<p>Decima ronda: toma del puerto de Acapulco, aceptar la alianza, aceptar el indulto ofrecido a Guerrero, casilla informativa de la muerte de Morelos y campamento insurgente.</p>	
--	--

<p>Memorándum de clase</p>	<p>No. 5</p>
<p>FUENTE: clase 5</p>	<p>Remite a: aplicación del recurso didáctico</p>
<p>-Nombre (sobrenombre): clase final</p> <p>-Descripción: último día de aplicación del recurso y entrevistas</p>	<p>Fecha:</p>
<p>IDEAS GENERADAS: la clase fue más ágil, los alumnos se mostraron entusiasmados, y además varios alumnos se acercaron a nosotros a decirnos que el juego les había gustado y querían más dinámicas como esas.</p> <p>Se les dio una breve retroalimentación de la clase anterior.</p> <p>Como ya no queríamos que el juego se alargara más decidimos darles 15 minutos para acabar de jugar y otros 20 para que respondieran a la prueba de evaluación que teníamos preparada para analizar que tanto aprendieron. Esto lo decidimos así porque ya eran</p>	<p>CONCEPTOS:</p> <p>Emociones</p> <p>.....</p> <p>Emoción, juegos.</p>

demasiadas sesiones de juego y no queríamos que perdieran el interés, además todavía faltaban las evaluaciones y las entrevistas.

Notamos interesados a los alumnos, creemos que se debe a que ya querían ver quién ganaba o porque ya querían que se terminara. No sabemos porque realmente, pero los vimos más atentos que en otras sesiones.

Durante la evaluación final pensamos que la gran mayoría se copiaron en algunas preguntas.

El maestro estuvo presente e intentó ayudar a un equipo durante el juego, pero notamos que todos los alumnos lo notaron y acusaron al profesor de que estaba haciendo algo mal.

Al final les dimos dulces, desafortunadamente no nos alcanzó para todos, pero notamos que los que se interesaron por buscar un dulce también fueron los más participativos durante las sesiones del juego, los que no se interesaron en tomar uno tampoco participaron mucho en las clases.

Fue gratificante que al final se acercaran algunos alumnos a decirnos que les gustó el juego y la dinámica.

Creemos que nos faltó hacer un cierre del tema una vez que ganó un equipo, ya que hubiera sido bueno que todos reflexionaran acerca de lo que hicieron, lamentablemente no lo tomamos en cuenta y nos apresuramos a hacer las evaluaciones finales.

-Cuestiones de tiempo.

Competencia.

Justicia

Continuamos con la aplicación del recurso didáctico con los niños, sólo que esta vez les dijimos a los alumnos que el juego de hoy sería definitivo pues el equipo 2 estaba a unas cuantas casillas (5 casillas) de ganar. Seguimos con el juego y las rondas de retos fueron aproximadamente 3. Pasaron 20 minutos de la exposición del juego y después dimos el premio al equipo ganador; una bolsa de paletas para los niños.

Después repartimos unas cuantas paletas que teníamos para los demás estudiantes –como no teníamos los suficientes caramelos, nos dimos cuenta que los alumnos que participaron más fueron los que tomaron el caramelo-. Después de los 20 minutos (3:40) repartimos las evaluaciones diagnósticas. Al finalizarlas, agradecemos a los chicos y al profesor el haber participado con nosotros en la aplicación del proyecto, e incitamos a los niños a investigar otras formas de hacer de historia.

Onceava ronda:

Situar el congreso y acelerar el final de la guerra: decidieron reforzar el ejército.

Campamento insurgente

Casilla informativa del ejército Trigarante

Tratados de Córdoba ¿Se cumple con las expectativas que tenían los insurgentes en la guerra de independencia?: si porque ya éramos independientes de la Corona española.

Doceava ronda. Campamento insurgente. Muerte de Morelos

Justicia distributiva

Relación pasado-presente

Independencia

<p>¿Cuál de las tres garantías fue la más difícil de lograr? Dijeron la independencia, pero no supieron justificar su respuesta.</p>	
--	--

ANEXO F

Anexo F. Etapa 3, memorandos de la evaluación final.

Memorándum: Evaluación Final	No.1	
<p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Primera pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la primera pregunta de la evaluación final</p>	Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de los personajes históricos que conocen	
PRIMERA PREGUNTA: Menciona el nombre de los personajes de la independencia de México que conozcas		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez: Miguel Hidalgo y Costilla, Morelos, Agustín de Iturbide, Vicente Guerrero</p> <p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Hidalgo, Morelos, Guerrero</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p> <p>Observación: mención de personajes que lideraron las tres primeras campañas del recurso didáctico</p> <p>Observación: no hubo respuesta</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Morelos</p> <p>Iturbide</p> <p>Guerrero</p> <p>Hidalgo</p>

<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p>	<p>Observación: Se menciona sólo un personaje líder de las campañas [Hidalgo]; uno sólo es mencionado en el juego [Allende], mientras que Josefa fue un personaje que se mencionó en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Morelos</p>
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma:</p> <p>Allende, Hidalgo, Josefa.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Guerrero</p>
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p>	<p>Observación: Se menciona sólo un personaje líder de las campañas [Hidalgo]; uno sólo es mencionado en el juego [Allende], mientras que Josefa fue un personaje que se mencionó en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Allende</p>
<p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Hidalgo</p>
<p>Josefa Ortiz de Domínguez, Miguel Hidalgo, Allende</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Josefa</p>
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p>	<p>Observación: Se menciona sólo un personaje líder de las campañas [Hidalgo]; uno sólo es mencionado en el juego [Allende], mientras que Josefa fue un personaje que se mencionó en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Allende</p>
<p>Miguel Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez, Aldama, Morelos.</p>	<p>Observación: Se menciona a dos personajes que se mencionaron en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i>, impartida antes del juego [Aldama, Josefa]. Los demás se vieron durante el recurso didáctico [Hidalgo, Morelos]</p>	<p>Hidalgo</p>
<p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Josefa</p>
<p>Miguel Hidalgo, Morelos, Iturbide.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Aldama</p>
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Josefa</p>
<p>La libertad de México.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Hidalgo</p>
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Morelos</p>
<p>Miguel Hidalgo, Agustín de Iturbide, Morelos, Vicente Guerrero, Allende.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Hidalgo</p>
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Morelos</p>
<p>Miguel Hidalgo, Josefa, Agustín de Iturbide.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Guerrero</p>
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Allende</p>
<p>Miguel Hidalgo, Josefa Ortiz, Morelos.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Hidalgo</p>
<p>13.- María Goretti Soto López:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Josefa</p>
<p>Josefa Ortiz de Domínguez, Miguel Hidalgo, el Corregidor, Allende, Agustín de Iturbide.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Iturbide</p>
<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: Se menciona a dos personajes líderes de las fases del recurso didáctico [Hidalgo e Iturbide]; mientras que Josefa fue un personaje que se mencionó en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Hidalgo</p>
<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Josefa</p>
<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Iturbide</p>
<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Hidalgo</p>
<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Josefa</p>
<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: Se menciona dos líderes de las campañas [Hidalgo y Morelos]; mientras que Josefa fue un personaje que se mencionó en la presentación de</p>	<p>Morelos</p>

<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>Miguel Hidalgo, José María Morelos, Josefa Ortiz de Domínguez, Vicente Guerrero e Iturbide.</p>	<p><i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p> <p>Observación: Se menciona dos personajes líderes de las campañas [Hidalgo e Iturbide]; uno sólo es mencionado en el juego [Allende], mientras que Josefa y el Corregidor fueron mencionados</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Iturbide</p> <p>Allende</p> <p>Hidalgo</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>Hidalgo, Morelos, Lázaro Cárdenas</p>	<p>en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Morelos</p> <p>Josefa</p>
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>Hidalgo, Guerrero, Morelos</p>	<p>Observación: Se menciona a los personajes líderes de las campañas, mientras que Josefa fue un personaje que se mencionó en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Guerrero</p> <p>Iturbide</p>
<p>17.- Diego Daniel Paniagua Guerrero:</p> <p>Miguel Hidalgo, Guerrero, Morelos</p>	<p>Observación: Se mencionan dos personajes líderes de las campañas [Hidalgo y Morelos], mientras que el tercero corresponde a otra época</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Morelos</p>
<p>18.- Alexis Pérez: Iturbide, Guerrero, Hidalgo</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Guerrero</p> <p>Morelos</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p>Hidalgo, Morelos, Allende, Pavón</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Guerrero</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p> <p>Hidalgo, Guerrero, Morelos</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Morelos</p> <p>Iturbide</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>Hidalgo, Morelos, Guerrero</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico.</p>	<p>Guerrero</p> <p>Hidalgo</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p> <p>Hidalgo, Morelos, Iturbide, etc.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Hidalgo</p> <p>Morelos</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:</p> <p>Miguel Hidalgo, Aldama, Morelos, Allende, Josefa Ortiz.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Allende</p> <p>Hidalgo</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Guerrero</p> <p>Morelos</p> <p>Hidalgo</p>

<p>No hubo respuesta (la alumna escribió la respuesta en la pregunta #2: Hidalgo, Morelos, Guerrero, Josefa Ortiz de Domínguez)</p>	<p>Observación: Se menciona a los personajes líderes de las campañas, mientras que Josefa y Aldama fue un personaje que se mencionó en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Morelos Guerrero Hidalgo Morelos</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz:</p> <p>Miguel Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez, Vicente, Hidalgo, Morelos, Gertrudis, Leona Vicario</p>	<p>Observación: Se menciona a los personajes líderes de las campañas, mientras que Josefa fue un personaje que se mencionó en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Iturbide Hidalgo Aldama</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera:</p> <p>Miguel Hidalgo, Agustín de Iturbide, Morelos</p>	<p>Gertrudis y Leona Vicario no fueron mencionadas en la aplicación del recurso, por lo que son aprendizajes previos del alumno</p>	<p>Morelos Allende</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p>Miguel Hidalgo, Morelos, Vicente Guerrero</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico.</p>	<p>Josefa Hidalgo Josefa</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:</p> <p>Miguel Hidalgo, Morelos, Allende, Aldama, Josefa Ortiz de Domínguez.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Guerrero Morelos</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p> <p>Miguel Hidalgo, Morelos, Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide, Josefa Ortiz de Domínguez</p>	<p>Observación: Se menciona a los personajes líderes de las campañas, mientras que Josefa y Allende fueron mencionados en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Gertrudis Leona Vicario Hidalgo Iturbide</p>
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p> <p>Hidalgo, Guerrero, Morelos, Josefa Ortiz de Domínguez, Allende, la Corregidora.</p>	<p>Observación: Se menciona a los personajes líderes de las campañas, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Morelos Hidalgo Morelos</p>
<p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p> <p>Iturbide, V. Guerrero, Hidalgo, Morelos</p>	<p>Observación: Se menciona a los personajes líderes de las campañas, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Guerrero Hidalgo Morelos</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p>Hidalgo, Morelos y Guerrero.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Allende Aldama</p>
<p>33.- Anónimo:</p>		

<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: Hidalgo, Morelos, Guerrero, Leona Vicario</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Josefa Hidalgo</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín: Morelos, Hidalgo, Guerrero, Los corregidores.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Leona es de conocimientos previos del alumno.</p>	<p>Morelos Guerrero Iturbide</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandro: Miguel Hidalgo, Iturbide, Morelos y Aldama</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Josefa Hidalgo</p>
<p>39.- María Fernanda Rivera Reyna: Hidalgo, Morelos, Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide, Josefa Ortiz de Domínguez</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Guerrero Morelos Allende</p>
<p>40.- Miriam Gómez Cervantes:</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Josefa Iturbide Guerrero</p>
<p>41.- Emilia Paulina Corona Ruiz: Hidalgo, Morelos Josefa, Guerrero, Allende.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Hidalgo Morelos</p>
<p>42.- Leonardo Adonai Corona Campos: Miguel Hidalgo, Los corregidores, Morelos, Vicente Guerrero.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego.</p>	<p>Hidalgo Morelos Guerrero</p>
<p>43.- Ana Paola Herrera Sóstenes: Miguel Hidalgo, Morelos.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que los corregidores fueron mencionados en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego</p>	<p>Hidalgo Morelos</p>
<p>44.- David Guerrero: Guerrero, Hidalgo, Morelos, Allende.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego</p>	<p>Guerrero Leona Vicario</p>
<p>45.- Brian Hernández Moreno: Hidalgo, Guerrero, Morelos, Josefa, Allende, Corregidora.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego</p>	<p>Morelos Hidalgo Guerrero</p>
<p>46.- Josué Hernández García: Hidalgo, Morelos, Allende.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Los corregidores</p>

<p>47.- Joceline Denisse Ramírez: Leona Vicario, Hidalgo, Morelos, Guerrero.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Hidalgo Iturbide</p>
<p>48.- José Eduardo Uribe Zavala: Miguel Hidalgo, Morelos, Agustín de Iturbide.</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego</p>	<p>Morelos Aldama Hidalgo</p>
<p>49.- Carlos Ariel Olgún Hernández: Miguel Hidalgo, Morelos, Guelatao [¿?]</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Morelos Guerrero Iturbide</p>
<p>50.- Anónimo: Morelos, Allende, Josefa, Miguel Hidalgo</p>	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Leona Vicario parece ser un conocimiento previo de la alumna.</p>	<p>Josefa Hidalgo Morelos</p>
	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Josefa Guerrero</p>
	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico</p>	<p>Allende Hidalgo</p>
	<p>Observación: se menciona a los personajes principales de las campañas que se vieron en el recurso didáctico, mientras que Josefa fue mencionada en la presentación de <i>Antecedentes de la Independencia</i> que se impartió antes de comenzar el juego</p>	<p>Los corregidores Morelos Guerrero</p>
		<p>Hidalgo Morelos Guerrero</p>
		<p>Hidalgo Morelos</p>
		<p>Allende Hidalgo Guerrero</p>

		Morelos
		Josefa
		Allende
		Hidalgo
		Morelos
		Allende
		Leona Vicario
		Hidalgo
		Morelos
		Hidalgo
		Morelos
		Iturbide
		Hidalgo
		Morelos
		Morelos
		Allende
		Josefa
		Hidalgo

Memorándum: Evaluación Final		No.2
<p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3°J de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Segunda pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la segunda pregunta de la evaluación final</p>		<p>Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de las aportaciones que los personajes que mencionaron hicieron durante la independencia.</p>
SEGUNDA PREGUNTA: ¿Qué aportaciones hicieron en la independencia los personajes que mencionaste anteriormente?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez: Los personajes que mencioné formaron parte de la independencia de México.</p> <p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Tener una mejor sociedad</p> <p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p> <p>4.- Diego Azabel López Ledesma: <i>No hubo respuesta</i></p> <p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p> <p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p>	<p>Observación: sólo se menciona que los personajes fueron “parte de”, pero no se especifica qué aportaciones dieron durante la independencia.</p> <p>Observación: La respuesta no especifica a qué se refiere el alumno con “mejor sociedad” pero quizá sea bienestar social</p> <p>Observación: No hubo respuesta</p>	<p>Bienestar social</p>

