



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**“EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO
EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

VILLAMAR CHULIN ZULY MALLELY

ASESOR: DRA. BELINDA INÉS ARTEAGA CASTILLO

MÉXICO D.F., FEBRERO 2014

INTRODUCCIÓN.

Ante los retos que se presentan para los maestros de educación primaria, con relación a la enseñanza de la historia, la cual generalmente es presentada a los alumnos de una manera tradicional, la presente investigación pretende proporcionar una propuesta pedagógica para lograr el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes del tercer grado de éste nivel educativo.

El interés por proporcionar una alternativa pedagógica para la enseñanza de la historia y en particular para el desarrollo del pensamiento histórico en los niños de primaria, es el resultado de la reflexión producto de la práctica docente frente a grupo, en donde se hace evidente en los alumnos, un detrimento en el interés, apropiación y aprendizaje, de los elementos históricos que nos conforman y nos han conformado como nación.

Lo anterior nos hace considerar, la importancia del pensamiento histórico de los sujetos que forman parte de nuestra sociedad en el presente y, ésta reflexión, abarca los elementos que como sociedad se están considerando para la conformación de la nación mexicana del futuro y de las personas que vivirán en ésta.

Las dificultades están a la vista no solo en México, sino en el resto del mundo, por lo que autores como Ronald W. Evans, Samuel Wineburg, P. Lee, Carretero, Sánchez Quintanar, B. Arteaga, S. Camargo y P. Seixas, han realizado investigaciones para descifrar como los sujetos realizan procesos que les permiten adquirir una conciencia histórica y de esta manera, conformar su pensamiento histórico.

Bajo ésta lógica, resulta pertinente preguntarnos si ¿pueden los niños desarrollar su pensamiento histórico en la escuela?

Por lo que el objetivo general de este trabajo investigativo, es desarrollar y aplicar una propuesta pedagógica que sirva para lograr el desarrollo del pensamiento histórico, en los niños y las niñas de tercer grado de educación primaria.

La importancia de tomar como base el tercer grado de educación primaria, para la realización de ésta investigación, radica en que es un grado complejo para la adopción de cambios tanto en la manera de estructurar la enseñanza como la forma de abordar los contenidos para el aprendizaje de los alumnos.

En este grado se integran los aprendizajes previos de lectura y escritura a modos más complejos y convencionales de adquisición de conocimientos como análisis y tratamiento de la información, relación de lo aprendido con las vivencias personales, cambio de los procesos de aprendizaje, de los aprendizajes concretos, objetivos con materiales manipulables, a los aprendizajes abstractos, subjetivos, con materiales y argumentos ideales (en relación a las ideas).

Se pretende que los alumnos, de forma autónoma, manipulen y analicen en documentos, elementos que puedan relacionar con su historia personal y vida cotidiana y que esto acrecente su desarrollo cognitivo.

Por otro lado, el tercer grado de primaria, también marca el segundo periodo escolar de corte para los estándares curriculares de la Educación Básica, lo que indica ciertos grados de desarrollo o características clave en el desarrollo cognitivo de los alumnos, que son elementos, para el diseño de instrumentos y estrategias que logren el desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Derivado del análisis anterior, la hipótesis general a probar en la presente investigación, es que “los niños pueden desarrollar su pensamiento histórico en la escuela, si la historia que se pone a su alcance tiene significado para ellos, es decir, si se relaciona con su propia vida”.

De tal manera que el contenido trabajado en ésta propuesta pedagógica, será abordado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se desarrolló el marco teórico a través del cual, se reflexionó acerca de la enseñanza de la historia en Canadá, Estados Unidos de América, Gran Bretaña y México.

Al respecto de lo anterior, se plantea un escenario general de la enseñanza de la historia, en dichos países, los retos que se han presentado a través del tiempo en éstos países, para el planteamiento del avance científico de la historia como ciencia a enseñar.

Por lo tanto, se definen los aspectos conceptuales a considerar en la enseñanza de la historia y en el desarrollo del pensamiento histórico: Las concepciones de los maestros, los conceptos de primer y segundo orden y el trabajo con fuentes primarias y secundarias. Es decir, las alternativas teórico conceptuales,

que diversos autores especialistas en la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico, plantean de acuerdo a las investigaciones que han desarrollado en sus contextos investigativos.

Finalmente, a partir de estas bases teóricas, se pretende dar respuesta a la pregunta clave de la investigación ¿pueden los niños de tercero de primaria aprender historia y desarrollar su pensamiento histórico? pregunta que se responderá no solo con las aportaciones teóricas recuperadas con respecto a la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico, sino más profunda y específicamente, con las investigaciones que se han desarrollado al respecto de éstas cuestiones en los niños de primaria y los resultados que para los expertos especialistas, representó haber aplicado propuestas similares a ésta en sus contextos particulares de estudio.

En el segundo capítulo referente al marco contextual, se presenta el contexto general en el que se aplicará, la presente propuesta pedagógica, características de la escuela, población, grupo escolar, características particulares y personales del grupo de niños, con los que se trabajó. Las situaciones de enseñanza aprendizaje y las secuencias didácticas diseñadas para el desarrollo del pensamiento histórico, en el tercer grado de educación primaria. En este rubro, se desarrollaron las situaciones didácticas propias para el desarrollo de la propuesta pedagógica, los contenidos programáticos que se abordaron en la propuesta y las consideraciones específicas para las actividades de aprendizaje que fomentarán el desarrollo del pensamiento histórico.

En el último apartado se incluye la interpretación de resultados, con el panorama general de los resultados obtenidos por los doce niños pertenecientes al grupo 3°B de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, participantes en la propuesta.

Finalmente, se exponen las conclusiones, donde se confirma la validación de la hipótesis de acuerdo a los resultados obtenidos, en la aplicación de la propuesta y los argumentos pedagógicos para llegar a éste resultado.

1 MARCO TEÓRICO

1 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CANADÁ, U.S.A., GRAN BRETAÑA, Y MÉXICO.

La enseñanza de la historia ha experimentado diferentes perspectivas de análisis a lo largo de su desarrollo dentro de las prácticas educativas.

Recuperando las aportaciones de Seixas (1999) y Schulman (2001) el análisis de la problemática de la enseñanza de la historia, puede ser abordada desde dos perspectivas principalmente, una que analiza la historia como conocimiento científico y la otra que la analiza desde la pedagogía de la disciplina.

Los diversos autores que han abordado el análisis de la enseñanza de la historia desde la perspectiva pedagógica, hacen referencia a que es “una disciplina en constante cambio, abierta a debates y a la generación de nuevos conocimientos que aborda los complejos procesos humanos” (Arteaga y Camargo 2011), dichos procesos, se analizan a partir de las huellas y registros que han creado en el pasado y que tienen impacto en el presente, todo ello en coincidencia con las ideas que sobre la historia realiza Marc Bloch, cuando se refiere a ella como la “ciencia de los hombres en el tiempo” y, por lo que Erick Hobsbawm (2001) le da la connotación de “ave migratoria”.

Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (2011), aportan puntos de interés con relación al desarrollo cronológico que ha tenido la enseñanza de la historia y, recuperando a diversos autores de importancia en este sentido, plantean que Peter Lee y Rosalyn Ashby (Gran Bretaña 2000), realizaron revisiones a la enseñanza de la historia en dos diferentes momentos históricos, de donde se extrae lo siguiente:

- Los años sesentas: En este periodo de tiempo, surge la controversia centrada en los contenidos, pues se trataba de seleccionar que hechos o procesos se debían incluir en los planes y programas de estudio, dando prioridad a métodos de aprendizaje basados en la memorización de los procesos y acontecimientos considerados importantes.
- Los años noventas: La enseñanza de la historia se centra en sus propios problemas, formas de comprobación, validación y generación de evidencias, poniendo a esta en el centro de los debates y no a los contenidos que deberían aprenderse en la educación formal.

En dicho documento, también encontramos como Ken Osborne, en fechas más recientes, se ha basado en los planteamientos de Seixas y Peck (2008) y ha identificado tres formas en las que a su criterio, se ha abordado la enseñanza de la historia a través del tiempo:

- La primera que se centra en la transmitir narrativamente la construcción de la nación.
- La segunda que se enfoca en analizar los problemas contemporáneos en un contexto histórico determinado.
- La tercera que considera que la educación histórica es aprendida mediante un proceso investigativo realizado por los propios estudiantes, lo que ayuda a conformar el pensamiento histórico.

También mencionan que Samuel Wineburg (Estados Unidos 2001), encontró que la mayoría de las investigaciones al respecto de este tema, se han centrado en resolver la cuestión acerca de qué es lo que los estudiantes no saben o que no aprenden historia en general, situación sobre la cual nos hace reflexionar, acerca de si este, es realmente el camino a seguir para replantear la enseñanza de la historia, o si por el contrario, nos deberíamos concentrar en preguntas más útiles como las referentes a lo que si saben los estudiantes del pasado, que otras fuentes utilizan para sus investigaciones, ó como logran apropiarse de los conocimientos contenidos en documentos históricos complejos y, algo que sería mejor, cómo su vida cotidiana y personal tiene que ver con los procesos históricos por los que su nación o el mundo han atravesado, para llegar a la situación histórica en la que ellos se encuentran actualmente.

En el caso particular de la enseñanza de la historia en México, Arteaga y Camargo (2011) plantean que hay una división en dos líneas paralelas principales:

- La que plantea como eje central los contenidos en un índice cronológico.
- La que aborda la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de conocimientos históricos por parte de alumnos y maestros, la reestructuración del curriculum y sus planteamientos en diferentes momentos históricos y, los aprendizajes obtenidos por medio de los libros de texto.

Las principales investigaciones acerca de estos temas, han sido desarrollados por Victoria Lerner, Luz Elena Galván, Mireya Lamonera, Frida Díaz Barriga y Andrea Sánchez Quintanar.

En fechas más recientes, las investigaciones realizadas por Pla, Casal (Camargo y Arteaga 2011), se han enfocado en los docentes y sus prácticas, así como en el conocimiento que ellos poseen con relación a la disciplina y la metodología histórica

y, los conocimientos y habilidades que poseen para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica en los alumnos.

Dentro de estas investigaciones, los autores han podido demostrar que la enseñanza de la historia que reproduce datos, orden cronológico de hechos ó narrativa de los mismos, es muy poco útil para establecer relación con la vida cotidiana del alumno, pues se utiliza como única fuente de investigación a los libros de texto.

2 LOS ASPECTOS CONCEPTUALES A CONSIDERAR EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS, LOS CONCEPTOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN Y EL TRABAJO CON FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS.

Las concepciones de los maestros y su influencia en el aprendizaje de la historia para desarrollar el pensamiento histórico.

Ronald W. Evans (Estados Unidos 1989), realizó investigaciones acerca de las concepciones del maestro, y de cómo éstas influyen o afectan a la enseñanza de la historia y en el desarrollo del pensamiento histórico.

