



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado de educación primaria a través de los conceptos de primero y segundo orden.

AUTOR: Roberto Portales Montoya

FECHA: 7/4/2019

PALABRAS CLAVE: Pensamiento histórico, Conceptos, Enseñanza de la historia, Educación histórica, Estrategias didácticas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2015



2019

**EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ALUMNOS DE
SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS
DE PRIMERO Y SEGUNDO ORDEN.**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

ROBERTO PORTALES MONTOYA

ASESOR:

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2019



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Roberto Portales Montoya autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS DE PRIMERO Y SEGUNDO ORDEN.

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2015 -2019 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 28 días del mes de junio de 2019.

ATENTAMENTE.

Roberto Portales Montoya

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@becenesp.edu.mx
www.becenesp.edu.mx



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

BECENE-DSA-DT-PO-01-07

REVISIÓN 7

OFICIO NÚM: Administrativa

DIRECCIÓN:

ASUNTO: Dictamen

San Luis Potosí, S.L.P., a 20 de junio del 2019.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): **ROBERTO PORTALES MONTOYA**

De la Generación: **2015-2019**

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: () Ensayo Pedagógico () Tesis de Investigación () Informe de prácticas profesionales () Portafolio Temático () Tesina titulado:

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS DE PRIMERO Y SEGUNDO ORDEN.

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación **PRIMARIA**

**ATENTAMENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO.

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ.

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Certificación ISO 9001 : 2015
Certificación CIEES Nivel 1
Nicolás Zapata No. 200,
Zona Centro, C.P. 78230
Tel y Fax: 01444 812-5144,
01444 812-3401
e-mail: beceña@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P.

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVASE LISTED CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE GIRA, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASÍ COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

Dedicatoria

A mis padres María y Luis.
Mis hermanos Luis Aureo, Josué y Cynthia.

Agradecimientos

La gratitud es el sentimiento de correspondencia hacia el otro por el beneficio o favor que nos ha brindado.

En primer lugar, doy gracias a Dios por la vida que me ha dado, por permitirme llegar hasta este momento y culminar mis estudios de licenciatura. Doy gracias a mi madre **María**, que sin ser docente fue una de las principales motivaciones por las que elegí ser docente, porque estuvo en todo momento alentándome por escoger esta maravillosa carrera. Ahora sé que desde lo más alto del cielo está orgullosa de mi y de lo que he logrado. A mi padre **Luis**, por su apoyo incondicional, motivación, acompañamiento y por su fortaleza, que a pesar de estar sólo en casa y con mi hermana menor no han sido inconveniente para ayudarme a salir adelante.

Mi hermano **Luis Aureo**, por ser uno de los pilares de la familia, un ejemplo a seguir, por tomar en ocasiones el papel de padre y madre también, por protegernos, cuidarnos a mí y a mi hermana siempre. A pesar de estar lejos de casa siempre has estado para ayudarnos a tomar buenas decisiones y aconsejarnos cuando más lo necesitamos. A mi hermano **Josué**, que, aunque ya hace mucho tiempo de no vernos, no hemos perdido la comunicación y que siempre has estado ayudándome a salir adelante. Gracias por tu apoyo incondicional y por estar al pendiente de hacer lo necesario para que no nos falte nada. A mi hermana menor **Cynthia**, que a pesar de ser más pequeña ha sabido brindarme palabras de aliento y motivación, por esos recuerdos y juguetes que me echaba a escondidas cuando me regresaba de casa y al sacarlos de mi mochila tener presente que cuento con todos ustedes.

A todos mis tíos y demás familiares que estuvieron presentes desde el inicio, que siempre estuvieron preocupados por mi bienestar, los que me ayudaron dando hospedaje, a los que cada vez que iba a casa me daban bien de comer y me daban lonche, a los que siempre me dieron la mano en situaciones difíciles, a todos muchísimas gracias.

A mi novia **Laura**, por su comprensión, apoyo, cariño y compañía durante todo este tiempo de la carrera, por estar siempre al pendiente, aconsejarme y comprenderme, por ser la única con quién podía confiar y expresarme tal y como soy, por todos esos momentos de

alegría, risa y tristeza que pasamos y que a pesar de todo sigues a mi lado. A mis amigos **Abraham, Andrea, Marisa y Jessica**, por estar presentes en cada uno de los momentos importantes de la licenciatura, por su amistad y cariño, por darme la oportunidad de conocerlos mejor y brindarme la confianza y ayuda que necesité cuando recién ingresé a la Normal, por convertirse en parte de mi familia.

A mi asesor de tesis, **Dr. Francisco Hernández Ortiz**, por su disposición, dedicación y paciencia en cada una de las etapas de la construcción de esta investigación, por ser un guía y ejemplo a seguir. Sin su orientación y apoyo no habría sido posible la elaboración de esta tesis, gracias por cada uno de sus conocimientos y experiencias compartidas, por cada uno de los momentos de buen humor.

Resumen

El desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos es un propósito de la enseñanza de la Historia, para lograrlo se debe fomentar la comprensión del tiempo y del espacio, de los hechos y procesos más que a la memorización de fechas y personajes. Se debe trabajar en el análisis del pasado para comprender el presente, considerando que los conocimientos históricos no son únicos ni absolutos y que al analizar distintas fuentes puede haber diferentes puntos de vista, es preciso tomar en cuenta distintos campos de análisis: económico, social, político y cultural.

La investigación que aquí se presenta, se realizó en un grupo de sexto grado de educación primaria en la escuela Damián Carmona de Soledad de Graciano Sánchez en el estado de San Luis Potosí, México. Es un estudio cualitativo, basado en el método de estudios de casos; aunque se hizo uso de la estadística para cuantificar algunos datos recabados con los instrumentos y técnicas aplicadas.

Los resultados demuestran que, si se consideran conceptos de primero y segundo orden en el diseño de las estrategias didácticas, se logra desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos. La aplicación de los conceptos un compromiso y conocimiento por parte del docente, requiere de tiempo y comprensión, ya que la Historia como herramienta que ayuda al alumno acceder al conocimiento histórico. La investigación muestra que los alumnos, pueden desarrollar un pensamiento crítico comprendiendo la relación de la temporalidad con el hecho histórico. Las estrategias didácticas provocaron un proceso sistemático y evolutivo en los alumnos en el que fueron desarrollando habilidades de análisis y comprensión del tiempo y del espacio donde se realizaron los acontecimientos históricos.

Los principales hallazgos de esta investigación son: el trabajo con conceptos de primero y segundo orden, herramientas que en la mayoría de las veces no son considerados en la enseñanza de la Historia por los maestros, el pensamiento histórico es una construcción que requiere de tiempo, la edad de la persona no determina el nivel de pensamiento histórico, sino las experiencias que ha vivido desde la escolaridad y lo social con relación a los acontecimientos presentes en la temporalidad y el tiempo histórico, le han dado habilidades

y conocimientos, mismos que suman a esta construcción. Requiere de conceptos que ayuden a su desarrollo y comprensión, la relación de la temporalidad brinda herramientas para los alumnos a que comprendan el pasado y actúen en el presente y gestionen su futuro.

Palabras clave: Pensamiento histórico, Conceptos, Enseñanza de la Historia, Educación histórica, Estrategias didácticas.

Abstract

The development of historical thinking in students is a purpose of history teaching, in order to achieve this objective, it should promote the understanding of time and space, facts and processes rather than dates and characters memorization. Historical thinking must be worked since the analysis of the past to understand the present, considering that historical knowledge is not unique or absolute and that when analyzing different sources there may be different points of view. It is necessary to consider different fields of analysis, such as: economic, social, political and cultural.

This research was conducted in a sixth grade group of elementary education in the Damian Carmona School (Soledad de Graciano Sánchez) in San Luis Potosí State, Mexico. It is a qualitative study based on the method of cases study; although statistics were used to quantify some data collected with the instruments and techniques considered.

The results show that, if concepts of first and second order are considered on the design of didactic strategies, it is possible developing historical thinking in the students. The application of concepts and teacher knowledge requires time and understanding, since History is a tool that helps students to access historical knowledge. The research shows students can develop an understanding of critical thinking according to the relationship of temporality and historical facts. The didactic strategies created a systematic and evolutionary process within the students in which they were developing analysis skills and time and space understanding where historical events took place.

The main findings of this research are: the work with concepts of first and second order, tools that in most cases are not considered by teachers in the History teaching, historical thinking is a construction that requires time, the age of the person does not determine the level of historical thinking, but the experiences that they have lived from school and society in relation to the actual events in temporality and historical time, have given skills and knowledge, which add up to this construction. It requires concepts that help development and understanding, the relationship of temporality provides tools for students to understand the past and act in the present managing their future.

Key words: Historical thinking, Concepts, History teaching , Historical education, Teaching strategies

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	3
1. El tema de la investigación.....	3
2. Justificación y delimitación del tema.	4
3. Estado de la cuestión.	6
3.1 La enseñanza de la Historia en los últimos años.....	6
3.2 Conceptos de primero y segundo orden.....	23
3.3 Construcción del pensamiento histórico.	30
4. Planteamiento del problema.	37
5. Supuestos de la investigación.	38
6. Objetivos.	39
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	41
1. El constructivismo.....	41
1.1 El constructivismo.....	41
1.2 Socioconstructivismo.	45
2. Origen del conocimiento.	46
2.1 Racionalismo.....	47
2.2 Empirismo.....	48
3. Enseñanza de la Historia.	49
4. Principios constructivistas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.	51
4.1 Conceptos de primero y segundo orden.....	51
4.2 Estrategias de enseñanza o didácticas.....	53
5. La historiografía.	56
5.1 Positivismo.....	56

5.2 Materialismo histórico.....	58
5.3 Historicismo.	60
5.4 Escuela de los Annales.	61
6. Metodología.	63
CAPÍTULO III. CONTEXTO Y DIAGNÓSTICO	66
3. Contexto.....	66
3.1 Contexto interno.....	67
3.1.1 Ubicación y estructura de la escuela.....	67
3.1.2 Relación de actividades en un día de clase.	70
3.1.3 El papel del director, maestros y padres de familia.....	71
3.1.4 Organización de los grupos.	73
3.1.5 Interior del aula.	74
3.1.6 Grupo de sexto “A”.	75
3.2 Contexto externo.	78
3.3 Indagación sobre el pensamiento histórico.	79
3.4 La construcción del pensamiento y conocimiento histórico de los alumnos.	93
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	100
4.1 El constructivismo y socioconstructivismo.	100
4.2 Fundamentos de la construcción del pensamiento y conocimiento histórico en los niños. ...	102
4.3 Enfoques historiográficos.....	103
4.4 Enseñanza de la Historia.	105
4.5 Planificación de la enseñanza de la Historia.	107
4.6 Resultados de la aplicación de la propuesta de intervención	110
4.6.1 Nociones de espacio y tiempo de los alumnos.....	110
4.6.2 El museo de las culturas mesoamericanas.	117

4.6.3 Percepciones y opiniones de los alumnos sobre la vida social, económica, política y cultural de la cultura maya.	121
4.6.4 Importancia y legado de los teotihuacanos y mexicas.	126
4.6.5 El mercado de Tlatelolco, relación pasado, presente y futuro, cambios y continuidades desde las perspectivas de los alumnos.	131
4.6.6 El trabajo con conceptos de primero y segundo orden.	134
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	142
Referencias	154
ANEXOS	159
Anexo 1. Instrumento 01. Diagnóstico	159
Anexo 2. Concentrado de resultados del diagnóstico.	164
Anexo 3. Ejemplo de planeación sobre el tiempo y el espacio.	165
Anexo 4. Cuestionario tiempo y espacio (CUTE).	169
Anexo 5. Concentrado de resultados del CUTE.	170
Anexo 6. Cuestionario de la película Apocalypto (PELAPO).	175
Anexo 7. Cuestionario sobre teotihuacanos y mexicas (TEOMEX).	176
Anexo 8. Cuestionario sobre el mercado de Tlatelolco (MERTLA).	177

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N° 1 Civilizaciones agrícolas de Oriente y del Mediterráneo.	81
Gráfica N° 2 Asentamiento de las poblaciones cerca de los ríos.	82
Gráfica N° 3 Economía de las primeras civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo.	84
Gráfica N° 4 Aportaciones de las civilizaciones.	85
Gráfica N° 5 Aspecto cultural de las primeras civilizaciones.	86
Gráfica N° 6 Forma de gobierno que practicaron las civilizaciones agrícolas.	88
Gráfica N° 7 Elección de los gobernantes.	89
Gráfica N° 8 Surgimiento de las primeras civilizaciones.	91

Gráfica N° 9 Civilizaciones agrícolas antiguas y sus pobladores.	92
Gráfica N° 10 Civilizaciones desarrolladas en Mesoamérica y Sudamérica.	111
Gráfica N° 11 Duración y surgimiento de las culturas.	113
Gráfica N° 12 Ubicación geográfica de las culturas.	114

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Mapa de ubicación de la escuela	68
Ilustración 2 Croquis de la escuela.	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resultados de la Evaluación diagnóstica.	77
Tabla 2 Formato de planeación.	110

INTRODUCCIÓN

En la siguiente investigación se da a conocer los hallazgos encontrados en la implementación de conceptos de primero y segundo orden para desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos, mismo que se trabajó en diferentes estrategias aplicadas durante la práctica profesional atendiendo a la problemática identificada en el grupo de sexto grado grupo “A” de la Escuela Damián Carmona del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, sobre el pensamiento histórico.

El documento integra capítulo de la construcción del objeto de estudio, en donde se describe el interés y la problemática, así como la justificación y delimitación del mismo. El estado de la cuestión dividido en tres apartados para identificar lo que se ha dicho sobre el tema, lo que se ha indagado sobre: cómo ha sido la enseñanza de la Historia a lo largo de los años; el uso de conceptos de primero y segundo orden y cómo construyen los alumnos el pensamiento histórico.

Contiene también el planteamiento del problema, en el que se describe de forma sintética otro de los puntos que se consideraron para realizar esta investigación. Se llegó a un supuesto de la investigación en el que se describe el impacto de emplear conceptos de primero y segundo orden en la enseñanza de la Historia se da respuesta a la pregunta de investigación, misma de la que se derivan los objetivos, un general y tres específicos, además se plantean tres preguntas de investigación derivadas de los objetivos específicos.

En el capítulo dos correspondiente al marco teórico se integran las principales teorías constructivistas que explican cómo se construye el conocimiento, también desde la epistemología, dónde tiene origen el conocimiento. Se integra también un apartado sobre la enseñanza de la Historia en donde se menciona las características que se pretende deben ser abordadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y por último se incorporan las corrientes historiográficas que dicen cómo se construye la Historia. La construcción del marco teórico dio las bases para fundamentar las estrategias y secuencias diseñadas para su aplicación en el grupo de práctica.

En el capítulo tres la descripción del contexto interno y externo de la escuela, puesto que tienen un impacto muy relevante en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. En este mismo capítulo se integran los resultados de la aplicación de un primer diagnóstico relacionado con el nivel de acuerdo y desacuerdo en que se encontraban los alumnos respecto a la temática que se estaba trabajando en el aula de clase, esto permitió identificar el nivel en que se encontraban respecto al proceso de pensar históricamente.

En el capítulo cuatro se describen los principios que se tomaron en cuenta para el diseño de las estrategias, mismos que se recabaron de las fuentes teóricas consultadas del marco teórico. Se encuentra también un ejemplo del formato de planeación y la descripción de los elementos que lo conforman, puesto que permite conocer por qué estos elementos y no otros son considerados en la planificación de las secuencias didácticas.

Se encuentran también los resultados encontrados de la aplicación de la propuesta de intervención, así mismo el análisis de las técnicas e instrumentos empleados que permitieron recabar los datos empíricos del campo para su análisis. De esta misma manera se describe el proceso que se siguió en cada una de las estrategias y el trabajo con los conceptos de primero y segundo orden.

En el capítulo cinco se encuentra el apartado de la discusión y conclusiones finales obtenidas de todo este proceso de investigación, se da respuesta a las preguntas de investigación, se verifica el cumplimiento de los objetivos propuestos y se comprueba el supuesto de la investigación que se tenía sobre el desarrollo del pensamiento histórico mediante la aplicación de estrategias que contemplaban conceptos de primero y de segundo orden.

Finalmente se agrega un apartado de referencias que sustentan el trabajo de investigación elaborado, así como también un apartado de anexos de los instrumentos aplicados en el campo para el diagnóstico y los utilizados para la recogida de datos y un ejemplo de las secuencias didácticas utilizadas.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. El tema de la investigación.

El interés por estudiar del tema surge de las diferentes miradas que se tienen sobre la Historia y su enseñanza dentro de la escuela primaria, si bien es cierto, desde hace ya varios años he escuchado expresiones entre mis compañeros de clase cómo se les enseñó durante su estancia en la educación primaria, la metodología no fue muy diferente con la que se me fue impartida, con la elaboración de resúmenes, resolución de cuestionarios y algunas muy pocas ocasiones se empleaban otros materiales y recursos.

Cuando estaba en el tercer semestre de la licenciatura, analicé los conceptos con los que se puede explicar la Historia, los de primero y segundo orden. Desde el comienzo me di cuenta que era algo de lo que no había escuchado hablar durante toda mi escolaridad, no sabía qué eran ni para qué se utilizaban.

Conforme se avanzó en el curso, me di cuenta la importancia de los conceptos históricos que permiten obtener y diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, se puede trabajar con varios enfoques. Me gustaba la asignatura de Historia en la primaria, porque los cuestionarios que realizábamos los teníamos que contestar del libro de texto, así que las respuestas siempre las encontrábamos tal cual, me gustaba buscar la respuesta y me interesaba poco comprender el tema; o lo que entendía después de un tiempo se me olvidaba.

Con el tiempo también cambio la metodología en la elaboración de los cuestionarios, pues nosotros mismos teníamos que elaborarlos de diferentes maneras: sopa de letras, crucigramas, preguntas de completar la oración con un espacio en blanco, etc. Todo esto era divertido hacerlo, pero vuelvo a lo mismo, el conocimiento que adquiría era momentáneo, los temas no despertaban realmente el interés para aprender la Historia.

Me costaba trabajo, periodizar y comprender cómo y por qué pasaron las cosas, qué fue lo relevante en cada época, los lugares y el tiempo en que se desarrollaron los hechos. Desde ahí mi interés por profundizar en ellos y en cómo emplearlos en la práctica docente, estos son los motivos por estudiar el tema, para generar en los alumnos un pensamiento histórico

rico y crítico, que permita comparar el presente con el pasado y sacar conclusiones y comprender que tiene consecuencias en el futuro para interpretar la realidad.

2. Justificación y delimitación del tema.

La motivación por realizar la siguiente investigación surge también de las opiniones y puntos de vista que tienen los alumnos sobre la enseñanza de la Historia en la escuela, pues en experiencias de la práctica pedagógica y docente me he dado cuenta de que los alumnos no sienten la motivación del profesor para aprender la Historia.

Durante las clases al acercarme a conversar con algunos de los alumnos me comentaron: “no me gusta la Historia porque nada más nos ponen a leer el libro y a hacer resúmenes, ni si quiera entiendo qué fue lo que pasó en realidad o por qué pasó”-. Otros más dijeron lo siguiente “sí nos llama la atención la Historia, pero lo que no nos gusta es cómo nos la han enseñado los maestros, algunas veces si hacemos actividades divertidas, como la elaboración de líneas del tiempo y analizamos mapas, aunque la mayoría de las veces no es así y leer solamente no nos ayuda mucho porque nos aburre o también ya no nos queda claro que fue pasando a lo largo de ese acontecimiento y al último se nos olvida”

Lo anterior despertó el interés por buscar las actividades que despierten el interés en los alumnos, que haga más dinámica la clase y menos aburrida como lo es para muchos alumnos. En las jornadas de práctica profesional realizadas me di cuenta de que a los alumnos les llama la atención el trabajo con actividades en las que tengan que estar manipulando objetos o estar interactuando y compartiendo ideas, opiniones y puntos de vista con sus demás compañeros.

Ahora bien, son varios los estudios que se han hecho sobre los conceptos históricos de primero y segundo orden en la enseñanza de la Historia y su impacto en el aprendizaje y comprensión de los alumnos, tales conceptos son herramientas que utiliza el historiador para explicar la Historia: el tiempo histórico, la empatía, la causalidad, relevancia histórica, cambio y permanencia, análisis de fuentes.

Resulta valioso conocer cómo desarrollar el pensamiento histórico a través de estos conceptos, qué importancia y qué impacto generan en el proceso de enseñanza aprendizaje, además del diseño y aplicación de actividades y estrategias bajo este enfoque para generar

en los alumnos un pensamiento histórico en el que se cuestionen sobre los hechos, busquen respuestas y la analicen desde diferentes perspectivas, que vean que no toda la Historia está basada en un sólo hecho en específico, sino que durante ese entonces y simultáneamente estaban ocurriendo múltiples acontecimientos de igual o de mayor importancia en otros lugares; es decir de un hecho histórico, hay varias Historias.

El trabajo a través de los conceptos históricos, considero que mejorará el aprendizaje de los alumnos, es por ello que pretendo comprobar a través del diseño de actividades apoyándome en aportaciones de otros autores para enriquecer el trabajo y obtener mejores resultados con los alumnos.

A fin de profundizar en el tema a continuación presento el estado de la cuestión sobre lo que piensan y opinan otros autores, así como también las aportaciones que han realizado, por ello es importante retomarlo y de ahí partir para generar un trabajo propio y fundamentado que ayude a desarrollar de la mejor manera el pensamiento histórico en los alumnos.

Cada una de las actividades que se diseñen con base a los conceptos de primero y segundo orden brindará herramientas para que docentes en formación y otros docentes conozcan la importancia de analizar y trabajar la Historia de manera diferente, si bien es cierto, las generaciones cada vez van cambiando y con ello también la enseñanza, preparando día con día a los alumnos, dando las herramientas y los conocimientos necesarios para hacer análisis y comparaciones, comprendiendo el por qué sucedieron de tal forma aquellos acontecimientos, qué consecuencias son visibles en la actualidad y a partir de ello tomar decisiones informadas para cambiar esos patrones de la sociedad. Reconocer que en el estudio de la Historia el tiempo y el espacio son complementarios e indisolubles, de ahí la importancia de realizar el presente estudio para en un primer momento ubicar cualquier acontecimiento del pasado, hacer inferencias y obtener conclusiones del por qué es o fue así determinado hecho histórico.

La presente investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Damián Carmona” ubicada en la calle Jorge Eugel N°475 de la colonia Unidad Azaleas del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, en un sexto grado durante el ciclo escolar 2018-2019, en la asignatura de Historia investigando *cómo desarrollar el pensamiento histórico en los niños a través de*

los conceptos de primero y segundo orden, tomando como base el bloque temático: Las civilizaciones mesoamericanas y andinas.

3. Estado de la cuestión.

Para la construcción del estado del arte o estado de la cuestión, se realizó una indagación sobre las principales investigaciones que han realizado distintos autores sobre el tema de estudio, libros, revistas, tesis de licenciatura, de doctorado y en bases de datos a nivel local, nacional e internacional para conocer lo que ya se ha dicho por otros autores, lo que ya se ha investigado, ver en qué posición se encuentra mi investigación en relación al tema de estudio para dar una mirada diferente y evitar redundar en los resultados de otras investigaciones. La elaboración de este apartado permitirá conocer más sobre lo que se está abordando, lo que se va a trabajar en la práctica profesional y de qué manera lo voy a llevar a cabo.

Como siguiente paso los datos recabados de la lectura de los textos se clasificaron en tablas integrando información clave o central sobre el pensamiento histórico, los conceptos de primero y segundo orden y la enseñanza de la Historia en los alumnos de la escuela primaria.

La construcción del estado del arte me permitió conocer en qué posición se encuentra mi investigación conforme a lo que ya se ha investigado, qué tan pertinente es y qué aportaciones se pueden realizar para enriquecer la investigación en este campo. Para la construcción del siguiente apartado se analizaron diversas investigaciones relacionadas con el tema central de esta investigación, se analizaron los objetivos de cada obra, así como también la metodología que utilizaron y los resultados de las investigaciones.

3.1 La enseñanza de la Historia en los últimos años.

La investigación realizada por Pagés, J. B. & Antoni Santisteban (2010) sobre la enseñanza del tiempo histórico y de la didáctica de la Historia en la educación primaria, propone un modelo conceptual del tiempo y comprender mejor el presente de un pasado y aprender a intervenir en el futuro presente. Para ello analiza cómo es concebido el tiempo a lo largo de la vida y de diferentes perspectivas. “Cada época ha dado un significado diferente al tiempo, cada cultura vive la temporalidad desde la diversidad. No existe una única percepción del

tiempo, sino una gran diversidad de experiencias y de representaciones” (Pagés, J. B. & Antoni Santisteban., 2010, p. 282). Todos disponemos del tiempo, lo organizamos y hacemos uso de él.