<p>No hubo respuesta</p>		
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> guerra. Con la frase “trajeron todo lo que tenemos” lo asociamos a causas-consecuencias del hecho y también relación pasado-presente</p>	
<p>No hubo respuesta</p>		
<p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez:</p>	<p>Observación: concepto <i>in vivo</i> paz</p>	<p>Guerra</p>
<p>Ellos proporcionaron la guerra y trajeron todo lo que tenemos.</p>		<p>Causas-consecuencias</p>
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>	<p>Observación: una de las aportaciones del movimiento armado fue la independencia</p>	<p>Relación pasado-presente</p>
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p>	<p>Observación: La respuesta menciona que una aportación es el estandarte de la Virgen, que refiere a un símbolo religioso.</p>	<p>Paz</p>
<p>Paz</p>		
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p>	<p>Observación: Sólo se menciona quién inició la guerra y quién la termina, algo que refiere al concepto de cronología.</p>	<p>Independencia</p>
<p>Independismo [independencia] a México</p>		
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p>	<p>Observación: Se menciona el orden de los hechos, quién empezó la independencia, quien continuó y así sucesivamente. Recuerda a sucesión causal o cronología</p>	<p>Símbolo religioso</p>
<p>El estandarte que lleva la imagen de la virgen de Guadalupe.</p>		
<p>13.- María Goretti Soto López:</p>		
<p>Miguel Hidalgo la inició, Agustín de Iturbide la terminó.</p>		
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p>		<p>Cronología</p>

<p>Miguel Hidalgo inició la independencia junto con Josefa Ortiz, Vicente Guerrero hizo una campaña después de Morelos que hizo una después de la muerte de Hidalgo, e Iturbide firmó la independencia.</p>	<p>Observación: se menciona que el estandarte pero no qué tipo de estandarte</p>	<p>Cronología Sucesión causal</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>El estandarte</p>	<p>Observación: Se menciona el orden de los hechos, quién empezó la independencia, quien continuó y así sucesivamente. Recuerda a sucesión causal o cronología</p>	<p>Sucesión causal</p>
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>Hidalgo inició la campaña de independencia, luego le siguió Morelos y al final Guerrero.</p>	<p>Observación: se mencionan aspectos generales del movimiento, pero no aportaciones al mismo.</p>	<p>Símbolo</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua:</p> <p>Algunos iniciaron el movimiento, lo dirigieron, formaron parte del ejército.</p>	<p>Observación: <i>no hubo respuesta</i></p>	<p>Símbolo</p>
<p>18.- Alexis Pérez:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: énfasis en la guerra [“proclamaron la lucha de independencia”], y se habla de beneficios, pero no se dan ejemplos.</p>	<p>Cronología Sucesión causal</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p>Proclamaron la lucha de independencia, nos dejaron muchos beneficios.</p>	<p>Observación: Sólo se menciona que iniciaron las fases de independencia pero no hay ejemplos de aportaciones.</p>	<p>Sucesión causal</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p>	<p>Observación: Se menciona la aportación de proclamación de independencia, pero no aportaciones de la misma.</p>	<p>Sucesión causal</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p>	<p>Observación: Se menciona la toma del estandarte que relacionamos con el concepto de símbolo.</p>	<p>Sucesión causal</p>

<p>Iniciaron sus campañas en la independencia.</p>	<p>Observación: concepto de Luchar como aportación de la independencia.</p>	
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>Terminar la independencia la proclamaron para poder terminarla.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Guerra</p> <p>Beneficios</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p> <p>Tomó el estandarte del escudo</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:</p> <p>Luchar contra los españoles que querían gobernar México.</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua</p>	
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:</p> <p><i>No hubo respuesta (la alumna escribió la respuesta en la pregunta #2: Hidalgo, Morelos, Guerrero, Josefa Ortiz de Domínguez)</i></p>	<p>Observación: Se hace énfasis en la “creación de las campañas y su continuación” pero no se mencionan aportaciones. Aunque tal vez la aportación sólo sea la guerra.</p>	
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: Énfasis en el término “luchar”</p>	<p>Símbolo</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera:</p> <p>Contadas las acciones.</p>	<p>Observación: Se hace énfasis en quién inició la lucha, pero no se mencionan aportaciones.</p>	<p>Luchar</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p>Crearon o continuaron la campaña por parte de la independencia.</p>	<p>Observación: Respuesta que remite a un héroe y elemento patriótico</p>	

<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: Luchar contra los españoles</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: Miguel Hidalgo inició la independencia</p>	<p>Observación: Proclamación de la independencia. Énfasis en la guerra</p>	
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto: Hidalgo fue el padre de la patria.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	
<p>31.- Omar Manuel León Martínez: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: nuevamente se hace énfasis en la guerra. Se habla de acuerdos como parte de este conflicto armado</p>	Guerra
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez: Proclamaron la lucha de la independencia de México</p>		
<p>33.- Anónimo:</p>	<p>Observación: Se destaca el concepto de estrategia, que asociamos con el concepto de guerras.</p>	
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: Hidalgo; creo. No sé.</p>	<p>Observación: Se hace énfasis en quién inició la lucha, pero no se mencionan aportaciones.</p>	Luchar
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín: Iniciaron los movimientos armados, y combatieron para poder hacer</p>		

<p>posible la independencia de México con acuerdos y guerras de guerrillas.</p>		
<p>36.- Armando Rico Alejandre:</p> <p>Hacer estrategias para la independencia</p>	<p>Observación: toma del estandarte, que la alumna especifica como un buen concepto <i>in vivo</i> la palabra símbolo. También se menciona la palabra alianza</p>	<p>Héroe</p> <p>Patriotismo</p>
<p>39.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>Hidalgo inició la independencia.</p> <p>.</p>	<p>Observación: Se menciona el orden de los hechos, quién empezó la independencia, quien continuó y así sucesivamente. Recuerda a sucesión causal o cronología.</p>	<p>Guerra</p>
<p>40.- Miriam Gómez Cervantes:</p>	<p>Observación: Se habla de tener una sociedad mejor que nos remite a bienestar social</p>	
<p>41.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p> <p>Hidalgo al tomar el estandarte (el nuevo símbolo)</p> <p>Morelos al hacer una alianza.</p>	<p>Observación: Se hace énfasis en quién inició la lucha, pero no se mencionan aportaciones.</p>	
<p>42.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <p>Miguel Hidalgo la inició, Morelos siguió después de la muerte de Hidalgo, Vicente Guerrero siguió después de la muerte de Morelos.</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua</p> <p>Observación: Respuesta ambigua</p>	<p>Guerra</p> <p>Acuerdos</p> <p>Guerra</p> <p>Símbolo</p>
<p>43.- Ana Paola Herrera Sóstenes:</p> <p>Tener una sociedad mejor</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua</p>	<p>Alianza</p> <p>Sucesión causal</p>
<p>44.- David Guerrero:</p> <p>Hidalgo fue el que comenzó la independencia</p>	<p>Observación: Se menciona el orden de los hechos, quién empezó la independencia, quien continuó y así</p>	<p>Cronología</p>

<p>45.- Brian Hernández Moreno:</p> <p>Hidalgo</p> <p>46.- Josué Hernández García:</p> <p>La primera batalla (Hidalgo)</p> <p>47.- Joceline Denisse Ramírez:</p> <p>Leona Vicario informó a los insurgentes de todos los movimientos que podrían interesarles que ocurría en la capital del virreinato.</p> <p>Uribe Zavala:</p> <p>Miguel Hidalgo la inició y Agustín de Iturbide la terminó.</p> <p>49.- Carlos Ariel Olguín Hernández:</p> <p>Iniciaron y participaron en la guerra de independencia</p> <p>50.- Anónimo:</p> <p>Pues ellos propiciaron la guerra y trajeron todo lo que tenemos y somos.</p>	<p>sucesivamente. Recuerda a sucesión causal o cronología.</p> <p>Observación: Respuesta ambigua</p> <p>Observación: énfasis en el concepto guerra, se menciona que “trajeron todo lo que tenemos y somos” que nos recuerda a causas-consecuencias de los acontecimientos, así como relación pasado-presente</p>	<p>Bienestar social</p> <p>Sucesión causal</p> <p>Cronología</p> <p>Guerra</p> <p>Casusas-consecuencias</p> <p>Relación pasado-presente</p>
--	--	---

<p>Memorándum: Evaluación Final</p>	<p>No.3</p>	
<p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Tercera pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la tercera pregunta de la evaluación final</p>	<p>Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de con qué personaje les interesó más participar en el juego y por qué</p>	
<p>TERCERA PREGUNTA: A partir del juego, ¿con qué personaje te interesó recorrer el movimiento de independencia y por qué?</p>		
<p>Descripción</p>	<p>Ideas generadas</p>	<p>Conceptos</p>

<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez:</p> <p>Con todos me interesó porque todos hicieron algo por México</p>	<p>Observación: La alumna menciona que con todos los personajes. El concepto que destacamos es el de interés y este interés deviene de que todos hicieron algo por el país.</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Todos los personajes</p> <p>Interés</p> <p>Participación de los personajes.</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p>		
<p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>Miguel Hidalgo. Quería saber por todo lo que pasó, poderlo vivir y ayudarlo en lo que pudiera.</p>	<p>Observación: Se menciona que se quería saber lo que Hidalgo pasó, que nos remite a conocer, con la frase “poderlo vivir” nos remite tal vez a “ponerse en los zapatos de” y ayudarlo es un buen concepto <i>in vivo</i>.</p> <p>Observación: Importancia a la guerra y primera campaña</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Conocer</p> <p>Ponerse en los zapatos de</p> <p>Ayudar</p>
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p> <p>Hidalgo, porque él inició el movimiento de independencía.</p>	<p>Observación: Se menciona que Hidalgo porque es “del que más se habla” [Protagonismo], y le es interesante</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Hidalgo</p> <p>Guerra</p>

<p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez:</p> <p>Hidalgo, porque es del que más se habla, y su vida es interesante.</p>	<p>Observación: Se menciona que el interés radica en el aprendizaje de los sucesos.</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Protagonismo</p> <p>Interesante</p>
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>		
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p> <p>Con todos los personajes, ya que fue interesante la manera de aprender los sucesos de la independencia.</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua</p>	<p>Todos</p> <p>Aprendizaje</p>
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p> <p>Miguel Hidalgo, la verdad no sé por qué.</p>	<p>Observación: Se pone énfasis en el protagonismo y liderazgo del personaje ya que él dio “el grito de libertad”</p>	
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p> <p>Con Hidalgo, porque él dio el grito de libertad.</p>	<p>Observación: El alumno sólo dice el personaje pero no especifica el por qué.</p> <p>Observación: Se menciona que con Morelos “Se consiguieron más cosas” que nos remite al concepto de beneficios</p>	<p>Hidalgo</p>
<p>13.- María Goretti Soto López:</p> <p>Allende</p>	<p>Observación: Protagonismo y Jerarquización del papel del personaje</p>	<p>Liderazgo</p> <p>Protagonismo</p> <p>Libertad</p>
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>Con Morelos porque fue con el que conseguimos más cosas</p>	<p>Observación: Interés en las emociones del personaje [miedo] y provocó emociones en el alumno [risa]</p>	

<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>Hidalgo porque siento que fue el más importante.</p>	<p>Observación: Interés en las acciones del personaje, tal vez relacionadas con sus decisiones.</p>	<p>Morelos</p> <p>Beneficios</p>
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>Hidalgo porque fue el más miedoso y me dio risa.</p>	<p>Observación: el papel religioso del personaje llama el interés del alumno</p> <p>Observación: Se hace alusión al estandarte, que es un símbolo religioso</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Protagonismo</p> <p>Jerarquía</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua:</p> <p>Vicente Guerrero me parece que tus acciones logísticas fueron casi excelentes.</p>	<p>Observación: Misma respuesta que la anterior</p>	
<p>18.- Alexis Pérez:</p> <p>Hidalgo porque era un sacerdote</p>	<p>Observación: énfasis en el protagonismo del personaje</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Emociones</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p>Con Hidalgo y acompañarlo con el estandarte.</p>	<p>Observación: Énfasis en el concepto de amistad, que nos remite al concepto de alianza y la búsqueda de paz</p>	<p>Guerrero</p> <p>Acciones</p> <p>Decisiones</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p> <p>Hidalgo, porque iba acompañado con el estandarte.</p>	<p>Observación: Respuesta remite al estandarte de la virgen, símbolo religioso.</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Religión</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>Con Hidalgo porque él fue quien inició esta guerra para poder terminarla.</p>		

<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p> <p>Morelos [Guerrero] porque obtuvo una amistad con los demás (alianza).</p>	<p>Observación: Énfasis en la palabra alianza que nos remite a diálogo, unión, y toma de decisiones</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Símbolo religioso</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:</p> <p>Miguel Hidalgo porque llevó el estandarte de la virgen de Guadalupe.</p>	<p>Observación: Énfasis en el concepto de batalla, y saber por qué lucharon nos remite a causas</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Hidalgo</p> <p>Protagonismo</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:</p> <p>Morelos [Guerrero] porque hizo una alianza y tomó decisiones.</p>	<p>Observación: la respuesta de “por las decisiones que tomó” tal vez se deban a la estrategia de Morelos, su liderazgo, e incluso estas decisiones son juzgadas como buenas.</p>	<p>Hidalgo</p> <p>Guerrero</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz:</p> <p>Hidalgo, para ir a la batalla y saber por qué lucharon.</p>	<p>Observación: respuesta incorrecta ya que Hidalgo murió en la primera etapa de independencia.</p>	<p>Amistad</p> <p>Alianza</p> <p>Paz</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera:</p> <p><i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>Observación: respuesta remite a la dinámica del juego [lúdica] y a obtener beneficios</p>	<p>Símbolo religioso</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p>Morelos por las decisiones que tomó.</p>	<p>Observación: Énfasis en el protagonismo y liderazgo del personaje</p> <p>Observación: Protagonismo de los personajes cuando se menciona que ellos “fueron los que más lucharon”.</p>	<p>Guerrero</p> <p>Unión</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:</p>		

<p>Con Miguel Hidalgo porque estuvo todo el tiempo en la guerra.</p>	<p>Observación: Énfasis en Ideas del personaje.</p>	<p>Diálogo Decisión</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p> <p>Con Morelos, ya que es donde más cañones y escudos ganamos.</p>	<p>Observaciones: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Batalla Causas Conocer</p>
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p> <p>Hidalgo porque fue el que inició la guerra.</p>	<p>Observación: No se especifica qué fue lo que interesó de este personaje.</p>	
<p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p> <p>Con Hidalgo, Morelos, Guerrero porque fueron los que más lucharon.</p>	<p>Observación: Se menciona a los personajes, pero no el por qué.</p>	<p>Decisión [buenas] Liderazgo Estrategia</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p>Morelos por la forma en la que pensaba.</p>	<p>Observación: Lo importante es las aportaciones de estrategia de guerra que el personaje hizo</p>	
<p>33.- Anónimo:</p>	<p>Observación: Énfasis en la parte lúdica del juego, y sus beneficios</p>	
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:</p> <p>Guerrero, creo fue el último, pareció interesante.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p> <p>Observación: Se resalta el concepto de alianza que hizo el personaje</p>	<p>Beneficios Lúdica</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p> <p>Con Hidalgo y Morelos.</p>		<p>Protagonismo</p>