Otros puntos importantes en las investigaciones de Evans, son la relación entre las concepciones históricas del maestro y su estilo de enseñanza, el ambiente en el que se desenvuelven como influyente en dichas concepciones y, como éstas, pueden llegar a modificar el significado que los alumnos construirán acerca de la historia misma.

Para Evans la importancia de abordar la investigación con relación al aprendizaje de la historia, radica en que ésta tiene un papel vital en la formación de los ciudadanos, por lo que merece una especial atención.

Evans menciona que el conocimiento cultural (donde se incluyen conocimientos, creencias, valores, expectativas, modelos intelectuales y formulas utilizadas para generar e interpretar los acontecimientos de la clase), determina las tomas de decisión de los maestros.

Clasifica las investigaciones acerca de los conocimientos que los docentes poseen, en tres principales líneas:

- El conocimiento de la materia que imparten.
- El conocimiento referente a lo pedagógico.
- El conocimiento curricular.

Retomando las concepciones de Elbaz, Shulman, Nemser y Floden, Evans manifiesta que en la práctica docente intervienen diversos factores como los “sentimientos, valores, necesidades y criterios de cómo debería ser la enseñanza, al tiempo que introduce experiencia, conocimiento teórico y hábitos” (Estados Unidos 1989), dándole substancia a imágenes que son mediadoras entre la acción y el pensamiento, conformando un todo que le permite actuar en una situación determinada.

Al realizar una investigación acerca de las concepciones que los maestros poseen con relación a la enseñanza de la historia, Evans hizo una clasificación de cinco categorías dentro de las cuales se pueden agrupar las formas de enseñanza de la historia de la mayoría de los maestros por sus concepciones.

Esta clasificación se desarrolla de la siguiente manera:

- El narrador de historias: para este tipo de concepción docente, la enseñanza de la historia se debe plantear de manera narrativa de personas o acontecimientos relevantes en la historia, dándole inclusive características extraordinarias y fantásticas que atraigan la atención del alumno. Este tipo de enseñanza, es comparable con la tipología filosófica analítica idealista, que sostiene que “los acontecimientos del pasado son únicos y el papel del historiador, es comprender las particularidades de dichos acontecimientos para explicarlos” (Evans 1989). Por ser considerados los acontecimientos como únicos, no existen modelos ni generalizaciones al respecto.

En este tipo de concepción la historia nos explica quiénes somos y aporta elementos de nuestra identidad.

- El historiador científico: bajo esta perspectiva, la explicación e interpretación histórica es la prioridad, porque la comprensión de la historia, nos da la

oportunidad de ampliar nuestros conocimientos sobre los orígenes, para comprender la actualidad.

La filosofía práctica de este tipo de concepción es parecida a la filosofía de la historia analítica positiva, donde se considera a la historia como “una forma de investigación científica y suelen apropiarse de los métodos de las ciencias naturales” (Evans 1989) y, del empleo de fuentes primarias para descubrir la verdad.

Aquí, la historia puede considerarse generalizable pero no influenciada por leyes universales.

- El relativista reformador: Se puede visualizar, que aquí existe una relación entre el pasado y los problemas del presente, por lo que la historia es fundamental para comprender la actualidad. Para los maestros que tienen este tipo de concepción¹ de la historia, se pueden “extraer lecciones para tomar decisiones contemporáneas” (Evans 1989) y se pueden emplear leyes provisionales.

Esta concepción, es similar a la de la filosofía analítica relativista que sostiene que “los aspectos de la historiografía están contaminados de concepciones preconcebidas” (Evans 1989) y debido a esto la objetividad científica es inconcebible.

- El filósofo cósmico: En este apartado, es en donde el docente establece generalizaciones o leyes en relación con aspectos interesantes dentro de la historia que ocurren de forma cíclica, así como la consideración de que la historia, tiene implicaciones profundas para el futuro.

Esta forma de ver a la historia es equiparable con la filosofía especulativa ó meta historia, donde se busca “una explicación que trascienda la experiencia observable” (Evans 1989) y la formulación de leyes universales que explicarán y definirán el ordenamiento de los acontecimientos.

- El ecléctico: Pareciera ser, según Evans, que dentro de esta clasificación, para el docente no existe ninguna tendencia, puntuación o categoría dominante, y la única relación que sobresalió de todas, fue la referente al estilo de

¹ Esta categoría resultó ser la más amplia en ésta investigación realizada por Evans con el 45.1% de la muestra, es decir 32 de los 71 maestros encuestados.

enseñanza, pues en este rango todos los maestros “hacían hincapié en la variedad y el interés del alumno” (Evans 1989) y la orientación práctica como elemento para lograr el interés del alumno.

La mayoría de docentes bajo ésta último punto, hacen una combinación de dos o más elementos de la historia mencionados en las otras clasificaciones.

Los conceptos de primero y segundo orden.

Seixas y Peck (2008) representan a los teóricos actuales que han dedicado sus esfuerzos a investigar sobre la educación histórica con relación a las formas específica de construir los conocimientos disciplinarios.

Respecto a esto, hacen énfasis en que se debe contar con un “modelo de cognición histórica”.

El modelo debe servir para dar base a los conceptos que organicen las formas de investigación de la disciplina, que sea claro y de fácil comunicación.

Es entonces, que surge la propuesta de dividir los conceptos a utilizar en historia en las siguientes categorías:

- conceptos de primer orden o sustanciales, los cuales analizan y trabajan sobre las respuestas a las preguntas ¿qué pasó? Y ¿cuándo ocurrió?
- conceptos de segundo orden o analíticos, que permiten comprender éstos dos cuestionamientos.

Los conceptos de primer orden son los significados directos de algunos términos específicos, que también son utilizados en otras áreas científicas sociales, con otras connotaciones y, según Seixas y Peck para ser considerados como históricos, deben ser aplicados en un tiempo y contexto político - social específico.

Estos conceptos, son obtenidos de los trabajos de investigación de diferentes historiadores a través del tiempo, con relación al lugar donde se desarrolla esa investigación y a su momento histórico.

Sirven para relacionar la realidad ocurrida con una teoría científica, por lo que nos ayudan a interpretar la historia en el momento en el que se desarrolló, pero esto también nos indica que estos conceptos, cambian a través de la historia y a través de los avances en los descubrimientos y conocimientos teóricos.

Los conceptos de primer orden ayudan a construir significados de los términos en los alumnos y de esta manera, los ayudan a manejar correcta y precisamente el contenido de la historia.

Con relación a los conceptos de segundo orden, estos son lo que Santiesteban llama “metaconceptos” (Arteaga y Camargo 2011), que están relacionados y son complementarios de los conceptos de primer orden, entre estos conceptos encontramos los siguientes:

- Tiempo histórico: El tiempo histórico, es un elemento importante para establecer periodicidad, continuidad, coherencia y relación o concordancia entre lo que ocurre, con lo que vivimos en el tiempo pasado y hasta con lo que vivimos día con día.

El tiempo histórico implica una relación indisociable entre las dimensiones de espacio y tiempo pues ambas “permiten situar un proceso determinado en la historia” (Arteaga y Camargo 2011) y según Peter Lee, también los niños pequeños tienen asimiladas estructuras temporales básicas al referenciar el día y la noche para relacionar sus actividades cotidianas, aunque para emplear estructuras temporales más complejas como por ejemplo “viejo”, “antiguo” ó “época”, así como las distinciones entre ellas, requieren del estímulo continuo por medio de ejercicios sistemáticos, pues éstas, requiere una abstracción de mayor complejidad que requiere la utilización de “herramientas” que les permitan lograr la asimilación de éstas estructuras temporales complejas.

- Cambio y continuidad: Del concepto anterior, se deriva que para todos, pero en especial para los alumnos que se encuentran desarrollando sus estructuras temporales básica, el pasado implica encontrarse con situaciones y eventos desconocidos que se van transformando constantemente.

Al respecto, Arteaga y Camargo (2011), señalan una serie de preguntas, que nos pueden ayudar para que los alumnos asocien las nociones de tiempo histórico, cambio y continuidad ya que los procesos

históricos no son lineales ni continuos, sino que manifiestan avances y retrocesos (por citar algún ejemplo), y esta característica particular de la historia, hace que en muchas ocasiones resulte difícil de entender para los alumnos.

Las preguntas son: ¿qué cambia? ¿cómo cambia? ¿los cambios fueron leves o profundos? ¿qué cosas permanecieron? y ¿cómo lo podemos saber?

- **Empatía histórica:** La característica principal de la empatía es ponerse en el lugar del otro, por lo que la empatía histórica tiene que ver con analizar la historia a partir del contexto y situación político cultural e intelectual de donde surgió en específico, situación y contexto en el cual fueron producidos y desarrollados los sucesos, sin que nuestra propia situación contextual influya en el análisis y comprensión histórica de los mismos.
- **Causalidad:** Tiene referencia con las causas que propiciaron cierta situación o acontecimiento histórico, sin embargo, dichos acontecimientos no deben ser entendidos como situaciones lineales en donde un acontecimiento genera otro, sino más bien como “redes complejas que interactúan de manera simultánea para producir conjuntos de procesos” (Arteaga y Camargo 2011) e inclusive, se debe entender que no en todos los procesos históricos se han identificado las causas que los produjeron o que han tenido desenlaces exitosos para los involucrados en ellos.
- **Evidencia (fuentes históricas primarias y secundarias):** Vale la pena en este momento, hacer referencia al uso de fuentes primarias y fuentes secundarias, nociones clave que retomaremos y analizaremos más a fondo en el transcurso de este trabajo.

Las evidencias, son básicas para conocer el pasado, pero estas evidencias deben ser extraídas principalmente de las fuentes primarias ó “evidencias materiales y registros de diversos tipos” (Arteaga y Camargo 2011) de procedencia original y, ser complementadas con las recopilaciones de información contenidas en enciclopedias, libros ó páginas de internet entre otras fuentes secundarias.

La utilización de fuentes primarias permite que los estudiantes experimenten el interés y disposición para formular hipótesis de manera autónoma y obtener sus propias conclusiones, dejando de lado la idea de que la historia solamente es un cúmulo de datos inmutables para memorizar.

- Relevancia histórica: Este concepto, permite discernir que es lo que vale la pena aprender de las personas y los acontecimientos históricos y a qué personas y acontecimientos les prestaremos mayor atención.

Para hacer la selección, Seixas (Arteaga y Camargo 20011), indica tener en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ Eventos, personas ó procesos que impactaron de forma importante y generaron consecuencias para las personas durante mucho tiempo.
- ✓ Eventos, personas ó procesos de importancia para la memoria colectiva, que de otra manera permanecerían ocultos.
Dentro de éste criterio, se considera tomar en cuenta la vida cotidiana, regional y local y las situaciones o momentos coyunturales que se consideren dignos de ser investigados, aún los considerados no relevantes para la historia nacional o universal, o los acontecimientos que son considerados como fracasos.
Arteaga y Camargo nos mencionan que éstos criterios pueden ser utilizados en conjunto o por separado de acuerdo a las necesidades de investigación.