Sin embargo, los autores señalan que “todavía dominan las enseñanzas basadas en una racionalidad positivista y en una concepción lineal del tiempo histórico” (Pagés, J. B. & Antoni Santisteban, 2010, p. 286). Proponen el uso de diferentes fuentes y su análisis, ya que permite comprender los cambios y las continuidades presentes en múltiples ámbitos y contextos. Además, el uso de materiales audiovisuales tiene un gran potencial educativo. Puede ser también el uso de fotografías y de fuentes orales ya, que estos contactos directos facilitan la comprensión del tiempo histórico y finalmente mencionan el uso de una línea del tiempo para identificar el término de los periodos.

Desde tiempos anteriores se han realizado estudios sobre cómo se concibe el tiempo de acuerdo a diferentes perspectivas, como el presente, pasado y futuro, tiempo vivido, percibido y concebido desde la teoría de Platón etc. El tiempo es inseparable del contexto, pues se necesita un lugar para poder situarse en el tiempo y así poder describirlo.

En el ámbito de educación, los maestros inciden en el desarrollo de las habilidades de pensar históricamente, que los alumnos comprendan como periodizar y hacer uso de la cronología situando el hecho histórico y así poder describirlo y comprenderlo de una manera secuenciada y situada. El uso de diferentes técnicas y estrategias como lo es la fotografía, la línea del tiempo, análisis de fuentes y también el apoyo de materiales audiovisuales, son estrategias que ayudan a los alumnos a hacer uso de la cronología y de la periodización, además de que pueden ser fuentes que ellos mismos posean, por ejemplo, las fotografías o simplemente la narración histórica de sus padres o abuelos.

La investigación realizada por Santisteban (2007) sobre la enseñanza del tiempo histórico plantea que las representaciones de los estudiantes de maestro, su práctica docente y el análisis de estas dos cuestiones permite comprender los cambios que tienen y establecer relaciones entre las representaciones y las capacidades para la enseñanza del tiempo histórico. El objetivo fundamental de esta investigación fue la mejora de la formación inicial para la enseñanza del tiempo histórico en una universidad española, se propone una clasificación,

según el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tiempo histórico y compara sus representaciones con el tratamiento que hacen los estudiantes de los conceptos temporales durante la práctica en el aula. Fue una investigación cualitativa, basada en el estudio de casos, orientada a la observación de la práctica docente.

La investigación encuentra cómo la enseñanza del tiempo histórico es un concepto esencial en la enseñanza de las ciencias sociales, pero no se ha creado un modelo o método sobre cómo enseñar el tiempo histórico, se ha mencionado muy poco sobre este tema. “Ni desde la Historia ni desde las otras ciencias sociales se ha creado un modelo conceptual general del tiempo que pudiera utilizarse en la enseñanza” (Santisteban, 2007, p.19).

Algo que resalta, es una contradicción en cuanto a lo que se ha dicho sobre la relación que hay entre los diferentes tiempos, presente, pasado y futuro, pues aquí Evans (1996) y Lautier (2006) citados por Santisteban (2007), mencionan que la Historia como tal no sirve para hacer estas relaciones ni para poder planear acciones futuras, aunque más adelante se describe que analiza el pasado para poder describir el presente y así pensar en un mejor futuro. “La Historia no sirve para que el alumnado relacione el pasado con el presente, y mucho menos para que haga proyecciones de futuro” (Evans, 1996; Lautier, 2003 citado por Santisteban, 2007, p.20).

El estudio del tiempo histórico es abstracto y requiere de diferentes técnicas y estrategias para su comprensión. Una manera de incidir en esta comprensión para los estudiantes de maestro es comprender y analizar las representaciones que se tienen sobre el tiempo histórico y de ahí partir para la mejora de su enseñanza a través del uso de diferentes recursos y materiales didácticos que faciliten la comprensión del tiempo histórico. La importancia de este concepto radica en que es una base esencial para el estudio de la Historia, pues permite situar el objeto de estudio en el espacio y el tiempo, sin embargo, no hay un modelo que diga cómo enseñarlo. Resulta fundamental partir desde la comprensión y la enseñanza del tiempo histórico en la escuela para que haya una mejor comprensión de los hechos.

Posteriormente se hace la investigación sobre las representaciones que tienen estudiantes normalistas sobre el tiempo histórico y su enseñanza, dando como resultado una clasificación de tres grupos, en la que el primero, el más alto, los estudiantes de maestro tienen

experiencias muy buenas sobre su pasado, las analizan críticamente, razonan sobre ellas y consideran la Historia como una construcción social. Los alumnos de segundo nivel, recuerda sus ciencias con indiferencia y trata de explicar con base a sus experiencias actuales, demuestra ingenuidad y poca capacidad crítica y finalmente el tercer nivel, el más bajo, tiene dificultades para identificar las finalidades de la Historia logra poco sus experiencias y tiene un conocimiento desfasado de la modernidad y el progreso al relacionarlo con la industria y las máquinas.

“Cuando acaba la escolaridad, los aprendizajes del alumnado sobre el tiempo histórico están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre el pasado, las revoluciones o las crisis” (Santisteban, 1999). Finalmente, se concluye que no hay en si un método para enseñar el tiempo histórico y que las vivencias de cada uno de los estudiantes y la relación que tienen con el maestro titular y el contexto influyen en la enseñanza de la Historia.

Por su parte Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Ortuño Molina, Jorge; Molina Puche, Sebastián (2014) en su estudio sobre la construcción del conocimiento histórico y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incide en la necesidad de adentrarse en la epistemología de la disciplina para conectar con el significado de la comprensión histórica.

Saber Historia no equivale a la acumulación memorística de hechos, conceptos o fechas del pasado. La comprensión histórica implica unos complejos procesos de pensamiento que permiten interpretar esos contenidos (conceptos de primer orden), a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos estratégicos o de segundo orden) (Gómez Carrasco, et al. 2014, p. 5).

La Historia en la actualidad tiene como uno de los principales retos la capacidad de generar conocimiento científico e identificar los procesos históricos como los de transmitirlos y así hacer que la sociedad perciba de manera diferente esos hechos históricos.

Describen como la enseñanza de la Historia en diferentes países tiene diferente metodología, en Alemania se habla de la histórica social crítica en la que se centra en una Historia que permita explicar los acontecimientos del pasado con un propósito crítico con el

objetivo de influir en la opinión ciudadana. Esta historiografía social crítica “se centra en una Historia que permita explicar las actuaciones propias en un pasado reciente con un propósito crítico y con el declarado objetivo de influir en la opinión pública ciudadana” (Gómez Carrasco, et al. 2014, p.7).

Se busca una enseñanza que vaya mucho más allá del sólo aprendizaje de contenidos históricos, se necesita de una postura reflexiva del pasado para ser conscientes y responsables en el presente, se habla de una conciencia histórica. “Se sugiere una enseñanza de la Historia que vaya más allá del aprendizaje de contenidos históricos adoptados como productos finitos y cerrados que no exigen en absoluto interpretación” (Gómez Carrasco, et al. 2014, pp.7-8).

En un primer momento para enseñar Historia hay que saber de ella y su explicación requiere de la ayuda de contenidos sustantivos o contenidos de primer orden que intentan responder a las interrogantes: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde?, y a su vez los contenidos estratégicos o de segundo orden que se refieren a las habilidades del historiador, así como a las estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas. Los contenidos de primer orden se convertían en el principal objeto de enseñanza y los de segundo orden quedaban reservados para la investigación en Historia.

Una manera en que se suele concebir la Historia y que puede facilitar la formación del pensamiento histórico en el alumno es la de comprender la Historia como un método, para su desarrollo se toman seis conceptos que son claves: relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la Historia

En la actualidad la enseñanza de la Historia busca cambiar su metodología o al menos eso es lo que se pretende, para ello es necesario que los maestros y estudiantes de maestros tengan también las ganas de querer cambiar la didáctica, ahora se necesita pensar de manera reflexiva sobre los acontecimientos del pasado, comprenderlos como una sucesión del presente y estar enfocados a un futuro próximo, se trata de generar esa conciencia histórica y ese pensamiento histórico en los alumnos que les permita moverse en el tiempo de manera crítica.

Por lo anterior se deduce que ya no se trata de enfocarse únicamente en los acontecimientos como objeto de estudio, en los conceptos de primer orden, sino que ahora hay que comenzar a trabajar también con las habilidades como historiador, con empatía, comprendiendo la causas y consecuencias de diferentes hechos, movimientos, situaciones, de conocer la causalidad, etc. Todas estas habilidades que también ayuden a realizar una descripción, comprensión e interpretación más profunda de las fuentes y mejorar en el desarrollo del pensamiento histórico.

En otra investigación realizada por Muñiz, L. L., Castillo, F. B., & Trejo, V. A. (2010), tuvo como objetivo explicar cómo están formados los planes de estudio de educación secundaria 2006 y los de educación primaria 2009 y explicar cómo se trabajan contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales para apoyar la identidad nacional en la educación básica. Para ello describen en su investigación los cambios en la enseñanza de la Historia a partir de 1993 y algunos problemas que se han suscitado en los últimos años.

Los resultados a los que concluyeron coincide con las investigaciones referidas anteriormente, durante muchos años la enseñanza de la Historia tenía como propósito principal la transmisión de conocimientos y la memorización, no se les enseñaba a pensar históricamente, no se consideraba importante la comprensión temporal, espacial, la ubicación ni los procesos históricos.

Por otra parte, y de manera similar en el libro de “La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México” resultado de un coloquio sobre la enseñanza de esta disciplina, conformado por 19 artículos divididos en dos partes: la primera investigación y reflexión en torno a la enseñanza de la Historia y la segunda aportaciones de la enseñanza de la Historia, invita a repensar la tarea que desempeña su enseñanza en la construcción de una conciencia histórica.

Las conclusiones que obtuvieron sobre la enseñanza del conocimiento y la conciencia histórica en México están en crisis, menciona cómo las escuelas se han encargado de generar y transmitir los conocimientos, los cuales son un saber necesario al construir un futuro sustentable en la humanidad. Argumentan cómo ha ido cambiando el enfoque de la Historia con la reforma de 1993 se pretendía trabajar con un enfoque formativo en el que los alumnos

comprendieran su lugar en el mundo y en la sociedad haciendo una enseñanza reflexiva, por lo que la memorización no es mala dependiendo de cómo se le utilice, además aporta a la construcción del conocimiento y de juicios, podría verse como un elemento favorable. “No satanizar a la memoria si se trata de una memoria activa y selectiva acompañada de reflexión, de construcción del conocimiento y de comunicación de juicios lógicos y verdaderos” (Montes De Oca y Galván, 2006, p. 216).

Coincide con las aportaciones que han realizado ya varios autores sobre el papel que debe desempeñar el maestro, como un historiador, hay que estar capacitado didáctica y metodológicamente para enseñar esta disciplina, además debe conocer las formas de investigar la Historia, qué nuevas estrategias hay, saber utilizar y aprovechar los diferentes recursos, como las fuentes y las tecnologías de la información (Montes De Oca y Galván, 2006, p. 218). Así mismo “el autor recupera al historiador como un sujeto activo hacedor de Historias, no de la Historia consciente de las condiciones sociales e históricas que lo rodean y constituyen” (Montes De Oca y Galván, 2006, p. 220).

En la segunda parte se habla de la relación que debe haber entre el espacio y el tiempo para poder comprender la Historia. Comprender el pasado significa conocer las raíces del presente, se trata de conocer y entender y no únicamente de describir y narrar lo que sucedió, “Aprender a ubicarse en el tiempo y en el espacio es el primer paso para empezar a pensar históricamente” (Kant, s.f., p. 230, citado por Montes De Oca y Galván, 2006, p. 219).

Es entonces que “a partir de los congresos de instrucción pública realizados en México a finales del siglo XIX y principios del XX, en los cuales se recomendó reducir el uso de la memoria, se descartó a ésta como base del conocimiento histórico y se comenzó a vislumbrar la aparición de una Historia reflexiva” (Montes De Oca y Galván, 2006, p. 220).

Las investigadoras sostienen que el libro de texto como herramienta para la enseñanza empleada de manera recurrente si no es que principal por la mayoría de los maestros, limita la investigación y los contenidos a enseñar, forma parte de una homogenización y de una aculturación y adoctrinamiento.

Belinda Arteaga citada por Luz Elena Galván (2006), insiste en que no se siga enseñando de manera lineal y parcial la Historia, pues se dejan fuera muchos participantes y acontecimientos que fueron parte importante para el desarrollo de la misma, es mejor enseñar de manera globalizada en la que se hable de todos y desde diferentes perspectivas.

El análisis de diferentes investigaciones y artículos permitió tener una visión más amplia sobre lo que es la enseñanza de la Historia y de los beneficios que trae consigo. La autora describe las ideas principales de cada uno de los artículos en los que mayormente profundiza en la importancia que tiene enseñar a los alumnos una conciencia histórica y global en la que todos formamos parte e influimos en ella de manera directa en las decisiones que tomamos día con día.

Propone que los maestros tomen el papel de historiadores y se lo fomenten a sus aprendices, que se trata de formar historias y no la Historia como tal, que debe haber una reflexión y un análisis más profundo en el abordaje de los contenidos. Se trata de enseñar con una didáctica que aporte a la reflexión en los estudiantes y que además encuentren la relación entre el pasado presente y futuro para que hagan conjeturas, saquen conclusiones y actúen sobre ellas.

García, L. G. (1996) en su investigación sobre el trabajo docente en la enseñanza de la Historia realizó un estudio de casos, ubicado en el paradigma interpretativo, se hizo un análisis de los datos obtenidos a través de las observaciones en las clases de Historia y se llevó a cabo una observación abierta exhaustiva; para ello se aplicaron entrevistas a maestros y alumnos.

El autor menciona cómo en la práctica docente se entremezclan los conocimientos empíricos y cotidianos con el saber técnico científico, y utiliza únicamente el que le permite responder a las exigencias de sus alumnos y mismas de la clase, esto ocasiona que sea una rutinización de estrategias que acentúan los aspectos de disciplina y de regulación (García, 1996, p. 5).

La disciplina de la Historia no consiste en recoger los hechos para formar una imagen, sino en explicar los hechos. Para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es importante

que el docente conozca los contenidos que se va enseñar y aprender, procurando una apropiación progresiva del objeto de estudio. Por su parte García, L. G., (1996) dice lo siguiente “El papel del maestro al enseñar Historia no es el de suministrar la totalidad de los conocimientos, sino favorecer la adquisición de los mecanismos intelectuales, básicos, buscar estrategias para que éstos construyan nociones sociales y desarrollen capacidades cognitivas” (p. 6).

El papel del docente es el de crear un modelo en el que se acerque a los estudiantes al aprendizaje de la Historia y que a su vez vayan comprendiéndola en lugar de ir aprendiéndola de memoria. El mismo autor menciona que esta enseñanza es de carácter formativo, “se centra en el proceso, el desarrollo de actitudes, el modo de evaluar la información que se les entrega o descubren y en la adquisición de destrezas a un nivel apropiado para las capacidades de cada alumno” (p. 6). Por lo que resulta fundamental fomentar en los alumnos la realización de las tareas del historiador para que aprendan conceptos y los explique de un modo particular en el que se den cuenta de que la Historia es diferente según la perspectiva de cada persona.

Es evidente cómo la práctica docente tiene un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. El estudio demuestra cómo en la mayoría de los casos el papel del docente es autoritario, determina el ambiente de trabajo y de relación entre los alumnos y con él mismo, si no hay un interés o conocimiento por parte del maestro, se tiende a caer en una práctica rutinaria en la que no se profundiza en la comprensión de los hechos. Es importante que más que la memorización se dé prioridad a la comprensión, que los alumnos encuentren la relación que hay entre la Historia y la actualidad, que comprendan los acontecimientos a su manera y vean diferentes perspectivas sobre el mismo tema.

La modificación a los planes de estudio 1993, para la educación “la Secretaría de Educación Pública plantea un cambio favorable en la concepción sobre la asignatura de Historia al proponer un enfoque formativo en su enseñanza” (Muñiz, L. L., Castillo, F. B., & Trejo, V. A., 2010, p. 4). Con el enfoque formativo de 1993 se pretende que los alumnos centren la atención en hacer la explicación de los hechos históricos más que su memorización, no se deja de lado los personajes y fechas, si no que se prioriza la reflexión de la participación de los individuos y su papel a lo largo de la Historia.

Para poder profundizar en el cumplimiento de este enfoque formativo es necesario que los maestros eviten actividades en las que se utilice únicamente la exposición oral, el copiado y el resumen de textos, así como la evaluación centrada en la memorización, se debe fomentar la reflexión sobre el qué, para qué y cómo. Por su parte el programa de Historia para la educación primaria 2009, busca reforzar el enfoque formativo y la concepción de una Historia en constante cambio, los contenidos están graduados con la finalidad de otorgarles un tratamiento más profundo y proporcionar herramientas a los maestros con la incorporación de aprendizajes esperados, sugerencias didácticas y de recursos.

Desde la reforma que hubo en 1993 a los planes y programas de educación básica y primaria se introduce un enfoque formativo en el que ahora se busca que los alumnos analicen, reflexionen e interpreten sobre los acontecimientos históricos, que comprendan cómo ha sido el papel de los diferentes participantes de la Historia y que identifiquen la relación que hay entre el pasado, presente y futuro en la participación ciudadana, que se den cuenta que los actos que realizan tienen perjuicios en las sociedades y en la naturaleza.

Para lograr lo anterior se introducen aprendizajes esperados, sugerencias y recursos en el programa de Historia para la educación primaria en el año 2009, se trata de que los maestros también tengan el interés por ésta, que no se priorice la lectura del libro de texto, el resumen ni el copiado de textos, si no que vayan más allá en la investigación en fuentes como bibliotecas e incluso internet.

Se habla de un aprendizaje basado en competencias, en específico en la enseñanza de la Historia mencionan tres: comprensión y análisis del espacio histórico, manejo de información y formación de una convivencia histórica para la convivencia. Cada una de ellas con finalidades diferentes, pero de manera general en la formación de un pensamiento y una conciencia histórica que apoye a la formación ciudadana de los alumnos.

La investigación realizada por Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2015), permite hacer una comparación con los contenidos históricos de la educación obligatoria en España, analizar qué se está evaluando y cómo se están evaluando, este análisis se realizó a través de los exámenes y permitió comprobar si esta evaluación se adecua al modelo cognitivo de aprendizaje de la materia de Historia.

Para desarrollar esta investigación se tomaron todos los exámenes de Historia realizados por los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia (España). La muestra tuvo un carácter no probabilístico, y se realizó de forma incidental y de conveniencia. Se optó por un diseño metodológico que combina técnicas y estrategias que se sitúan dentro de los métodos no experimentales. Este tipo de métodos insiste en la búsqueda empírica y sistemática en la que los hechos ya han ocurrido y no se puede intervenir en ellos.

Para analizar los resultados se elaboraron dos tablas, en la primera se analizan las tipologías de las preguntas y en la segunda los contenidos y habilidades cognitivas. Los autores coinciden en que “saber Historia no significa acumular la memorización de hechos, conceptos, fechas, etcétera. La comprensión de la Historia implica otros elementos, y está relacionada con unos complejos procesos de pensamiento histórico” (Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 53).

Sin embargo, los resultados muestran el dominio de preguntas que exigen un conocimiento conceptual-factual, de forma memorística y con una gran ausencia de procedimientos. El análisis, razonamiento y la interpretación de documentos tienen poca participación en los exámenes escritos realizados al alumno siendo que estas habilidades son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento crítico, el cual a su vez se va adquiriendo de manera gradual mediante la participación en la práctica de historiador (Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 53).

En los exámenes predomina una evaluación centrada en la repetición y memorización de información. Los alumnos no entienden la Historia como una disciplina que formula preguntas e hipótesis sobre el pasado y que intenta demostrar con fuentes y a través de un método riguroso.

Diversos estudios muestran que habilidades como el análisis, el razonamiento, la reflexión y la valoración o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, tienen una escasa presencia en los exámenes escritos realizados por los estudiantes de la educación obligatoria (Miralles, Gómez y Monteagudo 2012; Monteagudo 2014, citado por Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 54).

La argumentación y la representación narrativa del pasado son elementos fundamentales en los alumnos para la creación de un pensamiento histórico, “Se considera que el pensamiento crítico es, primordialmente, pensamiento evaluativo y forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición” (Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 55). Todas estas habilidades enriquecen el desarrollo del pensamiento histórico y “para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, que entienda el pasado como herramienta para conocer el presente” (Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 55).

Finalmente, encontraron que “el abuso de preguntas sobre conceptos o hechos concretos, de forma aislada y sin contextualizar, provoca un aprendizaje de la Historia por parte del alumnado de forma casi atemporal” (Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 64). En otras palabras, los alumnos adquieren los conocimientos momentáneamente para contestar un examen, no hay una profundización en ellos. Los reactivos de los exámenes poseen mayormente preguntas con conceptos de primer orden y, además, “en muchos de los casos estos conceptos de segundo orden se abordan de una forma memorística, lo que les resta utilidad para el desarrollo del pensamiento histórico” (Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 64).

El análisis de cada uno de los exámenes aplicados en diferentes niveles educativos en España demuestra cómo se evalúa lo que se enseña. Se habla de una evaluación de conocimientos más de que de razonamientos, la mayoría de las preguntas se enfocan en los conceptos de primer orden y en menor grado se habla de las habilidades o estrategias que permiten realizar una descripción del hecho histórico.

Uno de los resultados obtenidos es que nueve de cada diez preguntas de los exámenes aplicados a los alumnos están centradas en lo factual, y sólo una pregunta de cada diez se enfoca en el análisis y la descripción. En muchos de los casos en las preguntas enfocadas al manejo de los conceptos de segundo orden se abordan de una manera memorística al describir por ejemplo las causas y consecuencias de un acontecimiento histórico.

Desde la enseñanza interesa más transmitir una cantidad de conocimientos que la calidad de los mismos. Si se quiere lograr un aprendizaje del pensamiento histórico habría que repensar la didáctica de la Historia no es un proceso nada sencillo, requiere de realizar tareas de un historiador para interpretar las fuentes y así generar discursos propios sobre el pasado, es aquí donde cobra relevancia el uso de los conceptos de segundo orden.

En otro estudio similar en el que se analizaban las pruebas de ingreso a la universidad de Historia en España de la universidad de Valencia durante los años 2012 y 2013, pretendía analizar el nivel cognitivo de los alumnos e identificar si las pruebas de acceso a la universidad, favorecen al aprendizaje del pensamiento histórico de los alumnos o si únicamente muestran la capacidad de memorización y reproducción de contenidos históricos.

El análisis de los datos que utilizaron fue con un enfoque cualitativo, pues el análisis de las respuestas en los exámenes les permitió significar y dar sentido a la información textual que ellos respondían. Como primer dato a analizar se enfocaron en la complejidad planteada en las pruebas de acceso a la universidad de Historia en España, en segundo punto se analizó la complejidad y coherencia del discurso de los alumnos y finalmente y como tercer punto fue el uso de las fuentes históricas textuales y los niveles cognitivos del mismo.

Se formularon dos hipótesis, en la primera se habla de las respuestas orientadas a la reproducción del pasado se estaría hablando de un aprendizaje bajo-medio debido a las rutinas académicas y transmitidas. La segunda hipótesis describe que al trabajar con fuentes históricas textuales dentro de la prueba abre la posibilidad de que adquieran las competencias de pensamiento histórico (a través de los conceptos de segundo orden).

Los resultados de las pruebas se organizaron en tres tablas:

1. Examina el nivel cognitivo de la prueba.
2. Los niveles de complejidad de respuesta de los estudiantes.
3. Los niveles de uso de fuentes textuales.

Los resultados de las pruebas muestran carencias en los alumnos en el desarrollo de su capacidad para pensar históricamente. El aprendizaje del pensamiento histórico es todo un

proceso que requiere de tiempo, los estudiantes tienen muy poco tiempo para terminar con la memorización y la repetición que se les ha inculcado desde pequeños.

Aprender Historia debe suponer también, y sobre todo, aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Es lo que se ha definido como pensamiento histórico, un conocimiento que no es ni intuitivo ni natural, sino que requiere un proceso formativo gradual de instrucción (Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C., 2014, pp. 48-49).

Los estudiantes pueden alcanzar niveles altos de madurez explicativa si se trabajan las competencias históricas desde antes. La enseñanza de la Historia en etapas básicas debe combinar el aprendizaje de contenidos como información histórica (conocimientos sustantivos o conceptos de primer orden) con el de competencias históricas basadas en el trabajo del historiador (conceptos de segundo orden o metaconceptos) (Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C., 2014, p. 48).

Los resultados de las pruebas de ingreso a la universidad en España muestran cómo los estudiantes tienen conocimientos memorísticos en donde no se han trabajado de manera diferente a la tradicional. Los autores mencionan que es posible desarrollar en los alumnos competencias históricas propias de un historiador con las que trabajen con fuentes y las interroguen, hagan de ellas un medio para explicar el presente, sin embargo, la enseñanza y la profundidad con la que se dan los temas en la primaria no permite desarrollar del todo estas habilidades de análisis e interpretación. Es importante cambiar la enseñanza de la Historia hay varias investigaciones que hablan de ello, sin embargo, en la actualidad se continua con la enseñanza de conceptos factuales, de primer orden, esta propuesta depende de la didáctica del maestro.