<p>36.- Armando Rico Alejandro:</p> <p>Con Morelos, para saber como la estrategia de guerra.</p>	<p>Observación: Se destaca la astucia del personaje y sus decisiones</p>	<p>Liderazgo</p>
<p>39.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>Con Morelos porque ganamos más escudos y cañones.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Protagonismo</p>
<p>40.- Miriam Gómez Cervantes:</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua</p>	<p>Ideas</p>
<p>41.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p> <p>Morelos [Guerrero] porque realizó una alianza con los españoles.</p>	<p>Observación: Se destaca el concepto de batalla y el de saber, como aprendizaje del tema. Así como el por qué que nos remite a causas del acontecimiento.</p>	
<p>42.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <p>Morelos, por su astucia y sus decisiones.</p>	<p>Observación: Se menciona al personaje, pero no se expresan los motivos de interés.</p>	
<p>43.- Ana Paola Herrera Sóstenes:</p> <p><i>No hubo respuesta.</i></p>	<p>Observación: Primero destacamos el “cómo era” que nos refiere a personalidad, luego el “cómo llevaba a cabo sus acciones” que nos remite a decisiones y acciones, y al final el concepto <i>in vivo</i> ideales.</p>	<p>Morelos</p> <p>Guerra</p> <p>Estrategia</p>
<p>44.- David Guerrero:</p> <p>Sí porque me interesó.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Morelos</p> <p>Lúdica</p> <p>Beneficios</p> <p>Guerrero</p>
<p>45.- Brian Hernández Moreno:</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Alianza</p>

<p>Hidalgo para ir a la batalla y saber por qué lucharon.</p> <p>46.- Josué Hernández García:</p> <p>Hidalgo.</p> <p>47.- Joceline Denisse Ramírez:</p> <p>Morelos, por cómo era, como llevaba a cabo sus acciones y sus ideales.</p> <p>48.-Uribe Zavala:</p> <p>(decidir la mejor opción)</p> <p>49.- Carlos Ariel Olguín Hernández:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>50.- Anónimo:</p> <p>Miguel Hidalgo porque se me hizo interesante su vida.</p>	<p>Observación: Énfasis en la vida del personaje</p>	<p>Unión</p> <p>Acuerdo</p> <p>Astucia</p> <p>Decisiones</p> <p>Batalla</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Causas</p> <p>Morelos</p> <p>Personalidad</p> <p>Acciones</p> <p>Decisiones</p> <p>Ideales</p> <p>Vida del personaje</p>
---	--	---

Memorándum: Evaluación Final		No.4
<p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Cuarta pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la cuarta pregunta de la evaluación final</p>		<p>Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de cómo se sintieron los alumnos cuando los personajes les pedían tomar decisiones.</p>
CUARTA PREGUNTA: Describe brevemente ¿cómo te sentiste cuando los personajes te pedían tomar decisiones para seguir con la independencia?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez: Pues me sentía impotente porque no podíamos hacer nada.</p>	<p>Observación: La alumna dice que se sentía impotente , nos llama la atención que más adelante dice el por qué: “porque no podíamos hacer nada” , no dice ante qué situación, pero parece ser ante una situación que ya estaba determinada.</p> <p>Observación: Bienestar. En esta respuesta se dice que “sabíamos lo que era mejor” por lo que el conocer la situación tal vez te orilla a tomar mejores decisiones.</p>	<p>Impotencia Determinación</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Bien porque sabíamos lo que era mejor</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p> <p>Observación: Presión y nervios</p>	<p>Bienestar Decisiones Conocimiento del tema</p>
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p>	<p>Observación: No hubo respuesta</p>	
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma: Presionado por contestar y nervioso</p>		<p>Presión</p>

<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p> <p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>Nerviosa porque era una decisión súper importante y tenía que tomar la correcta.</p> <p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez:</p> <p>A la vez era muy fácil porque sabía qué decir u opinar, pero había veces que las dos como que tenían lo mismo y confundía, pero fue fácil.</p>	<p>Observación: Nervios. Se menciona que el motivo de estos es la importancia de las decisiones, y además hay una decisión correcta, que nos remite quizá a un acontecimiento ya escrito y sólo hay que elegir lo que el personaje en la vida real hizo [predestinación]</p> <p>Observación: No hubo respuesta</p> <p>Observación: Se menciona que “a la vez era fácil porque sabía qué decir u opinar” que nos remite a que tal vez hay un conocimiento del tema. Luego el alumno resalta que “pero había veces que las dos como que tenían lo mismo y confundía” por lo que el alumno tal vez no entienda que tales circunstancias y decisiones fueron tomadas en la vida real.</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p> <p>Observación: Nervios. Se menciona que hay decisiones correctas</p> <p>Observación: Resalta el concepto de decisión y estrategia.</p> <p>Observación: Se destaca el concepto de intranquilidad. Ésta se debía a la elección de decisiones.</p>	<p>Nervios</p> <p>Nervios</p> <p>Decisión</p> <p>Decisiones correctas</p> <p>Predestinación</p> <p>Fácil</p> <p>Opinión</p> <p>Conocimiento</p>
---	--	---

<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>		
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p> <p>Nerviosa, pero concentrada en contestar correcto.</p>	<p>Observación: Nervios, no conocimiento del tema “no sabía qué escoger”.</p>	
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p> <p>Pues era más una decisión de estrategia que nada.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> Raro, tal vez porque nunca le enseñaron el tema de esta manera.</p>	<p>Nervios</p> <p>Decisiones correctas</p>
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p> <p>Pues un poco intranquila porque tenía qué pensar que decisiones tomar para seguir la independencia.</p>	<p>Observación: Nervios. La alumna menciona que ella no “sabía qué hacer” ante las circunstancias, por lo que puede deberse al desconocimiento del tema</p>	<p>Decisión</p> <p>Estrategia</p>
<p>13.- María Goretti Soto López:</p> <p>Pues nerviosa porque no sabía qué escoger.</p>	<p>Observación: Desconocimiento del tema</p>	<p>Intranquilidad</p> <p>Decisiones</p>
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>Raro</p>	<p>Observación: Fascinación, interés, Indagar en las decisiones del personajes.</p>	
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>Algo nerviosa porque no sabía qué hacer.</p>	<p>Observación: Nervios. Se menciona que esto se debe al aprendizaje de la historia</p>	<p>Nervios</p> <p>Desconocimiento del tema</p>
	<p>Observación: Bienestar. Énfasis en el concepto de construcción de la</p>	

<p>16.- Juan José Galván García:</p>	<p>independencia, que igual puede referirnos a participación.</p>	<p>Raro</p> <p>Extraño</p>
<p>Pues nada porque no sé nada de historia.</p>	<p>Observación: El alumno menciona que “se sentía como uno de ellos, porque tenía que pensar como su fuera ellos” entonces tal vez estemos hablando de “ponerse en los zapatos de”, participación.</p>	<p>Nervios</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua:</p> <p>Fascinado e interesado en averiguar su elección.</p>	<p>Observación: Bienestar. El motivo de este es el “saber” que pasaría dependiendo de una buena o mala respuesta que nos refiere a decidir</p>	<p>Desconocimiento del tema</p>
<p>18.- Alexis Pérez:</p> <p>Nervios por no conocer la historia.</p>	<p>Observación: Presión por el tiempo.</p>	
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p>Bien porque era como si estuviera construyendo la independencia.</p>	<p>Observación: Se muestra que los nervios se deben a las decisiones. El alumno añade “de vida o muerte” que nos hace pensar en que repercute en consecuencias negativas o positivas.</p>	<p>Fascinar</p> <p>Interés</p> <p>Indagar</p> <p>Decisiones</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p> <p>Pues así me sentía como uno de ellos porque tenía que pensar como si fuera ellos.</p>	<p>Observación: Nervios. Con la frase “no sabía si haría bien para la independencia” pensamos en que el alumno tenía desconocimiento del tema, y las consecuencias pueden ser</p>	<p>Nervios</p> <p>Aprendizaje</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>Bien porque así sabíamos que pasarías si escogías una buena respuesta o una mala.</p>	<p>Observación: Nervios. Con la frase “no sabía si haría bien para la independencia” pensamos en que el alumno tenía desconocimiento del tema, y las consecuencias pueden ser</p>	<p>Bienestar</p> <p>Construcción</p>

<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p> <p>Un poco presionada por el tiempo.</p>	<p>negativas o positivas a partir de las decisiones.</p> <p>Observación: Nervios. Se muestra que con la respuesta “si estaba mal perdía” el alumno refiere a que su decisión ya estaba condicionada a respuestas positivas o negativas ya establecidas.</p>	<p>Participación</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:</p> <p>Muy nervioso porque tomar decisiones de vida o muerte.</p>	<p>Observación: Emoción limitada. Cuestión lúdica.</p>	<p>Ponerse en los zapatos de Participación</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:</p> <p>Nerviosa, ya que no sabía si haría bien para el movimiento de la independencia.</p>	<p>Observación: El alumno menciona que conocer la personalidad de cada personaje, y a partir de sus ideales podías tomar la decisión.</p>	<p>Bienestar Saber Decisión</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz:</p> <p>Nerviosa porque si estaba mal perdía.</p>	<p>Observación: Bienestar, debido a que al alumno se le incluye en la lucha de independencia. El alumno pensaba que la toma de decisiones estaba en sus manos [control de la situación]</p>	<p>Presión</p>
<p>Observación: Preocupación. El alumno menciona que a raíz de las buenas decisiones ellos podían obtener beneficios.</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua</p>	<p>Decisiones Nervios Consecuencias negativas o positivas Importancia</p>

<p>26.- Axel Yael León Olvera:</p> <p>Pues un poco de emoción pero sólo era un juego.</p>	<p>Observación: Nervios debido al desconocimiento del tema.</p>	
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p>Sólo era cuestión de qué personaje era, y podías tomar la decisión de acuerdo a sus morales.</p>	<p>Observación: Nervios. El alumno se sintió parte de [“como si fuera uno de ellos”] tal vez podríamos estar hablando de inclusión.</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Decisiones</p> <p>Nervios</p> <p>Consecuencias negativas o positivas</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:</p> <p>Pues bien porque uno al tomar decisiones como esas, uno se sentía como si estuviera en la lucha.</p>	<p>Observación: Nervios. La alumna menciona que esto se debe a “si la tenía correcta” que nos recuerda a las decisiones buenas o malas.</p>	<p>Nervios</p> <p>Decisión condicionada</p> <p>Respuestas positivas o negativas</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p> <p>Preocupante, ya que si no tomábamos buenas decisiones no nos daban nada.</p>	<p>Observación: El alumno menciona que se sentía algo “extraño porque es algo raro tomar esas decisiones” que tal vez refiera al tipo de actividad [lúdica] en la que se le impartió el tema. Así mismo, con la frase “más ese tipo de decisiones que dependían de la independencia de México” revela que éstas son más importantes y complejas que otro tipo de situaciones.</p>	<p>Emoción</p> <p>Lúdica</p>
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p> <p>En ese tiempo no había pastillas para la depresión.</p>	<p>Observación: Confianza y seguridad ya que el alumno dice que “ya tenía un aproximado de cómo serían los pasos de cada uno” que tal vez refiere a un conocimiento previo del tema.</p>	<p>Personalidad</p>
<p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p>		<p>Ideales</p>

<p>Nervioso porque pues yo no sé nada de historia.</p>	<p>Observación: Nervios. La alumna expresa que esto se debe a “no sabíamos si íbamos a concordar con lo que pensaba el personaje” por que la dificultad radica en el pensar [idelaes] del personaje, para así tomar una decisión.</p>	<p>Decisión</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p>Pues como si yo fuera uno de ellos, nervioso.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Bienestar Inclusión</p>
<p>33.- Anónimo:</p>	<p>Observación: Nervios debido al tipo de decisión buena o mala.</p>	<p>Participación Decisiones Control de la situación.</p>
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:</p> <p>Nerviosa si no la tenía correcta.</p>	<p>Observación: Nervios y apresurado debido a que el alumno dice que “sentí que realmente estaba en la independencia” que nos refiere a inclusión, no sabemos si esto se deba a que el alumno se puso en el lugar de cierto personaje, pensó o sintió como el personaje.</p>	<p>Preocupación Buenas decisiones Beneficios</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p> <p>Pues algo extraño porque es algo raro tomar esas decisiones, ahora, y más ese tipo de decisiones que dependían de la independencia de México.</p>	<p>Observación: Bienestar . Nos llama la atención que la alumna expresa que esto se debe a que “sabíamos lo que era mejor para la sociedad”, respuesta que tal vez refiera a conocimientos previos.</p>	<p>Nervios Desconocimiento del tema</p>
	<p>Observación: nervios debido al tipo de decisión correcta o incorrecta que repercutía en el posicionamiento del equipo durante el juego.</p>	
	<p>Observación: Respuesta ambigua</p>	

<p>36.- Armando Rico Alejandro:</p> <p>Bien ya que ya tenía un aproximado de cómo serían los pasos de cada uno.</p>	<p>Observación: Nervios debido a las buenas o malas decisiones.</p>	<p>Nervios</p> <p>Inclusión</p>
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>Con nervios porque no sabíamos si íbamos a concordar con lo que pensaba el personaje.</p>	<p>Observación: Nervios. Se concibe a las decisiones como de gran importancia. Además con la frase “no sólo me podían afectar a mí, sino a toda una nueva nación en esa época” nos remite a relación pasado-presente.</p> <p>Observación: Nervios. Decisiones buenas o malas</p>	<p>Nervios</p> <p>Decisión buena o mala</p>
<p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p>		
<p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p> <p>Nerviosa porque yo no sabía si mi decisión estaría correcta.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Extraño</p> <p>Lúdica</p> <p>Decisiones complejas e importantes.</p>
<p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <p>Un poco nervioso y apurado, pues sentí que realmente estaba en la independencia.</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua.</p>	<p>Relación presente pasado</p> <p>Confianza</p> <p>Seguridad</p> <p>Conocimiento previo</p> <p>Nervios</p> <p>Ideales</p> <p>Decisión</p> <p>Nervios</p>

<p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes:</p> <p>Bien porque sabíamos lo que era mejor para la sociedad</p>		<p>Decisión correcta o incorrecta</p> <p>Nervios</p> <p>Apresurado</p> <p>Inclusión</p> <p>Bienestar</p> <p>Conocimientos previos</p>
<p>42.- David Guerrero:</p> <p>Nervioso porque si estaría mal perdían.</p>		<p>Bienestar social</p> <p>Nervios</p>
<p>43.- Brian Hernández Moreno:</p> <p>Como debían de actuar en ese momento, en ese momento no había pastillas para la depresión.</p>		<p>Decisión correcta o incorrecta</p> <p>Lúdica</p> <p>Nervios</p>
<p>44.- Josué Hernández García:</p> <p>Me sentía nerviosos con las decisiones que si fueron buenas o malas.</p>		<p>Decisiones buenas o malas.</p> <p>Nervios</p> <p>Decisiones</p>
<p>45.- Joceline Denisse Ramírez:</p> <p>Nerviosa porque eran decisiones que no sólo me podían afectar a mí, si no a toda una nueva nación en esa época.</p>		<p>Relación pasado-presente</p> <p>Nervios</p> <p>Decisiones buenas o malas</p>
<p>46.- Uribe Zavala:</p> <p>Nervioso, teníamos que decidir la mejor opción.</p>		
<p>47.- Carlos Ariel Olguín Hernández:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>		
<p>50.- Anónimo:</p> <p>Como que era algo importante.</p>		