El trabajo con fuentes primarias y secundarias.

El conocimiento histórico, necesita partir de la utilización de alguna clase de fuente para su estudio, ya sean testimonios, objetos o documentos, pues como dice José Martín Hurtado Galves (2006) “su argumentación se basa en la interpretación de éstas”.

Hurtado (2006), explica que existen tres aspectos sobre los que se basa, la utilización de las fuentes históricas:

- Como base o fundamentación: Es en esta forma de utilización de fuentes, de donde parte la construcción del conocimiento histórico y, de donde parte una investigación, ya que de ella se genera el interés y la necesidad de conocer acerca de algún suceso, comportamiento, tradición, ó idea, por lo que la fuente puede materializarse en un documento, objeto o testimonio oral.

- Como medio o demostración: Son las fuentes que son utilizadas para desarrollar la investigación, construir el conocimiento y, con las cuales, se hará una adecuada interpretación del objeto de estudio, por lo tanto representan las aseveraciones científicas sobre las cuales se va a sustentar la investigación.
- Como límite o verificación: Las fuentes que ponen límites a una investigación, para no invadir aspectos que no son considerados dentro de ella, pero también representan las fuentes sobre las cuales se verifica el lugar de donde se obtuvieron los argumentos de una manera confiable seria y científica.

Para Hurtado, otro punto importante a considerar, es la interpretación que el historiador hará de las fuentes históricas, pues interpretamos la historia de acuerdo a nuestros propios criterios, reflexiones y perspectivas epistemológicas (para construir un determinado conocimiento), generadas en el momento histórico en el que vivimos (ubicándonos en un lugar o circunstancia espacio temporal), ya que es el investigador quien da sentido un orden y contexto a las fuentes volviéndolas necesarias.

Hace una invitación a reflexionar acerca de que no solo se necesita la utilización de fuentes para la investigación histórica, sino también se necesitan tener conocimientos históricos o “conocer el contexto del texto” para ubicar y profundizar en la investigación.

También es necesario concientizar, que el estudio histórico no es una reproducción del pasado, sino “la construcción de la imagen de ese pasado a partir de la revisión de fuentes” (Hurtado 2006), fuentes que son variables de acuerdo a la interpretación y la utilización que se les da.

Al revisar una fuente histórica, Hurtado sostiene que existen diversos cuestionamientos a los cuales los investigadores se enfrentan al utilizar las fuentes tales como:

- Los tipos de conocimientos a los que pertenece la fuente (religiosa, política, etc.)
- Los tipos de información que se puede obtener de ella además de los datos concretos.

- El tipo de interpretación a partir de un enfoque.
- La forma de estructurar la información.
- La relación que tiene con otras fuentes.

Aunado a lo anterior, menciona que surgen preguntas de orden lógico como:

- ¿Qué sucedió o qué es lo que sucedió?
- ¿Quiénes participaron o se vieron afectados?
- ¿Qué paso?
- ¿Para qué se hizo?
- ¿Cómo se realizó?
- ¿Dónde sucedió?
- ¿Cuándo pasó?
- ¿Cuáles fueron las causas?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias?

Ya que el estudio histórico se basa principalmente en la interpretación de las fuentes, estas se clasifican en fuentes primarias y secundarias.

Las fuentes primarias corresponden a los objetos, testimonios o documentos originales, en donde se investigará directamente, sin que intervenga algún intermediario como traductor, editor, etcétera, para evitar interpretaciones adicionales a las del investigador.

Aunque la regularidad es que las fuentes primarias correspondan al periodo de tiempo que se está investigando esto no es una regla que no se pueda romper, porque pueden tratarse de documentos que tratan del mismo suceso pero que fueron elaborados en épocas distintas por lo que estaríamos hablando de fuentes primarias en ambos casos.

Por otro lado las fuentes secundarias tratan de documentos que se derivan de las fuentes primarias o que utilizaron fuentes primarias como base para ser elaborados.

Entre las fuentes secundarias podemos encontrar ensayos, libros, artículos, monografías biografías etc.

La importancia de las fuentes secundarias radica en que muchas veces son éstas la única posibilidad científica que tienen algunas personas, para conocer algún tema histórico.

Aunque no existe una clasificación única para las fuentes primarias y secundarias, Hurtado (2006) presenta una que puede ser útil para identificarlas:

- Fuentes primarias:
Escritas: Documentos públicos o privados de carácter oficial (político, administrativo, jurídico, económico, educativo, religioso) ó de carácter particular (testamentos, fe de bautismo, actas, informes económicos, listas de asistencia, cartas diarios personales etc.).

Iconográficas: plásticas (pintura, escultura ó arquitectura) o gráficas (fotografías, dibujos, caricaturas, grabados, carteles, afiches, etc.).

Orales: Directas (personas que estuvieron involucradas en el acontecimiento o que les contaron acerca de ese acontecimiento), grabaciones (filmes, audiovisuales, cine, videos, etc.).
- Fuentes secundarias:
Escritos: libros, revistas, periódicos, entre otros.
Auditivos: grabaciones como de conferencias etc.
Auditivos y visuales; teleconferencias, videoclips, entre otros.

3 ¿PUEDEN LOS NIÑOS DE TERCERO DE PRIMARIA APRENDER HISTORIA Y DESARROLLAR SU PENSAMIENTO HISTÓRICO?

Durante mucho tiempo, en relación a la enseñanza de la historia, se tenía la seguridad de que los niños pequeños no podían aprender historia debido a dos principales argumentaciones.

La primera tenía que ver con que la historia era considerada como una “fuente de datos” (Heyking 2002) dependiente de la ciencia social y que apoyaba a ésta en los argumentos y validaciones que buscaba y a su vez, por ser la ciencia social quien trataba los aspectos de interés público.

La segunda se refería a las cuestiones pedagógicas donde se consideró que la historia requería la comprensión de conceptos de carácter abstracto, que rebasaban la capacidad de experiencia de los niños para poder ser entendidos.

Según Heyking (2002), existieron dos acontecimientos que cambiaron la perspectiva del aprendizaje de la historia:

- Que la comprensión de la disciplina histórica se enriqueció y ello permitió hacer los cambios pertinentes en el propósito de la enseñanza de la historia.
- La comprensión de los procesos y capacidades cognitivas de los niños de primaria evolucionó y se logró tener una mejor comprensión pedagógica al respecto.

Derivado de lo anterior, la definición del pensamiento histórico se ha ido conformando de acuerdo a éstos aspectos de evolución de la enseñanza de la historia y replanteamientos de planes y programas de estudio, hasta materializarse en la expresión que por ejemplo, destacó la provincia de Alberta en Canadá como “un proceso mediante el cual los estudiantes enfrentan el reto de repensar las suposiciones del pasado y re – imaginar el presente y el futuro” (Heyking 2002).

Pero también, las teorías pedagógicas actuales con relación a la enseñanza de la historia, indican que el pensamiento histórico “ayuda a los estudiantes a ser ciudadanos bien formados que se acercan a los problemas con una mente inquisitiva y buen juicio” (Heyking 2002), lo cual es adecuado para el momento de analizar información nueva y plantear soluciones novedosas a las problemáticas que se les presentan.

Es entonces que se considera para el aprendizaje de la historia y para el desarrollo del pensamiento histórico, que se deben “utilizar las estructuras mentales previas al enfrentarse a un conocimiento nuevo” (Levstik, en Heyking 2011), lo que implica que los estudiantes cuenten con un bagaje de conocimientos previos lo bastante amplio, que se irá desarrollando y complementando a través de enfrentar a los niños con la historia y la investigación histórica desde etapas muy tempranas de su vida.

Seixas (1999) complementa estas aportaciones, afirmando que los niños muy pequeños comprenden las reliquias del pasado a través del lenguaje, las instituciones culturales, los relatos del pasado, la televisión, el cine, los libros, las historias familiares, o las conmemoraciones.

Para Hilary Cooper (en Heyking 2002) la enseñanza va aún más allá al plantear que los niños interactúan con el pasado desde el momento mismo del nacimiento ya que ellos escuchan y utilizan conceptos de tiempo y cambio como viejo, nuevo, ayer, mañana, el año pasado, antes de que nacieras, hace mucho tiempo, erase una vez.

Para Cooper (Heyking 2002), los niños también plantean preguntas acerca de la secuencia de los acontecimientos como ¿cuándo? ¿desde cuándo? ¿por qué? ¿qué va a pasar? Y se aproximan a diferentes interpretaciones del pasado en canciones, cuentos, anécdotas, parques temáticos o películas, así como el contacto con fuentes primarias como fotografías, libros adornos, estatuas, iglesias, construcciones, por lo que antes de tener conocimientos formalizados de historia, inician su contacto consciente con el pasado, de manera informal y espontánea.

Esta perspectiva es reforzada al analizar la naturaleza y el propósito de la ciencia histórica en la escuela primaria, la cual deja de lado la idea de que la historia se trata de un registro de eventos que sucedieron en el pasado, para dar paso a la idea de que, por el contrario, la historia es una forma de investigación que ayuda a comprender y construir nuestra propia historia colectiva e individualmente y, que es una disciplina interpretativa de carácter polisémico (puesto que está sujeta a la interpretación e intencionalidad del investigador o investigadores que la desarrollaron y la desarrollarán), por lo que sus resultados son pautas de más investigación y no se trata de hechos consumados e irrefutables.

Pedro Seixas (1999) proporciona un marco de referencia en torno a seis elementos para que los profesores de historia analicen el logro del pensamiento histórico de los alumnos, al tiempo que sirve para hacer una revisión de la investigación actual:

1. Importancia: Saber reconocer qué aspectos, historias o datos tienen más importancia ó veracidad que otros, la cual en algunos casos puede estar determinada a partir de su impacto o duración.
2. Epistemología y evidencia histórica: Saber que las conclusiones de una investigación histórica parte de las evidencias obtenidas, dichas evidencias pueden ser más importantes que otras, debido a que sus pruebas de veracidad son más creíbles.
3. Continuidad y cambio: Emplear el conocimiento del cambio histórico para la cual la edad puede ser un factor determinante, pero también la experiencia de vida determina la forma de apreciar la naturaleza del cambio y continuidad del tiempo.

Para desarrollar esta comprensión del cambio y continuidad en los niños pequeños, se puede partir de categorías de tiempo básicas como pasado y presente ó entonces y ahora, aplicándolas a objetos, fotografías de su propia vida, de su familia, comunidad ó de paisajes locales.

También se debe enfatizar en el trabajo de secuencias de eventos de contextos conocidos que parten de acontecimientos de un día, hasta incluir líneas de tiempo de varios años atrás.