Finalmente se analiza un modelo de educación histórica como una experiencia de innovación básica en México que se conformó entre los años 2006 y 2012. El estudio parte del nuevo paradigma de la Historia en comparación con otros países, permite distinguir tres tipos de innovaciones: investigativas en las que se hace el análisis de fuentes primarias a través de conceptos de segundo orden; psicopedagógicas, que es el cambio conceptual y la resolución de problemas y por último socioculturales, educación patrimonial, museología

didáctica, etc. El modelo responde a las cuestiones de qué Historia enseñar, a quién, cómo y cuándo.

El paradigma educativo de la Historia le da prioridad a la interacción con las fuentes, la concibe no sólo como narrativa, sino como una recreación en el tiempo, cultural y no sólo cronología. La enseñanza de la Historia requiere de estrategias para entender el tiempo histórico y superar las representaciones iniciales. Proponen tres innovaciones que aplicaron en su modelo:

La primera fue la introducción de esquemas en las clases como radial y de árbol, de tipo cronológico y también analíticos descartando el uso de la línea del tiempo y el mapa conceptual, consideran que no es algo novedoso para los alumnos y el mapa mental es complicado de evaluar. “Los esquemas permiten seleccionar al profesor la información textual e icónica suficiente, evitando su exceso en el discurso docente, así como graduar la dificultad procedimental a la que puede enfrentarse el alumno (conocimiento, práctica y aplicación)” (Hernández, G. D. M., & Paz, R. O., 2012, p. 92).

La segunda innovación fue la clasificación y estrategias de gestión. Consistió en buscar una clasificación de la matriz de aprendizaje definida por las habilidades, conocimientos, hábitos de estudio y sus actitudes en el aula. Se llevó a cabo mediante la observación de los cuadernos, de la conducta, expediente escolar, entrevista a alumnos, profesores y padres de familia. Los tipos de matriz estaban divididos en cuatro: autónoma, activa, pasiva y desordenada. Esta clasificación les permitió definir estrategias de gestión y niveles de dominio procedimental.

Finalmente incorporaron los conceptos de segundo orden, debido a la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), con aprendizajes esperados, discutieron qué metodología utilizar, siendo así los conceptos de segundo orden (relevancia, cambio, causa, evidencia, empatía y síntesis) la más adecuada. A pesar de la abundante y rica literatura que han generado los conceptos de segundo orden, Shemilt (2011) citado por Hernández, G. D. M., & Paz, R. O. (2012) “destaca que su enseñanza no ha sido sistemática ni planeada a largo plazo, por lo que sus resultados de aprendizaje (la progresión) son muy desiguales” (p.95).

De esta manera fueron conformado el Modelo con un enfoque formativo artesanal, se aplicó en varias escuelas secundarias del Distrito Federal desde 2006, sin embargo, este modelo sigue siendo inoperante en México, hay la formación por competencias y la docencia reflexiva, que parece no superar el problema. Las aportaciones que realizan conforme al nuevo paradigma de la Historia que pretende comprender más que memorizar, utilizar las competencias históricas para desarrollar el pensamiento histórico a través de diversas estrategias, se dan cuenta de que la transmisión de conocimientos se mantiene en la actualidad y por lo visto así va a seguir durante más tiempo.

Describen cómo es la enseñanza de la Historia en la secundaria, con dos horas a la semana en donde siempre se pierde tiempo en el pase de lista, se da una actividad de lectura o de resumen, se analiza poco y se termina el tiempo, esto se repite día a día, se trabajan muy pocas estrategias en las que realmente se piense Historia. Realmente no se evalúa el desarrollo de los conceptos de segundo orden, cada maestro decide que evaluar, ponen como ejemplo los trabajos realizados en clase, se le da un poco menos de valor al examen y en caso de no aprobar se da una segunda oportunidad con un examen extraordinario; se está hablando de una evaluación de conocimientos y más que nada de aprobación.

El modelo aplicado en diferentes secundarias del Distrito Federal propone algunas estrategias que se pueden llevar a cabo durante las clases, propone también una secuencia didáctica en la que se comienza con el análisis de una fuente primaria, después se interpreta y describe para finalizar con la narración y evaluación del aprendizaje. La propuesta depende de los maestros llevarla a la práctica, pensar históricamente es todo un proceso que requiere de mucho tiempo, el problema está en que no se abordan los conceptos de segundo orden como un proyecto que se vea a largo plazo.

A manera de conclusión, la mayoría de las investigaciones realizadas coinciden en que la metodología de la enseñanza se ha enfocado únicamente en el trabajo con la memorización en los alumnos, los contenidos se abordan de manera sistemática en la que no hay una profundización, análisis ni comprensión de los mismos y por ende no hay un aprendizaje y un desarrollo del pensamiento histórico. El concepto de tiempo es abstracto y difícil de

comprender, inseparable del contexto, pues este permite demostrar los cambios y permanencias que han ocurrido a lo largo del tiempo.

Cada persona tiene una concepción diferente de tiempo y se va desarrollando de manera gradual. Pensar históricamente requiere de diferentes habilidades a desarrollar en los alumnos, tales como desplazarse de manera mental en el tiempo, tener una conciencia de los acontecimientos y relacionarlos con los diferentes tiempos (pasado, presente y futuro), comprender el hecho histórico e interpretar fuentes para después hacer una representación de la Historia en la que comunique los acontecimientos desde su perspectiva y mediante una explicación causal.

Otro de los puntos en los que concuerdan es, que hay muchas investigaciones realizadas para la enseñanza de la Historia, sin embargo, el enfoque que se le da a estas investigaciones es más en lo que saben o no los alumnos y en otros casos los maestros y maestros en formación. Los conocimientos que tienen están desfasados y en ocasiones hasta confusos.

Mencionan que se ha estudiado en menor grado cómo desarrollar las habilidades de comprensión de los contenidos, que sería lo primordial en el aprendizaje de la Historia. No hay un análisis de las fuentes ni una discusión de las mismas. El desarrollo del pensamiento histórico es un elemento primordial en la enseñanza de la Historia, sin embargo, no hay un modelo que pueda utilizarse en la enseñanza.

En algunas investigaciones proponen distintas técnicas y estrategias para favorecer el aprendizaje de la Historia apoyan a la comprensión del tiempo, tales como líneas del tiempo, fotografías, la narración, esquemas, etc. Los retos de la actualidad consisten en cambiar esta metodología, desarrollar un conocimiento científico, crítico y reflexivo de la Historia que haya una conciencia histórica y una comprensión del impacto que hay en cada uno de los tiempos. Que tomen como referencia lo pasado en contraste con el presente y así realicen decisiones para el futuro no muy lejano a los alumnos.

La elaboración de este apartado y la indagación realizada con las diferentes investigaciones me permitieron tener un panorama actual sobre la enseñanza de la Historia desde hace ya muchos años. Conocer las propuestas planteadas por los investigadores y que

no se han llevado a la práctica por parte de la mayoría de maestros. Si bien es cierto la formación de la conciencia y el pensamiento histórico requiere de mucho tiempo, no se ha visto como una planeación a largo plazo, sino que se siguen realizando y aplicando secuencias didácticas con poco sentido de investigación. Cambiar la didáctica de la Historia ha sido una problemática relevante en estos últimos años, pero poco ha sido atendida por los encargados de su enseñanza. Es pertinente rescatar las aportaciones de cada uno de los autores para modificar la manera de impartir la clase y desarrollar en los alumnos las habilidades y competencias del historiador para desarrollar en ellos el pensamiento histórico que les permita construir juicios y explicaciones de valor. Trabajar en el análisis de distintas fuentes, interpretarlas y explicarlas desde su mirada son tareas que sin duda mejorarán en las habilidades de comprensión y que además permitirán percibir que no hay una sola interpretación de la Historia, que no es algo lineal y que lo presente es producto de lo que realizaron nuestros antepasados.

3.2 Conceptos de primero y segundo orden.

En la investigación realizada por Belinda Arteaga & Siddhartha Camargo (2013) acerca de la educación histórica y su enseñanza para desarrollar el pensamiento histórico en alumnos de licenciatura primaria y preescolar parte de la pregunta ¿qué contenidos históricos deben abordarse en la escuela?, ¿Cómo lograr que en la escuela se aprenda Historia como una forma de conocimiento específico?, realiza una comparación sobre cómo ha sido la enseñanza de la Historia en diferentes países y plantea preguntas sobre qué se necesita para enseñar de la Historia.

Hay varias coincidencias en lo que se ha dicho sobre este tema desde tiempo atrás y profundiza en cómo se han centrado las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia dándole prioridad a lo que no saben los alumnos, puntualiza que es más importante qué es lo que sí saben, qué fuentes construyen mejor su conocimiento y cómo lo descifran, también cómo se ubican ellos en su vida personal en el contexto nacional.

Por su parte “la educación histórica plantea como eje formativo dotar a los alumnos de elementos que les pongan en contacto con la forma en la que los historiadores hacen Historia”

(Arteaga, B., & Camargo, S., 2013, p. 10). Estas habilidades para la enseñanza de la Historia se desarrollan con los conceptos de primero y segundo orden; los primeros son la base de los planes y programas de estudio en México. Para que quede un poco más claro, los autores describen los contenidos de la Historia que tratan de responder a las consignas ¿qué pasó y cuándo ocurrió?, como de primer orden o también se les conoce como sustanciales, y los de segundo orden se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos (p.11).

Hablan de los conceptos de primer orden como una construcción abstracta que los científicos han desarrollado a lo largo del tiempo, no son la realidad misma. Al tratarse de conceptos abstractos es complicado su interpretación, por lo que es necesario abordarlos con estrategias diferentes, a través de los conceptos de segundo orden, como el tiempo histórico, cambio y continuidad, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. “Estos conceptos de segundo orden, suministran las herramientas necesarias para hacer Historia para pensar históricamente, pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos” (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013, p. 18).

En la actualidad, como lo mencionaron los autores, se busca que los futuros docentes tengan la capacidad de romper los viejos esquemas sobre la enseñanza de la Historia y que los contenidos sean analizados más que memorizados y romper así de una vez con la reproducción de los mismos (p. 22).

El maestro de Historia para el siglo XXI no requiere ser un personaje docto que conozca hasta el último detalle de todos los hechos históricos, ni un sujeto “obediente” que simplemente ponga en práctica un plan de estudios (como un buen técnico de la enseñanza) o un profesor que, desde posturas pedagógicas y/o didácticas ingenuas pretenda enseñar lo que no sabe, es decir, la disciplina histórica que, como ya vimos, implica una forma de pensamiento y una toma de conciencia (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013, p. 23).

Hace referencia a la conciencia histórica en la que hay que guiar a los alumnos para que sean conscientes de la importancia que tuvieron los acontecimientos del pasado en el presente y que a su vez comprendan que son parte de la Historia y que está en permanente cambio, modifican y construyen la de las sociedades futuras, para ello que se apoye a la construcción

de un pensamiento histórico crítico y responsable, ya no interesa sólo que conozcan los temas, sino que los analicen, los interpreten y los expliquen desde su perspectiva.

Otro de los puntos que hay que resaltar es que se ven como base los conceptos de primer orden como lo principal a enseñar cayendo así en la memorización, estos conceptos abstractos que dificulta su comprensión, para ello se complementan con los conceptos de segundo orden como la empatía, la causalidad, cambio y permanencia, tiempo histórico, etc.

El trabajo con estos conceptos en la práctica docente fortalece el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos pues reconocen la Historia como una disciplina que les permite conocer su pasado y realizar conjeturas con su presente, se formulan preguntas e hipótesis sobre los diferentes acontecimientos e investigan en fuentes, lo cual les permite también debatir de manera informada, discernir información y tomar decisiones para su futuro y el de los demás de manera consciente.

El papel de los docentes adquiere vital relevancia en el sentido de que son ellos los que eligen la metodología para enseñar, la preparación y el conocimiento que tenga sobre los temas impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes, se pretende que los futuros docentes analicen los contenidos históricos, que rompan los esquemas establecidos y tradicionales, que ya no sean reproductores de los mismos discursos si no que se comprometan con la tarea que desempeñan.

En otro artículo analizado, de los autores Carretero, M., & Rodríguez, C. L. (2009), se recogen los estudios más relevantes que se han llevado a cabo desde la psicología cognitiva sobre los conocimientos y habilidades que caracterizan a los expertos en Historia. Partieron del estudio de Leinhardt, Stainton y Virji (1994), que utilizaron una metodología basada en entrevistar a siete profesionales en Historia y dos profesores no universitarios.

A lo largo del artículo profundizan en tres objetivos, la evaluación de evidencias, el razonamiento y la solución de problemas y finalmente el uso adecuado de narrativas en la construcción del conocimiento. La evaluación de las evidencias es una parte fundamental que permite resolver problemas investigativos en el ámbito de la Historia en donde los heurísticos de corroboración, documentación y contextualización juegan un papel importante, ya que les

permite profundizar e ir más allá de las fuentes que se les presentan, además contextualizan el hecho y se imaginan en los papeles de los personajes.

Por otro lado, el razonamiento y la solución de problemas está encaminado a que los alumnos hagan uso de herramientas cognitivas como la interpretación el análisis, etc., Para comprender las causas de determinados hechos y darles sentido. Finalmente, el uso de la narrativa en las aulas como una manera de organizar experiencias a manera de estructuras de tramas. Las narrativas permiten comprender la Historia de diferente manera, la simplifican, cuentan hechos que otras no, definen el inicio y el final, etc.

Todo esto pretendía colaborar en una difusión de los últimos avances producidos en este campo y tratar de adaptar una enseñanza cuya finalidad sea la de alcanzar una adecuada alfabetización histórica. Para ello los conocimientos deben estar presentes en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia en el que se identifica el conocimiento conceptual de primero y de segundo orden. “El conocimiento conceptual de segundo orden supone para estos autores un conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido” (Van Sledright y Limón, 2006, citado por Carretero, M., & Rodríguez, C. L. 2009, p. 77).

En la investigación se menciona cómo la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se enfoca en conceptos de primer orden y se dejan de lado las concepciones metodológicas que intentan describir estos conceptos, el autor dice que funcionan a manera de bisagra en la que aportan a una mejor comprensión de la Historia. Puntualiza en las habilidades que se podrían desarrollar dentro de las aulas y que apoyarían a los alumnos en su papel de historiadores, hace énfasis en cómo una buena evaluación de las fuentes mejora en la comprensión de las mismas, genera en ellos la capacidad de pregunta en la que no se quedan únicamente con lo que les brinda el libro de texto o cualquier otro tipo de fuente, si no que les permite hacer comparaciones y no sólo fijarse en las semejanzas y diferencias entre ellas, sino que va más allá y se enfoca en indagar por qué son esas diferencias.

Así mismo, el razonamiento en el pensamiento histórico está encaminado a que contextualicen y vean las causas y consecuencias en el hecho histórico, que vean desde diferentes puntos de vista y analicen qué otras causas fueron, eligiendo así ellos mismos cuál

es el hecho más relevante. Finalmente, la narrativa es una de las herramientas de las cuales se apoya la enseñanza de la Historia, sin embargo, hay ocasiones en las que surgen sesgos entre una y otra, por ello es importante interpretar de manera personal la Historia así conocen y explican, deciden sobre lo que van hablar, que detalles son los que se van a describir, que personajes son los relevantes, en donde inicia y termina la Historia de un acontecimiento, etc. Más que memorizar se trata de comprender y explicar. La Historia es un evento de interpretación, de reconstrucción y de análisis de eventos, fechas, personajes, etc., que explican y dan significado al presente de las personas.

Por último, Fernández (2010), habla sobre la formación de competencias encaminadas al desarrollo del pensamiento histórico. Dice que es una de las finalidades más importantes de la Historia, la formación del pensamiento histórico, la intención es dotar al alumno de instrumentos de análisis, comprensión y de interpretación para que construya su propia representación del pasado, interprete el mundo actual y actuar como personas reflexivas para su futuro.

Para ello propone modelos conceptuales, aprendizaje conceptual y representaciones sociales para la formación de competencias del pensamiento histórico relacionadas con la formación democrática de la ciudadanía. Puntualiza cómo la enseñanza mediante conceptos, ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que se encargan del estudio de la sociedad. Se acerca a un aprendizaje conceptual dejando lo factual o memorístico. “Los hechos son elementos auxiliares de la comprensión histórica, mientras que los conceptos son los instrumentos esenciales para dicha comprensión” (Fernández, A. S. 2010, p. 37).

Pensar históricamente requiere de cuatro elementos, pensar en el tiempo y desplazarse en él teniendo conciencia de la temporalidad, capacidades para la representación histórica presentadas a través de la narración y la explicación de las causas y de las consecuencias, desarrollo de la empatía a través de la imaginación y contextualización de los hechos y finalmente se requiere de la interpretación de las fuentes.

Una de las representaciones más comunes de la Historia es la narración, algunos la presentan con cuentos o leyendas o simplemente como una explicación del pasado, aunque “la narración como representación de la Historia ha sido rechazada durante mucho tiempo

por los historiadores sociales, ya que se asociaba a las grandes hazañas de los grandes hombres, olvidando y expulsando al resto de la población de la Historia” (Fernández, A. S. 2010, p. 44).

Esta narración permite entender de una mejor manera la Historia, pero también puede resultar un poco ineficiente, pues al solucionar los hechos y darles el orden temporal resulta un obstáculo que se interpone entre la Historia y el que trata de interpretarla. Por su parte la imaginación es uno de los elementos de los cuales se apoya la narración, no se trata de imaginar hechos fantásticos sobre los acontecimientos o sobre las personas del pasado, sino que da sentido a por medio de la empatía y de la contextualización. puede también ser desarrollada para crear otras percepciones sobre qué hubiera pasado si cambiaran algunas situaciones o si se tomaran otras decisiones.

“La empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles” (Fernández, A. S. 2010, p. 46).

Es evidente como se conjunta la estrategia de la narración con el concepto de segundo orden, la empatía, para así crear una interpretación de la Historia, es así que, al momento de estar reconstruyendo ese acontecimiento histórico, también formamos un juicio moral, el cual también forma parte de las competencias del pensamiento histórico. Tenemos representaciones de la Historia en las que algunas están bajo la influencia de la sociedad, tenemos percepciones de victoria, derrota, resentimiento, etcétera, dependiendo del acontecimiento histórico y del contexto; es decir, mientras que el haber ganado la guerra para un país, representa otro punto de vista para el que la perdió.

Finalmente, habla de la interpretación de las fuentes y menciona que deben estar presentes tres tipos de procesos: la lectura y el tratamiento de documentos, la confrontación o comparación de los mismos y la comprensión del proceso de construcción de la Historia. “El uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado. En este sentido, las fuentes son mudas, necesitan a alguien que las haga hablar” (Fernández, 2010, p. 48).

Es necesario replantear la enseñanza de la Historia, hacer una didáctica explicativa, crear estructuras conceptuales para la comprensión de la Historia. Debe promover y desarrollar en los alumnos competencias propias de un historiador que le permitan conocer y comprender el pasado y relacionarlo con el presente.

Como conclusión, los conceptos de segundo orden o metaconceptos como los definen algunos autores, son las herramientas fundamentales que explican el acontecimiento histórico, son los elementos que ayudan a la comprensión y análisis de los mismos; sin embargo, no están presentes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia de ahí que los conocimientos que tienen los alumnos están de manera sistematizada o en ocasiones ni se tiene el conocimiento.

Los autores mencionan que hay temas más relevantes por investigar más que sobre los conocimientos que poseen o no los alumnos, un ejemplo es el de qué enseñar de la Historia cómo interpretan los alumnos las fuentes y contenidos, y si la toman en cuenta para su formación.

Los conceptos de primer orden son abstractos al momento de comprenderlos, de ahí la importancia que se trabaje con los conceptos de segundo orden, pues tratan de explicar desde diferentes perspectivas el mismo acontecimiento para lograr una interpretación y comprensión. Trabajar con estos conceptos apoya al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos y a generar también una conciencia histórica.

Es importante desarrollar en los alumnos habilidades de historiadores en las que sean ellos los autores de su propio conocimiento, mismo que se va ir desarrollando y adquiriendo con el análisis de fuentes, la interpretación de hechos históricos, conociendo las causas y consecuencias y el impacto que tuvieron en el desarrollo de la Historia. Se trata de repensar, deconstruir y reconstruir la Historia con base a lo sucedido y dándole significado a lo que acontece en la actualidad y al porvenir de las personas y de las sociedades en general. Es necesario replantear la enseñanza de la Historia hacer una didáctica explicativa y comprensiva más que memorística, pues no sólo se enseña con conceptos de primer orden, sino que también se evalúa únicamente con ellos sin haber como ya se ha dicho, una comprensión de lo que están respondiendo.

La elaboración de este apartado me permitió conocer cómo definen los conceptos de primero y de segundo orden distintos autores, así como su poca o nula presencia en ocasiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo con los conceptos de segundo orden en la interpretación y explicación de la Historia es fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico, no sólo brindan las herramientas necesarias para describir los hechos como comúnmente se ha realizado en los últimos años, sino que también dan pauta para crear procesos explicativos de hecho histórico o de la fuente que se esté trabajando durante la clase.

Trabajar en el aula con los metaconceptos aportara sin duda al pensamiento crítico de los alumnos, se darán cuenta de la influencia del pasado con el presente y del mismo presente en su futuro próximo, así mismo, se generará una comprensión de los hechos teniendo una mirada desde diferentes puntos, analizando un mismo acontecimiento histórico pero que considera analizar aspectos o elementos que no son considerados en la enseñanza que considera únicamente resúmenes, lecturas, cuestionarios, entre otros.

3.3 Construcción del pensamiento histórico.

En la investigación de Pagés, J. B. & Santisteban A. (1999) sobre la enseñanza del tiempo histórico se planteó dos objetivos, reflexionar sobre el tratamiento didáctico del tiempo histórico y su reflejo en el currículo y proponer un marco teórico para la enseñanza del tiempo histórico, en un proceso simultáneo de deconstrucción y de reconstrucción de la temporalidad.

Menciona que desde hace mucho tiempo se ha tratado de explicar e indagar sobre la enseñanza del tiempo histórico y de la temporalidad, pero las investigaciones realizadas se centran más en las concepciones de los maestros que en cómo enseñar.

Ha existido y existe un gran interés por investigar, desde la didáctica y desde la psicología, la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Estas investigaciones, sin embargo, se han centrado más en los resultados del aprendizaje o las concepciones del profesorado que en los contenidos que se enseñan y en la manera de enseñarlos y aprenderlos (Pagés, J. B. & Santisteban A. 1999, p. 188).

Se ha podido comprobar que, a lo largo de los aprendizajes de los estudiantes, construyen dos esquemas de conocimiento: uno lineal de evidencias interrelacionadas del pasado con un aprendizaje interpretativo y el segundo construye en paralelo los aprendizajes anteriores, con estructuras más o menos complejas y formados por ideas o conceptos más generales.

Plantea la necesidad de deconstruir la conceptualización del tiempo histórico del alumnado para reconstruirlo con base a nuevas propuestas sobre la enseñanza de la Historia y una propuesta sobre aquellos aspectos que deberían construir el eje vertebrador de la enseñanza del tiempo histórico. Pagés & Santisteban (1999) define la deconstrucción del tiempo histórico como “poner en evidencia los convencionalismos que han generado diversas visiones de la Historia presentar las contradicciones que esas visiones provocan y, a la vez, ofrecer nuevos enfoques de comprensión de la temporalidad humana” (p. 195).

El estudio de la enseñanza del tiempo histórico y de la temporalidad son preocupaciones que surgieron ya desde hace mucho tiempo, sin embargo, las investigaciones que se realizan bajo este eje son enfocadas mayormente en las concepciones del profesorado más que en cómo enseñar y qué enseñar del tiempo histórico. Al terminar la educación obligatoria los alumnos poseen pensamientos sobre la Historia poco comprendidos, sin orden y dispersos que al fin de cuentas no les son útiles. Se puede descubrir que la mayoría de la enseñanza del tiempo histórico es cronología. El autor menciona que hay pocos trabajos dedicados a la enseñanza y al aprendizaje del tiempo histórico.

Es importante que los alumnos adquieran conciencia sobre el pasado y con el presente que posteriormente es futuro y pasará a ser parte también de su pasado. En muchas escuelas del mundo la Historia que se enseña no se relaciona con el presente y tampoco con su presente. Plantean que es poner más énfasis en la enseñanza de la Historia y de la temporalidad a partir de las situaciones y problemas de su presente.

Evans (1996) citado por Pagés & Santisteban (1999) propone una enseñanza en la que una reflexión razonada y crítica de la sociedad ayudará a cambiar y transformar. Es preciso deconstruir el concepto de periodización, de cronología y así construir nuevos conceptos. La enseñanza de la Historia favorece un comportamiento crítico en la sociedad.

En otra investigación sobre la formación del pensamiento histórico, Santisteban, A., González, N., & Pagés, J. Pretenden aportar elementos de mejora a la formación del pensamiento histórico, a la formación del profesorado y a la construcción de una teoría sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Dicha investigación fue llevada a cabo por el grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universidad Autónoma de Barcelona, les tomó un tiempo de 5 años, se dividió en tres fases:

- Contribuir al conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, es decir saber cómo los estudiantes piensan y aprenden, y en qué contextos lo hacen
- Cómo el profesorado toma decisiones en la práctica y por qué
- Cómo las fuerzas sociales, políticas y culturales influyen en el currículo escolar y en los contenidos de enseñanza.