Memorándum: Evaluación Final		No.5
<p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Quinta pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la quinta pregunta de la evaluación final</p>		<p>Remite a: Respuestas que los alumnos dieron acerca de qué consideran que hubiera pasado si el movimiento de independencia no se hubiera dado.</p>
QUITA PREGUNTA: ¿Qué consideras que hubiera pasado si el movimiento de independencia no se hubiera dado?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez: Pues hubiera guerra y muertes en nuestro país.</p>	<p>Observación: Conceptos <i>in vivo</i> guerra y muerte.</p>	<p>Guerra</p> <p>Muerte</p> <p>Relación pasado-presente</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: Hubiéramos tenido derechos.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> derechos. Aunque el alumno menciona que “hubiéramos tenido derechos” entonces ¿ahora no los hay?</p> <p>Observación: No hubo respuesta</p>	<p>Derechos</p>
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p>	<p>Observación: Continuidad de esclavitud y dominio de España.</p>	
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma: Éramos esclavos de los españoles</p>	<p>Observación: No hubo respuesta</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Dominio</p>
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p>	<p>Observación: La alumna hace relación entre el pasado-presente cuando dice que “sería diferente”. Y además añade que “no tendríamos los mismos</p>	

<p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>Sería muy diferente y no tendríamos los mismos derechos que ahora.</p>	<p>derechos”, entonces, ¿existirían otros derechos? No se especifica cuáles.</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p> <p>Observación: Inexistencia de libertad, entonces habría esclavitud</p>	<p>Relación pasado-presente</p> <p>Derechos</p>
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	
<p>8.-Elda Haziel Zamora Velázquez:</p> <p>No estaríamos libres.</p>	<p>Observación: La primera frase es ambigua. La segunda menciona que “no habría la misma libertad de expresión”, por lo que podemos hablar de sometimiento, sumisión.</p> <p>Observación: Dominio, conquista.</p>	<p>Esclavitud</p>
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>		
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p> <p>Pues sería distinto el movimiento, no habría la misma libertad de expresión.</p>	<p>Observación: Podemos hablar de esclavitud, sometimiento. Concepto <i>in vivo</i> de conquista.</p>	<p>Sometimiento</p> <p>Sumisión</p> <p>[No libertad de expresión]</p>
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p> <p>La monarquía española nos gobernaría</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> esclavitud.</p>	<p>Dominio</p> <p>Conquista</p>

<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p> <p>México no sería libre y los españoles u otro país lo hubieran conquistado.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> esclavitud.</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Sometimiento</p> <p>Conquista</p>
<p>13.- María Goretti Soto López:</p> <p>Seguiríamos como esclavos y así.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> guerra.</p>	
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>Posiblemente seguiríamos esclavos aún.</p>	<p>Observación: el alumno menciona que él no existiría si la guerra no hubiese pasado. Entonces estamos hablando de que no sólo afecta al colectivo, sino también al individuo.</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Esclavitud</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>Siento que habría muchas guerras</p>	<p>Observación: conceptos <i>in vivo</i> esclavitud, desigualdad, problemas económicos, mal uso de recursos</p>	
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>mmm... no existiría si no hubiese pasado.</p>	<p>Observación: Relación presente-pasado. Afectación al colectivo.</p> <p>Observación: No existencia de derechos. Podríamos hablar de injusticias?</p>	<p>Guerra</p> <p>Individuo</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua:</p> <p>Una larga esclavitud, desigualdad, problemas económicos, y una mala utilización de recursos.</p>	<p>Observación: concepto <i>in vivo</i> esclavitud</p> <p>Observación: concepto <i>in vivo</i> guerra y sometimiento o esclavitud [“no habría mucha libertad”]</p>	

<p>18.- Alexis Pérez:</p> <p>No estuviéramos aquí.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> guerra.</p>	
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p>No tendríamos derechos.</p>	<p>Observación: concepto <i>in vivo</i> esclavitud</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Desigualdad</p> <p>Problemas económicos</p> <p>Mal uso de recursos</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p> <p>Estuviéramos esclavizados.</p>	<p>Observación: concepto <i>in vivo</i> esclavitud. Relación pasado- presente [“ hoy en día también hay un mal gobierno”]</p>	<p>Relación pasado-presente.</p> <p>Injusticias</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>Habría guerra y no habría mucha libertad.</p>	<p>Observación: el alumno menciona que él no existiría si la guerra no hubiese pasado. Entonces estamos hablando de que no sólo afecta al colectivo, sino también al individuo.</p>	
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p> <p>Pues yo creo que seguiríamos con las guerras.</p>	<p>Observación: Podemos hablar de dominio conquista. Relación pasado-presente</p>	<p>Guerra</p> <p>Sometimiento</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:</p> <p>Pues seríamos esclavos de los españoles.</p>	<p>Observación:</p>	<p>Esclavitud</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:</p> <p>Seguiríamos siendo esclavos de un mal gobierno, bueno hoy en día también hay un mal gobierno.</p>	<p>Observación:</p> <p>Pensamos refiere a una afectación directa con su persona, es decir como individuo.</p>	<p>Guerra</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz:</p>		

<p>No existiría si no hubiese pasado.</p> <p>26.- Axel Yael León Olvera:</p> <p>Pues seguiríamos siendo gobernados por los españoles, y no seríamos lo que somos ahora.</p>	<p>Observación: Derrota. Concepto <i>in vivo</i> esclavitud</p> <p>Observación: Conquista, dominio</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Esclavitud</p> <p>Relación pasado-presente</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p>Probablemente sería miserable, al inicio, tener poco contacto con los demás.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> esclavitud.</p> <p>Observación: Con la frase “no estaríamos aquí” hace una relación pasado-presente y que el hecho repercute en su persona [individuo]</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Individuo</p> <p>Dominio</p> <p>Conquista</p> <p>Relación pasado-presente</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:</p> <p>Hubiéramos perdido la lucha y los españoles nos tuvieran como esclavos.</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Individuo</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p> <p>Los españoles hubieran gobernado México.</p>	<p>Observación: conquista</p>	
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p>		

<p>Seríamos esclavos del rey.</p> <p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p> <p>Pues no estaríamos aquí, no tendríamos lo que ahora tenemos.</p> <p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p> <p>33.- Anónimo:</p> <p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:</p> <p>No fuéramos independientes.</p> <p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p> <p>Seguirían las monarquías y probablemente seríamos controlados y no sería así como en la actualidad.</p> <p>36.- Armando Rico Alejandro:</p> <p>Seguiríamos peleando por las tierras y seríamos ciudadanos de la esclavitud.</p> <p>37.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>Yo creo que México hubiera sido gobernado por los españoles.</p> <p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p> <p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p> <p>Seguiríamos siendo esclavos ante un gobierno corrupto.</p> <p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <p>Nos gobernaría un rey y habría más desigualdad.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> monarquía, dominio, relación pasado-presente</p> <p>Observación: Pelea por las tierras. Concepto <i>in vivo</i> esclavitud.</p> <p>Observación: Sumisión, conquista, dominio.</p> <p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p> <p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> esclavitud y corrupción.</p> <p>Observación: Refiere a forma de gobierno de rey[monarquía]. Concepto <i>in vivo</i> desigualdad.</p>	<p>Derrota</p> <p>Esclavitud</p> <p>Conquista</p> <p>Dominio</p> <p>Esclavitud</p> <p>Relación pasado-presente</p> <p>Individuo</p>
--	---	---

<p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes:</p> <p>No hubiéramos tenido derecho a nuestros derechos que hoy en día tenemos.</p>	<p>Observación: No derechos. Tal vez podemos hablar de injusticia. Relación presente-pasado.</p>	<p>Conquista</p>
<p>42.- David Guerrero:</p> <p>No sé</p>	<p>Observación: Respuesta ambigua</p>	<p>Monarquía</p>
<p>43.- Brian Hernández Moreno:</p> <p>Seríamos esclavos del rey.</p>		<p>Dominio</p> <p>Relación pasado-presente</p>
<p>44.- Josué Hernández García:</p> <p>Seríamos esclavos del gobierno español.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> esclavitud</p>	<p>Pelea por tierras</p> <p>Esclavitud</p>
<p>45.- Joceline Denisse Ramírez:</p> <p>No seríamos libres ni tendríamos derechos.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> esclavitud</p>	<p>Sumisión</p> <p>Conquista</p> <p>Dominio</p>
<p>46.- Uribe Zavala:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>		<p>Esclavitud</p> <p>Corrupción</p>
<p>47.- Carlos Ariel Olgún Hernández:</p> <p>Seguramente seguiríamos siendo parte de España o en algún punto algún otro país hubiera conquistado el territorio.</p>	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> esclavitud. Injusticia</p>	<p>Monarquía</p> <p>Desigualdad</p> <p>Injusticia</p> <p>Relación presente-pasado.</p>
<p>48.- Anónimo:</p> <p>No estaríamos así como estamos “libres”</p>	<p>Observación: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Esclavitud</p>
	<p>Observación: Concepto <i>in vivo</i> conquista. Dominio</p>	<p>Esclavitud</p> <p>Injusticia</p>
	<p>Observación: esclavitud</p>	<p>Conquista</p> <p>Dominio</p> <p>Esclavitud</p>

<p>Memorandum evaluación final</p> <p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Sexta pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la sexta pregunta de la evaluación final</p>	<p>No.6</p> <p>Remite a: la empatía histórica que los alumnos puedan tener con los personajes que participaron en la independencia.</p>	
<p>QUITA PREGUNTA: ¿Crees que las decisiones personales que tomaron los personajes de la independencia repercutieron en el desarrollo de la guerra? ¿Por qué?</p>		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez: Si, porque algunas decisiones estuvieron en la independencia.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: No hubo respuesta.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma: No hubo respuesta.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez: No hubo respuesta.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Posible idea de que la guerra fue una lucha entre el bien y el mal. También puede creer que todo lo que hicieron los insurgentes estuvo bien, debido a que eso dicen los libros de texto.</p>	<p>Bien y mal Historia oficial Juicios de valor</p>
<p>8.-Elda Haziél Zamora Velázquez: Si, porque algunas eran buenas y otras malas.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez: Si, ya que tenían el poder de decidir cómo actuar en cada decisión.</p>	<p>Idea de que las decisiones no eran consensuadas, lo que en algunos casos o con algunos personajes pensamos que es cierto.</p> <p>...</p>	<p>Liderazgo Decisión</p>

<p>11.- Isaac Méndez Pacheco: No hubo respuesta.</p>		...
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez: Porque en algunas situaciones no tomaban buenas decisiones.</p>	<p>Se logra desarrollar la idea de que no todas las acciones de los insurgentes fueron buenas y posiblemente entienda cuáles fueron las consecuencias de estos errores.</p> <p>...</p>	<p>Juicios de valor Causalidad</p> <p>...</p>
<p>13.- María Goretti Soto López: Si.</p>	<p>Falta justificar.</p>	<p>...</p> <p>...</p>
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez: Algunos si y otros no.</p>	<p>Esas malas decisiones también influían en el desarrollo de la guerra, quizá piense así porque se tiende a estudiar la historia de los vencedores y sus triunfos.</p>	<p>Juicios de valor Consecuencias</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual: No, porque en algunas situaciones no tomaban buenas decisiones.</p>	<p>La trascendencia d ellos líderes radica en que lograron organizar al pueblo para que juntos buscaran un fin en común.</p>	<p>Bien común Organización</p>
<p>16.- Juan José Galván García: Creo que si porque se organizaron.</p>	<p>Existencia de un pensamiento causal.</p>	
<p>17.- Diego Gael Paniagua: Si, en su duración y desenlace.</p>	<p>¿Por qué los alumnos califican las acciones como buenas y malas?</p>	<p>Causalidad</p>
<p>18.- Alexis Pérez: No porque todo fue para bien.</p>	<p>Además, se tiene la idea de que sólo las buenas acciones afectan el desarrollo de la guerra.</p>	<p>Juicios de valor</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez: Si, porque decidieron lo mejor para México.</p>	<p>¿Qué hubiera sido lo mejor? Posible idea de que la independencia no debió haber ocurrido o de que los líderes actuaron siempre en beneficio propio.</p> <p>...</p>	<p>Contrafactualismo Autoritarismo Corrupción</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas: No hubo respuesta.</p>	<p>En vez de decir malas pensamos que lo correcto sería decir que se equivocaron o cometieron errores.</p>	<p>...</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico: Si, ya que algunas decisiones fueron malas.</p>	<p>Sus decisiones también hicieron que empezara la guerra, además la guerra de independencia se perdió.</p>	<p>Juicios de valor</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p>	<p>Posible idea de que todas las decisiones se enfocaban únicamente en</p>	<p>Paz</p>

<p>Si, porque sus decisiones hicieron que terminaran las guerras.</p>	<p>el aspecto militar, cuando realmente también fue un conflicto político y social.</p>	<p>Guerra</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez: Si, porque tardaban en decidir como atar al enemigo.</p>	<p>Respuesta subjetiva, basada en experiencias personales y enfocada en la cuestión oral.</p>	<p>Guerra</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz: Si, porque todo lo que decimos tiene una consecuencia.</p>	<p>La alumna posiblemente identifica que fue un movimiento desorganizado y que eso se debió a la inexperiencia de los líderes insurgentes, causando numerosas derrotas.</p>	<p>Causalidad Cliché social</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz: Organización no se organizaron.</p>	<p>...</p>	<p>Bien común</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera: No hubo respuesta.</p>	<p>¿Qué tan cierta será esta teoría tan popular en la ciencia ficción?</p>	<p>...</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez: Si, porque cualquier cambio menor puede afectar la historia.</p>	<p>Continuar con la guerra, a menos de que con “lucha” se refiera a la defensa de otro tipo de ideales.</p>	<p>Ciencia ficción Contrafactualismo</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: Si, porque las decisiones que tomaron eran para seguir adelante con la lucha.</p>	<p>Su respuesta remite al juego y al menos no piensa que hubo decisiones buenas y malas.</p>	<p>Guerra Rebeldía</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: Si, ya que si decidíamos algo erróneo el podía perder un escudo.</p>	<p>Respuesta enfocada una vez más al conflicto bélico.</p>	<p>Decisiones Causalidad</p>
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto: Si, porque harían la guerra con esa plática se pondrían de acuerdo.</p>	<p>El fin justifica los medios. Pregunta posiblemente mal redactada para el nivel secundaria.</p>	<p>Guerra Bien común</p>
<p>31.- Omar Manuel León Martínez: No, porque todo fue para bien (no sé qué es “repercutieron”).</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>...</p>	<p>Repercusión</p>
<p>33.- Anónimo:</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: Si, porque no hubiera cambiado.</p>	<p>Contradicción o quizá piense que sin esas decisiones personales la situación de la Nueva España no se hubiera modificado.</p>	<p>...</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p>	<p>...</p>	<p>...</p>