4. El progreso y la decadencia: Seixas nos comparte que diversos estudios han demostrado que los niños difícilmente aceptan hechos de la historia que plantean una ruta alternativa a la del éxito y el progreso, debido en gran parte a que los libros de texto han transmitido un mensaje de “democracia, iluminación y conocimiento a través del tiempo” pero debemos mostrar a los niños que no siempre la historia, ha resultado en hechos que han sido exitosos para la mejora de la vida social, sino que también ha habido acontecimientos que han hecho que empeore la vida cotidiana, incluir esta perspectiva alternativa de la historia generará un crecimiento en la comprensión de lo que ha sucedido en la historia social en la realidad.
5. La empatía y el juicio moral: Visualizarse en otro tiempos y en otros lugares e imaginar los hechos tal y como lo han vivido las personas en el pasado que se investiga, ayuda a generar sentimientos y pensamientos ajenos a nosotros, lo que Christopher Portal (Heyking 2002), llama “empatía, que es una forma de pensar con imaginación que junto con otras habilidades cognitivas, fomentará los valores humanos importantes en la historia”, para identificarse con la gente y las situaciones que se han vivido en el pasado. Hilary Cooper (Heyking 2002), sugiere que el ejercicio empático puede trabajarse con niños pequeños a manera de juego, situándolos en contextos históricos determinados, para lograr estimular su imaginación y curiosidad por investigar acerca de lo que se les plantea.

Los juegos de rol, simulaciones o visitas a lugares históricos logrará desarrollar en los niños empatía hacia la gente que vivió en el pasado.

6. Agencia Histórica: Es definida por Seixas, como la comprensión de cómo y por qué las cosas cambian (causalidad), aunque al respecto de este elemento hay mucha argumentación al respecto de que el desarrollo cognitivo de los niños de primaria no está suficientemente desarrollado para comprender la magnitud y relevancia de los hechos históricos, para apreciar los factores políticos, económicos y sociales que propician los

cambios históricos, e incluso, que solo alcanzan a percibir a la historia como un registro de logros de algunas personas importantes, Seixas (1999), nos plantea que la escuela primaria fomenta un sentido de eficacia, que puede ayudar a los niños a entender que ellos mismos son factores de cambio y elementos mismos de la producción de la historia.

Por lo anterior se puede argumentar que el pensamiento histórico implica verse a uno mismo como producto de los acontecimientos ocurridos en un tiempo pasado y que nuestra incidencia en la historia que se genera en el presente que vivimos, repercutirá inevitablemente en la vida histórica que acontezca en el futuro.

Al respecto de lo anterior Gerda Lerner (Heyking 2002) especifica “El pensamiento histórico nos da un sentido de perspectiva sobre nuestras propias vidas haciendo una... identificación con las generaciones que nos precedieron y la mediación de nuestras propias acciones en contra de las generaciones que siguen”.

De esta manera es más fácil comprender como la escuela primaria debe proporcionar oportunidades para que los alumnos realicen cambios en la situación actual y futura de su vida en sociedad.

En una investigación denominada Proyecto CHATA² realizada por Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000), se consideró como principal objetivo, el análisis de la evolución en el entendimiento histórico entre estudiantes de siete a catorce años de edad, o sea los cambios ideológicos de los estudiantes acerca de la historia, basados en el entendimiento de procedimientos de segundo orden como evidencia o causa.

El estudio CHATA, proporcionó modelos de tendencias de las ideas de los alumnos sobre las explicaciones extraídas de la historia y sobre la investigación histórica.

Los modelos proporcionados por CHATA, tienen gran valor para ser considerados por los profesores, debido a que de ellos se pueden obtener elementos para elaborar la planeación, enseñanza y evaluación, pues aportan indicadores, basados en las ideas dominantes de los alumnos.

² CHATA obtiene esta denominación en la referencia bibliográfica por su abreviatura, de acuerdo a las siglas en inglés que significan Concepts of History and Teaching Approaches 7 – 14.

El proyecto CHATA fue realizado en Gran Bretaña entrevistando a 320 estudiantes de forma oral y escrita, sobre tres juegos de tareas de contenido histórico planteada de manera contrastante en dos versiones diferentes de hechos de la historia, en categorías de escuelas que van desde urbanas, sub urbanas, pequeña ciudad y rural.

De esta manera, en el estudio CHATA destacan cuatro principales puntos de reflexión:

1. A cualquier edad, las ideas de los estudiantes sobre explicación histórica varían ampliamente: este resultado, hecha por debajo la idea de que a mayor edad se puede generar una mejor explicación de los hechos históricos e inclusive se encontró que algunos alumnos de ocho años tienen ideas más elaboradas que los niños en edades de doce a catorce años.
2. Las ideas individuales de los estudiantes dentro de la amplia área conceptual de explicación están desacopladas: Aunque un estudiante presente progresos en sus ideas estructurales casuales, esto no quiere decir que tenga avances en el entendimiento racional o a la inversa.
3. Es posible que el desarrollo en diferentes áreas conceptuales ocurra en diferentes tiempos: el mayor desarrollo de la estructura conceptual se obtiene en el quinto grado, mientras que el mayor desarrollo del entendimiento racional ocurre del tercero al sexto grado.
4. El menor progreso del desarrollo de las ideas provino de escuelas donde la historia no era un tema importante en la curricula: las decisiones curriculares por diversos motivos, afectan la comprensión de la historia en los alumnos.

Con relación a la manera en que cambian las ideas de los niños entre segundo y cuarto grado CHATA aportó:

1. Ni los conceptos explicativos (causa y entendimiento racional) ni los conceptos para la investigación (evidencias y sucesos), se desarrollan al mismo tiempo.
2. Las ideas de los niños de segundo grado presentaron marcadas diferencias que aumentaron aún más en el cuarto grado.

3. Hubo cambios en algunos conceptos con relación a las habilidades lo cual no fue paralelo al desarrollo conceptual.
4. Los niños de segundo grado tomaron opciones de afirmaciones que no tenían referencia en fuentes como verdaderos, mientras que los de cuarto grado se inclinaron por las aseveraciones con referencia en fuentes, por otro lado en el segundo grado los sucesos históricos fueron visualizados como simples relatos, mientras que para el cuarto grado hubo mucha inclinación hacia la importancia de que los relatos fueran verdaderos.
5. El progreso en la elaboración de conceptos fue más marcado en las dos escuelas en donde la historia es abordada con un tema identificable.

En una visión general concluyente de las aportaciones del estudio CHATA, los autores Peter Lee y Rosalyn Ashby plantean que:

- La enseñanza de la historia cambia la idea que los alumnos tienen al respecto de la misma y, que la edad no es determinante del procesamiento de ideas sofisticadas.
- Que en la enseñanza y la evaluación se deben distinguir entre las diversas variantes de las ideas y reconocer que los estudiantes pueden utilizar conceptos complejos en algunas áreas, lo cual no quiere decir que sea lo mismo para todas las demás áreas de conocimiento, diferencia que podría ser determinada porque algunas ideas son enseñadas de forma más amplia que otras que no son tan entendidas por los profesores.
- Que las ideas de los alumnos pueden ser diferentes entre culturas debido a las creencias sustantivas y prácticas sociales implícitas en el entorno social del alumno.
- Que se debe considerar que la investigación y aportaciones obtenidas en el estudio CHATA se realizaron en “un currículum parcialmente diseñado para fomentar las ideas de los estudiantes” (Lee y Ashby 2000) que se obtuvo de un largo periodo de desarrollo de técnicas y enfoque de enseñanza, así como de diseño de planes de estudio y evaluaciones en donde se planeaba obtener resultados similares para el logro de progreso en donde se contempla que a mayor grado de entendimiento y dominio de los profesores con relación a lo que intentan enseñar, mejor será el resultado obtenido en la enseñanza.

- Estudiar historia sirve para saber acerca de lo que ha ocurrido en el pasado pero al respecto la escuela debe considerar que la enseñanza de la historia se debe planear sobre los marcos de referencia cognitiva que sean utilizables, revisables con facilidad y complementarios en un momento determinado, lo que implica a su vez, que la evaluación a utilizar debe medir los criterios de alcance, resolución, dimensión, volumen de explicación, coherencia y validez de los resultados investigativos logrados por los alumnos.
- Aunque los autores consideran que la enseñanza de la historia no necesariamente hará ciudadanos democráticos, si consideran que el progreso sobre las ideas de la historia son condiciones necesarias en la formación de ciudadanos consientes, lo que implica que en los debates y la estructuración de los contenidos de la enseñanza de la historia, debe de haber siempre un compromiso social, que no pone a consideración en su debate el derecho de los alumnos de que la escuela los provea de las herramientas cognitivas necesarias para lograr su “sentido del pasado” (Lee y Ashby 2000).

En la presente propuesta pedagógica, se retoma el modelo de enseñanza para el desarrollo del Pensamiento Histórico en niños de primaria planteado y explicitado en las líneas anteriores, por presentar una alternativa pedagógica para mejorar la enseñanza de la historia en la educación primaria, para la cual se retoma una posición ecléctica del profesor y se presenta a los alumnos una secuencia didáctica novedosa y significativa por la utilización directa de fuentes primarias (iconográficas plásticas e iconográficas plásticas), al tiempo que se utilizan fuentes secundarias (escritas) para la obtención y establecimiento de conceptos de primer orden (¿qué pasó? y ¿cuándo pasó? Y de segundo orden (cambio y permanencia), en el desarrollo de su pensamiento histórico, con base en la “alimentación en Tlapacoya” como legado histórico.

Así mismo, el modelo propuesto explicito en la secuencia didáctica trabajada en las sesiones 1, 2 y 3, se contrasta, en una evaluación posterior, con el modelo tradicional de enseñanza de la historia, basado en la narración del maestro, lectura de libro de texto como síntesis de fuentes secundarias, memorización, dictado o resolución de cuestionarios obtenidos de las lecturas realizadas, para visualizar los alcances que ambas alternativas pedagógicas presentan, para el desarrollo del Pensamiento Histórico en los niños de tercer grado de educación primaria.

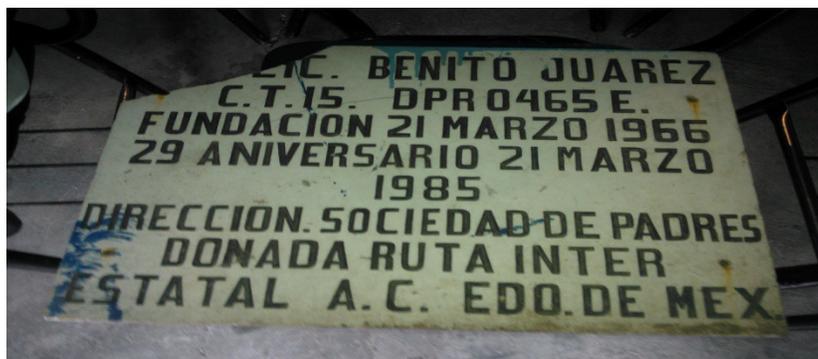
2 MARCO CONTEXTUAL.