Se analizan en un primer momento los aspectos fundamentales para la formación del pensamiento histórico: la conciencia histórico-temporal, representación de la Historia a través de la narración y explicación histórica, la empatía y las competencias para contextualizar y la interpretación de la Historia a partir de las fuentes.

Las narraciones sobre las representaciones de la Historia les permitió conocer las discontinuidades para situarse en el tiempo, estaban poco estructuradas. Algunos demostraban tener capacidades significativas para explicar su pasado y relacionarlo con el presente. “La empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas” (Santisteban, A., González, N., & Pagés, J., 2010, p. 4), esta habilidad no estaba presente en muchos de los casos y por lo tanto no había una coherencia entre los hechos históricos.

En el segundo proyecto se insistió en la enseñanza de la Historia desde la interculturalidad. Se buscó comparar lo que el alumnado sabía al inicio y al final, tenían grandes dificultades para ser empáticos, los contenidos han sido filtrados por la experiencia individual de los alumnos, han aprendido contenidos y los reelaboran desde su experiencia, una minoría utiliza la Historia para explicar el presente, muy pocos contextualizan un hecho histórico de forma correcta.

Al final, el profesorado valora el trabajo realizado en el aula. La organización curricular de los centros y el propio currículum cronológico de Historia son impedimentos para incorporar innovaciones a la enseñanza, resulta difícil profundizar en el significado de las fuentes, los alumnos son capaces de encontrar relaciones entre las fuentes.

Es evidente cómo se han estudiado las concepciones que tienen los profesores sobre el pensamiento histórico, en esta ocasión se abre el estudio a alumnos también de diferentes niveles educativos. Se comienza analizando los aspectos fundamentales para la formación del pensamiento histórico. Algo interesante es cómo se toma la conciencia histórico-temporal en donde se relacionan los tiempos pasado, presente y futuro. El proceso de la conciencia puede ser descrito como una construcción de la experiencia para interpretar el pasado y ordenar el presente y así anticipar el futuro. Por otro lado, se menciona también la narración y explicación de la Historia haciendo una distinción entre memoria y conciencia histórica, en el segundo se trata de analizar los hechos y una racionalidad del pensamiento humano, interpreta el impacto de los hechos en la vida futura.

Como tercer aspecto se hace uso de un concepto de segundo orden, la empatía, donde recrean el acontecimiento contextualizado de acuerdo a su imaginación y sus juicios de valor. Este concepto ayuda a comprender cómo pensaban las personas en ese entonces, que les motivaba, etc.

Últimamente, habla de la interpretación de las fuentes, “cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santisteban, A., González, N., & Pagés, J., 2010, p. 5), se trata de que los alumnos vivan la Historia, la enseñanza a través de las fuentes ayuda a salir del uso de los libros, conocer la Historia inmediata y establecer las relaciones con la realidad.

En la obra de Pagés (1989) *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*, trata de responder las preguntas siguientes ¿Cómo recuperar esta supuesta pérdida de coherencia temporal que afecta a los jóvenes y a los niños?, ¿Cómo reconducir los estudios sobre el pasado para encontrar sentido al presente individual y social? y ¿De qué manera la enseñanza de la Historia puede colaborar en la comprensión del presente, en la adquisición de la

temporalidad?, para ello Expone algunas reflexiones y sugerencias que insinúan algunas respuestas a estas preguntas.

La metodología que utilizó parte de una aproximación al concepto de tiempo y de la definición de algunas categorías que desarrollan el concepto tiempo histórico, analiza cómo ha sido tratado el tiempo histórico en algunos proyectos y concluye con un par de ejemplos didácticos para ilustrar lo expuesto a un nivel más teórico.

Dentro de sus aportaciones dice que “El tiempo histórico ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad y la modificaron, la hicieron evolucionar” (Pagés, J.,1989, pp. 5-6). El tiempo resulta diferente para cada sociedad y cultura, no se puede hablar de la existencia de un tiempo único, monolítico y homogéneo, debemos considerar una pluralidad de tiempos que son reflejo de cambios de diferentes fenómenos en cada sociedad.

Hoy no se puede considerar que el conocimiento histórico se base exclusivamente en saber cuándo pasó tal fenómeno o qué pasó en tal fecha, sino que lo que caracteriza al conocimiento histórico es el proceso y el contexto que explica la fecha, el acontecimiento, que utilizamos como referencia cronológica. (Pagés, J.,1989, p. 11). El tiempo histórico necesita del pasado para concretarse, el pasado sin el presente no tendría valor, la relación entre pasado, presente y futuro es lo que le da sentido a la temporalidad y esta debiera ser una de las finalidades de la enseñanza de la Historia.

De tal manera que “el presente es una consecuencia del pasado y se proyecta hacia el futuro. El futuro será el resultado de las acciones y decisiones que tomemos en el presente, de la misma manera que el presente lo es de las que se tomaron en el pasado” (Pagés, J.,1989, p. 21).

Los cambios afectan a la vida cotidiana y a la sociedad, se necesita conocer la duración de los fenómenos que surgen dentro de estos grupos, para ello clasifica las duraciones en acontecimientos, que surgen en el momento, en el presente; coyunturales, que son fenómenos de mayor duración; los cambios estructurales, referidos a los tiempos de larguísima duración, cambian la estructura, la sociedad, etc.

En la enseñanza de la Historia se utilizan los acontecimientos, pero no se alcanza una comprensión porque se mira de manera singular, no hay esa relación con los tiempos estructurales. Lo ideal sería que se viera el acontecimiento como la raíz y de ahí profundizar en los cambios que produjo más adelante.

Una herramienta que también habría que trabajar en la enseñanza de la Historia y que no se debe confundir con el tiempo histórico es la cronología, es el instrumento para situar los acontecimientos, cuando pasaron, pasaran, etc. La periodización enmarca las etapas y las épocas en las que se ha dividido la Historia delimita inicio y final de periodos.

La enseñanza de la Historia con el sentido de entender mejor y comprender la realidad, como la capacidad de ubicar y localizar los hechos en el tiempo no aparecen como objetivos propios de su enseñanza, no hay la comparación con cambios y no tienen la capacidad de dimensionar la duración de los hechos. Se habla de la relación del pasado, presente y futuro, pero únicamente superficial, no se concreta de todo en la práctica.

Para pensar históricamente se necesitan del uso de diferentes habilidades y técnicas como las que propone Soria (2015) en su investigación acerca del desarrollo del pensamiento histórico con base a la elaboración de las narrativas históricas. Su investigación fue de corte cualitativo realizada en una escuela mexicana. Fue un estudio de casos y se apoyó en la construcción de un guion teatral.

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010, p. 39 citado por Soria, 2015, p. 86).

Es todo un proceso que se debe seguir para poder interpretar y relacionar sucesos del pasado y compararlos con hechos del presente. Para la construcción de una narrativa histórica

que apoye a la construcción del pensamiento histórico a través de la elaboración de un guion de teatro en un primer momento hay que reconstruir las concepciones que tienen los alumnos sobre los acontecimientos históricos, “niñas y niños muestran su capacidad para construir sus tramas a partir de sus intereses y las hipótesis que van formulando a lo largo del trabajo alrededor de cada tema” (Soria, 2015, p. 90).

El proceso que propone para la elaboración del guion teatral consiste en desarrollar la creación de mapas históricos a cargo del maestro en donde vaya narrando y representando los hechos en láminas o en el pizarrón permitiendo a los alumnos realizar preguntas y ellos a su vez estarán anotando las ideas que les parezcan más importantes.

Después de que ya tienen un marco de referencia, el siguiente paso es el de periodizar y elegir los acontecimientos que estarán presentes en su guion. El maestro propone la interpretación de los temas elegidos por alumnos diferentes en los que hagan el propio guion de la escena. Posteriormente la búsqueda y la elaboración de los diálogos hace que los alumnos construyan su propia versión y como contarla, conocen del hecho histórico y lo interpretan a su manera. Finalmente se construyen los guiones y las escenas por parte de los alumnos, el maestro se encarga de hacer las revisiones correspondientes pudiendo agregar opiniones o sugerencias para enriquecer el trabajo.

La narrativa es una parte muy eficaz en la construcción del pensamiento histórico, explica las causas de los hechos históricos y también los describe. Es importante generar en los alumnos este tipo de estrategias en la construcción de su pensamiento histórico entendido como la forma de pensar en el tiempo, en los acontecimientos, tener esa empatía e imaginación que se relaciona con el tiempo presente y que a su vez se puede encaminar hacia el futuro.

En este caso la narrativa en la elaboración de un guion teatral apoya a que los alumnos a través de todo el proceso descrito, modifiquen las concepciones que tienen sobre el acontecimiento histórico, indaguen más sobre el mismo partiendo desde su propio interés para poder interpretarlo en las escenas y en los diálogos. Se hacen historiadores al momento de contar su versión de la Historia conocen lo que sucedió de acuerdo a las investigaciones en fuentes, como los libros de texto, etc., interpretan y describen desde su conocimiento.

Para concluir con este apartado, es importante remarcar como la temporalidad se ha dejado un poco de lado en las escuelas, se investiga menos qué enseñar de la Historia. Se ha encontrado que los conocimientos que poseen los alumnos están desfasados, no hay un orden cronológico o simplemente no están ubicados de manera correcta en el tiempo. Para trabajar el tiempo histórico se necesitan también de diferentes habilidades, como la temporalidad, la cronología y la periodización, pues permitirá a los alumnos tener un mejor manejo del tiempo y de la ubicación de los acontecimientos, comparar el cambio que surgió entre una época y otra, qué hecho histórico dio origen al siguiente hecho, etc.

Para pensar históricamente, también se necesita de la interpretación de las fuentes, pues así los alumnos formulan sus propios argumentos explicativos de la Historia, crean sus propias narraciones y tratan de explicar lo que sucedió desde su comprensión. El proceso del pensamiento histórico requiere de constante deconstrucción y reconstrucción a través del análisis de las fuentes y de los acontecimientos, así como su contraste con la realidad en la que se encuentran los alumnos.

Las herramientas que posee el historiador son las que se deben manejar en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Se trata de desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias que les permitan interpretar su pasado y presente desde una mirada propia con la ayuda de los conceptos de primero y segundo orden, puesto que además de comprender el hecho histórico dan las herramientas para que a juicio y percepción del alumno explique lo que él conoce, lo que aprendió, lo que explico o lo que alcanzo a percibir durante y después del análisis. Ya no se trata de aprender los conceptos de primer orden, sino de comprenderlos y relacionarlos, entender la temporalidad de una manera dinámica en la que se puede ir y venir entre el pasado, presente y futuro, comprendiendo que el presente es producto del pasado y lo que se está realizando en la actualidad repercutirá en el futuro.

4. Planteamiento del problema.

La problemática de cómo desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado de la escuela primaria Damián Carmona surge del interés por profundizar en cómo se enseña la clase de Historia y los alumnos no logran comprender los hechos históricos abordados

durante la clase, no se logra desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos, ya que únicamente se realizan actividades con los conceptos de primer orden, los que describen qué pasó. Me di cuenta de que los temas en ocasiones no se abordan de manera profunda, no se analiza tampoco la mayoría de ellos y se elaboran resúmenes la mayoría de las veces, en pocas ocasiones se realizan actividades con materiales de interés de los alumnos, tales como mapas o líneas del tiempo. El poco trabajo del tiempo histórico y su organización, así como también el poco análisis y comprensión de los hechos provocan que los aprendizajes de los alumnos sean momentáneamente memorísticos, no hay una relación con la temporalidad, esto provoca que además de que no se comprendan los temas, no hay una interpretación de los mismos, los alumnos no relacionan los acontecimientos con la realidad del presente y en menor medida con su futuro y el de los demás; no hay una comprensión secuencial de los temas.

5. Supuestos de la investigación.

Si se diseñan y aplican estrategias adecuadas en las que se consideran los conceptos de primero y segundo orden, se desarrolla el pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado. Es importante que, para desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos, primeramente, haya una comprensión de los temas, es por ello que la explicación mediante los metaconceptos permitirá a los alumnos una mejor interpretación, además, también es importante que trabaje con la temporalidad, ya que permitirá establecer conjeturas con los diferentes tiempos, sacar conclusiones y además poder tomar decisiones en el presente tomando como base el pasado y teniendo una mirada hacia el futuro.

Es por ello que surge la pregunta base de mi investigación *¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico de los alumnos en un sexto grado de la educación primaria con la implementación de estrategias didácticas considerando los conceptos de primero y segundo orden?*

Por lo que también fue necesario plantear preguntas secundarias que guían la investigación, se complementan con la pregunta central. Dichas preguntas son *¿De qué manera se desarrolla el pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado de educación*

primaria?, ¿cuáles son las estrategias adecuadas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado? y ¿cuál es la relevancia de la implementación de conceptos de primero y segundo orden en el desarrollo del pensamiento histórico?

6. Objetivos.

Es por ello que para lograr desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos de la escuela primaria Damián Carmona me propuse como objetivo general *Demostrar que el pensamiento histórico se desarrolla mediante la implementación de estrategias didácticas que contemplan conceptos de primero y segundo orden.* Para ello fue necesario derivar objetivos específicos:

- Identificar cómo construyen el conocimiento histórico los alumnos de sexto grado de la educación primaria.
- Diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos para que comprendan la relación que hay entre el presente y el pasado, y para que tomen decisiones informadas para su futuro.
- Explicar el impacto del uso de conceptos de primero y segundo orden en el desarrollo del pensamiento histórico.

La construcción del objeto de estudio permitió identificar el interés y la pertinencia por el cual se realizó la investigación. Así mismo atendiendo una problemática percibida en el grupo de sexto grado sobre la asignatura de Historia específicamente en el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, partiendo de ahí a la elaboración del estado del arte en el que se identificaron los estudios e investigaciones realizados sobre el tema y de esta manera obtener una mirada sobre lo que ya se había trabajado y lo que quedaba por investigar. Se elaboraron los supuestos de la investigación en los que se explicaba que el desarrollo del pensamiento histórico se lograría mediante la aplicación de estrategias didácticas contemplando conceptos de primero y segundo orden. Fue entonces cómo surgió la pregunta central y de la que se derivaron otras preguntas secundarias para guiar la investigación. De esta manera me planteé un objetivo general para comprobar el supuesto y dar respuesta a la

pregunta principal, derivando también objetivos específicos que en conjunto darían cumplimiento al objetivo general.

Todo el proceso anterior fue necesario para tener una mirada clara y objetiva de lo que iba a desarrollar durante mi práctica profesional. Cumplir con los objetivos planteados dando respuesta a las preguntas de investigación y finalmente comprobando que efectivamente o no se logra desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos con la aplicación de estrategias didácticas que contemplan los conceptos de primero y segundo orden.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo tiene como propósito analizar los fundamentos teóricos de la investigación centrados en el constructivismo y socioconstructivismo, su relación en la enseñanza de la Historia. Así mismo se integran los apartados del origen del conocimiento y los enfoques historiográficos que permitirán conocer la epistemología del conocimiento y las distintas maneras de hacer Historia para retomarlos como estrategias de enseñanza. De igual manera se incorporan los conceptos de primero y segundo orden, la definición de estrategias y cómo enseñar la Historia como disciplina.

1. El constructivismo.

Para la teoría constructivista, el individuo, sus aspectos de conocimiento y sociales no son un producto dado, sino más bien una construcción propia que se va desarrollando mediante la interacción de la persona con el ambiente. De acuerdo con Carretero M. (1998), “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p.21). Hay diferentes teorías que tratan de explicar esta construcción, algunas de ellas con un enfoque distinto. En los siguientes puntos hablaré sobre dos de las teorías más representativas del constructivismo, por un lado, el constructivismo según Piaget y por otro lado lo sociocultural con lo que menciona Vygotsky. En ambos casos se habla de que el conocimiento se construye, aunque para Piaget, es un actuar individual que va a tener relevancia la interacción con el medio, mientras que, para Vygotsky, el conocimiento se va a producir precisamente de la interacción en conjunto y con el medio.

1.1 El constructivismo.

Según Carretero M. (1998), la teoría Piagetiana ha sido una de las más completas en cuestión de la visión del desarrollo del niño, aunque no sea una teoría educativa, sino más bien psicológica y epistemológica “resulta imprescindible para cualquier profesor que pretenda conocer cómo evoluciona la mente de sus alumnos” (Carretero M. 1998, p.34).

Jean Piaget (1896-1980) es uno de los autores más representativos del constructivismo, en un inicio sus estudios los realizó sobre los moluscos, mismos que le permitieron elaborar

su tesis doctoral. Posteriormente se interesó por explicar cómo se produce el conocimiento científico en los alumnos, se basó en la aplicación del método clínico en uno de sus estudios para conocer las representaciones y las justificaciones que daban respecto a un test. Este método consistió en realizar preguntas abiertas a diferentes niños franceses con la finalidad de conocer y perseguir sus respuestas al plantearles una problemática y realizar cuestionamientos respecto a la misma (Delval, J. 2000).

De acuerdo con Piaget, el organismo es esencialmente activo, de esta manera va construyendo sus estructuras, tanto biológicas como psicológicas. “Piaget sostiene que hay que distinguir dos tipos de herencia, una herencia estructural y una herencia general o funcional” (Delval J. 2000, p.64). Es decir, el individuo desde su nacimiento trae consigo estructuras biológicas que van a permitir conocer el entorno, y éstas a su vez limitan su percepción, por ejemplo, se pueden percibir sonidos, identificar el tamaño de las cosas, ver en tres dimensiones, etc., sin embargo, son limitantes en el sentido de que únicamente se va a percibir el mundo de una manera específica, en cambio las herencias funcionales relacionadas con la razón no tienen límites, puesto que permitirán al individuo conocer el medio y relacionarse de distinta manera, se irán desarrollando y adquiriendo estructuras nuevas en distintos niveles, “la capacidad de comprensión y aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto” (Carretero M. 1998, p.35). Por ejemplo, todos los seres vivos necesitan comer, respirar, reproducirse, etcétera, pero las estructuras mentales o funcionales serán diferentes, aunque se tenga que realizar los mismos procedimientos de supervivencia.

1.1.1 Invariantes funcionales.

Las herencias funcionales que le permitirán al individuo conocer y relacionarse “se manifiestan en <<los invariantes funcionales>>, que es como Piaget denomina a las dos funciones biológicas más generales: la organización y la adaptación” (Delval J. 2000, p.65). En este sentido todo comportamiento es una adaptación al ambiente, en el carácter biológico de acuerdo con Delval, se adapta construyendo materialmente formas nuevas y de la misma manera en el carácter psicológico, aunque aquí de manera mental.

En la adaptación se identifican dos momentos, la asimilación y la acomodación; en la asimilación se lleva a cabo la interacción del sujeto con el objeto o con el medio y en la acomodación se modifica el medio y la conducta del sujeto para poder adaptarse. En el proceso de adaptación, Delval interpreta un desequilibrio (asimilación), por ejemplo, cuando una persona tiene hambre se presenta este desequilibrio, mismo que lo mueve a satisfacer esa necesidad, para ello debe equilibrar la situación (acomodación), en este caso sería la búsqueda de comida para satisfacer la sensación de hambre. Este equilibrio es momentáneo hasta que vuelva a haber nuevamente otro desequilibrio, mismo que dará inicio a otro nuevo ciclo.

“La adaptación, es una variación que facilita la supervivencia de la especie y que precisamente ha dado al hombre unas posibilidades insospechadas respecto a otros animales” (Delval J. 2000, p.121). Este proceso ha permitido que prevalezca la especie, que la adaptación requiere mecanismos psicológicos que le permitan satisfacer necesidades. Este proceso adaptativo es fundamentalmente activo en el que se está modificando constantemente el organismo y también el medio.

Esta adaptación permitirá ser un organismo organizado en el que su proceso de adaptación tendrá definido conocimiento para situaciones de la vida cotidiana muy específicos, mismo que dará pauta para que siga manteniéndose en constante cambio, integrando aspectos nuevos sobre el conocimiento que ya posee, modificando su conducta en relación al desequilibrio que se le presenta, además de modificar también el objeto o el medio para poder equilibrar nuevamente las cosas.

1.1.2 Construcción y modificación de esquemas.

Después de haber analizado el proceso de los invariantes funcionales, se da la base para la creación de los nuevos esquemas, de las nuevas concepciones que surgen después de haber acomodado su conocimiento respecto a determinada situación.

Desde el nacimiento los niños tienen conductas a las que reflejan las cuales a su vez van a permitir en el niño la integración de los nuevos conocimientos. Estos conocimientos van a ser presentados a manera de esquemas mentales, “un esquema es un tipo de conducta

estructurada susceptible de reproducirse en condiciones no absolutamente idénticas” (Delval J. 2000, pp.65-66). Lo anterior significa que el conocimiento que se tiene sobre un objeto o sobre una situación específica pueda ser que se aplique en otras situaciones que no sean del todo las mismas, esto dará pauta para la creación o modificación de un nuevo esquema que permita acomodarse y adaptarse a la nueva situación.

Al resultado de este proceso de adaptación se le denomina un conocimiento o esquema, mismo que puede ser sometido a otro proceso de asimilación y acomodación para integrar nuevos conocimientos o modificarlos según sea el caso. Un ejemplo de este tipo sería cuando un recién nacido comienza tomando diferentes objetos con la mano, aplica el mismo efecto de prensión cuando se le toca la palma de la mano sujetando con su mano el dedo de quien lo ha tocado, también de manera similar, sujeta las sonajas, las cobijas, las almohadas, etc., el recién nacido tiene el esquema de sujetar los objetos utilizando el mismo procedimiento de prensión, pero cuando se le presentan objetos diferentes como una pelota o el biberón, se da cuenta de que no los puede sujetar de la misma manera. Surge entonces un desequilibrio el cual deberá buscar la manera de equilibrarlo sujetando de manera diferente las cosas; es aquí cuando el esquema o el conocimiento que tenía sobre cómo sujetar las cosas se modifica y se adapta en cuestión del objeto nuevo que se le presenta. El esquema sufre una modificación y como resultado se obtiene otro nuevo esquema, ahora sabe que no todas las cosas las puede sujetar de la misma manera, se podría decir entonces que tiene un esquema para sujetar algunos objetos y un esquema diferente para sujetar objetos diferentes.

Otro ejemplo que describe Delval (2000), es cuando otro niño de tres o cuatro años ante una puerta tiene el conocimiento de que para abrirla es necesario girar el picaporte y empujarla, sin embargo, cuando se le presenta una situación similar en la que la única diferencia es que se tiene que jalar, el niño aplicara previamente el esquema que ya tiene construido y al ver que no abre, deberá equilibrar la situación incorporando a su esquema que hay puertas que se abren de distinta manera. Ahora bien, otra situación bajo este mismo ejemplo, se presenta cuando la puerta es corredera, deberá modificar nuevamente el esquema y darse cuenta de que abre de manera diferente a las anteriores. La idea principal de esta teoría es que “el conocimiento no es una copia de la realidad ni tampoco se encuentra

totalmente determinado por las restricciones que imponga la mente del individuo, sino que es el producto de una interacción entre estos dos elementos” (Carretero M. 1998, p.37).

1.2 Socioconstructivismo.

Otra de las teorías del conocimiento fue la desarrollada por Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), quien sostiene que “el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive” (Delval J. 2000, p.67). El individuo y la sociedad son indisociables que están íntimamente ligados, el comportamiento del individuo será un reflejo de la estructura social.

En la ley que postuló sobre las funciones mentales superiores se “conduce al concepto de Zona de desarrollo potencial o próximo que indica el nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de los otros” (Delval J. 2000, p.67), mientras que para Vogler, P., Crivello G. & Woodhead M. (2008) definen Zona de desarrollo próximo como “la distancia que existe entre la tarea más difícil que un niño es capaz de ejecutar sin que lo ayuden y la tarea más difícil que puede ejecutar con ayuda” (p.8). Esto significa que una persona tiene cierto nivel de conocimiento y de habilidades que le permiten resolver o responder una situación determinada que se le presente, sin embargo, el nivel que ya posee puede ser más elevado con la ayuda de otros individuos que sean más capaces para resolver esta situación, por ejemplo, con la instrucción de los maestros, padres, e incluso compañeros más diestros.

“Hay que tener bien presente que Vigotski se está refiriendo a las funciones mentales como el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas o la memoria lógica, más que a los contenidos del pensamiento del individuo” (Delval J. 2000, p.67). El desarrollo de una vida colectiva en el que se desarrolle y fomente la participación del individuo aumenta o contribuye al desarrollo de este. De acuerdo con lo que menciona Delval (2000), las ideas de Vigotski se han tomado por algunos de sus seguidores como técnicas o mecanismos en la transmisión de conocimientos de la sociedad hacia el individuo y que este a su vez los reproduzca, sin embargo, las ideas de Vigotski posiblemente hacían mayor énfasis en las relaciones sociales y su influencia en el desarrollo mental del individuo y donde sociedad y persona se están determinando mutuamente.