<p>Si, porque pudieron haberse saltado varios problemas con el ejercito y poder hacer la independecia más rápido.</p>	<p>Su respuesta remite al tema bélico y posiblemente haya entendido los problemas a los que se enfrentaron los insurgentes.</p>	<p>Contrafactualismo</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandro: Si, porque héroes como ellos hacen que México sea un país “independiente”.</p>	<p>Historia oficial. Las comillas que utiliza sugieren que el alumno piensa que seamos un país totalmente autónomo, hace una relación entre el pasado y presente.</p>	<p>Guerra</p>
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna: Si, porque si no contestábamos bien podíamos perder un escudo.</p>	<p>no hubo empatía con los personajes, sólo interés en el juego.</p>	<p>Heroísmo Relación pasado-presente causalidad</p>
<p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p>	<p></p>	<p></p>
<p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz: Si, porque a toda decisión hay una consecuencia.</p>	<p></p>	<p>...</p>
<p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos: Si, ya que algunos tomaron decisiones más tranquilas y otras decisiones más sádicas.</p>	<p>Entiende lo básico de la causalidad, pero no hubo empatía con los personajes de la independencia. El alumno presenta interés en aquellas decisiones que causaron más muertes y da preferencia a las que quizá fueron más diplomáticas.</p>	<p>...</p>
<p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes: No hubo respuesta.</p>	<p></p>	<p>...</p>
<p>42.- David Guerrero: No se organizaron.</p>	<p>...</p>	<p></p>
<p>43.- Brian Hernández Moreno: Quién sabe.</p>	<p>...</p>	<p>Diplomacia Guerra Tragedia</p>
<p>44.- Josué Hernández García: Si y no porque algunos afectan.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>45.- Joceline Denisse Ramírez: Si, cualquier cosa hubiera cambiado todo por completo.</p>	<p>¿Afectan a la sociedad?</p>	<p>...</p>
<p>46.- Uribe Zavala: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>...</p>	<p>... Bien común Moral Moral</p>
<p>47.- Carlos Ariel Olgún Hernández: Si, siempre hay decisiones malas y buenas.</p>	<p>...</p>	<p></p>
<p>48.- Anónimo: Si, porque algunas eran buenas y otras malas.</p>	<p>...</p>	<p></p>
<p></p>	<p>...</p>	<p></p>

Memorándum: Evaluación Final		No.7
Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”. -Nombre (sobrenombre): Séptima pregunta de la evaluación final Descripción: Análisis de las respuestas a la séptima pregunta de la evaluación final		Remite a: el desarrollo del pensamiento causal que pretendemos promover con el recurso.
QUITA PREGUNTA: ¿Cuáles son las causas que propiciaron la independencia de México?		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
1.-Guadalupe Enriquez Martínez: La principal causa fue la libertad de México	Respuesta sencilla pero no muy razonada, el alumno no comprendió que hubo diversas causas.	Libertad
2.- Johan Enrique Mendoza Uribe: No hubo respuesta.	...	...
3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:	...	...
4.- Diego Azabel López Ledesma: No hubo respuesta.	...	...
5.- Lizbeth Zacarías Luna:	...	...
6.- Laura Karina Muñoz Ramírez: Nuestra libertad.	El alumno vincula el pasado con el presente, posiblemente gracias a los discursos nacionalistas.	Libertad Bien común
7.- Emmanuel Zamudio Morales: <i>No hubo respuesta</i>	...	...
8.-Elda Haziél Zamora Velázquez: Sus decisiones.	No hubo comprensión del tema, aunque atribuye las causas a las decisiones de los personajes.	Decisiones
9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:	...	...
10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez: La desigualdad.	La alumna se enfoca en una causa social.	Bien común Desigualdad
	Causa social y política.	Bien común Igualdad

<p>11.- Isaac Méndez Pacheco: Los derechos y evitar que España nos gobernara.</p>	<p>...</p>	<p>Derecho Gobierno Libertad</p>
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez: Para que México fuera un país en libertad.</p>	<p>Causa social.</p>	<p>Esclavitud Libertad Bien común</p>
<p>13.- María Goretti Soto López: La esclavitud del pueblo.</p>	<p>Causa política que remite a los antecedentes del movimiento de independencia. Eran Napoleón y su hermano.</p>	<p>Conflicto internacional</p>
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez: La de la corona española por Napoleón y su primo.</p>	<p>¿Qué es estar en paz?</p>	<p>Libertad Paz</p>
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual: Para que México fuera libre y estuviera en paz.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>16.- Juan José Galván García: La libertad.</p>	<p>La independencia como resultado de un proceso.</p>	<p>Interrelación Decisiones</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua: Las distintas campañas y decisiones logísticas.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>18.- Alexis Pérez: No hubo respuesta.</p>	<p>...</p>	<p>Libertad Bien común</p>
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez: Liberar al pueblo mexicano.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas: No hubo respuesta.</p>	<p>Multicausalidad, arbitrariedades y la figura de un líder social. El pensamiento de Hidalgo y sus ideas ayudaron a que el pueblo se expresara.</p>	<p>Guerra Abuso de autoridad Liderazgo</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico: Guerra, muertes de personas inocentes y de los personajes principales como Hidalgo.</p>	<p>...</p>	<p>Libertad Bien común</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez: Libertad a la gente.</p>	<p>La conquista se hizo 300 años antes.</p>	<p>...</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez: La conquista de México que quería hacer España.</p>	<p>El razonamiento nos ayuda a sobrevivir y organizarnos para garantizar el bienestar de la especie.</p>	<p>Libertad</p>

<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz: La libertad y un mejor futuro.</p>	<p>...</p>	<p>Bien común Organización</p>
	<p>Causas sociales de la independencia.</p>	<p>Libertad</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz: La libertad.</p>	<p>Influencia de la revolución francesa. El alumno asume que coexistían distintos grupos durante el movimiento de independencia.</p>	<p>Bien común Justicia</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera: Descontento social y justicia.</p>		<p>Igualdad social Derecho Persona Sistema de gobierno</p>
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez: La igualdad de las personas con derechos sin importar la raíz de estos y la separación de la Corona.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: No hubo respuesta.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: Para liberar a México de la esclavitud y unión de razas en México.</p>	<p>Causa social. ¿Qué grupos afectados considera el alumno que eran inocentes?</p>	<p>Esclavitud Raza Libertad</p>
<p>30.- Eduardo Córdoba Soto: Muertes de inocentes.</p>	<p>...</p>	<p>Asesinato</p>
<p>31.- Omar Manuel León Martínez: No hubo respuesta.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez: <i>No hubo respuesta</i></p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>33.- Anónimo:</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra: Igualdad y la separación.</p>	<p>...</p>	<p>Igualdad</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín: El que no hubiera independencia en las personas y un "Rey" en su tiempo nos gobernara y controlara.</p>	<p>Influencia del extranjero en el movimiento de independencia.</p>	<p>Autoritarismo Autonomía</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandro: Por lo del secuestro de los reyes de la corona española.</p>	<p>...</p>	<p>Conflicto internacional</p>

<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna: La libertad de México.</p>	...	Libertad
<p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p>	...	...
<p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz: La libertad, mejor futuro.</p>	El fin del movimiento no era en un inicio cambiar el sistema de gobierno.	...
<p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos: Los insurgentes no querían ser gobernados por un rey.</p>	...	...
<p>41.- Ana Paola Herrera Sóstenes: Tener mejor sociedad.</p>	Causas bélicas.	Anarquía
<p>42.- David Guerrero: La libertad.</p>	...	Bien común
<p>43.- Brian Hernández Moreno: La guerra, batallas, fusilamientos y mochas cabezas.</p>	Antecedente, influencia extranjera.	Libertad
<p>44.- Josué Hernández García: Batalla francesa.</p>	Respuesta copiada.	Guerra
<p>45.- Joceline Denisse Ramírez: La igualdad, separación del reinado.</p>	...	Conflicto internacional
<p>46.- Uribe Zavala: La esclavitud.</p>	...	...
<p>47.- Carlos Ariel Olgún Hernández: No me la sé.</p>	Decadencia de España.	Esclavitud
<p>48.- Anónimo: Pues fueron las decisiones que tomaron y lo que pasó con los reyes mucho antes.</p>	...	...
		Decisiones

Memorándum: Evaluación Final	No.8
<p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3°J de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): Octava pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la octava pregunta de la evaluación final</p>	<p>Remite a: el desarrollo del pensamiento causal en los alumnos, enfocado a las consecuencias del movimiento.</p>

QUITA PREGUNTA: ¿Qué consecuencias trajo la independencia de México a nuestro país?

Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez:</p> <p>Pues que firmaron los contratos Trigarantes entre otras cosas.</p>	Acuerdos políticos.	Diplomacia
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe:</p> <p>No hubo respuesta.</p>	...	...
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p>	...	...
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma:</p> <p>No hubo respuesta.</p>	...	...
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p>	...	...
<p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>Trajo consecuencias buenas, ya que ahora podemos ser mejores y somos libres.</p>	No explica su respuesta.	Libertad
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p> <p><i>Pérdidas humanas.</i></p>		

<p>8.-Elda Haziél Zamora Velázquez:</p> <p>Al principio era guerra y al final libertad.</p>	<p>Consecuencias de la guerra.</p>	<p>Guerra</p> <p>Violencia</p>
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>	<p>La alumna entiende que hubo un proceso.</p>	<p>Guerra</p> <p>Libertad</p>
<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Perez:</p> <p>Al principio guerra, pero ahora libertad e igualdad.</p>	<p>...</p> <p>Respuesta copiada.</p>	<p>...</p> <p>Igualdad</p>
<p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p> <p>La guerra.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p> <p>Las guerras.</p>	<p>...</p>	<p>Guerra</p>
<p>13.- María Goretti Soto López:</p> <p>Ya no somos gobernados por un rey.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>La libertad de nuestra nación.</p>	<p>Cambio de sistema de gobierno.</p>	<p>Gobierno</p>

<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p>	<p>...</p>	
<p>Las guerras.</p>		<p>Libertad</p>
<p>16.- Juan José Galván García:</p>	<p>...</p>	
<p>Muertos y nada porque a casi nadie le importa la guerra y la historia de México.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>17.- Diego Gael Paniagua:</p>	<p>...</p>	
<p>Un periodo estable.</p>	<p>Desinterés por el recurso didáctico y por la historia. El alumno relaciona la historia con la guerra.</p>	<p>Historia oficial</p>
<p>18.- Alexis Pérez:</p>	<p>...</p>	
<p>Muertes y corrupción.</p>	<p>¿Qué entiende el alumno por estabilidad?</p>	
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p>	<p>...</p>	
<p>Una mejor sociedad.</p>	<p>La guerra siempre es negativa.</p>	<p>Estabilidad</p>
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p>	<p>...</p>	
<p>Tener mejor sociedad.</p>	<p>...</p>	<p>Violencia Corrupción</p>
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p>	<p>...</p>	
<p>Mucha pobreza en el país.</p>	<p>...</p>	<p>Bien común</p>
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p>	<p>...</p>	
	<p>El alumno piensa que quizá estaríamos mejor si no hubiera ocurrido la</p>	<p>...</p>

<p>Las muertes por las guerras, aunque algún día iban a morir.</p>	<p>independencia. contrafactual.</p>	<p>Pensamiento</p>
<p>23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez: Pues en mi opinión ninguna, porque gracias a la independencia no fuimos esclavizados.</p>	<p>...</p>	<p>Pobreza</p>
<p>24.- Ana Karen Alvarado Ruiz: Las muertes de personas inocentes, difíciles decisiones y momentos no muy agradables.</p>	<p>Contradicción en su respuesta.</p>	<p>Guerra Violencia</p>
<p>25.- Miriam Camacho Resendiz: Muertos, importancia y guerra.</p>	<p>...</p>	<p>Esclavitud Guerra</p>
<p>26.- Axel Yael León Olvera: No hubo respuesta.</p>		
<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez: Libertad por decirlo así, un sistema distinto y más justo.</p>	<p>...</p>	<p>Violencia Trascendencia</p>
<p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez: Muertes.</p>	<p>...</p>	<p>Trascendencia</p>
<p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz: La guerra de 10 años.</p>	<p>¿Cómo entiende la libertad el alumno? Comprende que hubo un cambio en el sistema de gobierno.</p>	<p>...</p>

<p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p> <p>Perder territorio.</p>	<p>...</p>	<p>Bien común</p>
<p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p> <p>Muertes y corrupción.</p>	<p>...</p>	<p>Sistema de gobierno</p> <p>Justicia social</p> <p>Libertad</p>
<p>32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:</p> <p><i>No hubo respuesta</i></p>	<p>Confunde los hechos.</p>	<p>Violencia</p>
<p>33.- Anónimo:</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:</p> <p>Guerra, pero a la vez libertad.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>35.- Ángel Leonel Palacios Servín:</p> <p>...</p> <p>En su tiempo muchas pérdidas, pero en su mayoría fueron cosas buenas.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>
<p>36.- Armando Rico Alejandre:</p> <p>Que sea un país corrupto.</p>	<p>Conceptos <i>in vivo</i> Guerra y libertad</p> <p>...</p>	<p>...</p>
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>Bueno, lo hizo libre de los españoles.</p>	<p>...</p>	<p>...</p>

.		Guerra
38.- Miriam Gómez Cervantes:		Libertad
39.- Emilia Paulina Corona Ruiz:	...	...
Las muertes de inocentes, difíciles decisiones por tomar.		
	...	
40.- Leonardo Adonai Corona Campos:		
Ahora no somos gobernados por un rey, nos independizamos de España y México se unió un poco antes.		
		Corrupción
41.- Ana Paola Herrera Sóstenes:	...	
No hubo respuesta.		
		Libertad
42.- David Guerrero:	Respuesta copiada.	
Muertos y casi nada porque a casi nadie le gusta la historia de México.		
	Cambio de sistema de gobierno.	
43.- Brian Hernández Moreno:		...
Perder ciudades.		
		...
44.- Josué Hernández García:		
Esclavitud.		
	...	Gobierno
45.- Joceline Denisse Ramírez:		Unión
La libertad y diferentes poderes.		