La presente propuesta pedagógica se implementó en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” con Clave de Centro de Trabajo 15DPR0465E, correspondiente a la Zona Escolar 6 Sector Educativo 2, del Gobierno de Estado de México, de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, pertenecientes a la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Nezahualcóyotl.

La Escuela Primaria “Benito Juárez” está ubicada en la calle Emiliano Zapata s/n Colonia Loma Bonita, Ayotla, municipio de Ixtapaluca, Estado de México.



La fecha de fundación de la escuela aparece en una placa conmemorativa con el registro del 21 de marzo de 1966, por lo que podemos considerar que cuenta con una antigüedad de 37 años otorgando servicios educativos.



La Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez", considerada como una escuela de alta demanda en la Zona escolar a la que pertenece, atiende según las referencias dadas por las autoridades de la misma escuela, una matrícula de 529 alumnos mixtos, en 17 grupos cuya cantidad de alumnos varía entre los 25 y 42 alumnos por grupo.

Las instalaciones con que cuenta la escuela incluye patios amplios con jardineras y plantas, explanada para eventos cívicos y una cancha de básquet bol, biblioteca adaptada, sala de cómputo con equipo de cómputo funcionando y con conexión a internet, instalaciones sanitarias para niños y niñas, bebederos, veinte aulas de clase distribuidas en cuatro edificios de cinco aulas cada uno, cuyas dimensiones por aula son aproximadamente de 7 m. x 6 m. con acabados de concreto y lozas de lámina, con pisos de cemento e instalación eléctrica y algunas cuentan con televisión.

Los alumnos que asisten a esta escuela, pertenecen a un estrato social medio bajo y se trabaja, en una jornada de 8:00 a.m. a 12:30 p.m.

El grupo de doce niños con el que se trabajó, están inscritos en el 3°"B" que comprende un de un total de treinta y ocho alumnos registrados oficialmente, de los cuales veinte son niños y dieciocho son niñas, en edades que oscilan entre 8 y 9 años.



2.1 CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS A TRABAJAR EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA, PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN NIÑOS DE TERCERO PRIMARIA.

Para la aplicación de la presente Propuesta Pedagógica para el desarrollo del Pensamiento Histórico en Educación Primaria, se consideraron los contenidos de la asignatura “EL ESTADO DE MÉXICO LA ENTIDAD DONDE VIVO”, explícitos en el programa del tercer grado de educación primaria manifestados de la siguiente manera:

CONTENIDOS DEL BLOQUE II A TRABAJAR EN LA ASIGNATURA:

<p>BLOQUE II</p> <p>Los primeros habitantes de mi entidad.</p>	<p>CONTENIDO 1:</p> <p>Los primeros habitantes de mi localidad y el espacio en que habitaron. ¿Quiénes eran? ¿En qué época habitaron mi localidad? ¿Dónde se localizan sus asentamientos? ¿Cuáles eran las</p>	<p>CONTENIDO 2:</p> <p>La vida cotidiana de los primeros habitantes de mi entidad. ¿Cómo vivían los primeros habitantes de mi localidad? ¿Qué características contextuales favorecieron su modo</p>	<p>CONTENIDO 3:</p> <p>La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos. ¿Cuál era la visión de la naturaleza y la sociedad de los primeros pueblos prehispánicos en mi localidad?</p>	<p>CONTENIDO 4:</p> <p>Un pasado siempre vivo: ¿Qué conservamos de los pueblos prehispánicos asentados en mi localidad? ¿Qué aspectos son el legado cultural de los pueblos prehispánicos en mi localidad?</p>
---	---	--	---	--

	características contextuales del lugar de asentamiento?	de vida? ¿Qué alimentos consumían los primeros habitantes de mi localidad? ¿Cómo lo sabemos?		¿A través de que vestigios puedo conocer el legado cultural de los pueblos prehispánicos en mi localidad?
--	---	--	--	---

Que para la aplicación de la presente propuesta pedagógica para el logro del Desarrollo del Pensamiento Histórico en los niños del tercer grado de educación primaria, se tomaron en cuenta los contenidos uno, dos y cuatro, en donde se consideraron los siguientes aspectos:

PROPÓSITOS PARTICULARES DE LA ASIGNATURA:

- Identificar temporal y espacialmente características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad en la época prehispánica.
- Emplear fuentes primarias para conocer las características, los cambios y las permanencias en la alimentación en Tlapacoya tomando como base, los alimentos que se producían y consumían en esa localidad.
- Participar en el cuidado y conservación del ambiente.
- Respetar y valorar el patrimonio cultural y natural de la entidad.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA:

- Relación del espacio geográfico y tiempo histórico.
- Manejo de información geográfica e histórica.
- Aprecio de la diversidad natural y cultural.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Identifica la cultura de Tlapacoya.
- Reconoce las características de los espacios geográficos en donde se fundó Tlapacoya.
- Distingue las características de la vida cotidiana de los primeros habitantes de Tlapacoya mediante el trabajo con fuentes primarias.
- Reconoce la visión de la naturaleza y la sociedad de los habitantes de Tlapacoya a través de la cerámica, alfarería y otros artefactos culturales creados por sus habitantes.
- Identifica la importancia del legado cultural del señorío de Tlapacoya para los actuales habitantes y para el resto de los mexicanos.

Dichos contenidos se abordaron para su análisis, en una secuencia didáctica planteada más adelante de manera profunda, de donde se obtuvieron los datos relevantes para la comprobación y validación de la hipótesis general de esta Propuesta Pedagógica, la cual plantea que:

“Los niños pueden desarrollar su pensamiento histórico en la escuela, si la historia que se pone a su alcance tiene significado para ellos, es decir, si se relaciona con su propia vida”.

2.2 CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE LOS NIÑOS QUE TRABAJARÁN EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN NIÑOS DE TERCERO DE PRIMARIA.

Como ya se mencionó con anterioridad, el grupo de niños y niñas con el que se trabajó, está inscrito en el tercer grado grupo “B”.

El grupo al que se hace referencia para la aplicación de la propuesta pedagógica, constó de doce niños y niñas, que no tienen ninguna característica particular para el aprendizaje. Estos doce alumnos, se dividieron en dos subgrupos de seis niños cada uno, que en adelante llamaremos:

- A) Grupo que revisó fuentes primarias y secundarias para la obtención de datos.
- B) Grupo que revisó únicamente libro de texto de la SEP para la obtención de datos.

En un primer momento y para la revisión particular de fuentes primarias y secundarias, se trabajó únicamente con el grupo A en las sesiones 1, 2 Y 3.

Posteriormente en la evaluación, se trabajó con el grupo A y B en conjunto.

Los datos específicos de cada niño participante en la muestra, son los siguientes:

Grupo A :



Michelle Akairi Becerra Mecalco.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.1, 2° grado 9.5 y 3er. grado 8.2

Características particulares: extrovertida, sociable y madura para su edad, visual-auditiva.

Escolaridad de los padres:

Secundaria en ambos casos.

Ocupación de los padres:

Papá: Chofer de camión de carga.

Mamá: Ama de casa.



Christopher Alexander Hernández Inés.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.8, 2° grado 9.8 y 3er. grado 9.2

Características particulares: Responsable, introvertido y sensible, visual - kinestésico.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Secundaria.

Papá: Preparatoria.

Ocupación de los padres:

Papá: Mecánico Automotriz.

Mamá: Ama de casa.



Carol Angélica Flores García.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.8, 2° grado 9.7 y 3er. grado 9.7

Características particulares: Responsable, extrovertida y cariñosa, visual – auditiva y kinestésica.

Escolaridad de los padres:

Licenciatura en ambos casos.

Ocupación de los padres:

Maestros en ambos casos.



Ángel Fernando Montes de Oca Meza.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.8, 2° grado 9.0 y 3er. grado 9.4

Características particulares: Responsable, extrovertido, empático visual - auditivo.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Bachillerato.

Papá: Licenciatura trunca.

Ocupación de los padres:

Mamá: Ama de casa.

Papá: Perito de tránsito.



Logan Ethien Rodríguez Saucedo.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 7.7, 2° grado 8.0 y 3er. grado 9.0

Características particulares: Introverso y empático, visual - kinestésico.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Carrera Técnica.

Ocupación de los padres:

Mamá: Empleada en un negocio particular

Papá: No lo conoce.



Vania Sofía Vega Vázquez.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.5, 2° grado 9.7 y 3er. grado 8.8

Características particulares: Responsable, introversa y empática, visual - auditiva.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Técnico profesional.

Papá: Preparatoria.

Ocupación de los padres:

Mamá: Ama de casa.

Papá: Policía.

Grupo B :



Daniela Lizeth Aquino Rivera.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.1, 2° grado 9.0 y 3er. grado 8.0

Características particulares: Responsable, extrovertida y empática, auditiva.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Preparatoria trunca.

Papá: Preparatoria.

Ocupación de los padres:

Mamá: Cocinera.

Papá: Vendedor de autopartes.



Leonardo Geovanni Arreola Mendoza.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 8.9, 2° grado 9.2 y 3er. grado 8.8

Características particulares: Extrovertido, creativo, alegre y kinestésico.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Licenciatura.

Papá: Técnico Profesional.

Ocupación de los padres:

Mamá: Enfermera (no vive con ella).

Papá: Chofer de autotransporte.



Cesar Jair Estrada Cortéz.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.0, 2° grado 8.7 y 3er. grado 8.8

Características particulares: introvertido, constante, visual.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Preparatoria.

Papá: Preparatoria.

Ocupación de los padres:

Mamá: Recepcionista.

Papá: Repartidor.



Jennifer López Vázquez.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.5, 2° grado 8.4 y 3er. grado 8.0

Características particulares: extrovertida y sociable, auditiva.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Secundaria.

Papá: Preparatoria.

Ocupación de los padres:

Mamá: Costurera.

Papá: Repartidor.



Eduardo Antonio Pedro Bautista.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 9.4, 2° grado 9.2 y 3er. grado 9.4

Características particulares: Responsable, introvertido, sensible, visual - auditivo.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Secundaria.

Papá: Preparatoria.

Ocupación de los padres:

Mamá: Ama de casa.

Papá: Soldado.



Haykel Ricardo Pérez García.

Edad: 8 años.

Promedios escolares:

1° grado 8.5, 2° grado 8.7 y 3er. grado 7.8

Características particulares: Empático, alegre y kinestésico.

Escolaridad de los padres:

Mamá: Preparatoria trunca.

Papá: Preparatoria.

Ocupación de los padres:

Mamá: Empleada de gasolinera.