Cobra vital relevancia entonces la influencia de lo externo, del contexto y de lo social en el desarrollo del individuo, misma influencia que de igual manera se verá reflejado en la construcción de sus conocimientos mediante el andamiaje que propone Bruner, que “es el que le suministran sus padres, los adultos y compañeros más expertos, y una vida colectiva más rica y compleja que ayudaría a alcanzar niveles de pensamiento más altos” (Delval J. 2000, p.70). El lenguaje como instrumento y medio para la comunicación y cooperación es un elemento fundamental de este intercambio social para el desarrollo intelectual. “La psicología sociocultural y Vygotsiana tiene la ventaja de reconocer que todos los aspectos de la infancia son modelados por los procesos sociales, culturales y económicos” (Vogler, P. et al. 2008, p.8), se concibe el aprendizaje como todo un proceso que finalmente da como resultado el desarrollo del individuo social y colectivo.

2. Origen del conocimiento.

Los métodos empleados para la enseñanza están relacionados con las ideas de cómo se aprende y también de cómo se construye el conocimiento. La epistemología es la disciplina que se encarga del estudio del conocimiento, se pregunta “siempre por el problema del conocimiento, preguntándose cuál es su origen, cómo es posible conocer, qué relaciones mantiene el que conoce y lo conocido, cuál es la validez del conocimiento, en qué consiste el error, etc.” (Delval J. 1999, p.45).

La epistemología tiene estrecha relación con la educación, ya que para poder enseñar se necesita conocer cómo construir el conocimiento en los alumnos. Han sido varias las posiciones que han surgido para poder explicar el origen del conocimiento, han surgido diferentes posiciones para poder describir cómo es que se conoce, algunas de las más representativas han sido el empirismo y el racionalismo, una de carácter lógico y otra de carácter psicológico. En el siguiente apartado hablaré de estos dos sentidos, del surgimiento del conocimiento con base en el pensamiento humano o la razón y con base en la experiencia o en el empirismo.

2.1 Racionalismo.

La posición que se asocia con el surgimiento del conocimiento con base en el pensamiento y a la razón, se le conoce como el racionalismo, en donde “un conocimiento sólo merece, en realidad, este nombre cuando es lógicamente necesario y universalmente válido” (Hessen J. 2013, p.31). Es decir, cuando estamos seguros de algo que es de una sola manera y que no puede ser de otra diferente, es cuando se trata de un conocimiento verdadero. Hessen (2013) da como ejemplo la frase que dice que “el todo es mayor que la parte”, se trata entonces de una prueba o evidencia clara y concisa de que es verdad y debe ser de esta manera. Se habla entonces que el conocimiento racional debe tener dos propiedades, una de validez rigurosa y otra de necesidad lógica.

En el racionalismo se habla que el conocimiento surge en el pensamiento, de ahí que se diga que es la fuente y la base del conocimiento humano. Un tipo de conocimiento determinante ha sido el matemático, pues “todos los juicios que formula se distinguen además por las notas de necesidad lógica y validez universal” (Hessen J. 2013, p.32). Una de las formas más antiguas y representativas es Platón, quien menciona que la experiencia no brinda un conocimiento verdadero, puesto que la experiencia cambia constantemente.

Otro tipo de racionalismo es el trascendente, en donde Platón identifica un mundo suprasensible además del sensible y es en este primero que surge la conciencia cognoscente; a este mundo suprasensible Platón le denomina el mundo de las ideas (Hessen J. 2013). Aquí el autor menciona cómo las ideas no son sólo de lo material posible, sino de los conceptos que tenemos de las cosas. Para explicar esto respondía con su método de la anamnesis en donde explicaba que todo el conocimiento era un recuerdo, que el alma había contemplado las Ideas en una vida preterrena y se acordaba de ellas.

Por otro lado, el racionalismo teológico de Plotino y San Agustín describen que hay un *Nus* cósmico, es decir un espíritu, que éste a su vez ilumina los conocimientos de los hombres desde arriba de una conexión metafísica, Plotino le nombra la iluminación, mientras que San Agustín lo relaciona con Dios, es decir, Dios ocupa el lugar del *Nus* y de esta manera el conocimiento humano viene siendo iluminado por Dios (Hessen J. 2013). Otra de las maneras

en que es concebido el racionalismo es la de Descartes y su sucesor Leibnitz, quienes hablan sobre las ideas innatas. Mencionan que son concepciones innatas las más importantes, como las que permiten construir y formular conceptos dejando de lado la experiencia, puesto que son conocimientos que se tienen dentro de sí mismo y no hay necesidad de estar en contacto con la experiencia.

Para los racionalistas hay que desconfiar de los sentidos, puesto que en muchas de las veces son engañosos y los conocimientos que aportan no son del todo valiosos y la única que permite descubrir el engaño es la propia razón.

2.2 Empirismo.

El empirismo es una oposición a lo que menciona el racionalismo, pues para el empirismo el conocimiento se origina con base a la experiencia. Hessen (2013) dice que el ser humano es como una hoja en blanco en la que no hay conocimiento y que éste a su vez se va a ir originando o escribiendo de acuerdo a las experiencias que se le vayan presentando. Los conocimientos adquiridos o desarrollados desde la empiria van a ir evolucionando o progresando con el paso del tiempo. Para el conocimiento empírico resulta procedente el conocimiento desde las ciencias naturales, puesto que se comienza con la observación y está sujeto meramente a la experiencia, pues se comienza con este factor empírico antes de lo racional.

Una forma del empirismo es la del sensualismo, es decir, aquella que considera el origen del conocimiento con base a la percepción a través de los sentidos. John Locke (1632-1704), considera una experiencia interna y una externa, la primera hace referencia a la reflexión y la segunda a los sentidos. David Hume (1711-1776) fue el que desarrollo el empirismo de Locke; dividió las ideas de Locke en impresiones e ideas, “por impresiones entiende las vivas sensaciones que tenemos cuando vemos, oímos, tocamos, etcétera” (Hessen J. 2013, p.37), comprendidas por medio de los sentidos, y “por ideas entiende las representaciones de la memoria y de la fantasía” (Hessen J. 2013, p.37), y éstas a su vez surgen de las impresiones. Simultáneamente a Hume, el francés Condillac (1715-1780), a diferencia de Locke, él considera únicamente el sensualismo, donde dice que la fuente única del conocimiento son

las sensaciones. De esta manera se resume que el empirismo aborda diferentes maneras de generar el conocimiento, pero lo más representativo de este sentido es que se origina con base a la experiencia y que es ahí donde tiene su fundamento todo conocimiento humano.

3. Enseñanza de la Historia.

De acuerdo con Delval J. (1999), la Historia es una ciencia social y debería enseñarse como un camino progresivo y sistemático con distintos niveles de complejidad. Los alumnos deben ir explorando desde su contexto, indagando y descubriendo cosas nuevas, posteriormente generarse hipótesis, comprender relaciones y que se deben buscar explicaciones para ello. “Lo que resulta esencial es que haya una continuidad entre lo que el niño va descubriendo por sí sólo, lo que empieza a aprender y lo que se pretende enseñar como ciencia” (Delval J. 1999, p.301).

Este proceso de conocimiento sin duda tiene complicaciones para los alumnos cuando se trata de comprender los hechos, “los niños comprenden la Historia como elementos aislados, como acontecimientos desconectados y la enseñanza que se practica contribuye notablemente a ello” (Delval J. 1999, p.314). se le dificulta comprender lo que está muy alejado del espacio y del tiempo, no encuentra sentido a las fechas y a los nombres de personas que han sido memorizados.

Delval J (1999) menciona que, en los estudios de Piaget, se le presentaban dificultades al niño para construir la noción de tiempo objetivo. Todavía resulta más complicado comprender un sistema económico pasado si ni en la actualidad no se comprende el propio. “La Historia no es, pues, un aspecto más de las nociones sociales, sino que es una dimensión imprescindible para entender éstas” (Delval J. 1999, p.315).

Sin embargo, Carretero M. (1998) hace una comparación entre las investigaciones que se han realizado sobre la Historia, las matemáticas y las ciencias naturales, concluye que hay una muy grande diferencia de publicaciones y estudios relacionados con las últimas dos disciplinas a partir de las últimas décadas.

La relación que tiene el presente con el pasado debe ser comprendida como un producto o resultado de un proceso que todavía no se ha terminado, sin embargo, se ha entendido la Historia como una sucesión de fechas y personajes, buenos o malos, esto es debido a dos cuestiones, una de ellas es porque se les enseña de esta manera y la otra es que los profesores continúan con esta idea de enseñanza.

“Lo más importante y lo más difícil de conseguir es que los niños entiendan el problema de la objetividad histórica y de la construcción de la Historia, de cuál es el trabajo que tiene que realizar el historiador” (Delval J. 1999, p.317). También se le presentan complicaciones al niño cuando se trata de comprender los conflictos y las contradicciones de un mismo acontecimiento o hecho histórico. Esto es lo que se debe hacer para que el alumno compare y de su punto de vista con valor propio, sin embargo, esto es probablemente lo que menos se presenta en la actualidad, “la función del profesor es ayudar a que el niño se plantee esos problemas y encuentre vías para resolverlos” (Delval J. 1999, p.317).

En ocasiones se presentan conceptos abstractos en el aula y los alumnos en muchas ocasiones lo entienden de manera concreta, Carretero M. (1998) describe que en estas situaciones se debe estar yendo y viniendo de lo concreto a lo abstracto y viceversa, haciendo diagnóstico de cómo lo van comprendiendo los alumnos y mencionar ejemplos específicos que mejoren esa comprensión. Además, comprender la Historia implica hacer análisis sincrónicos y diacrónicos, es decir, interrelaciones de un mismo momento e interrelaciones a lo largo del tiempo.

En la enseñanza de la Historia más que la descripción de la misma implica su análisis:

Si un profesor explica un tema sobre el Imperio romano, ¿está explicando Historia? Creemos que la respuesta no es necesariamente afirmativa. Es decir, si sólo está describiendo las características sociales y políticas de ese periodo, quizá pueda decirse que está enseñando sociología del Imperio romano, pero no Historia (Carretero M. 1998, p.105).

Hace falta el análisis de cómo se llegó a esta sociedad, qué relación tiene con la Edad Media, etc. Algunas de las complicaciones que también se presentan es el ordenamiento de los hechos, una estrategia favorable sería la utilización de tablas comparativas que les

permitan identificar lo que está sucediendo en determinado momento y la simultaneidad con otros hechos, así como también las causas y consecuencias del hecho histórico.

Si bien es cierto, el análisis y la transmisión de conocimientos históricos implica su comprensión con herramientas conceptuales que tengan sentido en el presente. Se requiere de un cambio conceptual en el alumno, una reconstrucción de la manera de pensar, de analizar y de interpretar la Historia “los hechos que selecciona un historiador marxista no son los mismos que los que tiene en cuenta otro investigador de la escuela de los Annales o de la Historia de las mentalidades” (Carretero M. 1998, p.110).

En la Historia actual para muchos historiadores se pretende que los alumnos realicen inferencias lógicas, que tomen el papel de un detective con una mirada crítica, validando fuentes y haciendo sus representaciones. Se pretenden que los alumnos brinden explicaciones causales e intencionales, en un enfoque constructivista se debe comprender que la Historia requiere de consideraciones diferentes a las de otras ciencias, y por lo tanto estas características deberían tenerse en cuenta a la hora de su enseñanza.

4. Principios constructivistas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Si bien es cierto, en una educación con un enfoque constructivista es importante considerar los principios en los que se fundamentan estas teorías. Es por ello que el trabajo con los conceptos de primero y segundo orden ayudaran a explicar los hechos históricos de una manera más diversa en el sentido de que se trabajará la Historia con conceptos que brindan las herramientas para comprender más que a memorizar conocimientos. De igual manera, es fundamental trabajar con diferentes estrategias que ayuden a construir el conocimiento de los alumnos, aquí la importancia de conocer en qué consisten y de qué manera mejoran el aprovechamiento y desarrollo de los contenidos del programa para su aprendizaje para con los alumnos.

4.1 Conceptos de primero y segundo orden.

Para la comprensión de la Historia se ha propuesto el trabajo con los conceptos de primero y segundo orden. De acuerdo con varios artículos mencionados en el Estado de la cuestión, en

la enseñanza de la Historia se le ha dado mayor énfasis la mayoría de las veces al trabajo con los conceptos de primer orden dejando de lado, los de segundo orden. Lee P. & Ashby R (2000) los distinguen entre la Historia sustantiva y las ideas de segundo orden o procedimentales. Los primeros hacen referencia a términos por los cuales se reconoce el hecho o el objeto histórico, mientras que los segundos brindan las herramientas para la comprensión de la Historia.

De acuerdo con Lee & Ashby (2000), los conceptos de eventos, procesos, individuos, etc., conforman la Historia sustantiva mientras que los “conceptos como evidencia histórica, explicación, cambio y narrativa, son ideas que definen nuestra comprensión de la Historia como una disciplina o forma de conocimiento” (Lee P. & Ashby R. 2000, p.1). De acuerdo con los autores, los alumnos deberían de estar preparados para comprender y comprobar lo que se dice de la Historia. Además, los conceptos de segundo orden “fungen como construcciones organizadoras del conocimiento histórico, su función es cognitiva y depende de la capacidad de cada uno de los alumnos” (Hernández F. & Escalante M. 2014, p.116).

Arteaga B. & Camargo S. (2013) describen los conceptos de segundo orden siguientes: “tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía” (p.13).

El *tiempo histórico* es fundamental para la Historia ya que sin él no se puede historizar, no se podría ubicar ningún hecho, sujeto u objeto histórico en el tiempo. Es indisoluble con el espacio, puesto que de esta manera nos permite situar un hecho histórico o proceso determinado.

El *cambio* y la *continuidad*, son procesos que van a permitir identificar y comprender distintas modificaciones a través del tiempo, ya sea en el ambiente, en la estructura política, económica y social, los ritmos a los cuales cambian y en qué direcciones, ya que no siempre hay un progreso, sino también existen retrocesos.

La *empatía* se relaciona con la manera de vivir de la gente antepasada, de pensar como ellos e incluso hasta suponer como actuaban, es necesario situarse en el contexto en el que se encontraban. Esto implica la comprensión de estos contextos diferentes a los de nosotros

desde el tiempo en que se produjeron, esto permitirá comprender, analizar y explicar el actuar de las personas en ese tiempo.

La *causalidad* hace referencia a las causas y a las consecuencias de los procesos históricos, de los hechos, etc. Una red de eslabones que están entrelazados con otros acontecimientos y que unos conllevan a otros.

Las *evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias)*, son las que nos permiten conocer e interpretar el pasado, tales como diferentes documentos, vestigios, materiales y demás registros diversos. Nos permiten inferir sobre lo que aconteció y por qué, dan la posibilidad de cuestionar e intentar dar respuestas, debatir ante diferentes situaciones y tener una mirada diferente sobre el acontecimiento histórico mediante su comprensión.

La *relevancia histórica* hace referencia a lo que es importante investigar para el investigador, ya sea la fecha, el personaje, el acontecimiento, la duración, etcétera. Considerar también la vida cotidiana y los movimientos de cambio de diferentes duraciones.

El trabajo con “estos conceptos de segundo orden suministran las herramientas necesarias para hacer Historia para pensar históricamente, pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos” (Arteaga B. & Camargo S. 2013, p.18). es decir, permitirá a los alumnos explicar la Historia con base a su experiencia dejando un poco de lado la descripción de los hechos.

“El modelo de cognición histórica desde el estudio de los conceptos de primero y segundo orden pondría a los estudiantes a pensar históricamente, a construir el conocimiento histórico de una forma gradual según sus niveles de conceptualización” (Hernández F. & Escalante M. 2014, p.122).

4.2 Estrategias de enseñanza o didácticas.

Las estrategias de enseñanza hacen referencia al cómo enseñar, cómo hacer que los alumnos logren construir un conocimiento que sea de significado para ellos y que a su vez lo puedan llevar a la práctica dentro de la sociedad en la que se encuentran. Si bien es cierto, cada maestro tiene un método distinto de enseñanza de acuerdo al contexto y a las características

de su grupo, “por esta y otras razones se puede concluir que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje” (Díaz B. & Hernández R. 2010, p.117).

Es necesario que el docente cuente con un referente teórico conceptual potente y que además también deberá tener un amplio conocimiento de un conjunto de estrategias para realizar la enseñanza (Díaz B. & Hernández R. 2010). De no ser así no podrá llevar a un proceso de reflexión su práctica docente y tampoco podrá generar propuestas para mejorarla. De acuerdo con los autores anteriores, será necesario que constantemente se encuentre sometida la enseñanza a un proceso reflexivo durante y después, ya que de esta manera las actividades estratégicas se irán mejorando y enriqueciendo gracias a este proceso de reflexión.

Las estrategias de enseñanza “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados por Díaz B. & Hernández R. 2010, p.118). son los medios que se utilizan para prestar ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos.

Se debe distinguir estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, ya que las primeras son las que emplea el docente, mientras que las segundas hacen referencia a las que emplea el estudiante o el alumno. Cabe mencionar que, aunque en ambos casos se denomina estrategia, se debe comprender que no se trata de un proceso riguroso o aplicación de técnicas estrictas que se deben seguir puntualmente, sino que como ya se mencionó, son de carácter flexible y complementarias al logro de los aprendizajes.

Algunas de las estrategias propuestas por Díaz B. & Hernández R. (2010), es el contextualizar las actividades que se quieren realizar y los objetivos que se pretenden lograr de acuerdo al ambiente en que se encuentra el alumno, esto brindará un mayor sentido y significado a lo que se está realizando y mejorará la comprensión por parte de los alumnos lo que el maestro quiere lograr.

El fomento de la participación de todos los integrantes del grupo en las actividades y tareas propuestas, puesto que este proceso permitirá a los alumnos tener una mejor integración, un diálogo y una postura propia, esto permitirá además al docente observar y valorar el progreso que van teniendo los alumnos en cuanto a una mayor autonomía y competencia.

Realizar ajustes y adecuaciones al tema, al contenido, a la didáctica, etcétera, siempre que sea necesario para que las actividades constructivas de los alumnos tengan un mejor progreso. Para esto será necesario partir de la observación, ya sea intuitiva o instrumentada, en otras palabras, identificar lo que se requiere modificar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante lo que se identifica a simple vista o también a través del uso de diferentes instrumentos como rubricas, listas de valoración, etc.

Hacer uso de un lenguaje explícito y claro para evitar incomprendiones en la enseñanza. El diálogo es central en el proceso de construcción de aprendizajes desde el control de los contenidos. “se recomienda que cuando los profesores utilicen explicaciones/exposiciones, las estructuren claramente y establezcan relaciones claras entre los contenidos discutidos” (Díaz B. & Hernández R. 2010, p.120). se tiene que cuidar que los alumnos no reproduzcan formulismos verbales carentes de significado propio.

Relacionar lo que los alumnos ya saben con los nuevos contenidos de aprendizaje. Esto hace referencia a que el docente parte de lo que los alumnos ya tienen conocimiento para de ahí presentar la nueva información y los nuevos contenidos, mismos que deberán mantener la relación previa mencionada. Se entiende entonces la construcción del conocimiento como un progreso en el que los nuevos conocimientos a su vez serán las concepciones previas de la información nueva siguiente.

Promover la autonomía y la autorregulación del trabajo de los contenidos por parte de los alumnos. Esto significa que los alumnos serán los autores de la comprensión y el trabajo de los contenidos a diferencia de un comienzo en el que necesitaban de la explicación del maestro. a su vez, también se propone recontextualizar y reconceptualizar lo aprendido durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Revisar los conceptos ya analizados para asegurar una mejor calidad del significado.

Finalmente se recomienda la interacción entre los alumnos, esto se relaciona con la creación de zonas de desarrollo próximo en las que los mismos alumnos pueden ser capaces de promover procesos de construcción de conocimientos. “Queda en el agente de enseñanza la toma de decisiones estratégicas para utilizarlas del mejor modo posible” (Díaz B. & Hernández R. 2010, p.122). Retomar el proceso de reflexión y de flexibilidad en la construcción del aprendizaje ajustando las estrategias encaminadas a la mejora y el logro de los aprendizajes de los alumnos.

5. La historiografía.

Los enfoques historiográficos describen cómo se construye o como se ha construido la Historia en diferentes épocas, a través de diferentes métodos y con el análisis de diferentes objetos de estudio. Es por ello que comprender la manera en que se hace la Historia brinda herramientas a los docentes para su enseñanza en el papel de historiadores.

5.1 Positivismo.

Uno de los pioneros del positivismo fue sin duda Leopoldo Von Ranke (1795-1886), pues dejó un legado en la metodología para el trabajo de la Historia y de sentar las bases en la construcción de una Historia científica. “El dogma y la metafísica perdieron peso frente a los argumentos de la ciencia y la razón” (Arteaga B. 1994, p.48). Los científicos de la época se proponían encontrar las leyes físicas y mentales que probaran que existían regularidades naturales en las acciones humanas.

En el caso de Ranke, estaba convencido que se debía tener disciplina para trabajar la Historia “buscar fuentes y documentos contemporáneos a los hechos narrados y escribir Historia para poder relatar sólo lo que efectivamente había sucedido” (Corcuera S. 2005, p.124). Esta corriente buscaba la verdad y la objetividad absoluta, lo cual según Ranke era mostrar lo que había sucedido verdaderamente. Esto quiere decir que el historiador debería poner central atención en los documentos recabados y en la verificación de los hechos (Arteaga B. 1994).

Para ello, Ranke tenía un método denominado heurístico, el cual consistía en “establecer normas precisas para reunir las fuentes, seleccionarlas en función de su autenticidad, analizar e interpretar su contenido y explicar el proceso histórico” (Corcuera S. 2005, p.126). Todo el cumplimiento de este proceso tenía como finalidad alcanzar la verdad, es decir, el método no era el fin, sino el medio para lograrlo.

Este método consta de cuatro etapas: la primera es la de reunir las fuentes históricas, es decir todos los documentos, las obras y los distintos materiales que brindaban información al historiador (Corcuera S. 2005). “se sumergen en un laberinto de documentos, actas, registros y luego enuncian con precisión la Historia como hechos” (Arteaga B. 1994, p.49). la segunda era la selección de las fuentes; de los documentos o las fuentes primarias como también se les conoce. Entre más acordes estuvieran al tiempo y al lugar, tenían una mayor validez y confiabilidad. se trataba de rechazar y de apartar las fuentes más que de ir agregando, puesto que se enfocaría en lo particular más que en lo general.

La tercera etapa consiste en el análisis del contenido y su interpretación; aquí Corcuera (2005) hace una explicación muy interesante sobre cómo Ranke analizaba e interpretaba las fuentes, no se le presentaban complicaciones cuando los documentos abordaban el tema de la misma manera o similar, pues corroboraban lo que cada una de las fuentes decía, en cambio cuando había contradicciones entre las fuentes era como escuchar diferentes opiniones, situaciones o puntos de vista, sin embargo, algunos de ellos podrían estar mintiendo, de esta manera que las versiones dudosas o falsas terminaba por eliminarlas. “Lo interesante es que los instrumentos y no el historiador debían resolver la cuestión (Corcuera S. 2005, p.129). finalmente, la cuarta etapa era la explicación; se buscaba la objetividad de lo que realmente había sucedido, de ahí que las fuentes hablaban por si mismas de lo que había acontecido. “La ciencia y sus instrumentos fueron la base argumentativa de esta nueva mirada y la Historia se constituyó en un quehacer que se supuso riguroso, sistemático, objetivo” (Arteaga B. 1994, p.49).

5.2 Materialismo histórico.

Para hablar del materialismo histórico es preciso hablar sobre Carlos Marx (1818-1883), cuya vida coincidió con la era de las revoluciones industrial y social; además fue el que transformó el idealismo hegeliano en un materialismo dialéctico. “La apuesta teórica de Marx se asienta en la contradicción, la dialéctica y la lucha de las clases” (Arteaga B. 1994, p.51).

La dialéctica se manifiesta cuando surge una idea y con base a esta, otra que la contradice surgiendo así una fusión entre estas maneras distintas de pensar. Este proceso de dialéctica se produce en tres fases: “primero encontramos la tesis, que afirma, segundo la antítesis que niega, y tercero la síntesis que niega la negación” (Corcuera S. 2005, p.43). lo anterior suponía una manera de actuar y de pensar de las personas, lo cual al momento de postular un punto de vista o afirmación (tesis), habría alguien más que tuviera un punto de vista distinto lo cual originaría una discusión (antítesis), esto suponía un intercambio de opiniones que a lo largo del tiempo se irían acumulando quedando o conservándose las mejores de cada posición. Debería pasar tiempo para que se pudieran hacer visibles los puntos de cada posición demostrando lo que es bueno o malo con la finalidad de obtener una conclusión (síntesis) (Corcuera S. 2005).