<p>46.- Uribe Zavala:</p> <p>No hubo respuesta.</p>	<p>Respuesta copiada.</p>	
<p>47.- Carlos Ariel Olguín Hernández:</p> <p>Se logró la independencia, se cayó en una pequeña crisis económica y se regularizó un poco varias décadas después.</p>	<p>No hubo destrucción que ocasionara la pérdida total de una ciudad.</p>	<p>...</p>
<p>48.- Anónimo:</p> <p>Al principio una guerra, pero ahora libertad.</p>	<p>...</p> <p>División de poderes en ejecutivo, legislativo y judicial.</p> <p>...</p> <p>¿Qué crisis?</p>	<p>...</p> <p>Estrategia militar</p> <p>Esclavitud</p> <p>Sistema de gobierno</p> <p>Libertad</p> <p>Libertad</p>

Memorándum: Evaluación Final		No.9
<p>Fuente: Evaluación final aplicada el 05 de octubre del 2018 a los alumnos de 3ºJ de la Secundaria Tec. 36 “Antonio Acosta Aguayo”.</p> <p>-Nombre (sobrenombre): novena pregunta de la evaluación final</p> <p>Descripción: Análisis de las respuestas a la novena pregunta de la evaluación final</p>		<p>Remite a: el desarrollo del pensamiento causal en los alumnos, enfocado en los principales hechos de la independencia de México.</p>
<p>QUITA PREGUNTA: Ubica en el siguiente esquema el orden de los hechos de la independencia de México: campaña de Morelos, campaña de Hidalgo, campaña de Guerrero y entrada del Ejército Trigarante</p>		
Descripción	Ideas generadas	Conceptos
<p>1.-Guadalupe Enriquez Martínez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	<p>33 alumnos pudieron organizar correctamente la sucesión que tuvieron las diferentes campañas de los insurgentes durante la guerra de independencia.</p> <p>Muchos alumnos pudieron haber copiado, algunos otros pudieron haber fallado a propósito porque no les interesa el tema.</p>
<p>2.- Johan Enrique Mendoza Uribe:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>3.- Diana Lizeth Lugo Velázquez:</p>	<p>...</p>	
<p>4.- Diego Azabel López Ledesma:</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>Campaña de Morelos</p>	<p>...</p>	

<p>Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Hidalgo</p>		
<p>5.- Lizbeth Zacarías Luna:</p>	<p>...</p>	
<p>6.- Laura Karina Muñoz Ramírez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>7.- Emmanuel Zamudio Morales:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>8.-Elda Haziél Zamora Velázquez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>...</p>	
<p>9.- Julieta Joyce Vega Sánchez:</p>	<p>...</p>	

<p>10.- Sonia Lourdes Sánchez Pérez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>11.- Isaac Méndez Pacheco:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>12.- María Guadalupe Vanegas Juárez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>13.- María Goretti Soto López:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>...</p> <p>Correcto</p> <p>Correcto</p> <p>Correcto</p>	
---	---	--

<p>14.- Ángel Gabriel Gudiño Ramírez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>15.- Diana Paola Benjamín Pascual:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>16.- Juan José Galván García:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>17.- Diego Gael Paniagua:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	

<p>18.- Alexis Pérez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>19.- Rafael Ramírez Vázquez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>20.- Yair Ramírez Venegas:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>21.- Christopher Josué Sánchez Rico:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>22.- Nelly Alejandra Gómez Pérez:</p>		

Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos	Correcto	
Campaña de Guerrero		
Entrada del Ejército Trigarante		
23.- Luis Eduardo Ayala Álvarez:		
Campaña de Morelos		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Guerrero	...	
Entrada del Ejército Trigarante		
24.- Ana Karen Alvarado Ruiz:		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero	Correcto	
Entrada del Ejército Trigarante		
25.- Miriam Camacho Resendiz:		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero	Correcto	
Entrada del Ejército Trigarante		
26.- Axel Yael León Olvera:		
No hubo respuesta.		

<p>27.- Harvie Sebastián Rodríguez Gómez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>28.- Pedro Jovani Ángel Ramírez:</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>29.- Axel Pedro Bernal Ordaz:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>30.- Eduardo Córdoba Soto:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p> <p>31.- Omar Manuel León Martínez:</p>	<p>...</p> <p>Correcto</p> <p>...</p> <p>Correcto</p> <p>Correcto</p>	
--	---	--

Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero	Correcto	
Entrada del Ejército Trigarante		
32.- Alan Isaac Córdoba Jiménez:		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero		
Entrada del Ejército Trigarante	Correcto	
33.- Anónimo:		
34.- Mayra Belén Pérez Ibarra:	...	
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero		
Entrada del Ejército Trigarante	Correcto	
35.- Ángel Leonel Palacios Servín:		
Campaña de Guerrero		
Campaña de Morelos		
Campaña de Hidalgo		
Entrada del Ejército Trigarante	...	

<p>36.- Armando Rico Alejandro:</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>...</p>	
<p>37.- María Fernanda Rivera Reyna:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>38.- Miriam Gómez Cervantes:</p>		
<p>39.- Emilia Paulina Corona Ruiz:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>...</p> <p>Correcto</p>	
<p>40.- Leonardo Adonai Corona Campos:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p>		

Entrada del Ejército Trigarante	Correcto	
41.- Ana Paola Herrera Sóstenes:		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero		
Entrada del Ejército Trigarante	Correcto	
42.- David Guerrero:		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero		
Entrada del Ejército Trigarante	Correcto	
43.- Brian Hernández Moreno:		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero		
Entrada del Ejército Trigarante	Correcto	
44.- Josué Hernández García:		
Campaña de Hidalgo		
Campaña de Morelos		
Campaña de Guerrero		

<p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>45.- Joceline Denisse Ramírez:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>46.- Uribe Zavala:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>	<p>Correcto</p>	
<p>47.- Carlos Ariel Olguín Hernández:</p> <p>No hubo respuesta.</p>		
<p>48.- Anónimo:</p> <p>Campaña de Hidalgo</p> <p>Campaña de Guerrero</p> <p>Campaña de Morelos</p> <p>Entrada del Ejército Trigarante</p>		

ANEXO G

Anexo G. Etapa 4, entrevistas personales.

Entrevistado: Luis Eduardo Álvarez		CONCEPTOS
<p>1.- ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-Me sentí muy nervioso, porque estaba en decisiones de personas que tuvieron que planear bien para ganar una guerra... si me gustó, me emocionaba mucho.</p>	<p>Observaciones: posible empatía histórica con especial atención en el aspecto bélico del proceso. El alumno muestra sentimientos como nervios y emoción, y también considera que la guerra ya estaba planeada de manera anticipada para poder ganarla [Predestinación].</p>	<p>Empatía histórica</p> <p>Bélico.....</p> <p>Sentimientos****</p> <p>Emociones.....decisiones</p> <p>Predestinación</p> <p>+++++</p>
<p>2.- ¿Cómo te sentiste al situarte como uno de los participantes del proceso de la independencia y ser tú quien podías decidir?</p> <p>-Pues muy nervioso porque estaría en decisiones que le cuesten al país, estaría muy difícil.</p>	<p>Observaciones: bien común, responsabilidades de un líder. Además, el alumno sigue mostrando emociones (nervios). Otro concepto que nos gustaría destacar es decisiones y costo, suponemos que el alumno piensa que el personaje histórico se encuentra ante circunstancias que pueden afectar de manera negativa (costo) al país. Podemos hablar de consecuencias</p>	<p>Nervios, toma de decisiones con empatía.</p>
<p>3.- ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias de cierto</p>	<p>Observaciones: pensamiento contrafactual enfocado en lo material. Además, con la frase “estaríamos así un poquito más de años, todavía no desarrollaríamos la tecnología” consideramos que el alumno refiere a</p>	<p>Bien común</p> <p>Emociones.....bien común</p> <p>Decisiones</p> <p>Consecuencias</p>

<p>hecho o las decisiones de cierto personaje hubiesen sido diferentes?</p> <p>-Si, si me he imaginado, porque, como....me imagino si no hubiera pasado la independencia, estaríamos así un poquito más de años pasados, todavía no desarrollaríamos mucho la tecnología.</p> <p>4.- ¿A partir del juego, lograste comprender mejor los motivos que influyeron en ciertos personajes al momento de que tomaban sus decisiones?</p> <p>-Lo hicieron para defender la bandera y a México, en su honor.</p> <p>5.- ¿Qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>-Cuando Hidalgo ataca y toma la bandera de la virgen de Guadalupe...</p> <p>¿Cuándo toma la bandera y luego ataca la Alhóndiga? ¿Por qué te interesó eso? No sé, como que hubo mucha acción en esa batalla.</p>	<p>un atraso de la sociedad, progreso, o desarrollo.</p> <p>Observaciones: discurso nacionalista en la enseñanza de la historia, posiblemente a esto esté acostumbrado el alumno. Además, con la frase “defender la bandera y a México, en su honor” destacamos un pensamiento tal vez patriótico.</p> <p>Observaciones: atención nuevamente a un hecho bélico y de ideología de masas. Lo que me llama la atención de esta respuesta es qué quiso decir el alumno con la palabra toma, me parece que tiene significados como hacer suyo algo, sostener algo. Habría que indagar si la palabra hace referencia a tomar el estandarte como un objeto simbólico de la lucha; o va más allá del simple hecho de llevar consigo el estandarte y pasa a ser un objeto que identifica (hace suyo) a los insurgentes</p> <p>Observación: Otra palabra que rescato es el concepto acción. Pareciera ser que tal refiere a interesante, importante, movimiento del conflicto bélico.</p>	<p>Pensamiento contrafactual</p> <p>Atraso</p> <p>Progreso</p> <p>Desarrollo</p> <p>Discurso nacionalista</p> <p>Patriotismo</p> <p>Bélico</p> <p>Ideología de masas</p> <p>Símbolo</p> <p>Acción</p> <p>Conflicto Bélico</p>
---	---	--

Entrevistado: Axel Pedro Bernal Ordaz	CONCEPTOS	
<p>1.- ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-Pues estuvo divertido ya que aprendí sobre la historia.</p>	<p>Observaciones: diversión y aprendizaje. De esta oración lo que me llama la atención son las palabras divertido y aprendizaje. La primera la asocio con pasar el tiempo de manera agradable, o tal vez lo lúdico pudo resultarle divertido. Incluso se puede pensar que la palabra también hace referencia a motivación, interesante o sólo juego.</p> <p>La otra palabra sería aprendizaje. Ésta la concibo como apropiación del conocimiento, aunque también puede hacer referencia a sólo conocer pero no entender el hecho en sí.</p> <p>Observaciones: desarrollo del pensamiento contrafactual, posiblemente motivado por los retos del juego, ya que si elegían mal había consecuencias negativas.</p> <p>En esta oración, la primer palabra que resalto es el concepto difícil. Éste parece señalar complicación, problema o desafío. Cuando lo ligo a la palabra saber, pienso que lo difícil está en no conocer nada del tema, tal vez “ignorancia” respecto a este.</p> <p>La otra frase sería “no sabíamos las consecuencias que podría tener en el cambio”, de aquí resalto la palabra consecuencias y cambio. El concepto de</p>	<p>Diversión.....y aprendizaje**</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Lúdica</p> <p>Motivación</p> <p>Conocimiento</p> <p>Entendimiento</p>

<p>2.- ¿Cómo te sentiste al situarte como uno de los participantes del proceso de la independencia y ser tú quien podías decidir?</p> <p>-Un poco difícil, porque no sabíamos mucho sobre la historia y no sabíamos las consecuencias que podría tener en el cambio.</p>	<p>decisión parece estar implícito en la frase, pues a partir de ésta, no sabían qué consecuencias traería la decisión que tomaran en torno a un hecho.</p> <p>Observaciones: ¿cambio en el pasado presente y futuro?</p> <p>De esta respuesta destaco el concepto de cambio, el cual asocio con modificaciones que se hacen en torno a algo.</p> <p>Observaciones: respuesta ambigua pero con atención a las relaciones causales. El concepto que me llama la atención es el de elegía, y lo ubico en escoger o tomar una decisión entre distintas posibilidades o variables.</p> <p>Otro concepto es el de podría, que puede significar una posibilidad, o también lo entiendo como “puede que haya pasado tal cosa” por lo que lo asocio al “hubiera” de la historia contrafactual.</p> <p>Observaciones: atención al conflicto bélico.</p> <p>El concepto que destaco es guerras, un conflicto bélico, habría qué analizar qué aspectos de la guerra llaman la atención.</p>	<p>Pensamiento contrafactual</p> <p>Motivación</p> <p>Consecuencias negativas</p> <p>Ignorancia o desconocimiento del tema</p> <p>Decisión</p> <p>Consecuencias</p> <p>Cambio</p> <p>-toma de decisiones, emociones y sucesión causal.</p>
---	---	---

<p>3.- ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias de cierto hecho o las decisiones de cierto personaje hubiesen sido diferentes?</p> <p>-Si, ya que habría cambiado la historia.</p> <p>4.- ¿A partir del juego, lograste comprender mejor los motivos que influyeron en ciertos personajes al momento de que tomaban sus decisiones?</p> <p>-Si, porque nos enseñaron lo que... lo de la historia. Ya que si elegía algo diferente pues podría haber muerto.</p> <p>5.- ¿Qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>-Morelos, porque es dónde más guerras y cosas interesantes hubo.</p>		<p>Pensamiento contrafactual</p> <p>Cambio</p> <p>Relaciones causales</p> <p>Elegir</p> <p>Decisiones</p> <p>Contrafactualismo</p> <p>Bélico</p>
---	--	--

Entrevistado: María Fernanda Rivera Reina	Conceptos
<p>1.- ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-Como nerviosa, porque no sabíamos si lo que poníamos era de acuerdo con lo que el personaje pensaba.</p>	<p>Observaciones: ejercicio de empatía histórica, quizá hizo falta ser más específicos con el contexto social, económico y político del personaje.</p> <p>Nuevamente se menciona la palabra nervios, asociada con el concepto de emociones o sentimientos. Otra frase que me llamó la atención es “era de acuerdo con lo que el personaje pensaba” que asocio mucho con el concepto de ponerse en los zapatos de, pensar como tal actor histórico. Tal vez ligado con los sentimientos podría ser empatía, pero los sentimientos que ella muestra (en este caso nervios) no son en torno a las circunstancias que provocaron tal decisión del personaje, más bien a si la respuesta estaba bien o correcta tal como el personaje lo hizo en la realidad.</p> <p>Observaciones: inmiscuirse en el proceso con ayuda del juego en vez de leerlo de los libros. Otro concepto que destaco es el de opinar, que puede significar emitir una postura en relación con algo, dar un punto de vista. Incluso, la frase “opinar acerca de lo que pasó” también puede referir a tener el control de lo ya acontecido a partir del presente.</p> <p>Empatía histórica</p> <p>Emociones****</p> <p>Sentimientos.....decisiones</p> <p>Ponerse en los zapatos de</p> <p>-Toma de decisiones, empatía, nervios.</p>

<p>2.- ¿Cómo te sentiste al situarte como uno de los participantes del proceso de la independencia y ser tú quien podías decidir?</p> <p>-Pues bien, porque podíamos opinar acerca de todo lo que pasó.</p> <p>3.- ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias de cierto hecho o las decisiones de cierto personaje hubiesen sido diferentes?</p> <p>-No, pero ahora ya me lo pregunto un poco más.</p>	<p>Observaciones: se genera consciencia de la relación entre pasado y presente, pero no sabemos en qué nivel.</p> <p>Observaciones: no hubo una buena comprensión de la causalidad, pero se logran ubicar los hechos de manera cronológica. No se expresó, pero durante el juego notamos que se concentraban en memorizar en qué orden sucedieron los hechos. Énfasis en la palabra inició, en este caso la frase es por qué se inició que refiere a causas o motivos, después el cómo sucedió que lo asocio con desarrollo o proceso, aunque también puede referir a motivos, orígenes incluso causas-consecuencias cuando se menciona la palabra tiempo.</p> <p>Observaciones: atención al tema bélico, nos llama la atención que en la campaña de Hidalgo también se destacaron sus batallas, pero no les interesaron tanto... quizá sea porque las perdió y se hizo hincapié en que no era un buen estratega. Nuevamente se menciona la cuestión de batallas, guerra</p>	<p>Control sobre el devenir histórico</p>
---	--	---

Entrevistado: Diego Gael Paniagua Guerrero.		Conceptos
<p>1.- ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-Bueno, bastante didáctico, si me gustó bastante la actividad y pues si... fue buena en general.</p>	<p>Observaciones: al terminar la grabación se le preguntó qué cambiaría y no quiso decir nada. Muestra interés en el juego en la enseñanza.</p> <p>Lo primero que destaco es la palabra gustó, que la asocio con agrado respecto a, interés, habría que indagar si este gusto ¿a qué se debe? ¿Será por emociones, interés del tema, la lúdica del juego, el trabajo en equipo o algún otro elemento?</p> <p>Observaciones: interés al verse involucrado en el proceso, empatía histórica, causalidad y contractualismo se observan en su respuesta.</p> <p>Destaco el término interesante, tal vez algo que llamó la atención, pero ¿qué lo hace interesante? Más adelante menciona el concepto de decisión. Seguido de ello el concepto de cambiar, que también refiere a modificar lo establecido. El término cambiar la historia también me refiere al que tal si hubiera sido así y no así, o historia contrafactual. Otro término que destaco es poder, el cual puede hacer referencia a posibilidad de tener algo en tus manos, dirigir o destino. Incluso la frase “tener un gran poder en tus manos”</p>	Interés
<p>2.- ¿Cómo te sentiste al situarte como uno de los participantes del proceso de la independencia y ser tú quien podías decidir?</p> <p>-Fue interesante, fue como decidir y cambiar toda la historia y fue... como un gran poder en tus manos, entonces fue bueno.</p>		Interés

<p>3.- ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias de cierto hecho o las decisiones de cierto personaje hubiesen sido diferentes?</p> <p>-Si, si me lo he preguntado.</p>	<p>puede hablar de determinar el rumbo de ...</p> <p>Observaciones: faltó preguntarle acerca de qué temas históricos son los que le interesa reflexionar.</p> <p>Observaciones: atención a los hechos de la historia no oficial.</p>	<p>Empatía histórica</p> <p>Causalidad</p> <p>Contrafactualismo</p> <p>Decisión</p> <p>Facultad de repercutir en el devenir histórico</p>
--	--	---

4.- ¿A partir del juego, lograste comprender mejor los motivos que influyeron en ciertos personajes al momento de que tomaban sus decisiones?