Papá: Empleado de gasolinera.

2.3. SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

ASIGNATURA A TRABAJAR: ESTADO DE MÉXICO LA ENTIDAD DONDE VIVO.

OBJETIVO GENERAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:

Desarrollar los conceptos de primer orden (La alimentación en Tlapacoya en la época prehispánica) y, de segundo orden (cambio y permanencia), para identificar y comprender el origen de las prácticas alimenticias del pasado en la entidad, así como su relación con las prácticas alimenticias en el presente como legado cultural de los primeros habitantes de la localidad.

PROPÓSITOS PARTICULARES DE LA ASIGNATURA:

- Identificar temporal y espacialmente características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad en la época prehispánica.
- Emplear fuentes primarias para conocer las características, los cambios y las permanencias en la alimentación en Tlapacoya tomando como base, los alimentos que se producían y consumían en esa localidad.
- Participar en el cuidado y conservación del ambiente.

- Respetar y valorar el patrimonio cultural y natural de la entidad.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA:

- Relación del espacio geográfico y tiempo histórico.
- Manejo de información geográfica e histórica.
- Aprecio de la diversidad natural y cultural.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Identifica la cultura de Tlapacoya.
- Reconoce las características de los espacios geográficos en donde se fundó Tlapacoya.
- Distingue las características de la vida cotidiana de los primeros habitantes de Tlapacoya mediante el trabajo con fuentes primarias.
- Reconoce la visión de la naturaleza y la sociedad de los habitantes de Tlapacoya a través de la cerámica, alfarería y otros artefactos culturales creados por sus habitantes.
- Identifica la importancia del legado cultural del señorío de Tlapacoya para los actuales habitantes y para el resto de los mexicanos.

CONTENIDOS DEL BLOQUE II A TRABAJAR EN LA ASIGNATURA:

BLOQUE II	CONTENIDO 1:	CONTENIDO 2:	CONTENIDO 3:	CONTENIDO 4:
Los primeros habitantes de mi entidad.	Los primeros habitantes de mi localidad y el espacio en que habitaron. ¿Quiénes eran? ¿En qué época habitaron mi localidad? ¿Dónde se localizan sus asentamientos? ¿Cuáles eran las características contextuales del lugar de asentamiento?	La vida cotidiana de los primeros habitantes de mi entidad. ¿Cómo vivían los primeros habitantes de mi localidad? ¿Qué características contextuales favorecieron su modo de vida? ¿Qué alimentos consumían los primeros habitantes de mi localidad? ¿Cómo lo sabemos?	La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos. ¿Cuál era la visión de la naturaleza y la sociedad de los primeros pueblos prehispánicos en mi localidad?	Un pasado siempre vivo: ¿Qué conservamos de los pueblos prehispánicos asentados en mi localidad? ¿Qué aspectos son el legado cultural de los pueblos prehispánicos en mi localidad? ¿A través de que vestigios puedo conocer el legado cultural de los pueblos prehispánicos en mi localidad?

SECUENCIA DIDÁCTICA A DESARROLLAR EN EL CONTENIDO 1, 2 Y 4.

1. SESIÓN 1 (CONTENIDO 1).

TIEMPO APROXIMADO 2 HORAS 30 MINUTOS.

MATERIALES:

- Conjunto arqueológico de Tlapacoya (fuente primaria iconográfica – plástica).
- Hojas impresas.
- Lápices de colores.
- Pluma, lápiz, sacapuntas y goma.

ACTIVIDADES:

- a) Realizar un recorrido por el conjunto arqueológico de Tlapacoya, tomando en cuenta los elementos que darán respuestas a las interrogantes:
 - ¿Quiénes eran los primeros habitantes de mi localidad?
 - ¿En qué época habitaron los primeros pobladores de mi localidad? (concepto de primer orden, pregunta: ¿cuándo?)
 - ¿Dónde se localizan sus asentamientos?
 - ¿Cómo vivían los primeros habitantes de mi localidad y a qué se dedicaban? (ACTIVIDADES, ALIMENTACIÓN Y COSTUMBRES)
 - ¿Cuáles eran las características contextuales del lugar donde se asentaron los primeros pobladores de mi localidad?
 - ¿Qué huellas, vestigios ó evidencias podemos encontrar de su existencia en la localidad?
- b) Registro de sus observaciones en hojas de papel.

2. **SESIÓN 2 (CONTENIDO 2).**

TIEMPO APROXIMADO 1 HORA 15 MINUTOS.

MATERIALES:

- Fotografías de platón de barro encontrado en la zona arqueológica de Tlapacoya y mapa del año 1520, del lugar en el que viven los alumnos (fuentes primarias iconográficas, gráfica).
- Códice prehispánico mendocino (fuente primaria iconográfica - gráfica).

- Tríptico referente al conjunto arqueológico de Tlapacoya (fuente secundaria escrita).
- Libro “Caleidoscopio mexiquense” (fuente secundaria escrita).
- Hojas impresas.
- Pluma, lápiz, sacapuntas y goma.

ACTIVIDADES:

- a) Leer dos versiones obtenidas de fuentes secundarias: libro “Caleidoscopio mexiquense” y tríptico del conjunto arqueológico de Tlapacoya, acerca de la alimentación de los primeros habitantes de la localidad.
- b) Explorar en fuentes primarias iconográficas (fotografías de platón cerámico prehispánico, mapa de la zona lacustre de Chalco s. XVI y códice mendocino).
- c) Contestar a las interrogantes:

¿Qué elementos encuentras en las imágenes revisada? (Descripción de lo que ves en la ilustración de códice y cerámica).

¿Cómo vivían los primeros habitantes de tu localidad y qué características contextuales crees que favorecieron para que vivieran así?

¿Qué plantas y animales puedes observar en la fuente utilizada?

¿Qué alimentos consumían los primeros pobladores de tu entidad? (concepto de primer orden, pregunta ¿qué pasó?).

¿Por qué crees que consumían esos alimentos? (concepto de segundo orden, pregunta ¿por qué sucedió?)

¿Cómo podemos saber cuáles fueron los alimentos de los primeros pobladores de tu localidad?

Registrando sus observaciones en hojas de papel impreso para establecer el concepto de primer orden (La alimentación en Tlapacoya en la época prehispánica).

3. **SESIÓN 3 (CONTENIDO 4).**

TIEMPO APROXIMADO: 1 HORA 15 MINUTOS.

MATERIALES:

- Registros de sesiones previas.
- Registros de observación en casa.

- Hojas de papel.
- Pluma, lápiz, sacapuntas y goma.

ACTIVIDADES:

- a) Llevar al salón de clases el registro de la observación de las clases anteriores y de todo un día de alimentación en casa, para establecer la relación en el consumo de alimentos del pasado con el consumo de alimentos en el presente, por medio del establecimiento de los conceptos de segundo orden cambio y permanencia, contestando a las interrogantes:

¿Qué alimentos permanecieron y son el legado cultural de los primeros pobladores de tu localidad? (concepto de segundo orden, “permanencia”).

¿Qué alimentos cambiaron? (concepto de segundo orden, “cambio”).

¿Por qué crees que sucedió esto? (pregunta complementaria para establecer conceptos de segundo orden “cambio y permanencia”).

¿Cómo podemos saber acerca de este cambio y permanencia en la alimentación de tu comunidad?

EVALUACIÓN:

- Resolución de cuestionario final con las preguntas iniciales (TRABAJO POR EQUIPOS), estableciendo consenso para obtener respuestas conjuntas (TRABAJO REALIZADO POR DOS EQUIPOS DE SEIS NIÑOS CADA UNO, A) GRUPO CONFRONTADO CON FUENTES PRIMARIAS Y B) GRUPO SIN CONFRONTACIÓN CON FUENTES PRIMARIAS, UTILIZANDO ÚNICAMENTE LIBRO DE TEXTO).
- MATERIALES:
EQUIPO A : Datos recolectados en las tres sesiones anteriores, lápiz, pluma, sacapuntas, goma, hojas impresas.
EQUIPO B : Libro de texto, lápiz, goma, pluma, sacapuntas, goma y hojas impresas.

PREGUNTAS A DESARROLLAR:

¿Quiénes fueron los primeros habitantes de tu localidad?

- ¿En qué época habitaron tu localidad?
- ¿Dónde se localizan sus asentamientos?
- ¿Cómo vivían los primeros habitantes de tu localidad?
- ¿Qué características contextuales favorecieron su modo de vida?
- ¿Qué alimentos consumían los primeros habitantes de tu localidad?
- ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Qué alimentos permanecieron y son el legado cultural de los primeros pobladores de tu localidad?
- ¿Qué alimentos cambiaron?
- ¿Cómo sabemos acerca de ese cambio y permanencia en los alimentos?
- ¿A través de que vestigios podemos conocer el legado cultural de los pueblos prehispánicos en tu localidad?
- ¿Cuáles son las fuentes de consulta que utilizaste para saber éstas respuestas?

**3 LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN NIÑOS DE TERCERO
DE PRIMARIA.**

***IMÁGENEN DE REVISIÓN DE FUENTE PRIMARIA ICONOGRÁFICA PLÁSTICA (SESIÓN
1 GRUPO A).***

“Conjunto arqueológico de Tlapacoya”.





RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO SESIÓN 1 GRUPO A.

1. ¿Quiénes fueron los primeros habitantes de tu localidad?

¿En qué época habitaron tu localidad?

2. ¿Cómo vivían los primeros habitantes de tu localidad y a qué se dedicaban?
(Actividades, alimentación y costumbres).

3. ¿Dónde se localizan sus asentamientos y que nombre le dieron a ese lugar?

4. ¿Cuáles eran las características contextuales del lugar donde se asentaron los primeros pobladores de tu localidad?

5. ¿Qué huellas, vestigios ó evidencias podemos encontrar de su existencia en la localidad?