La dialéctica aplicada en el análisis de la lucha de clases y de la economía suponía un cambio y una transformación de la sociedad considerando “la matriz económica, los escenarios políticos, las fuerzas sociales, los contenidos ideológicos y culturales” (Arteaga B. 1994, p.53). cuando se habla del materialismo histórico se debe explicar en qué consiste la enajenación, ya que Marx le preocupan dos tipos de enajenación, la política y la religiosa. Esta consiste en tener una “forma de vida pasiva hacia el mundo y hacia uno mismo” (Corcuera S. 2005, p.59). Los hombres enajenados según Corcuera tienden a crear entes ficticios en su cabeza, mismos que terminan considerándolos como reales y sometiéndose a ellos. En el caso de la religión, la creación de un Dios.

Marx considera al hombre como una sumisión de Dios, puesto que el hombre es quien se crea esa imagen, se somete y esclaviza dejando de actuar como un hombre. De tal manera que, si el hombre se comienza a considerar como tal, la religión desaparecerá al ser una idea

falsa creada por él mismo. Marx consideró que “la producción de las ideas y de la conciencia estaba directa e íntimamente ligada a la actividad material de los hombres porque no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia” (Corcuera S. 2005, p.60). Esto quiere decir que son las acciones del hombre las que construirán la Historia y su conciencia.

“La idea fundamental consiste en afirmar la importancia de las relaciones sociales. Para Marx, dichas relaciones se dividen en materiales e ideológicas y éstas constituyen la superestructura de aquéllas” (Corcuera S. 2005, p.62). Esto supone que la creación de ideologías mantendrá enajenados a los de la estructura haciéndoles creer que la superestructura es la realidad verdadera.

Sin embargo, “Marx encontró que la sociedad no estaba configurada primordialmente por actitudes espirituales, son por condiciones materiales, esto es, por la riqueza de que disponen o carecen los hombres por el modo de trabajar” (Corcuera S. 2005, pp.62-63). Es aquí donde se comienza a construir la Historia a través de la producción, puesto que el hombre se impulsa por establecer dominios y servidumbres, generándose así un tipo de dialéctica, en donde “las relaciones de producción y las contradicciones que se originan entre las fuerzas productivas y los modos de producción actúan como motor de la Historia” (Corcuera S. 2005, p.63).

El hombre tiene la capacidad de cambiar su situación, esto provoca que haya necesidades, mismas que moverán al hombre para la producción para satisfacer sus necesidades y de esta manera se escribe la Historia. Se habla de que el hombre debe trabajar para satisfacer sus necesidades. Corcuera (2005) menciona que los hombres viven en una sociedad sin clases en donde cada uno trabaja y se siente parte de una comunidad, sin embargo, el crecimiento de esta provoca que los hombres tengan que fabricar herramientas, de esta manera se transforma la corteza de la tierra y se comienzan a cultivar los alimentos y a cazarlos también. Es así que esta producción de recursos finalmente tenga un excedente de lo que necesita el hombre, surgiendo así una clase en donde no se encarga del trabajo, sino de la organización de la sociedad. De aquí que ahora del proceso de producción económica también surja la esclavización, que surjan nuevas clases de ocio sin que tengan que trabajar, el feudalismo, por ejemplo, con la explotación de los siervos, etc.

Cada modo de producción pone en evidencia la creación de dos clases: una dominante que posee los instrumentos de producción y confisca al trabajador una parte de su trabajo, y una clase dominada que no tiene sino su fuerza de trabajo y sólo puede disponer de una parte del valor producido con su labor. (Corcuera S. 2005, p.65).

Esto refiere a lo que mencione al comienzo de este enfoque, la dialéctica, pues se identifica una posición y una oposición, los feudales y el proletariado. Se crea así una lucha de clases en la que el proletariado sea libre de la enajenación y de esta manera pueda actuar como una clase antagónica exponiendo sus intereses mediante una revolución. De esta manera se construía la Historia con el método dialéctico, con la lucha de clases y los cargos políticos y sin duda, la economía y la producción.

5.3 Historicismo.

Al igual que el materialismo histórico surge como una reacción hacia el positivismo. En esta corriente “es el historiador y no los hechos la clave de la construcción histórica” (Arteaga B. 1994, p.56). es el que se encarga de hacer la reconstrucción de los hechos, de seleccionarlos y de organizarlos, pero más fundamentalmente de interpretarlos. A diferencia del positivismo, surge una mirada subjetiva por parte del historiador como constructor de la Historia.

Según a lo que menciona Arteaga (1994), el historiador busca también llegar a una verificación de fuentes a través de la dialéctica, no deja de lado tampoco el carácter científico, sino que en su interpretación se sujeta de estos dos métodos para poder realizar su interpretación:

No se niega tampoco el carácter científico de la Historia, sino que se propone una resolución dialéctica e interactuante a partir de la cual entre sujeto y objeto se establece un cierto equilibrio y una cierta obligación de verificación mediante fuentes confiables y directas (Arteaga B. 1994, p.57).

En el historicismo toma relevancia la Historia de los hechos más que sólo de los documentos, se habla de una Historia viva en la que se consideran diferentes aspectos poco relevantes para otras corrientes historiográficas. Reconoce a los hombres en procesos sociales

y no como individuo, aunque no se deja del todo, pues reconoce las acciones diarias, su ideología, manera de actuar, de pensar; sin embargo, “no atribuye solamente a los grandes hombres el peso definitivo sino a las colectividades que serán como fuerzas, como actores, responsables de la marcha de los tiempos” (Arteaga B. 1994, p.59).

En este enfoque se ha permitido al historiador “realizar lecturas del pasado en donde los valores, la cultura, el lenguaje, las mentalidades, los hombres y las fuerzas sociales, la vida y la muerte tienen un lugar, son reconocidos, forman parte de la Historia y del quehacer del historiador” (Arteaga B. 1994, p.59). En su quehacer cuestiona las fuentes y dice que no puede haber Historia sin ellas, al interpretarlas aporta una mirada propia y subjetiva.

5.4 Escuela de los Annales.

La escuela francesa conocida por la manera diferente que considera de hacer la Historia de escribirla y de pensarla; bajo esta dirección se produjeron obras muy significativas, una de ellas fue la creación de la revista *Annales de Historia Económica y Social* cuyos orígenes se remontan al año 1929, sus fundadores March Bloch (1886- 1944) y Lucien Febvre (1878-1956). Se apoya de otras ciencias para la reflexión y el análisis de la Historia “se pregunta y se indaga dentro de los espacios de reflexión de la psicología, la antropología, la lingüística, la sociología y, muy cercanamente, de la geografía” (Arteaga B. 1994, p.61).

Esta revista paso por distintas etapas, considerando esta primera con su fundación hasta el fin de la segunda guerra mundial. En esta primera etapa se trata de una Historia total en la que se consideran todas las acciones humanas y no enfocándose únicamente en la política. “Las fuentes a las que ambos aconsejan recurrir no son sólo los documentos escritos. La iconografía, los rituales, los mitos orales serán también medios para acceder al conocimiento histórico” (Arteaga B. 1994, p.64).

Posteriormente y después de estos fundadores, surgió una segunda etapa en la que el representante más distinguido fue Fernand Braudel (1902-1985), hasta 1972. El continuó los trabajos de su maestro y amigo Febvre después de la segunda guerra mundial. Después de la guerra y de la muerte de Bloch, en 1946 la revista dio un giro y cambió de nombre: *Annales, economías, sociedades y civilizaciones* (Corcuera S. 2005). Se realizaban investigaciones en

conjunto con los integrantes de una institución fundada en 1947 por Febvre, la Escuela Práctica de Altos Estudios. “Participaban no sólo historiadores, sino antropólogos estructuralistas y lingüistas como Levi-Strauss y Roland Barthes, entre otros, además de geógrafos, economistas y sociólogos” (Corcuera S. 2005, p.179).

Para Braudel es importante considerar la influencia del ambiente en el desarrollo de la Historia es por ello que él divide el tiempo histórico en tres partes, según Arteaga (1994), lo distingue en “lo factual, que se resume a hechos perentorios, casi instantáneos; el coyuntural y cíclico, que se ocupa de la duración de mediano alcance, y la larga duración, que es siempre un tiempo largo casi invisible”. Bajo este mismo punto, Corcuera (2005) habla de la división de la Historia en cuestión de su duración, habla de *la corta duración*, *la larga duración* y de *la muy larga duración*. En ambos casos se explican cambios en el espacio y el tiempo. En la larga duración se considera la relación que tiene el presente con el pasado, no se puede distinguir con facilidad un punto de partida o de final, puesto que son cambios que se presentan evidentemente en el ambiente, en la forma de gobierno, la economía, etc. El pasado y el presente se encuentran interconectados y presentan fenómenos que se encuentran de esta misma manera y que a la vez algunos de ellos son interdependientes (Corcuera, 2005).

Al fin, se presenta una tercera etapa a partir de 1969, en la que también hay un cambio en relación al objeto de estudio, “los historiadores pertenecientes a esta tercera generación promueven el abandono de los grandes espacios económicos y el reflujo de lo social hacia lo simbólico y lo cultural” (Arteaga B. 1994, p.67). Se habla de una Historia de la cultura en la que se enfocan principalmente en explorar la familia, la escuela, la imagen del niño, la mujer y del lugar, así como las prácticas de la sexualidad (Arteaga B. 1994).

Se comienza entonces a hablar del pueblo y sus relaciones sociales dejando de lado la idea de los tiempos y el espacio y también la idea de progreso. “Se recupera la vida cotidiana con sus valores, sus tradiciones, sus revueltas y sus héroes anónimos” (Arteaga B. 1994, p.68). Se habla de temas que pocas o nulas veces habían sido tocados por los historiadores pasados, se redescubre la Historia de los que no había sido contada.

6. Metodología.

La investigación realizada se ubica en el paradigma sociocrítico, porque permite llevar a cabo procesos de autorreflexión crítica sobre los procesos de conocimiento. La finalidad de este paradigma es la de transformar alguna situación y dar respuesta a una problemática identificada de esta misma situación, partiendo de la reflexión-acción de quienes integran el grupo o la comunidad en la que se desarrolla. El tipo de investigación es cualitativa rescatando herramientas de la estadística para cuantificar datos recabados para su análisis de los distintos instrumentos aplicados durante las estrategias didácticas, de acuerdo con González R. (2007) en este tipo de investigación “se destaca el valor de estudiar fenómenos naturales y observables con datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición muy elaborados y estructurados” (p.15).

El método utilizado fue centrado en el estudio de casos, ya que “se realizan sobre una realidad singular, única e irrepetible, sin que ello signifique necesariamente un único sujeto” (González R. 2007, p.13). es la singularidad y la especificidad del grupo o del caso la que interesa conocer o interpretar para poder tomar decisiones sobre él. De acuerdo con González R. (2007), en la educación se efectúan muchos momentos este método, ya que surge la necesidad de intervenir en ellos para mejorarlos.

La investigación se llevó a cabo en diferentes etapas, la primera fue la construcción del objeto de estudio en donde se definió el interés del tema, la justificación del por qué es pertinente desarrollarlo, la construcción del estado de la cuestión para analizar lo que se ha dicho sobre el tema, el planteamiento del problema identificado en el grupo de sexto grado, la postulación de la pregunta central de la investigación, planteamiento del objetivo general y específico, así como otras preguntas secundarias derivadas de los objetivos específicos planteados. Finalmente, el supuesto de investigación que se dará respuesta al término de la investigación.

En la segunda etapa se realizó un test diagnóstico para comprobar el nivel inicial en que se encontraban los alumnos respecto al pensamiento histórico. Consistió en un test de tipo Likert que permitió conocer el grado de acuerdo o desacuerdo de los alumnos respecto a

diferentes oraciones afirmativas sobre el tema de las primeras civilizaciones agrícolas de Oriente y del Mediterráneo. El piloteo y validación del instrumento se aplicó en primera instancia a cinco alumnos del grupo de sexto grado para identificar las dificultades que presentaban los alumnos al momento de contestarlo. Al no haber complicaciones ni dudas se prosiguió a aplicarlo al total de los alumnos.

Los resultados se concentraron en tablas, para su análisis se cuantificaron y graficaron los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos. Esto permitió conocer el nivel de pensamiento histórico de los alumnos al hacer relaciones e inferencias sobre distintos ámbitos de estudio (social, político, cultural y económico), del pasado con el presente.

Una vez sabiendo cómo se encontraban los alumnos respecto al nivel de pensamiento histórico, se elaboró el apartado del marco teórico, puesto que de ahí se rescataron los principios en que se fundamenta la teoría constructivista y de ahí también, fundamentar el diseño de las estrategias para trabajar durante la práctica profesional con el grupo de sexto grado.

Se diseñaron en total cinco estrategias de manera gradual identificando en primer momento el tiempo y el espacio en que se desarrolló el hecho histórico, posteriormente se trabajó con la elaboración de un museo en donde se tomó el papel de guía, puesto que los alumnos fueron los encargados de dar a conocer los temas de interés de cada una de las culturas correspondientes, después se trabajó una película acerca de la cultura maya en la que identificaron la vida cotidiana, el ámbito político, cultural, económico y social. Enseguida se trabajó con la cultura mexicana y los teotihuacanos para identificar distintas posturas sobre un mismo hecho, en este sentido el origen y fundación de Tenochtitlán. Finalmente se trabajó con el mercado y su actividad cotidiana, la participación de distintas personas, tipo de productos, organización, etcétera. Esto permitió identificar cambios y continuidades haciendo una comparación con el mercado actual.

En cada una de las estrategias que se aplicaron, se realizaron distintos instrumentos y técnicas de recogida de datos, dichos instrumentos y técnicas fueron: el diario de campo, cuestionario, video y la observación directa durante las clases. Cada uno de los instrumentos

se aplicó en distintas estrategias. Su validación fue revisada en distintas ocasiones haciendo algunas pruebas a cinco alumnos para identificar dificultades. Posteriormente se dispuso a aplicarlos al resto del grupo.

Para el análisis de los resultados, las respuestas obtenidas en cada uno de los instrumentos, salvo el video del museo, se categorizaron en distintos grupos las respuestas que dieron los estudiantes en cada uno de los instrumentos. Esto facilitó el análisis de los datos empíricos permitiendo realizar un razonamiento más específico para cada categoría. En el caso del video sobre el museo, se anotaron las respuestas que exponían los alumnos en cada una de las salas, para ello se analizó el video varias veces cuidando los detalles y los argumentos dados por parte de los estudiantes.

Finalmente se construye el apartado de la discusión y conclusiones en donde se demuestran los hallazgos de los instrumentos y de las estrategias aplicadas. También se retoman las preguntas de investigación, los objetivos y se da respuesta al supuesto de investigación planteado con base a todo el proceso de investigación, diseño y aplicación en la práctica docente.

CAPÍTULO III. CONTEXTO Y DIAGNÓSTICO

En el siguiente capítulo muestra cómo es el contexto externo en que se encuentra ubicada la escuela, así como también el ambiente y contexto estando dentro de ella, su estructura, organización, las relaciones que llevan a cabo dentro y fuera de la institución, los servicios con los que cuenta y las características del grupo. Finalmente se integra el apartado del diseño, aplicación y análisis de los resultados del diagnóstico sobre el nivel en que se encuentran los alumnos respecto al pensamiento histórico.

3. Contexto.

Este apartado señala los elementos descriptivos del contexto interno y externo donde se ubica la escuela primaria: los comercios, edificios laborales, nivel socio económico de las personas, centros educativos cercanos, la infraestructura de la escuela, la relación que hay entre padres de familia, directivos, maestros y alumnos. Finalmente se muestran los niveles de aprovechamiento que tienen los alumnos específicamente en el sexto grado.

La escuela es un centro que hace aportaciones valiosas a las personas para la inserción social, favorece la promoción social, mejora habilidades educativas y permite apropiarse del conocimiento axiológico. La importancia de la escuela en la educación de las personas es vital, la institución como sistema debe contar con estabilidad para que las relaciones entre los actores se lleven a cabo en los mejores términos de convivencia social.

La escuela, es una extensión del Estado, del sistema socio-cultural, forma parte de toda una estructura y del sistema educativo, con propósitos y funciones específicas; que la tarea central es la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; cumple una función social, transmite cultura y regula el trabajo en su interior.

La escuela en la actualidad está al tanto de los cambios y exigencias de la sociedad y de la globalización, constantemente está en transformación debido a diferentes situaciones, como los cambios de plan y programas de estudio, problemas sociales y de salud como el impacto de la drogadicción en las personas, el alcoholismo, etc. Infiuye directamente en las actividades que en ella se realizan y fomentan la interacción y convivencia entre las personas y la sociedad. El conocimiento del espacio y la estructura de la escuela es explicado desde

diferentes perspectivas, éstas brindan un panorama amplio de relaciones que se viven dentro y fuera de ella, así mismo permite observar todos esos factores que generan impacto en el desarrollo de los alumnos y en su aprendizaje.

3.1 Contexto interno.

La escuela es todo un sistema que a la vez forma parte de otros sistemas en donde se relacionan diferentes elementos que influyen en las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela, así como también el comportamiento y desarrollo de las personas que están dentro de la comunidad. Parafraseando a Sallán (2004), es en la escuela en la que se unen diferentes contextos, lo socioeconómico, sociocultural, propiamente lo educativo, lo político, etcétera. Todos ellos en conjunto tienen un papel fundamental en el crecimiento y desarrollo de las personas, impactan directamente en su formación y crecimiento. La escuela es vista como una unidad global en la que considera todos estos elementos y sus relaciones como a continuación se analizan:

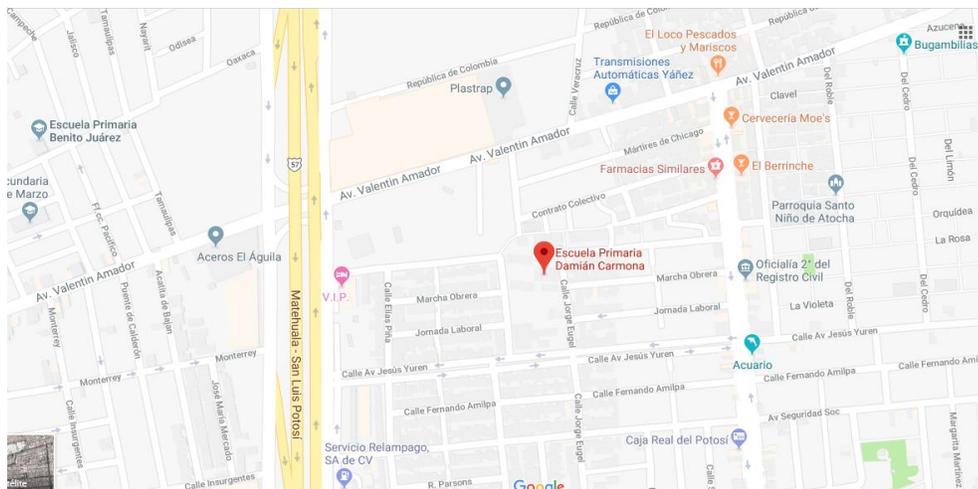
3.1.1 Ubicación y estructura de la escuela.

La escuela primaria Damián Carmona se ubica en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez de San Luis Potosí con dirección en la colonia Unidad Azaleas, calle Jorge Eugel número 745. La modalidad de trabajo es de organización completa con un horario de 8:00 a 13:00 horas de lunes a viernes a lo largo del ciclo escolar, cabe mencionar que por la tarde las instalaciones son ocupadas por otra escuela primaria, la cual lleva el nombre de Escuela Primaria Vespertina Primero de Mayo. Cada una de las escuelas cuenta con su propio espacio administrativo de dirección, aunque comparten las demás aulas.

Es importante considerar el contexto en que se encuentra la Escuela, puesto que la influencia de este impacta hasta cierto punto en el desarrollo integral de cada uno de los alumnos. Además, también constituye una parte fundamental en su aprendizaje y en la construcción del conocimiento, fomenta actitudes y valores. El niño es reflejo de lo que observa del medio, de lo que se realiza en su familia y en su comunidad. También brinda herramientas que son de ayuda para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. A

continuación, se muestra una captura de pantalla tomada de google maps sobre la ubicación de la Primaria Damián Carmona.

Ilustración 1 Mapa de ubicación de la escuela



Fuente: Tomado de Google Maps.

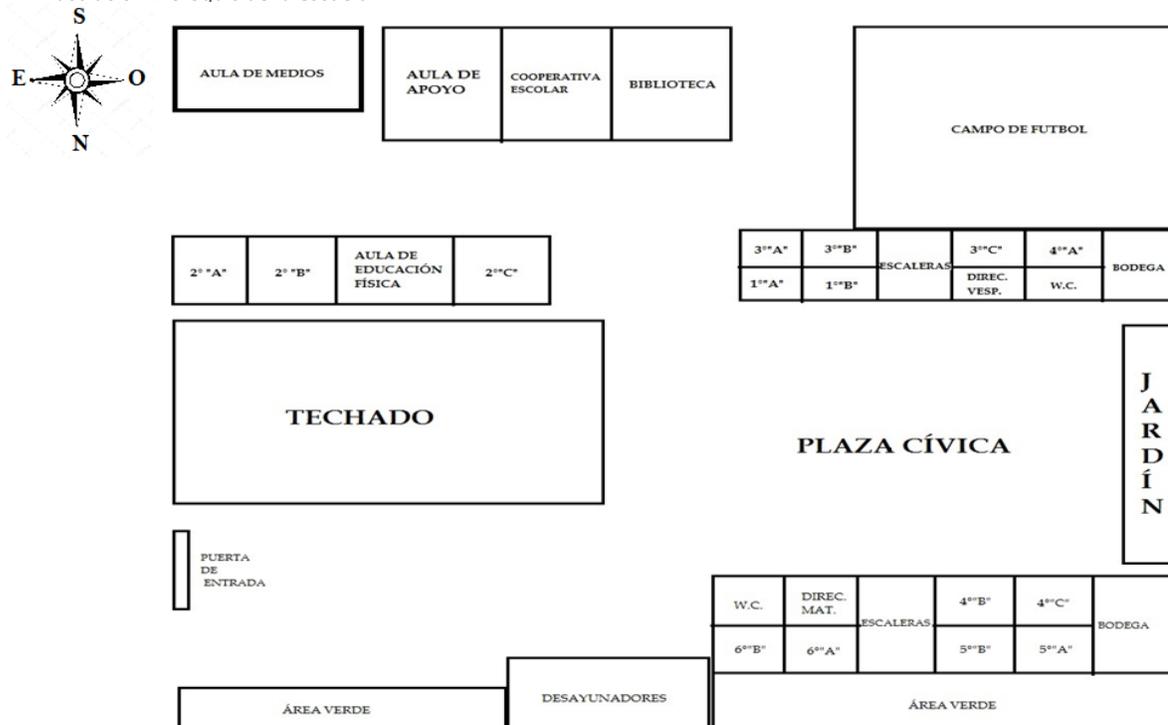
En la mayor parte del tiempo escolar las personas quienes están dentro de las instalaciones son los profesores, director, alumnos y personal de apoyo cumpliendo con un horario de 7:30 hasta 13:15 aproximadamente posterior a este horario labora, el personal del turno vespertino.

La escuela está delimitada por una barda grande de ladrillo, cubierta con mosaicos de color vino; la barda contiene una malla con enrollado de alambre de púas para resguardar la seguridad de la misma y preservar el patrimonio escolar: hay únicamente una puerta de ingreso. La estructura de la escuela está construida con base a cemento, ladrillo y bloc. Hay en total 15 aulas que se emplean para la impartición de clase.

Todos los salones cuentan con mesabancos o con mesas de trabajo que son suficientes para todos los alumnos, en cada uno hay un pizarrón, un escritorio y unas tablas de caucho al final del salón para pegar decorativos según sea la ocasión, un locker de cemento en el que guardan sus materiales y algunos otros de los alumnos, una laptop y una bocina exclusiva para impartir las clases; se cuenta también con una dirección con un área de cocina, estufa, fregadero, refrigerados y horno de microondas; una bodega en la que se guardan materiales y recursos como proyectores y bocinas, un baño para niños, uno para niñas y otro para maestros; el docente encargado de impartir la clase de educación física, contiene su propio

salón en el que guarda los materiales necesarios para sus clases. A continuación se muestra la elaboración propia¹ del croquis de la escuela.

Ilustración 2 Croquis de la escuela.



Fuente: Elaboración propia.

Hay una biblioteca, un salón de cómputo con suficientes computadoras para cada alumno por grado, una cooperativa escolar y diferentes espacios de recreación y conciencia, tales como una cancha techada, una cancha de tierra utilizada como campo de fútbol, un patio cívico, un área de comedores, áreas libres frente a la cooperativa y salón de cómputo y también hay diferentes áreas verdes.

Dentro de los servicios con los que se cuenta son los siguientes: agua no potable para el uso de los baños y la limpieza de las aulas escolares, también cuenta con sistema de drenaje, luz eléctrica para el alumbrado del salón y el encendido de ventiladores, sin embargo, hace falta conexiones de luz en algunos salones. El gas es un recurso que se utiliza en la cooperativa, también se cuenta con sistema de internet, cámaras de vigilancia y servicio telefónico.

¹Elaboración propia, se refiere al autor de la tesis a lo largo del documento.