-si, si pude tener una idea más clara de lo que fue la independencia...

¿Qué cosas te hicieron comprender mejor las decisiones de los personajes? **Había cosas que no sabía, por ejemplo, lo de la Alhóndiga de Granaditas, no sabía que Hidalgo no había podido intervenir y entonces siguió la matanza... no se cuenta mucho.**

5.- ¿Qué fase de la independencia te interesó más y por qué?

-Supongo que la campaña de Morelos. Sobre todo, porque era un buen estratega, eso me llamó bastante la atención. Como pasa de un cura siendo el líder de un ejército a... como decirlo... a alguien que es mejor en el tema.

Observaciones: atención al tema bélico ¿Por qué les interesa el tema de la guerra? las escuelas del presente se enfocan en la educación para la paz.

El concepto que llama mi atención es estrategia, nuevamente enfocado a las tácticas de guerra. Aquí ya se menciona que lo que llama la atención es el cambio del personaje de un cura a un líder de ejército, pero ¿por qué llama la atención esto?

Temas históricos

Enseñanza de la historia

Bélico

Estrategia

Entrevistado: Jocelyn Ramírez Benítez	Conceptos	
<p>1.- ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-Pues fue divertido y aprendí muchas cosas que la verdad no sabía.</p> <p>2.- ¿Cómo te sentiste al situarte como uno de los participantes del proceso de la independencia y ser tú quien podías decidir?</p> <p>-Ah... pues muy presionada porque si estuviéramos en ese tiempo nuestras decisiones hubieran influido mucho en la historia y hubieran pasado otras cosas totalmente diferentes.</p>	<p>Observaciones: énfasis en la diversión y la parte lúdica.</p> <p>Nuevamente el concepto de diversión aparece, junto con el aprendizaje.</p> <p>Observaciones: casi todos mencionan estar nerviosos o presionados, habrá que ver qué motiva estas emociones. Desarrollo de pensamiento contrafactual. Lo que me parece interesante es cuando la entrevistada habla de estar presionada, concepto que lo ligo mucho con las emociones. Otra palabra que me llama la atención es decisiones, que nuevamente nos remiten a estar entre varias alternativas posibles para elegir algo. Además la palabra hubieran aparece haciendo referencia quizás las cosas cambiarían, de tal manera que se concibe que si no sucediera algo las cosas no serían las mismas. De esto pienso en historia contrafactual, además de especular el qué hubiera pasado sí, también pienso en la imaginación</p>	<p>Diversión.....aprendizaje**</p> <p>Lúdica</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Emociones***</p> <p>Pensamiento contrafactual</p> <p>Decisiones</p> <p>Imaginación</p>

<p>3.- ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias de cierto hecho o las decisiones de cierto personaje hubiesen sido diferentes?</p> <p>-Si, muchas veces.</p> <p>4.- ¿A partir del juego, lograste comprender mejor los motivos que influyeron en ciertos personajes al momento de que tomaban sus decisiones?</p> <p>-Si, porque...ah, cómo explicarlo... como que nos pusimos en su lugar y nos explicaron todo y así fue más fácil comprenderlo, estando en su lugar.</p> <p>5.- ¿Qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>-Cuando se separaron... porque se vio como cada personaje tomó sus decisiones y las llevó a cabo... ¿Cuándo se separaron quiénes? Creo que fueron Morelos e Hidalgo.</p>	<p>Observaciones: respuesta ambigua. Faltó preguntar qué temas le interesan reflexionar.</p> <p>Observaciones: desarrollo de la empatía histórica. Durante el juego, ella se mostró más interesada en la información que en la dinámica, a diferencia de otros de sus compañeros. Destaco el término “nos pusimos en el lugar de” como un buen código in vivo. El siguiente concepto que me interesa es el de comprenderlo, término que va más allá del entender, si no el para qué sucedió tal cosa, en este caso, para qué actuó tal personaje de esa manera ¿será empatía histórica o sólo comprendió y se puso en los zapatos de...?</p> <p>Observaciones: posible interés en las diferencias entre Hidalgo y Morelos, o confusión de personajes, ya que los que se separaron fueron Hidalgo y Allende.</p>	<p>Empatía histórica</p> <p>Ponerse en el lugar de</p> <p>Comprender</p> <p>Decisión</p> <p>Práctica</p> <p>Interés en diferencias entre personajes</p>
---	--	---

Entrevistado: Leonardo Onay Corona Campos	Conceptos
<p>1.- ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-Me gustó mucho y aprendí demasiado, sobre todo las cosas que era... qué fue primero en lo que viene siendo la independencia y cómo acabó.</p>	<p>Observaciones: desarrollo del pensamiento causal. Atención a las etapas de la independencia. La primer palabra que me llama la atención es gustó, tal vez asociado a interés. Más adelante de la frase ese gusto es asociado con el aprendizaje, pero ¿qué contenidos de nuestro recurso didáctico fueron aprendidos por los alumnos?</p> <p>Otra frase que me llama la atención es “qué fue primero” en la que pienso que puede referir a antecedentes. Luego está la frase “cómo acabó” que puede indicar consecuencias, un final, o un “después de”. Ligados ambas frases pienso en un “antes y un después”, “inicio y fin” del proceso de independencia. Tal vez una historia lineal.</p> <p>Observaciones: pensamiento causal, contrafactual y empatía histórica generada por no afectar el bienestar común.</p> <p>El primer concepto que rescato es el de nervioso, que también ligo a emociones (preocupación, intriga e incluso estrés). Luego, el entrevistado menciona el motivo de</p> <p>Pensamiento causal</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Interés</p> <p>Sucesión causas (antecedentes-consecuencias)</p>

<p>2.- ¿Cómo te sentiste al situarte como uno de los participantes del proceso de la independencia y ser tú quien podías decidir?</p> <p>-Un poco nervioso, porque sentí como si realmente estuviera en la independencia y si tomaba una decisión errónea iba a perjudicar demasiado.</p>	<p>sus nervios y es así que rescato el concepto de sentí. Si ligo el concepto “sentí” a su frase “sentí como si estuviera” me remite al “no estoy en ese acontecimiento histórico pero pude formar parte de”. Creo que para lograrlo se necesita un poco de imaginación, otro concepto que puede ser pertinente.</p> <p>El siguiente concepto que me interesa destacar es decisión.</p> <p>El último término que me interesa es el de perjudicar, que provoca un efecto negativo en cierta situación; pero al ligarla a la frase “si tomaba una decisión errónea iba a perjudicar demasiado” considero que puede significar tener la capacidad de cambiar el rumbo de las situaciones, poder repercutir en de manera negativa o cambiar la historia, puede que ante esto estemos hablando del hubiera de la historia contrafactual.</p> <p>Observaciones: ausencia del pensamiento contrafactual.</p>	<p>Pensamiento causal</p> <p>Contrafactualismo</p> <p>Empatía histórica</p> <p>Bien común</p> <p>Emociones .....decisiones ***</p> <p>Imaginación</p> <p>Decisión</p>
---	---	---

<p>3.- ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias de</p>	<p>Observaciones: desarrollo de la empatía histórica a partir de los ideales principales de cada personaje.</p> <p>En la frase “conocí más sobre los personajes y sobre cómo pensaban” destaco el término de conocer, mi pregunta es ¿qué cosas se conoció de los personajes? El siguiente término que resalto es pensaban, que me remite a ideales de un personaje (ideología). Habría que indagar más si el alumno al referirse al cómo pensaban sólo ubicó la parte ideológica del personaje o pudo situarse en los zapatos de para poder hacerlo. Otra idea que considero importante es que tal vez el alumno al referirse cómo pensaban no sólo implica conocer la ideología de los personajes, sino que detrás de este conocimiento están las acciones que llevaron a la práctica dichos pensamientos.</p>	<p>Control del devenir histórico</p> <p>-Toma de decisiones, contra y causalidad. Emociones.</p>
---	---	--

<p>cierto hecho o las decisiones de cierto personaje hubiesen sido diferentes?</p> <p>-No, la verdad nunca lo había pensado.</p> <p>4.- ¿A partir del juego, lograste comprender mejor los motivos que influyeron en ciertos personajes al momento de que tomaban sus decisiones?</p> <p>-Si, conocí más sobre los personajes y sobre cómo pensaban</p> <p>5.- ¿Qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>Ah... cómo que fase... ¿la de Hidalgo y Morelos y así?... pues me interesó más la de Morelos porque era un buen estratega militar y tomaba muy buenas decisiones.</p>	<p>Observaciones: atención al tema bélico y empatía con las decisiones de Morelos, aceptación. De esta respuesta destaco la palabra “estratega militar, nuevamente asociada con la guerra. En la frase parece que ser un buen estratega militar con las consecuencias positivas (de allí que el término “buenas” también lo destaco) de las decisiones que el personaje tomó. Sin embargo, me surgen dudas en torno a las buenas o malas decisiones ¿existen éstas o simplemente se toma una decisión y sus efectos dependen de las circunstancias? O ¿una decisión que parece ser la más prudente siempre tiene buenos resultados?</p>	<p>Empatía histórica</p> <p>Ideología</p> <p>Bélico</p> <p>Empatía</p> <p>Decisiones [buenas]</p>
---	--	--

Entrevistado: Guadalupe Enríquez Martínez		
<p>1. ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-Pues aprender, este, los personajes importantes de la independencia de México y todo lo que hicieron para que México estuviera, en paz, bueno, sí en paz.</p>	<p>Observaciones: Discurso nacionalista de la historia. Idea de que el objetivo de la independencia fue buscar la paz y el bien común. Posible idea de una historia oficial en la que se muestra a los buenos (insurgentes) contra los malos (realistas).</p> <p>Destaco el concepto de “aprender” como una experiencia que permite adquirir conocimientos durante el juego.</p> <p>También resalto el término de “personajes importantes” que me recuerda al discurso de la historia oficial y los “héroes de la independencia”.</p> <p>Posteriormente, el concepto que me interesa es paz. La entrevistada menciona la frase “todo lo que hicieron para que México estuviera en paz”, pero no sé si se refiere a “terminar con la guerra”, a traer “estabilidad” (qué tipo de estabilidad). Me llama la atención que para la entrevistada, la independencia es concebida como un movimiento cuyo fin era obtener la paz del país (¿tal vez estabilidad?).</p> <p>Observaciones: idea de buscar la paz y el bien común como objetivo de la independencia.</p>	<p>Nacionalismo</p> <p>Paz</p> <p>Bien común</p> <p>Historia oficial</p> <p>Buenos vs malos</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Héroes</p>

<p>2. ¿Cómo te sentiste al situarte como una participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?</p> <p>-Ah ok, pues me sentí bien porque pude, este pude, para preparar el clima de paz entre México y así.</p> <p>3. ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado hubieran sido diferentes?</p> <p>-no, nunca</p> <p>4. A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que ellos tomaran ciertas decisiones?</p> <p>sí, porque supe qué hicieron los personajes para que México no tuviera guerra y así</p> <p>5. Por último ¿qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p>	<p>Nuevamente se menciona la búsqueda de la paz, ¿pero qué tipo de paz?</p> <p>Observaciones: ausencia de pensamiento contrafactual en su formación en historia.</p> <p>Observaciones: nuevamente, idea de que los caudillos buscaban la paz y se aísla el hecho de que para obtenerla fue necesaria la guerra.</p>	
---	--	--

<p>-Me gustaron los tres porque los tres hicieron cosas diferentes para la independencia de México.</p>	<p>Destaco la frase “para que México no tuviera guerra” al que asocio nuevamente con la paz.</p> <p>Observaciones: reconocimiento de las diferencias entre los caudillos y sus campañas.</p> <p>Aportaciones que los caudillos dieron al movimiento de independencia a través de sus acciones [consecuencias].</p>	<p>Paz</p> <p>Bien común</p> <p>Ausencia de pensamiento contrafactual</p> <p>Paz</p> <p>Guerra</p> <p>Diferencias</p> <p>Consecuencias</p>
--	--	--

<p>Entrevistado: Josué Hernández García</p>		<p>CONCEPTOS</p>
<p>¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-pues este [silencio] en un momento cuando teníamos que tomar las decisiones, eh pues así como preguntarme en verdad si hizo esto o cambió una cosa, qué hubiera cambiado, ¿y si hubiera sido mejor? ¿ y si hubiera sido malo?</p>	<p>Observaciones: se remite de inmediato a que se involucró más en el tema debido a que él podía tomar las decisiones. Desarrollo de pensamiento contrafactual.</p> <p>En primer lugar destaco la toma de decisiones como punto esencial durante el juego. Luego,</p>	<p>Decisión</p> <p>Contrafactualismo</p> <p>Consecuencias</p>

<p>1. ¿Cómo te sentiste al situarte como un participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?</p> <p>Mmm, me sentí nervioso por saber si la respuesta era correcta, y si el personaje real tomó esa decisión.</p>	<p>el siguiente concepto es de “cambió”, modificó, el rumbo de tomó otra dirección [...]. Cuando el alumno se refiere a la toma de decisiones y él elegir una opción, él piensa si la opción que tomó es la que decidió el personaje, o es otra, de allí que el siguiente término que destaco es el “hubiera” que me recuerda al término “contrafactualismo”. Al final nuevamente se menciona la palabra “mejor” y “malo” que me remite a consecuencias.</p> <p>Observaciones: son varios los alumnos que se sentían nerviosos. Sus decisiones las lleva a correcta e incorrecta ¿ lo hará porque es un reflejo de los valores de la sociedad en la que vive o porque así se les ha enseñado la historia?</p> <p>La primer palabra que me llama la atención es la de me sentí nervioso, que me indica que hubo emociones en el juego. Luego, la siguiente palabra es respuesta correcta, que me recuerda a que ya hay algo determinado y por lo tanto la decisión que se tome en el juego puede ser o no igual a la</p>	
---	---	--