**IMAGEN DE LA REVISIÓN DE LA FUENTE PRIMARIA #2.
“PLATO DE BARRO CON PECES ENCONTRADO EN TLAPACOYA”
(SESIÓN 2 GRUPO A).**



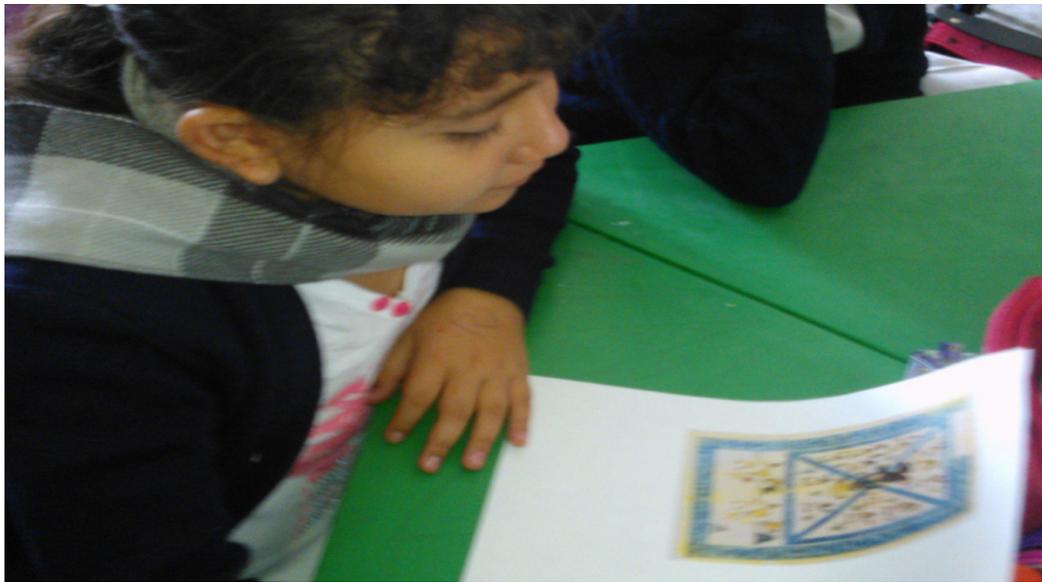


RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO SESIÓN 2 GRUPO A.

Pregunta #1.

¿Qué elementos encuentras en la fuente revisada? (descripción de lo que ves en las ilustraciones).

***IMAGEN DE LA REVISIÓN DE LA FUENTE PRIMARIA #3
“CÓDICE MENDOCINO”.
(SESIÓN 2 GRUPO A).***





IMÁGENEN DE REVISIÓN DE FUENTES SECUNDARIAS 1 Y 2 (SESIÓN 2 GRUPO A).

“CALEIDOSCOPIO MEXIQUENSE” Y “TRIPTICO CONJUNTO ARQUELÓGICO DE TLAPACOYA”.



Pregunta #2.

¿Cómo vivían los primeros habitantes de tú localidad y que características contextuales crees que favorecieron para que vivieran así?

Pregunta #3.

¿Qué plantas y animales puedes observar en las fuentes utilizadas?

Pregunta #4.

¿Qué alimentos consumían los primeros pobladores de tu entidad?

Pregunta #5

¿Por qué crees que consumían esos alimentos?

Pregunta #6.

¿Cómo podemos saber cuáles fueron los alimentos de los primeros pobladores de tu localidad?

IMAGEN DEL TRABAJO EN LA SESIÓN 3 GRUPO A.



RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO SESIÓN 3 GRUPO A.

Pregunta #1.

¿Qué alimentos permanecieron y son legado cultural de los habitantes de tu localidad?

Pregunta #2.

¿Qué alimentos cambiaron?

Pregunta #3.

¿Por qué crees que sucedió esto?

Pregunta #4.

¿Cómo podemos saber acerca de éste cambio y permanencia en la alimentación de tu comunidad?

Dentro de la dieta registrada durante un día de comida en su casa, identificaron los siguientes alimentos de origen prehispánico:

EVALUACIÓN DE LOS GRUPOS A Y B.

PREGUNTA	Respuestas del grupo "B".	Respuestas del grupo "A".
¿Quiénes fueron los primeros habitantes de tu localidad?	Los Mayas.	Los Olmecas en el año 800 a.C. (registro del asentamiento más numeroso de la región).
¿En qué época habitaron tu localidad?	En el Siglo 100.	2200 a.C. (Que corresponde al primer registro de la presencia del hombre en la región).
¿Dónde se localizan sus asentamientos?	En Tlapacoya.	Tlapacoya. En el cerro del elefante localizado en Ixtapaluca.
¿Cómo vivían los primeros habitantes de tu localidad?	Mataban a los animales para que se cubrieran del frío.	Comiendo maíz, frijol, calabaza, chayote, chile y chía.
¿Qué características contextuales favorecieron	Viviendo como humanos y cazando animales.	Naturaleza, fauna, clima, suelo, vegetación, flora eran

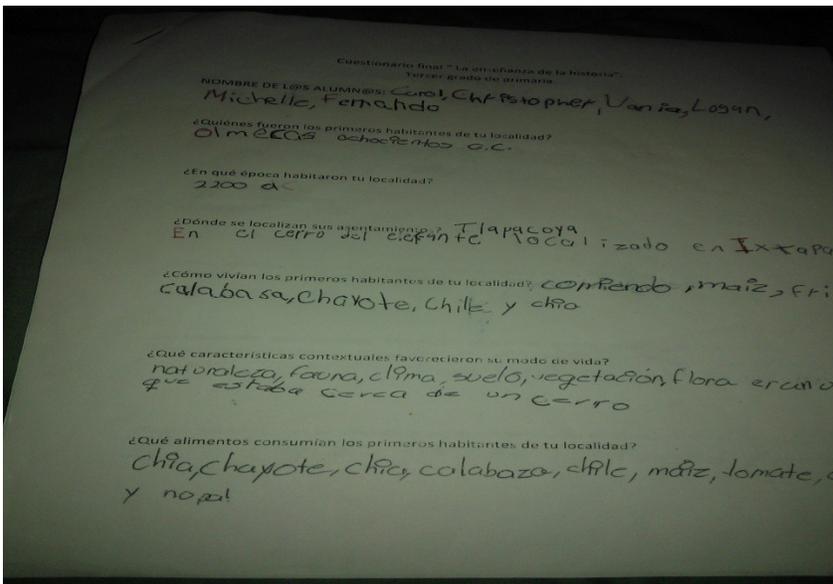
su modo de vida?		un lago que estaba cerca de un cerro.
¿Qué alimentos consumían los primeros pobladores de tu localidad?	Comían vegetación.	Chía Chayote, calabaza, chile, maíz, tomate, amaranto y nopal.
¿Cómo lo sabemos?	Porque en el libro están las preguntas.	Porque revisamos fuentes como un folleto, un códice y un mapa del lago.
¿Qué alimentos permanecieron y son legado cultural de los primeros pobladores de tu localidad?	Maíz y frijol.	Jitomate, chayote, frijol, chile y maíz.
¿Qué alimentos cambiaron?	Carne, maíz y frijol.	Amaranto y chía que no conocemos.
¿Cómo sabemos acerca de éste cambio y permanencia en los alimentos?	Porque lo descubrieron algunas personas.	Viendo imágenes, viendo un mapa, un folleto e investigando en pirámides.
¿A través de qué vestigios podemos conocer el legado cultural de los pueblos prehispánicos en tu localidad?	No podemos conocerlos porque no podemos viajar en el pasado.	Viendo pirámides, vasijas, imágenes, códices y folletos.
¿Cuáles son las fuentes de consulta que utilizaste para saber éstas respuestas?	Leyendo el libro (libro de texto).	Viendo folletos, imágenes, códices y pirámides.

IMÁGENES DE LA EVALUACIÓN GRUPOS A Y B.

GRUPO “A” QUE REVISÓ FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS.



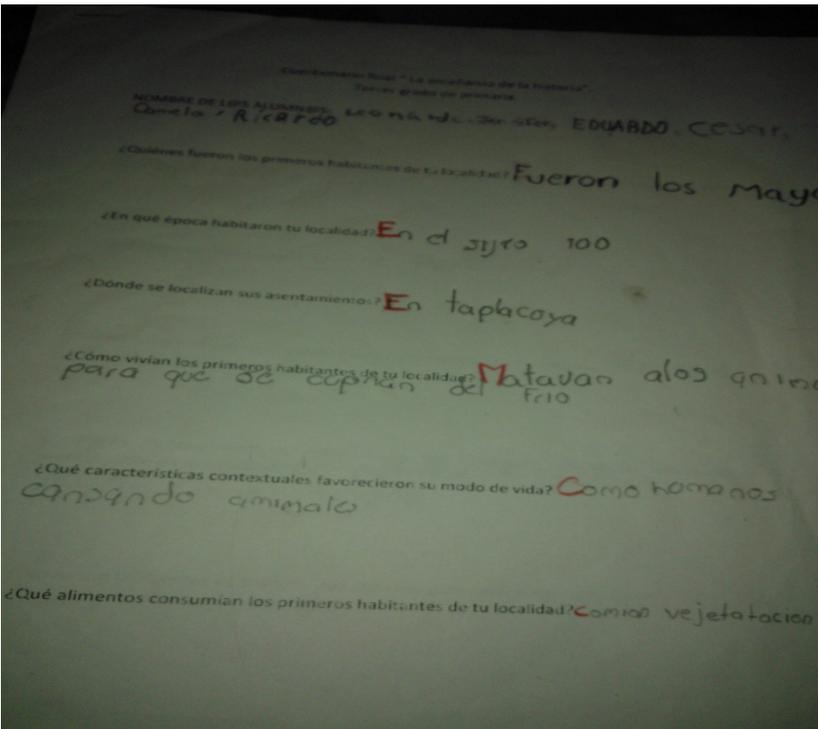
CUESTIONARIO RESUELTO POR LOS NIÑOS DEL GRUPO "A".



GRUPO "B" QUE REVISÓ ÚNICAMENTE LIBRO DE TEXTO.



CUESTIONARIOS RESUELTOS POR LOS NIÑOS DEL GRUPO "B".



4. CONCLUSIONES FINALES.

Para reflexionar y plantear las conclusiones finales, retomaremos la hipótesis central de esta propuesta pedagógica, que “Los niños pueden desarrollar su pensamiento histórico en la escuela, si la historia que se pone a su alcance tiene significado para ellos, es decir, si se relaciona con su propia vida”.

Con relación a esta hipótesis, el primer punto que nos aporta el presente análisis después de haber llevado a cabo la implementación de la Propuesta Pedagógica para el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de tercer grado de educación primaria, es el referente a la concepción que el maestro debe tener con relación a la manera de enseñar la historia.

Como ya se mencionó con anterioridad, Evans (1989), ha planteado cuanto influye esta concepción en los aprendizajes de los alumnos, así coincidentemente, vemos como ambos grupos “A” y “B”, fueron guiados con una perspectiva conceptual del maestro de carácter ecléctico en donde la guía del trabajo docente es el interés investigativo y trabajo de autonomía del alumno para la obtención de resultados, por lo que la variación en la aplicación de la propuesta, se dio únicamente en la utilización de fuentes.

De acuerdo a esta variación, se pudo observar como el grupo “A” obtuvo respuestas más concretas, con mayor seguridad y validez en las afirmaciones obtenidas, con relación al grupo “B” que manifestó más inseguridad y menos profundidad en las respuestas que proporcionó.

El grupo “A” que trabajó con la utilización de fuentes primarias y secundarias para el establecimiento de conceptos de primer y segundo orden, planteó mejor sus argumentaciones para obtener el concepto de primer orden, “La alimentación en Tlapacoya”, al responder a las interrogantes ¿qué pasó? ¿cuándo pasó? y los conceptos de segundo orden, cambio y continuidad con la interrogante ¿por qué pasó?, que es evidente, al compara sus respuestas con las del grupo “B” que trabajó con una perspectiva tradicional, revisando únicamente libro de texto como extracción de fuentes secundarias para dar argumentación a sus respuestas.