En general la escuela primaria se encuentra ubicada en un espacio de fácil acceso, con diferentes puntos de venta de productos y poca movilidad vehicular; contiene los recursos necesarios para la impartición de clases, así como los materiales y espacios necesarios para llevar a cabo diversas actividades recreativas y educativas en las que los alumnos pueden moverse libremente.

3.1.2 Relación de actividades en un día de clase.

Las actividades que realiza cada uno de los docentes va cambiando constantemente de acuerdo a la organización que se destinó desde el comienzo del ciclo para llevar un buen orden; es así que de acuerdo al calendario y cronograma de tareas se van rotando los papeles que desempeña cada uno de ellos. Un ejemplo sería la semana de guardia en la que corresponde a cada maestro junto con su grupo y algunos padres de familia por semana estar al frente de la limpieza de la escuela, de la precaución en la entrada y salida de los alumnos para evitar cualquier incidente.

“Toda institución escolar adopta, de acuerdo a los contextos socio-culturales próximos y mediados donde sitúa, aquellos modelos de organización que cree que le van a permitir alcanzar mayor eficiencia educativa” (Sallán, J. G., 2004, p.66). Es decir, para la organización de la escuela se destinan diferentes tareas, áreas o roles entre los integrantes para así poder tener un mejor control y una mejora en cuanto la suma de las tareas realizadas de manera adecuada por parte de los elementos que conforman la escuela, es por ello que es importante mantener una buena organización y comunicación para poder ofrecer un mejor servicio educativo.

En el caso de la primaria Damián Carmona, la hora de entrada es a las 8:00 de la mañana para los alumnos, los maestros deben estar media hora antes, para abrir la escuela y los salones de clase, así como para esperar la llegada y entrada de los alumnos. A la hora de entrada y salida de los alumnos los maestros encargados de la guardia, junto con los padres de familia faltando alrededor de 20 minutos colocan conos y cuerdas frente a la escuela para mantener el orden y prever situaciones de algún accidente. En la mañana los alumnos van ingresando al salón conforme van llegando, los lunes se forman en el lugar correspondiente

de cada grado para la realización de los honores a la bandera. Algunos días se realiza activación física, se forman por grados y por filas en el patio cívico, se reproduce una pista con diferentes canciones y el maestro de educación física se encarga de poner la rutina a seguir y posteriormente de manera ordenada se ingresa a los salones correspondientes para iniciar con las actividades diarias.

Durante el recreo se reproduce diariamente diferentes géneros de música y letra con el propósito de generar un ambiente dinámico y adecuado para los maestros y alumnos. La cooperativa escolar es generalmente atendida por cuatro personas que se encargan de preparar los alimentos y de igual manera venderlos. Dentro de los alimentos que se ofertan son: “nachos”, “tacos” y “gorditas” de chicharrón, papas con queso, frijoles, huevo, etc., “molletes”, “fruta picada”, “hot cakes”, “hot dogs” y una variedad de “dulces” y “botana”. Al entrar de receso, se suena un timbre faltando cinco minutos antes de entrar para que los alumnos tengan tiempo de ir al baño, y después se toca un segundo timbre para que se forman en la cancha frente a las escaleras y salones correspondientes y finalmente se pasa al salón. Antes de salir, los alumnos se forman en la cancha techada por grupo y de manera ordenada se anuncia que grupo va a salir para que los padres de familia puedan recibirlos en la entrada de la escuela.

Son los ritos y tradiciones de la vida de la escuela que son actividades que se realizan día a día manteniendo un ritmo y un orden en lo que se realiza. Estas rutinas conllevan a mantener un buen ambiente de trabajo y de convivencia entre alumnos y maestros al respetar los tiempos destinados para cada situación, aunque en ocasiones dichas actividades se ven modificadas de acuerdo a algún evento que se realice dentro o fuera de la institución que se requiera la participación de los maestros o de los mismos alumnos.

3.1.3 El papel del director, maestros y padres de familia.

Sin duda son los principales elementos que se encargan de la formación de los alumnos, es en casa donde se comienza este proceso, en la escuela junto con los maestros y directivos actúan de manera simultánea para continuar desarrollando en el individuo valores y conocimientos, definiendo siempre un estilo de vida propio y único en el que se desarrollan

relaciones entre pares. Es importante mencionar lo que Sallán (2004), describe como una dimensión sociológica, “la actuación de grupos y personas contribuye a configurar una manera peculiar y específica de actuación para cada institución escolar”, es decir, cada institución y los elementos que la integran son únicos y por lo tanto se caracterizan de acuerdo a sus actuaciones a través del trabajo dentro y fuera de la escuela.

La autoridad institucional recae en el director de la escuela, quien cumple con diversas funciones: planificar, administrar, revisar que se apliquen los planes y programas de estudio, que se lleve a cabo la evaluación de los aprendizajes, coordina, controla y dirige la actividad académica, y demás inherentes a la comunidad. En ocasiones tiene que salir para atender diferentes situaciones académicas relacionadas con la gestión y control general de la escuela en las estancias superiores.

El director encargado de dirigir el Consejo Técnico Escolar (CTE), los viernes últimos de cada mes a lo largo del ciclo escolar. En dichas reuniones se organizan todos los maestros dentro de un salón de clase, de modo que por fechas les van tocando a determinados maestros dirigir el programa correspondiente a la sesión del CTE. En las últimas sesiones se habló sobre el rendimiento de los alumnos en donde se destacaba mayormente el nivel de desempeño en comparación con otras escuelas de la zona escolar, destacando la diferencia de resultados, de ahí partieron a buscar estrategias de mejora en las áreas con menor índice de aprovechamiento por parte de los alumnos, lo que marcaban era el proceso por el cual habían ido pasando a lo largo de cada sesión resaltando el aprovechamiento de las mismas. En síntesis, los CTE funcionan como guías para el proceso que deben de seguir atendiendo la situación identificada, además de que también sirve como rendición de cuentas en la que la directora de manera general y en colaboración con los demás maestros determinan las tareas que van a realizar para mejorar el servicio educativo que ofrece la institución.

Los maestros y alumnos tienen a su cargo diferentes comisiones, dependiendo del grado y el grupo se va dejando por semana la guardia; consiste en distribuirse en las diferentes áreas de la escuela a la hora del receso para vigilar que todo esté en orden, que no se tire basura en el área que les toca por día, también cuidan que nadie se quede en la planta alta del edificio

escolar, ya que esto resulta como prevención de accidentes y mantiene el orden y también limpia la escuela.

Para el aseo de las aulas, los padres de familia se ponen de acuerdo con los maestros encargados del grupo, según les corresponda, algunos de ellos toman la decisión de hacer ellos mismos la limpieza antes de que lleguen todos los alumnos al aula, otros se cooperan para pagar a una sola persona para que haga el aseo en todos los días de la semana de clase.

En cuanto a las tareas o comisiones que se designan a los maestros están las siguientes:

- | | |
|--|------------------------------------|
| ✓ Seguridad escolar | ✓ Cooperativa escolar |
| ✓ Periódico mural | ✓ Aseo e higiene escolar |
| ✓ Ornato y desayuno escolar | ✓ Coordinar el SISAT |
| ✓ Actividades recreativas y culturales | (Sistema de Alerta Tempana) y CTE. |
| ✓ Uniforme | ✓ Acción cívica |
| ✓ Biblioteca escolar | ✓ Aula de cómputo |

Muchas de ellas se realizan de acuerdo a la semana de guardia que le corresponde a cada grado y grupo. Para citar a los padres de familia se colocan carteles en la salida con la información correspondiente al día, la hora de la junta, y el motivo. Algunas de ellas son para organizar y cambiar la mesa directiva, así como también tratar temas relacionados con días festivos y actividades de colaboración con la escuela. Otros maestros tienen mañana de trabajo con los padres de familia y sus hijos, para ello se les da un citatorio a los alumnos para que lo peguen en su cuaderno para que al final el maestro titular se los firme y de igual manera madres y padres, de esa manera se informa de las actividades que se van a llevar a cabo. De esta forma se mantiene una mejor organización entre padres, alumnos y maestros asegurándose de que haya orden en las actividades que se realizan dentro de la escuela.

3.1.4 Organización de los grupos.

Para poder llevar a cabo un buen trabajo, lograr un objetivo, hacer una mejora dentro de la escuela y de cualquier otro sistema, hay que tener buenas bases para realizarlo, es necesario tener una buena organización; según Sallán (2004), la escuela se conceptualiza como:

Un conjunto de personas para lograr beneficios mutuos, pronto aparece la necesidad de ordenar las actividades que hay que llevar a cabo para conseguir los objetivos comunes. Surge así una primera organización del trabajo ligada a la distribución de funciones, a la secuenciación de tareas y a la mejora de rendimiento (p. 69).

Dentro del plantel se atiende un total de 15 grupos escolares, distribuidos en diferentes grados, con un total de 470 alumnos, cada grupo tiene un maestro titular y dos maestros de inglés con diferentes grupos asignados. La primaria cuenta con dos maestros de apoyo y también personal de Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), que contempla a alumnos con barreras de aprendizaje. Cada grupo cuenta con un maestro titular, por lo que son 15 docentes que se encuentran frente al grupo, además de un maestro de educación física, uno para computación, tres más que imparten las clases de inglés y tres maestros de apoyo que se encargan de atender a los alumnos que se les dificulta avanzar en su proceso de aprendizaje.

La participación de los padres es valiosa para el desarrollo de sus hijos, colaboran en diferentes comisiones y comités que se les asignan, además son los encargados de los eventos como posadas, kermeses, día del niño, etc. También apoyan en las mañanas de trabajo y juntas por parte de los maestros y en ocasiones por la directora de la institución.

3.1.5 Interior del aula.

El aula de clase debe ser el espacio adecuado en el que se desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos, mismo que debe atender un buen ambiente de aprendizaje en el que haya buena comunicación y confianza entre los alumnos y maestro titular, puesto que esto potencia el desarrollo de los propios estudiantes en un contexto de convivencia sano y saludable.

El salón de clase del grupo es pequeño y en ocasiones resulta un poco complicado poder desplazarse entre las filas. Todos los alumnos cuentan con un mesabanco propio, incluso hay un alumno que escribe con la mano izquierda, para él también hay un mesabanco adecuado a sus necesidades. Se cuenta con un pintarrón blanco y muchos marcadores para poder escribir en él; hay también varios materiales educativos en las paredes del salón como los

acuerdos del maestro, algunas láminas y mapas de la República Mexicana, un calendario con la fecha de cumpleaños de los alumnos, los libros de la serie del rincón de lecturas etc., algunas corresponden a la maestra que imparte clases durante el horario de la tarde.

Para guardar el material hay dos compartimentos con llave, algunos de los materiales que se guardan en ese espacio son: hojas, plastilinas, papel bond, cartulinas, jabón para lavarse las manos, gel antibacterial, papel de baño, libros del maestro, juego de geometría, etc. El maestro tiene su propio escritorio, además, el mueble en la que antes se encontraba la enciclopedia se ocupa para acumular algunos objetos escolares.

En general el espacio es adecuado para el grupo, puesto que el acomodo de las filas ha logrado que haya mejor movilidad durante las clases. La relación que se tiene entre los alumnos es muy buena, trabajan en equipo y hay respeto y confianza cuando se participa durante la clase. Se cuenta con los materiales y recursos para generar un buen aprendizaje en los alumnos y para poder trabajar los contenidos del programa de estudios.

3.1.6 Grupo de sexto “A”.

De acuerdo a la práctica profesional realizada en jornadas durante quinto grado y a la última jornada de observación de los 34 alumnos que se tenían en quinto grado, cuatro de ellos se cambiaron de escuela, aunque a lo largo de las semanas se incorporaron dos alumnos provenientes de escuelas de la misma zona escolar, quedando con un total de 32, 17 niños y 15 niñas, en total hay cinco filas de cinco alumnos y una de seis. Dentro de esas dos semanas también noté que el grupo es más activo, tiene muy buena relación entre compañeros que poco a poco se ha ido trabajando desde quinto grado, pues durante ese ciclo escolar en las jornadas de práctica que estuve a cargo de ellos, una de las situaciones que se me complicaba trabajar con ellos era el trabajo en equipo, pues había en mayor número cantidad de niños que de niñas, por lo que ellos preferían trabajar entre hombres, no les gustaba trabajar con demás personas con las que no frecuentaran en los diferentes horarios de clase.

Poco a poco y de manera sistemática durante las diferentes jornadas traté de trabajar con ellos esta situación elaborando equipos de manera aleatoria en la que no hubiese inconformidades entre los integrantes, en un comienzo no les gustaba y pedían cambiar de

equipo, pero conforme fuimos avanzando en las actividades realzaba la importancia de la comunicación, el respeto, el compañerismo y el trabajo en equipo para poder realizar de una mejor manera un trabajo.

La relación que tienen con el maestro titular es de respeto, aunque también tienen buena relación, hay tiempos para trabajar, para reírse y hasta para bromear entre ellos, participan de manera ordenada en cada una de las clases y levantando la mano; la mayoría participa de manera activa y en menor medida pocos se quedan callados. En mis jornadas de práctica los he invitado a participar y no quedarse con las dudas, pues al preguntar no sólo resuelven las de ellos sino también la de sus demás compañeros que no se atreven a preguntar. Se genera un ambiente de mayor confianza y de respeto en el que todos escuchan las aportaciones de todos y de igual manera si tienen algo que aportar a la clase lo realizan; durante las dos primeras jornadas de observación de ciclo 2018-2019 estando el grupo en sexto grado, me he dado cuenta de que a pesar de que se les ha invitado constantemente a dar sus puntos de vista, son en la mayoría de los casos los mismos alumnos los que levantan su mano y los demás permanecen de manera pasiva escuchando la clase.

Sin embargo, conforme he ido trabajando con ellos y también como resultado del trabajo con el maestro titular se ha ido mejorando cada vez más estas situaciones, ahora es la mayoría de los alumnos los que participan durante la clase, hay muchas manos nuevas levantadas pidiendo la palabra durante las sesiones. Es un trabajo de conjunto entre los estudiantes y el maestro titular en el que se han ido reforzando los beneficios que se obtienen al participar y generar el compañerismo dentro del grupo, puesto que esto beneficia a todos y genera un mejor ambiente de aprendizaje para todos.

Otra de las características que tienen es que estando cerca de sus compañeros con los que se llevan mejor platican mucho entre ellos interrumpiendo un poco la dinámica de la clase, el maestro titular ha tomado algunas estrategias para poder trabajar con estas situaciones, por ejemplo en la primer semana los acomodó por orden de lista de izquierda a derecha tomando en cuenta aquellos alumnos que utilizan lentes y los que no alcanzan a ver de lejos, pues a ellos los colocó frente al pizarrón; en otra de las semanas los acomodó por orden aleatorio

procurando que además de estar junto de otros compañeros también se propiciara la convivencia y el compañerismo entre ellos.

Tabla 1 Resultados de la Evaluación diagnóstica.

Nº. De lista	ESP.	MAT.	C.N.	GEO.	HIST.	F.C.E.	TOTAL
Aciertos por asignatura	20	20	15	15	15	10	
1	7	4	5	5	1	6	28
2	15	13	10	10	9	10	67
3	7	11	3	5	4	3	33
4	8	3	4	6	4	5	30
5	6	6	8	4	10	6	40
6	7	8	3	7	4	5	34
7	10	6	4	6	3	8	37
8	5	6	10	2	4	9	36
9	9	7	6	1	5	6	34
10	14	7	11	8	9	10	59
11	10	7	8	11	2	10	48
12	17	11	15	15	14	8	80
13	10	6	11	6	5	6	44
14	7	11	6	6	5	5	40
15	13	14	9	6	7	8	57
16	14	7	7	6	4	8	46
17	13	8	9	5	5	7	47
18	10	3	8	7	5	2	35
19	5	6	5	6	5	1	28
20	7	7	3	3	1	3	24
21	6	11	4	6	6	6	39
22	9	4	6	1	4	8	32
23	8	3	6	5	3	7	32
24	14	10	3	2	4	6	39
25	10	8	7	6	3	3	37
26	14	10	8	9	7	9	57
27	8	5	7	6	4	6	36
28	9	11	3	9	5	8	45
29	11	15	7	5	1	0	39
30	10	9	7	10	5	6	47
31	12	9	8	3	4	6	42
32	12	4	8	8	5	0	37
Total aciertos.	317	250	219	195	157	191	1329
Elaboración propia. Datos tomados de la evaluación diagnóstica aplicada en la segunda semana de septiembre 2018.							

Por otro lado, refiriéndome al nivel de conocimientos y tomando como base una evaluación diagnóstica aplicada en la segunda semana del ciclo escolar 2018-2019 se recabaron los resultados obtenidos en las distintas asignaturas, en las cuales la mayoría del grupo muestra un nivel bueno. Podemos observar en la Tabla N°1 en la cual realicé el concentrado de aciertos por asignatura el nivel de asertividad que hay en cada una de las asignaturas por parte de cada uno de los alumnos.

Se puede observar cómo hay un más alto porcentaje de aciertos en las asignaturas de español y matemáticas sucesivamente, y en las demás asignaturas hay un declive más notable siguiendo con ese mismo orden de porcentaje con ciencias naturales, geografía formación cívica y por último Historia.

Lo que resulta de más impacto es el nivel de porcentaje obtenido en cada uno de los alumnos, pues de un total de quince preguntas únicamente 9.3% del total de alumnos alcanzó a contestar correctamente dos terceras partes del total de posibles aciertos, el resto contestó menos de nueve preguntas correctamente y se puede observar que incluso dos alumnos no contestaron ninguna de las preguntas de manera asertiva.

Es considerable que a pesar de que contestaron correctamente al preguntarles sobre los hechos históricos citados en el cuestionario, pocos de ellos supieron responder de una manera argumentada con base a sus propios conocimientos, la mayoría recordaba pequeñas frases o acontecimientos relacionados, con el tema y para algunos otros se les dificultaba dar una coherencia cronológica a los hechos históricos.

3.2 Contexto externo.

La manera en que se puede llegar a la escuela es por medio de diferentes medios de transporte públicos, ya que a unas cuadas circulan camiones de diferentes rutas, además del transporte de taxi o en automóviles personales. La calle de acceso a la escuela es de un sólo sentido, aunque algunos conductores no respetan esta ruta de vialidad y circulan en sentido contrario.

La población que se encuentra cercana a las instalaciones de la escuela es un poco amable, los padres de familia se involucran poco en el desarrollo escolar de sus hijos, debido a diferentes circunstancias, porque ambos padres trabajan y los hijos quedan a cargo de otros familiares cercanos, la mayoría con los abuelos.

A los alrededores de la escuela se pueden encontrar diferentes comercios en puestos ambulantes de comida y tiendas de abarrotes, algunas papelerías, talleres mecánicos, fondas, taquerías, un salón de eventos, diferentes bares y puntos de venta de alcohol, pastelerías y reposterías; junto a la escuela, unidad habitacional de condominios; hay también un jardín de niños y una tortillería, algunas farmacias y una veterinaria entre otros comercios. El ambiente

en el que se encuentra la escuela de acuerdo a observaciones y comentarios de los residentes de la zona, es una colonia con alto índice de pandillerismo donde acontecen situaciones de asaltos y también algunas peleas pandilleriles, por lo que resulta una zona de peligro en ciertos horarios.

El nivel socioeconómico en el que se encuentra la mayoría de las personas según estimaciones con el censo de población y vivienda realizado en el 2010, el Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) se encuentra un nivel bajo en su mayoría de rezago social, cabe mencionar que esto no determina un nivel de pobreza, sino que determina el nivel al que tienen acceso las personas a la mayoría de los servicios. Los padres de familia laboran en diferentes trabajos en la zona industrial como en autopartes, materiales de construcción, tiendas particulares, etc., los alumnos cumplen con la mayoría de los materiales educativos y sólo en algunos casos específicos se ha optado por no participar, por ejemplo, en algunas festividades como el día del niño, las posadas, día de las madres, etc.

3.3 Indagación sobre el pensamiento histórico.

El diagnóstico para conocer algunas nociones sobre el pensamiento histórico de los alumnos de sexto grado en un primer momento se identificaron los temas históricos del programa de estudios en los que estaba trabajando en la jornada de práctica. Los contenidos se dividieron en cuatro ámbitos, social, económico, político y cultural, de tal manera que permitiera tener un análisis desde diferentes puntos de vista.

El diseño del de instrumento 01 para la aplicación del diagnóstico, se elaboró de la siguiente manera: se revisó para la construcción de las preguntas la escala de tipo Likert en las que permite ver el nivel de acuerdo y desacuerdo en que se encuentran los niños respecto a afirmaciones tomadas del tema sobre las primeras civilizaciones agrícolas de Oriente y del Mediterráneo, con la finalidad de que respondieran según el nivel en que se encontraban de acuerdo y en desacuerdo. De esta manera al interpretar los datos se hicieran inferencias sobre cómo consideran el pasado con relación al presente, si consideran relación de cambio y continuidad o no.

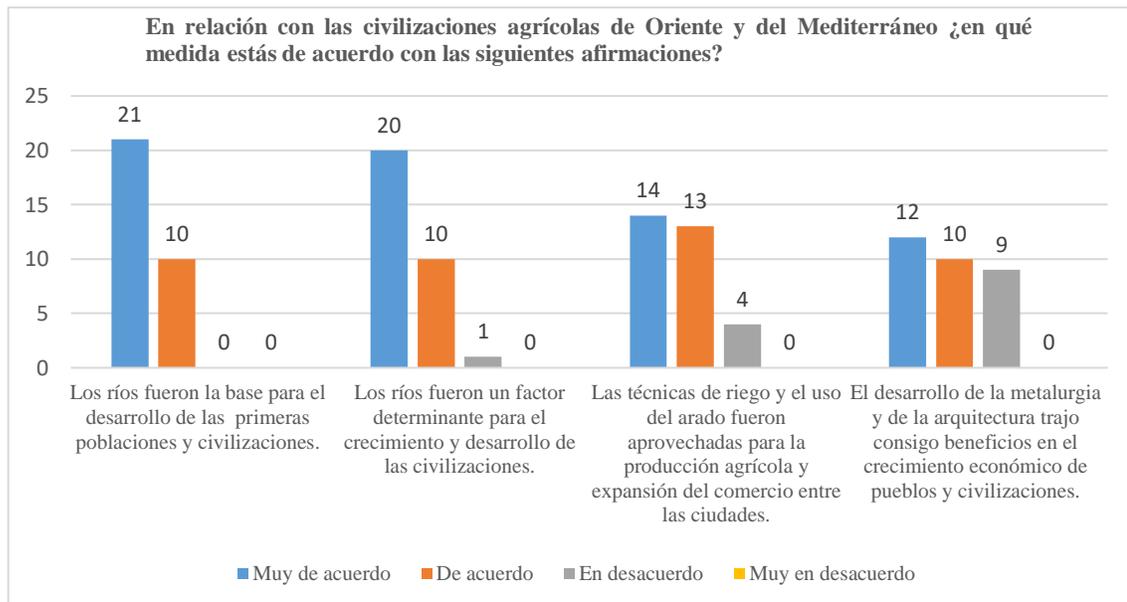
La construcción de los ítems está relacionada con los cuatro ámbitos de estudio mencionados, se tomaron distintos aspectos en los que los alumnos identificaran la relevancia de las aportaciones que realizaron las civilizaciones, las que permanecen en la actualidad y cómo han cambiado a través de los años. Estas últimas se infieren de acuerdo al nivel de conformidad que tienen los estudiantes en sus respuestas.

El piloteo del instrumento se realizó en algunos niños para revisar si el entendimiento de los ítems fuera claro y así poder reconstruirlo en caso de que mostrara lo contrario. El instrumento se aplicó a un total de cinco alumnos para la validación del instrumento, verificar si las preguntas y las afirmaciones eran claras para cada uno de los alumnos o si surgían dudas sobre alguna afirmación, el llenado de los recuadros o palabras desconocidas.

Al momento de resolver el instrumento no se hicieron aclaraciones para ningún caso de los alumnos que se les entregó instrumento; en la revisión de los primeros resultados de la validación fue posible identificar que las respuestas eran congruentes con la manera de pensar de los niños, se les preguntaba por qué habían respondido de tal manera y ellos argumentaban su respuesta. De esta manera se continuó con la aplicación del mismo instrumento para todo el grupo de estudio. A continuación, se muestran los resultados de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados, de igual manera la interpretación de la mismas de acuerdo a la tendencia de respuestas dadas por los alumnos.

Los resultados representados en la gráfica N°1 sobre el surgimiento de las primeras civilizaciones agrícolas de Oriente y del Mediterráneo, el 67.75% (21) del total del grupo (31) están muy de acuerdo con que *los ríos fueron la base para el asentamiento y el desarrollo de las primeras civilizaciones* en esta región geográfica del mundo y 32.25% (10) también dice estar de acuerdo. Esto demuestra que la mayoría de los alumnos son conscientes de la importancia que tuvieron los ríos para el crecimiento y desarrollo de estos primeros asentamientos humanos que después se convirtieron en las primeras civilizaciones. Lo anterior de acuerdo a los registros de la escritura cuya aparición “se produce en las primeras civilizaciones del Oriente Medio hace aproximadamente unos 5,000 años a.C.” (Barraza, 2011, p.94).