<p>2. ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado hubieran sido diferentes?</p> <p>-No</p> <p>3. A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que ellos tomaran ciertas decisiones?</p> <p>-más o menos, porque así tomábamos las decisiones que tomaban ciertos personajes</p> <p>4. ¿qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>-mmm con Morelos, pues porque fue como el que más tuvo como combate con los de España.</p>	<p>realidad, y de allí derivan las respuestas correctas o incorrectas.</p> <p>Observaciones: ausencia de pensamiento contrafactual.</p> <p>Observaciones: De esta respuesta el concepto que más me interesa es el de la toma de decisiones como lo esencial que se tuvo del recurso didáctico.</p> <p>Observación: La palabra que llama la atención es la de “combate”, que nuevamente tiene que ver con cuestiones de guerra.</p>	<p>Nervios.....decisiones ***</p> <p>Decisiones [correcta o incorrecta]</p> <p>-Toma de decisiones, contra y causa. Emociones.</p> <p>Ausencia de pensamiento contrafactual.</p> <p>Decisión</p> <p>Combate</p>
---	---	--

<p>Entrevistado: Alan Isaac Córdoba Jiménez</p>		<p>Conceptos</p>
<p>1. ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>-no pues sí me gustó este proyecto</p> <p>2. ¿cómo te sentiste al situarte como una participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?</p> <p>-pues me sentí raro porque yo tenía que, que [...] o sea me sentía raro y nervioso por elegir qué hacer</p>	<p>Observación:</p> <p>Solamente se habla de gusto por el proyecto. Ahondar ¿por qué?</p> <p>Observación: Me llama la atención la palabra raro, que puede significar algo inusual o tal vez fue algo novedoso para el alumno este tipo de dinámicas, quizá porque a lo mejor nunca le habían dado clases de historia a partir de la toma de decisiones. El segundo término es nervioso, también implicado en las emociones. De allí que el siguiente concepto está sumamente ligado: “elegir” el cual destaco como importante ya que elegir implica escoger entre opciones, o sea tomar una decisión.</p> <p>Observación: Ausencia de pensamiento contrafactual</p>	<p>Novedad</p> <p>Nervios</p> <p>Decisión</p>

<p>3. ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado hubieran sido diferentes?</p> <p>-No, nunca</p> <p>4. A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que ellos tomaran ciertas decisiones?</p> <p>-Pues sí porque logré comprender las campañas</p> <p>5. ¿qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>-Con Morelos porque es una persona muy, muy este, planeaba bien sus tácticas</p>	<p>Observación: Sólo comprensión de las campañas, ¿pero qué?</p> <p>Observación: Los conceptos de planear y tácticas son los que llaman mi atención, pienso que ambos hablan de estrategia y son fundamentales para la guerra.</p>	<p>Ausencia de pensamiento contrafactual</p> <p>Comprensión del tema</p> <p>Planear</p> <p>Tácticas</p>
--	--	---

Entrevistado: Emilia Paulina		Conceptos
<p>1. ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>Pues me sentí nerviosa y alegre porque sí avanzamos cuando nos echaron cañones, y pues digamos que sí se me quedó como que algo.</p> <p>2. ¿cómo te sentiste al situarte como una participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?</p> <p>Nerviosa porque no sabía si lo que iba a decidir iba a estar bien</p>	<p>Observación: Rescato los términos de nerviosa y alegre como parte de las emociones provocadas por el juego. Con esta respuesta pienso que los nervios no son totalmente negativos ya que se complementaron con una experiencia agradable. El otro concepto que quiero rescatar es el de “quedó” que asocio con adquirir conocimientos, memorizar o aprendizaje.</p> <p>Observación: Nuevamente se encuentra el término “nerviosa” como parte de las emociones que provocó el juego en la entrevistada. Esta emoción está ligada en el “no saber” lo que me remite a que no había un conocimiento previo, o al menos no demasiado, del tema. Luego, el concepto de decidir también está plasmado, pero lo que me interesa de este concepto es que la alumna refiere a si la opción que ella elegiría iba a</p>	<p>Nervios.... diversión y aprendizaje</p> <p>Alegría</p> <p>Aprendizaje *****</p> <p>-Emociones, juegos.</p> <p>Nervios</p> <p>desconocimiento del tema</p>

<p>3. ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado hubieran sido diferentes?</p> <p>No nunca</p> <p>4. A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que ellos tomaran ciertas decisiones?</p> <p>Sí porque, así como que jugando es una manera didáctica de aprender</p> <p>5. ¿qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>Donde Morelos hizo una alianza, si no fue Morelos? La de Morelos</p>	<p>estar o no bien (buenas o malas decisiones).</p> <p>Observación: Ausencia de pensamiento contrafactual.</p> <p>Observación: De la respuesta me llama la atención que la entrevistada menciona la palabra “jugando” como una didáctica para el aprendizaje, y además le permitió comprensión del tema.</p> <p>Observación: Error en ubicar qué personaje hizo una alianza con los realistas.</p>	<p>Decisión [buenas o malas decisiones]</p> <p>Ausencia de pensamiento contrafactual</p> <p>Estrategia didáctica</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Alianza</p>
--	---	--

<p>Entrevistado: Sonia Lourdes Sánchez Perez</p>		<p>Conceptos</p>
<p>1. ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>Pues fue interesante ya que aprendimos más sobre la historia de México</p> <p>2. ¿cómo te sentiste al situarte como una participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?</p> <p>Bien porque dependía de nuestra palabra el seguir con el juego</p>	<p>Observación: Destaco la palabra “interesante” como una de las experiencias de la entrevistada. Además del código <i>in vivo</i> aprender.</p> <p>Observación: El término que me interesa resaltar es el de “dependía”, el cual me recuerda a tener el control de. Luego, la siguiente frase es la de “nuestra palabra” que me da a entender que hay una determinada “orden” de que así suceda algo o incluso con la frase “dependía de nuestra palabra” puede referir a decisiones.</p> <p>Observación: Ausencia de pensamiento contrafactual</p>	<p>Interés</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Decisiones</p> <p>Tener el control de</p> <p>Órdenes</p>

<p>3. ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado hubieran sido diferentes?</p> <p>No, nunca</p> <p>4. A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que ellos tomaran ciertas decisiones?</p> <p>Sí. Porque de una forma fácil explicaron como pasaron los hechos y de esa forma pues aprendimos más</p> <p>5. ¿qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>La de , todas, porque cada tema nos enseñó algo nuevo que es ahora México, cómo ha progresado en todo</p>	<p>Observación: La palabra que llama mi atención es la de “fácil”, que con este término quiero pensar que tal vez los retos fueron atractivos, las actividades lúdicas; incluso me hace pensar que la Historia puede ser vista como una asignatura difícil. Código <i>in vivo</i> aprendizaje.</p> <p>Observación: Destaco que el interés de esta alumna estuvo en todas las campañas, pero el término que en primer lugar resalto es el de “nuevo” en este caso ella dice que “cada tema nos enseñó algo nuevo” por lo que infiero que nunca habían visto algunas etapas o no las recuerda o tal vez no se le mencionaron a mayor profundidad [novedad]. La siguiente frase que destaco es la de “que es ahora México” por lo que me remite que ella, a partir de los temas del pasado, pudo comprender o entender cosas del presente [relación pasado-presente].</p> <p>El otro término es el de “progreso” que me indica que la alumna piensa que todo ha mejorado en relación con lo de antes, tal vez no hay noción de permanencias, sí las hay de cambios pero estos cambios indican mejoras.</p>	<p>Ausencia de pensamiento contrafactual</p> <p>Lúdica</p> <p>Fácil</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Interés</p> <p>Novedad</p> <p>Relación pasado-presente</p> <p>Progreso</p>
--	--	---

Entrevistado: Alumno anónimo		Conceptos
<p>1. ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>Fue muy agradable, muy entretenido, los aprendizajes y todas las partes y todas las decisiones</p> <p>2. ¿cómo te sentiste al situarte como una participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?</p>	<p>Observación:</p> <p>Agradable es el primer concepto que quiero destacar ya que refiere tal vez a una sensación de bienestar, (no sé si catalogarlo como una emoción).</p> <p>Entretenido: también lo catalogo dentro de una sensación de bienestar, diversión, incluso puede estar dentro de una emoción. En este caso, las sensaciones de agradable y entretenimiento están ligadas a los aprendizajes y a la toma de decisiones.</p> <p>Observación: Destaco la palabra interesante tal vez porque se muestra atención a los contenidos –el entrevistado menciona que tuvo interés en ver cómo actuaría cierto personaje-.</p> <p>Luego, los siguientes términos que me parecen apropiados resaltar son “moral” y “ética”, Considero que ambos términos son importantes para saber “cómo actuaría determinado personaje en determinada situación a partir de sus valores” y estos repercutirían en las decisiones que cada uno tomó.</p>	<p>Agradable</p> <p>Entretenimiento</p> <p>Decisión</p> <p>Aprendizaje</p>

<p>Pues igual fue interesante por ver cómo actuaría el personaje en cuál situación estaba, digamos en la moral o en lo ético, sí sobre tomar decisiones</p> <p>3. ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado hubieran sido diferentes?</p> <p>Una vez sí me lo pregunté pero, no le puse mucha importancia respecto a ello</p> <p>4. A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que</p>	<p>Observación: El pensamiento contrafactual es visto como no importante.</p> <p>Observación: Pertinente destacar ¿qué comprendió?</p>	<p>Interés</p> <p>Moral</p> <p>Ética</p> <p>Decisión</p> <p>Valores</p>
---	--	--

<p>ellos tomaran ciertas decisiones?</p> <p>Sí, en la mayoría del juego si comprendí mucho</p> <p>5. ¿qué fase de la independencia te interesó más y por qué?</p> <p>Me gustó mucho la fase donde este Morelos como cambia de ser un tanto moral hacia una perspectiva más neutral, más táctica</p>	<p>Observación: El primer concepto es el de “cambio”, que parece indicar que hubo una transformación, en este caso en los ideales de Morelos (esto me hace preguntarme ¿cómo notó un cambio en la moral de Morelos? ¿Fue a partir de los retos o tal vez porque el alumno infirió que Morelos era un sacerdote y después pasó a ser un militar insurgente? Luego resalto la palabra táctica, que me remite a la guerra.</p> <p>La frase “Morelos cambia de ser un tanto moral hacia una perspectiva más neutral, más táctica” me hace recordar como el papel de Morelos y su vocación en el sacerdocio pasó al de un estratega militar totalmente liberal.</p>	<p>Comprender</p> <p>Ideas</p> <p>Moral</p> <p>Táctica</p>
---	--	--

Entrevistado: Armando Rico		Conceptos
<p>1. ¿Cuál fue tu experiencia durante el juego?</p> <p>Eh, agradable ya que estábamos viendo temas que ya habíamos visto anteriores veces en anteriores grados. Estuvo bien para darle un repaso a nuestra historia, ver qué es lo que causó y cuál fue el motivo.</p> <p>2. ¿cómo te sentiste al situarte como una participante del proceso de independencia en el juego, y ser tú quién podía decidir?</p> <p>Bien porque por una, muy bien y mal por otra parte mal porque o sea como voy a saber yo porque no sabía qué es lo que habían hecho ellos con ese motivo a ese tiempo, y bien porque tú podías haber corregido los errores o mejorarlos para tener una mejor estrategia y este, cambiar la historia de su curso.</p> <p>3. ¿Alguna vez te habías preguntado qué hubiera pasado si las circunstancias o decisiones de cierto acontecimiento histórico del pasado</p>	<p>Observación: El primer concepto que resalto es el de agradable, dentro de las experiencias positivas que emergen del juego, tal vez emoción o sensación. Luego, me parece interesante resaltar que el alumno menciona que “estábamos viendo temas que ya habíamos visto anteriores”, por lo que los alumnos, poco o mucho, cuentan con un bagaje previo de la temática (de allí que el alumno mencionara la palabra “repaso”). Luego, emerge el concepto de causas (lo liga con motivos) .</p> <p>Observación: Sensación de bienestar (bien) y también negativa (mal) ya que el alumno dice que no sabía que habían hecho los personajes en tales circunstancias y en determinado momento [desconocimiento del tema]. Luego, me llama la atención la frase “tú podías haber corregido los errores o mejorarlos” y más adelante “cambiar la historia de su curso” que me recuerdan a tener el control, poder de e incluso hablar de una historia contrafactual (hubiera...) y a la toma de decisiones.</p> <p>Observación: Sí hay nociones de contrafactualismo ¿qué hubiera pasado si antes Estados Unidos y México no hubieran disputado por el territorio? El niño especula, imagina que “en este tiempo todavía seguiríamos con nuestra parte de Estados</p>	<p>Conceptos</p> <p>Agradable</p> <p>Conocimiento del tema</p> <p>Causas</p> <p>Bienestar</p> <p>Malestar</p> <p>Desconocimiento del tema</p> <p>Contrafactualismo</p> <p>Decisión</p>

<p>hubieran sido diferentes?</p> <p>De hecho sí, si no hubiera, por ejemplo, este el de la pelea de las tierras y todo eso, si no hubiera pasado ahorita en este tiempo todavía seguiríamos con nuestra parte de Estados Unidos, en teoría, y no la hubiéramos perdido, seríamos un país más grande.</p> <p>¿En algún otro acontecimiento o de la independencia que te hayas preguntado?</p> <p>El levantamiento en armas de la independencia, si no hubiera pasado hubiéramos sido conquistados y, porque ya no estaba el rey de la corona Española.</p> <p>4. A partir de este recurso ¿pudiste comprender mejor los motivos que influyeron en los personajes para que ellos tomaran ciertas decisiones?</p> <p>Sí porque cada motivo era diferente de cada personaje.</p> <p>5. ¿Qué fase de la independencia te interesó más y por qué? La que más, la de creo que fue de Morelos la técnica que utilizó, Morelos de combate fue lo más importante y lo que más me gustó para mí.</p>	<p>Unidos [...] no la hubiéramos perdido, seríamos un país más grande”.</p> <p>En cuanto a la independencia “si no hubiéramos sido conquistados [¿tal vez por otro país?]</p> <p>Observación: Faltó preguntar qué motivos comprendieron.</p> <p>Observación: Nuevamente se habla de técnicas [estrategias] y combate, que me hacen pensar en el concepto de guerra.</p>	<p>Contrafactualismo</p> <p>Imaginación</p> <p>Estrategias</p> <p>Combate</p> <p>Importancia</p> <p>Gusto</p>
--	---	---

ANEXO H

Anexo H. Tabla en la que se observan la categoría central y las subcategorías.

Categoría central	Categoría	Subcategorías
Libertad	Guerra	Dominio Conquista Estrategia Adueñarse Independencia Lucha
	Esclavitud	Sometimiento
	Contrafactualismo	Decisión Prevenir Empatía histórica
	Causalidad	Relación presente -pasado Consecuencias Cronología
	Paz	Bien común Derechos Sistema de gobierno Justicia social
	Nacionalismo	Cultura Símbolo religioso Identidad Heroísmo Patriotismo Liderazgo
	Emociones	Nervios Aprendizaje Lúdica Interés Competencia