La respuesta 1 del cuestionario de evaluación para ambos grupos, corresponde a la de culturas prehispánicas, sin embargo la respuesta del grupo “A” (Olmecas), es una respuesta confirmada con las fuentes revisadas, mientras que la respuesta del grupo “B” (Mayas) no aparece en la referencia utilizada para la

obtención de la respuesta (libro de texto SEP), por lo que podemos afirmar que la respuesta del grupo “A” es una respuesta válida.

Si bien, los niños que trabajaron en el grupo “A” se encontraron en un debate constante entre el año 1200 a.C. y el 800 a.C. para el establecimiento de una fecha exacta como respuesta a las pregunta 2 del cuestionario de evaluación ¿en qué época habitaron tu localidad? referente a los primeros habitantes de la región, la primer fecha argumentada, corresponde al registro encontrado de la presencia del hombre nómada en la región y, la segunda, corresponde al registro del asentamiento sedentario más numeroso de la región, por lo que ambas respuestas tienen validez, pues tienen establecido el tiempo histórico y verificabilidad y aunque se planteó una duda persistente en la obtención de una respuesta concreta, ésta duda puede ser considerada como punto de interés para que los alumnos se animen a realizar investigaciones posteriores.

Por otro lado, ambas fechas corresponden a un periodo de tiempo antes de la presencia de Cristo, lo que es otro indicativo de una correcta ubicación del espacio temporal que los niños obtuvieron con el desarrollo de los ejercicios de exploración de fuentes primarias planteada en la propuesta pedagógica.

Con relación al grupo “B” observamos una respuesta concreta (Siglo 100), pero carente de temporalidad histórica, con relación al periodo de tiempo revisado.

En la respuesta 3 ¿Dónde se localizan sus asentamientos? En ambos grupos encontramos la respuesta concreta y válida de “Tlapacoya” pero se observa que el grupo “A” elaboró una respuesta más compleja argumentando una ubicación detallada incluyendo también el municipio donde se localiza el asentamiento.

Podemos afirmar por tanto, que el grupo “A” obtuvo respuestas que ayudaron a construir mejor los conceptos de primer orden, porque interpretaron mejor la historia encontrada, basándose en evidencias obtenidas de las fuentes que revisaron y sus respuestas tienen mayor validez, porque están fundamentadas en fuentes comprobables.

Con relación a las preguntas concretas para el establecimiento de los conceptos de segundo orden “cambio y permanencia” la pregunta 8 ¿Qué alimentos permanecieron y son legado cultural de los primeros pobladores de tu localidad? Y la pregunta 9 ¿Qué alimentos cambiaron? El grupo “A” estableció una clara

diferenciación en cuanto a los alimentos que continúan en su dieta y los que han cambiado e incluso establecieron los alimentos que no conocen, mientras que el grupo “B” no pudo establecer los conceptos “cambio y permanencia” ni diferenciar entre los alimentos que cambiaron y permanecieron, prueba de esto son sus respuestas, “maíz y frijol” para la respuesta 8 y nuevamente “Carne, maíz y frijol”, para la respuesta de la pregunta 9, aunque se observa que intentaron establecer una diferencia al incluir la “carne” en la respuesta.

También se puede observar que en las respuestas de la pregunta 7 ¿Cómo lo sabemos?, en dónde el grupo “A” hace una afirmación concreta y válida al argumentar su respuesta a favor de la utilización de fuentes para la obtención de datos argumentando “Porque revisamos fuentes como un folleto, un código y un mapa del lago” lo que hace percibir al resultado obtenido con la revisión de fuentes como propio, o como resultado de su propia esfuerzo investigativo, mientras que la respuesta obtenida por el grupo “B” se argumenta que los resultados se obtuvieron “porque las preguntas vienen en el libro” y, agregando posteriormente en la respuesta 10, “porque lo descubrieron algunas personas”, lo que deja una sensación de estar alejado de la historia y dependiente de lo que otros han encontrado al respecto.

Lo anterior, también manifiesta que el grupo “A” logró más empatía con relación a los procesos históricos que el grupo “B”, recordando que la empatía histórica es analizar la historia a partir del contexto en el cual fueron producidos y desarrollados los sucesos.

La empatía histórica también es comprobable al comparar las respuesta de los niños obtenida en la pregunta 11 ¿A través de qué vestigios podemos conocer el legado cultural de los pueblos prehispánicos en tu localidad? Donde el grupo “A” responde “Viendo pirámides, vasijas, imágenes, códigos y folletos”, manifestando una alternativa para poder averiguar acerca del pasado ocurrido, también evidente en las respuestas para la obtención de los conceptos de segundo orden cambio y permanencia, planteadas en las preguntas ¿Qué alimentos permanecieron y son legado cultural de los primeros pobladores de tu localidad? ¿Qué alimentos cambiaron? Y ¿cómo lo sabemos? argumentando que el cambio y permanencia se puede comprobar “Viendo imágenes, viendo un mapa, un folleto e investigando en pirámides” y después agregando en la respuestas 12 ¿a través de que vestigios podemos conocer el legado cultural de los pueblos prehispánicos de tu localidad?

Cuya respuesta fue nuevamente "Viendo pirámides, vasijas, imágenes, códices y folletos".

En comparación con las respuestas obtenidas por el grupo "A" la respuesta del grupo "B" "No podemos conocerlos porque no podemos viajar en el pasado", personalmente me parece una impactante respuesta negativa y me deja una desagradable impresión acerca de la utilización del libro de texto como única fuente recurrente para la construcción y desarrollo del pensamiento histórico en los niños, en parte, porque deja de lado la empatía histórica que se necesita para el logro de éste aspecto y los niños perciben la historia como alejada de su realidad y vida cotidiana.

Con relación a la causalidad recordando que esta se refiere a las causas que provocaron cierta situación o acontecimiento histórico, la pregunta acerca de ¿qué características contextuales favorecieron su modo de vida? fue planteada en éste sentido, obteniendo como resultado que el grupo "A" da la respuesta de que "Naturaleza, fauna, clima, suelo, vegetación, flora eran un lago que estaba cerca de un cerro" lo que hace una referencia a que estos elementos propiciaron su modo de vida, mientras que en comparación con ésta, la respuesta del grupo "B", parece vaga al argumentar "Viviendo como humanos y cazando animales".

Un punto destacable dentro de la obtención de resultados obtenidos en la aplicación de esta propuesta pedagógica, es que los niños del grupo "A" generaron el descubrimiento de la "Chía" como una comida prehispánica que jamás habían conocido, y que fue un motivo más, para establecer una investigación posterior de mayor profundidad, acerca de éste alimento.

Así mismo, se observó una reducción bastante considerable en el tiempo en que los niños del grupo "A" lograron abarcar los contenidos planteados en los planes y programas de estudio con la aplicación de la propuesta pedagógica, al compararlo con el tiempo que empearon los niños del grupo "B" para el logro del mismo objetivo, al revisar los temas y actividades propuestos en su libro de texto.

Con toda la reflexión anterior, podemos concluir de manera certera que la utilización de fuentes primarias y secundarias, además de propiciar y favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en los niños de primaria, los hace parte de la historia generando una conciencia espacio temporal, de empatía histórica, al tiempo

que hace que los niños se apropien de la historia como parte de ellos, al comprender mejor por qué las cosas ocurrieron, cambian o permanecen.

El trabajo con fuentes primarias hace que el maestro adquiera un verdadero papel como guía del aprendizaje, al reducir la dependencia del niño con relación a la obtención de conocimientos por medio de otras personas, como ocurre en los métodos tradicionales de enseñanza y genera más satisfacciones personales al ser el propio alumno el que genera sus conclusiones y conocimientos, sin el involucramiento de intermediarios que impriman en el aprendizaje la subjetividad y situación personal propia de cada sujeto, lo cual puede influir o afectar los procesos de aprendizaje.

Finalmente, podemos afirmar, que los niños de tercero de primaria si pueden aprender historia en la escuela a base de ejercicios sistemáticos, que estimulen la magnitud y relevancia de los hechos al hacerlos parte de su vida, enfrentándolos directamente a los vestigios históricos y fuentes primarias y secundarias para la obtención de conceptos de primer orden y meta conceptos ó conceptos de segundo orden, lo que hace que perciban la historia real y viva, generando al mismo tiempo la percepción de que lo que hagamos, repercutirá de alguna manera en el futuro, pues habrá evidencias de estos hechos, tal y como ocurre con las evidencias del pasado que ellos tienen oportunidad de analizar.

Es de esta manera, se confirma la hipótesis general de la investigación acerca de que “Los niños pueden desarrollar su pensamiento histórico en la escuela, si la historia que se pone a su alcance tiene significado para ellos, es decir, si se relaciona con su propia vida”.

BIBLIOGRAFÍA.

ALEMÁN O. (1999) CHALCO. *Monografía Municipal*, México: Instituto Mexiquense de Cultura.

ARTEAGA Y CAMARGO (2011). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

BLOCH M. (1982) *Introducción a la historia*, México: F.C.E.

C.C.B.I.M. (2010) *Caleidoscopio mexiquense*, México: Gobierno del Estado de México.

CÓDICE MENDOCINO EN:

<http://www.arqueomex.com/images/FOTOSNUM97/HistoCod.jpg&ingrefurl=>

EVANS R. (1989). *Concepciones del maestro sobre la historia*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

HEYKING A. (2002). *El pensamiento histórico en la escuela primaria*, Canadá: Universidad de Alberta.

HONSBAWM E. (2006) *Años Interesantes: Una vida en el siglo XX*, España: Crítica.

HURTADO J. (2006). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*, México: Escuela Normal Superior de Querétaro.

LEE Y ASHBY (2000). *Evolución en el Entendimiento Histórico, entre Estudiantes de 7 a 14 años de Edad*, N.Y. U.S.A.: University Press.

S.E.P. (2011). *Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica*, México: Secretaría de Educación Pública.

SEIXAS P. (1999). *Beyond "content" and "pedagogy" in serch of a way to talk about history education*, Canadá: Journal of curriculum studies.

SEIXAS Y PECK (2008). *Bechmarcks of Historical Thinking*, Canadá: Canadian Journal of Education.

SEIXAS, STEARNS Y WINEBURG (2008). *Conociendo, Enseñando y Aprendiendo Historia*, Canadá – U.S.A. : American Historical Association.

SHULMAN L. (2001). *Conocimiento y enseñanza*, España: Revista curriculum y formación del profesorado.

TORRES M. (2000). *Ixtapaluca Estado de México, Tríptico: Zona Arqueológica de Tlapacoya*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.