Gráfica N° 1 Civilizaciones agrícolas de Oriente y del Mediterráneo.



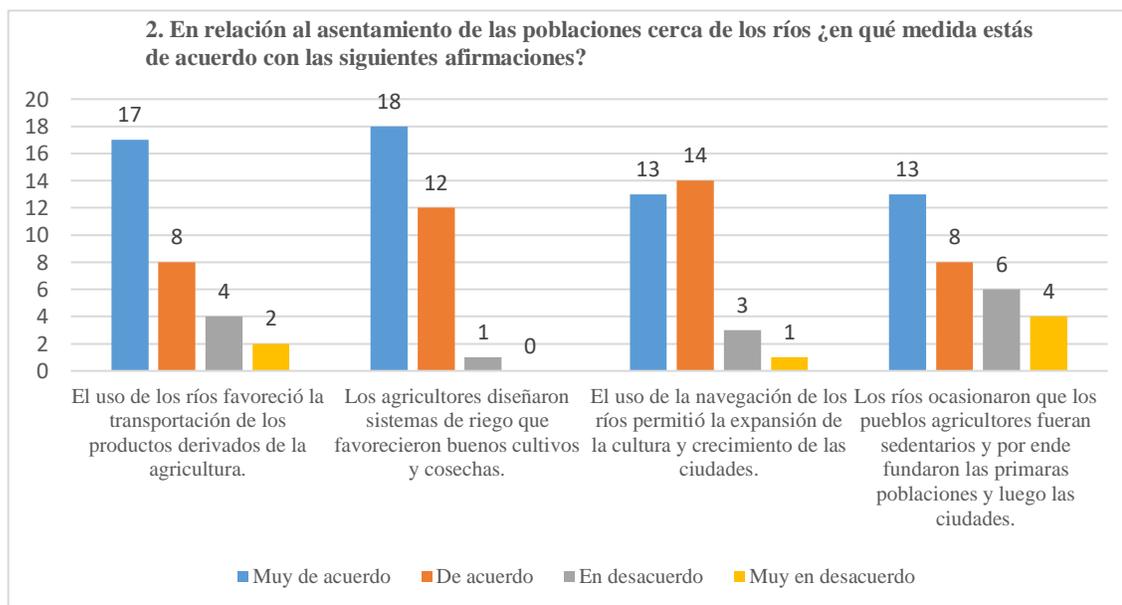
Fuente: Elaboración propia

De igual manera que en el primer inciso, en la afirmación: *sobre los ríos como factor determinante para este crecimiento y desarrollo*, las respuestas se ubican en un 64.51% (20) en muy de acuerdo, un 32.25% (10) señala estar de acuerdo y el 3.33% (1) está en desacuerdo con que fue determinante asentarse cerca de los ríos. De esta manera, se infiere que los alumnos son conscientes que los asentamientos fueron determinantes para el crecimiento de las poblaciones hasta convertirse en civilizaciones.

Por otro lado, en el tercer inciso se puede notar que en las técnicas de arado y riego y su aprovechamiento para la agricultura y expansión del comercio hubo un equilibrio entre los resultados obtenidos, del total de alumnos encuestados un 45.16% (14) dijeron estar muy de acuerdo con que *el arado y las técnicas de regadío* fueron una de las razones para que estas poblaciones pudieran expandirse, el 41.93% (13) señalaron estar de acuerdo y finalmente un 12.91% (4) respondieron estar en desacuerdo con la influencia de estas herramientas. “Los primeros agricultores ocuparon variadas regiones: Irán, Irak, Jordania, Israel, Siria, Turquía, Sureste asiático (Tailandia), África (Egipto, a lo largo del río Nilo), Europa (Macedonia, márgenes del río Danubio), China (río Amarillo)” (Cedeño S.2015, p.139). La mayoría de los alumnos considera que el uso de estas herramientas si fueron grandes técnicas para el crecimiento de esas poblaciones.

Por último sobre la afirmación de que *el desarrollo de la metalurgia y la arquitectura trajeron consigo grandes beneficios para estas primeras civilizaciones* de esa región, 38.71% (12) señalaron estar muy de acuerdo con que el trabajo con diferentes materiales en la elaboración de distintas herramientas aplicadas para el comercio, la caza, la ganadería y la agricultura fueron importantes para el crecimiento de estas primeras poblaciones, 32.26%(10) dijeron estar de acuerdo y sólo un 29.03%(9) mencionaron estar en desacuerdo. De esta manera, más de la mitad de la población es consciente de la importancia que trajo consigo construir diferentes templos y diseñar una variedad de utensilios para aplicarlos en distintas actividades cotidianas como la agricultura trayendo con ello buena economía y desarrollo.

Gráfica N° 2 Asentamiento de las poblaciones cerca de los ríos.



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en la segunda pregunta y en relación al asentamiento de las primeras civilizaciones cerca o a las orillas de los ríos, “la cultura sumeria, se desarrolló en lo que se podría llamar primer asentamiento urbano, Mesopotamia significa en griego "entre ríos".” (Ezquer Espin J. citado por Tomasi, S. 2012, p.4). También se analizaron las respuestas dadas por los alumnos quedando de la siguiente manera: 6.45% (2) dijeron estar muy en desacuerdo respecto al uso de los ríos como un medio para transportar sus productos obtenidos de la agricultura, 12.90%(4) señalaron estar en desacuerdo, 25.81% (8) están de acuerdo y 54.84% (17) dijeron estar muy de acuerdo con la importancia que tuvieron los ríos en el transporte

de productos y desarrollo de las personas. La mayoría de los alumnos consideran como un factor fundamental el uso de los ríos como medio para transportar diferentes productos y así poder tener una mejor economía y crecimiento.

En el segundo inciso acerca de *los sistemas de riegos que favorecieron buenos cultivos y cosechas* la mayoría del total de alumnos están conscientes de la importancia que tuvieron los regadíos y sistemas de riego para mantener una buena agricultura y únicamente un alumno señala que no fueron de gran relevancia. 58.06% (18), 38.1% (12), señalaron estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente, únicamente 3.23% (1) dijo estar en desacuerdo.

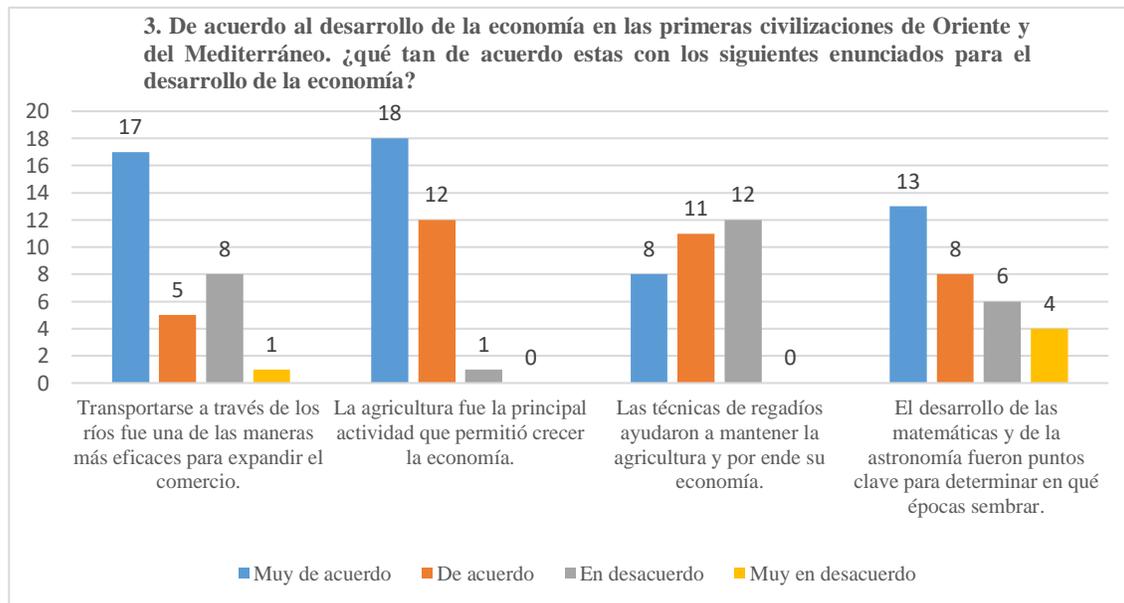
En el apartado siguiente en relación de *los ríos como medio de transporte y como técnica de expansión y crecimiento de la cultura y población* 3.23% (1) y 9.68% (3) respondieron estar muy en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente, en cambio el 45.16% (14) y el 41.93% (13) se posicionaron en de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente, acerca del uso de los ríos. La mayoría consideran a los ríos como factores fundamentales para la expansión de la cultura, del comercio y de la población.

Finalmente, en el cuarto inciso se habla de los ríos como factor determinante para que las primeras poblaciones de las regiones de Oriente y del Mediterráneo se convirtieran en personas sedentarias, construyeran hogares cerca de los ríos y se dedicaran a la agricultura y ganadería principalmente el 41.93% (13) dijo estar muy de acuerdo, el 25.81% (8) se posiciono de acuerdo con esta afirmación, mientras que 19.35% (6) dijo estar en desacuerdo y el 12.90% (4) estaba muy en desacuerdo. Es importante mencionar que sólo un poco menos de la mitad no considera que el uso de los ríos fueron factores clave para que las poblaciones pudieran asentarse y considerar otras actividades para subsistir.

En relación a la gráfica N°3 respecto *al desarrollo de la economía en las primeras civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo* 54.84%(17) del total de alumnos (31) están de acuerdo con que el transporte de productos a través de los ríos fue más eficaz para poder expandir su comercio y su economía, 16.13% (5) también está de acuerdo mientras que 25.81% (8) está en desacuerdo y un 3.23% (1) está muy en desacuerdo. Generalmente el

grupo considera que el transporte a través de los ríos fue una de las maneras más rápidas y eficaces para desplazarse mientras que una minoría considera que no fue así.

Gráfica N° 3 Economía de las primeras civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo.



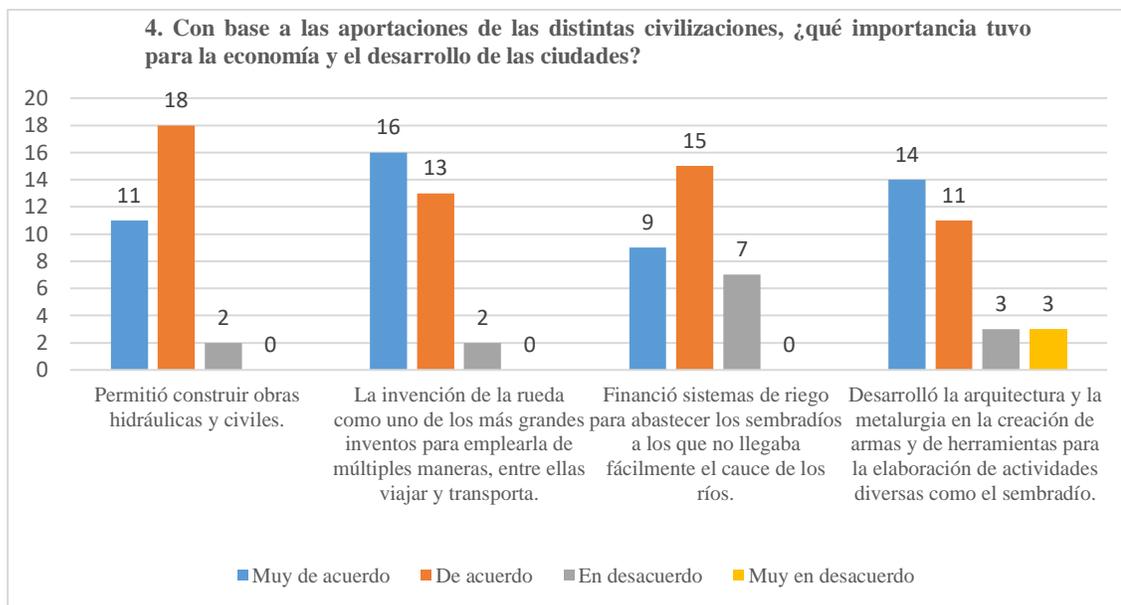
Fuente: Elaboración propia

En la siguiente afirmación acerca de *la agricultura como principal actividad que permitió el crecimiento de la economía* 58.06% (18) respondieron estar muy de acuerdo con la agricultura como una de las principales actividades para el crecimiento de la economía, de igual manera, el 38.71% (12) señala estar de acuerdo con esta afirmación y el 3.23% (1) dice estar en desacuerdo. Es así como los alumnos en su mayoría consideran la agricultura como un buen impulsor de la economía y únicamente un alumno considera otras actividades que permitieron un mejor avance económico.

Por otro lado, y bajo el mismo tema de la economía, pero en relación a las técnicas de regadíos que utilizaron las poblaciones para poder mantener sus cultivos y seguir obteniendo ingresos, 25.81% (8) y 35.48% (11) contestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente, mientras que el 38.71% (12) dijo estar en desacuerdo. La mayoría del grupo considera que las técnicas de regadío ayudaron a mantener la agricultura y por ende también su economía.

Finalmente, en el cuarto inciso los alumnos en su mayoría estuvieron muy de acuerdo 41.94% (13) y de acuerdo 25.81% (8) con que *el desarrollo de las matemáticas y de la astronomía fueron puntos clave para determinar en qué época sembrar* y así poder tener buenas cosechas previniendo temporadas de sequías etc., el 19.35% (6) señaló estar en desacuerdo y el 12.90% (4) dijo estar muy en desacuerdo.

Gráfica N° 4 Aportaciones de las civilizaciones.



Fuente: Elaboración propia

En relación con la gráfica N° 4 con base a las aportaciones que realizaron las primeras civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo para el desarrollo de la economía y de las mismas ciudades, los alumnos señalan estar muy de acuerdo en un 35.48% (11) y un 58.07% (18) estar de acuerdo con que les permitió construir obras hidráulicas y civiles, mientras que un 6.45% (2) dice estar en desacuerdo con dicha afirmación. De esta manera, la mayoría del grupo considera que la construcción de obras hidráulicas y civiles fueron algunas de las aportaciones que se realizaron durante el periodo de estas civilizaciones.

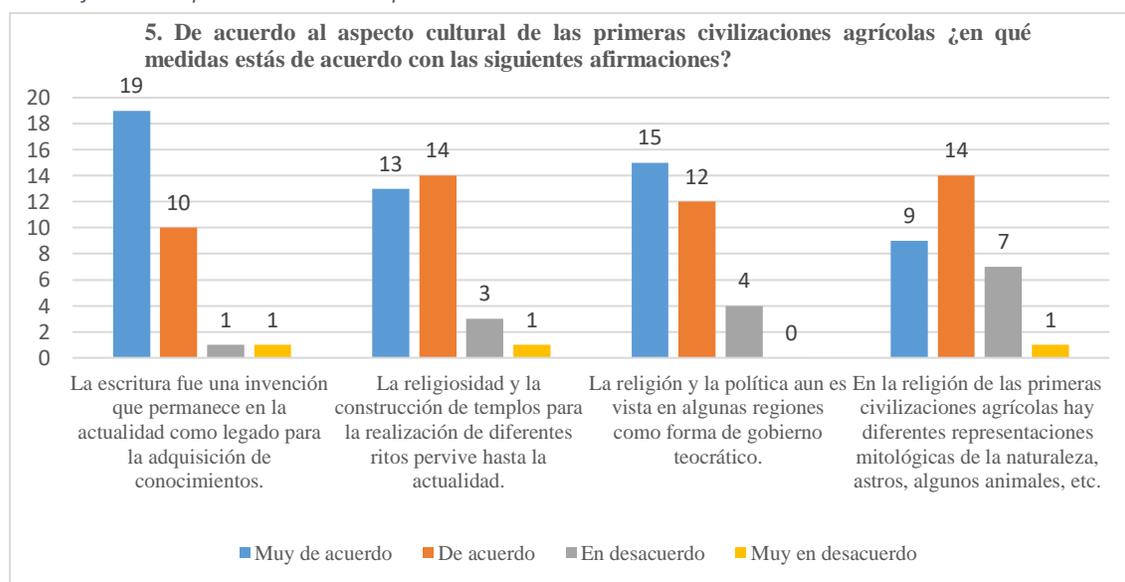
En el segundo inciso en relación a la invención de la rueda como uno de los más grandes inventos para emplearla de diferentes maneras como viajar o transportar cosas, la mayoría de los alumnos dijo estar muy de acuerdo y de acuerdo con este suceso en un 51.61% (16) y un 41.94% (13) respectivamente, mientras que el 6.45% (2) restante dijo estar en desacuerdo.

Esto demuestra que los alumnos son conscientes de la importancia que tuvo la invención de la rueda para esas civilizaciones y su desarrollo.

Por otro lado, en el tercer inciso se habla del financiamiento realizado para el encausamiento de los ríos para los sembradíos a los que no era posible llegar de manera sencilla el agua, a lo que los alumnos respondieron estar de acuerdo en un 48.39% (15), quedando así un 29.03% (9) muy de acuerdo y un 22.58% (7) en desacuerdo. Esto quiere decir que los alumnos en su mayoría consideran que los sistemas de riego creados por los pobladores de esas regiones fueron importantes aportaciones para poder desarrollarse.

En el cuarto inciso al hablar del trabajo de la metalurgia para la elaboración de diferentes utensilios y herramientas para distintas actividades como la agricultura por mencionar alguna, “Las innovaciones agrícolas que se llevaron a cabo durante el neolítico, concluyeron prácticamente con la introducción de los metales” (Cedeño, S. 2015, p.139). Los alumnos están conscientes de que se realizaron grandes aportaciones para poder llevar a cabo y de una mejor manera las actividades, pues un 45.16% (14) dice estar muy de acuerdo, 35.48% (11) está de acuerdo, un 9.68% (3) está en desacuerdo también un 9.68% (3) está muy en desacuerdo.

Gráfica N° 5 Aspecto cultural de las primeras civilizaciones.



Fuente: Elaboración propia

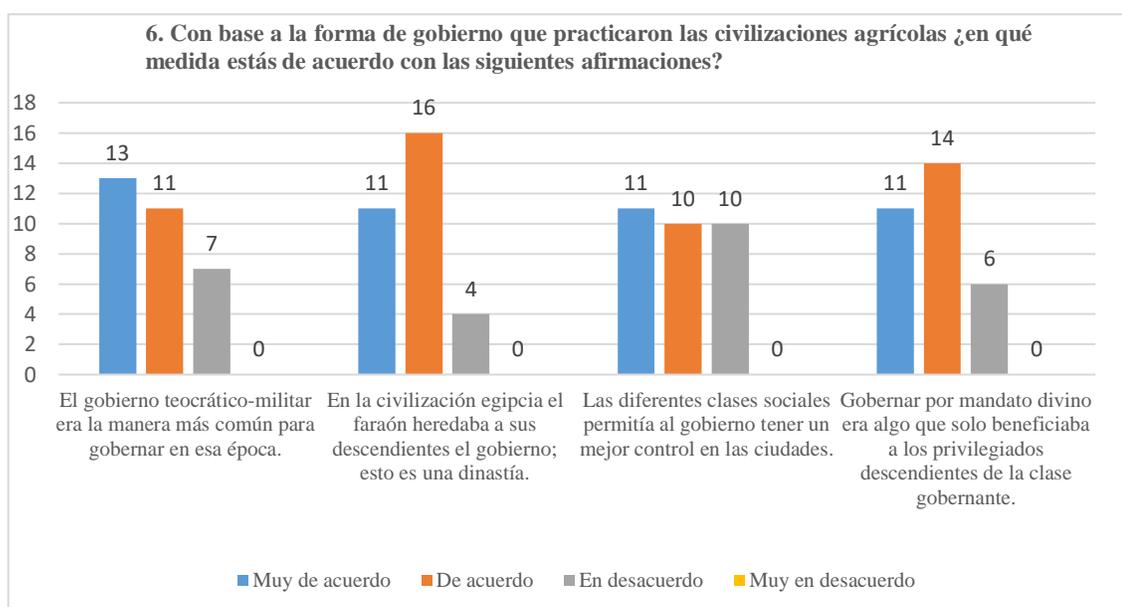
En la gráfica N° 5 *respecto al ámbito cultural de las primeras civilizaciones agrícolas* en el primer inciso sobre la invención de la escritura que en la actualidad permanece como legado para la adquisición de conocimientos, 61.29% (19) está muy de acuerdo con esta afirmación, de igual manera el 32.25% (10) dice estar de acuerdo, contrario a esto 3.23% (1) está en desacuerdo y también otro 3.23% (1) está muy en desacuerdo. Lo anterior demuestra que sin duda la mayoría de los alumnos considera que la invención de la escritura en la actualidad aún permanece como un legado para la comunicación de conocimientos.

Bajo este mismo ámbito cultural, en el segundo inciso se habla de *la religiosidad y la construcción de templos para la realización de diferentes ritos que perviven hasta la actualidad*. De igual manera en su mayoría los alumnos están conscientes que desde esos antepasados y en la actualidad se construyen templos y realizan ritos de diferentes tipos, “la arquitectura monumental de las pirámides y sus templos estuvo circunscrita a la periferia del mundo visible: el límite del desierto occidental, entre la entrada al Fayum y Abu Rawash, al norte de Gizeh” (Kemp, B., & Tusell, M. 1996, p.235), un 41.93% (13) señala estar muy de acuerdo con este suceso, un 45.16% (14) también está de acuerdo y sólo un 9.68% (3) y 3.23% (1) está en desacuerdo y muy en desacuerdo respectivamente con que la religión y la creación de templos permanecen en la actualidad.

Por otro lado, en la forma de gobierno, en el tercer inciso se habla de que la religión y la política en algunos lugares del mundo aún son vistas como una forma de gobierno teocrático, es decir, su gobierno es regido por la religión, “las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto emergieron con un carácter marcadamente teocrático, con la legitimación política y social de sus reyes y faraones basada en la religión” (Hunger y Lamer, 1924, citados por Lobera J., 2009, p.227), la mayoría de los alumnos considera que sigue habiendo en la actualidad situaciones de este tipo y sólo una pequeña parte dice estar en desacuerdo. De esta manera las respuestas de los alumnos se encuentran en muy de acuerdo 48.39% (15), de acuerdo 38.71% (12) y en desacuerdo 12.90% (4).

En las representaciones que tenían las primeras civilizaciones dentro de la religión se habla de diferentes tipos, por mencionar algunos están los de carácter mitológico, astronómico, seres de la naturaleza, etc. Respecto a esta afirmación, las respuestas obtenidas se posicionaron en un 29.03% (9) muy de acuerdo, 45.16% (14), de acuerdo, 22.58% (7), en desacuerdo y 3.23% (1) muy en desacuerdo. Esto demuestra que los alumnos están conscientes de que en la religión se encuentran diferentes maneras de representar a sus dioses y que en la actualidad existen religiones con características similares.

Gráfica N° 6 Forma de gobierno que practicaron las civilizaciones agrícolas.



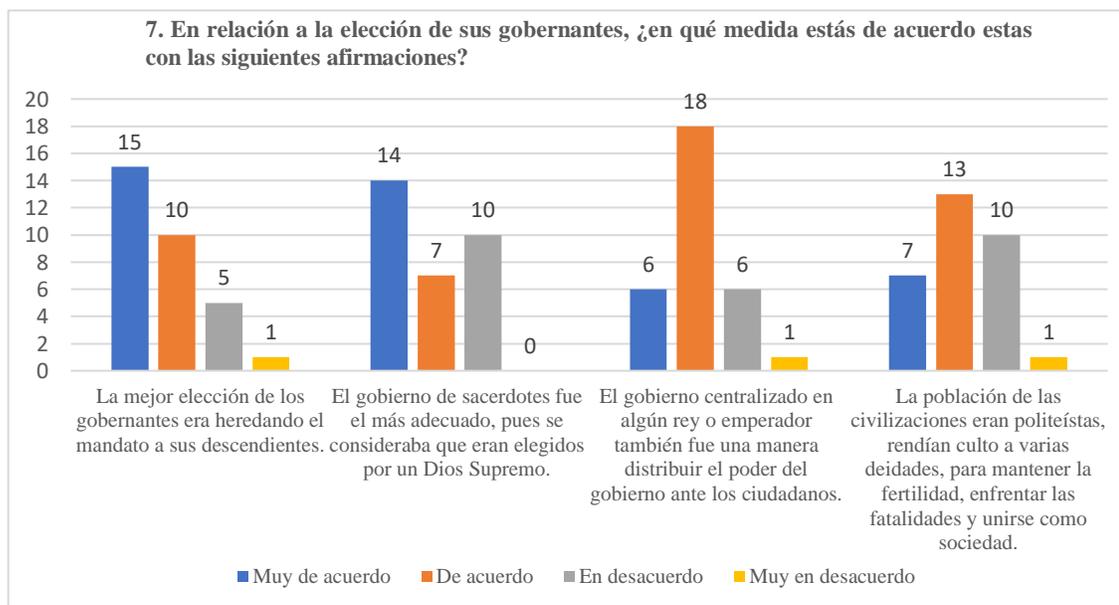
Fuente: Elaboración propia

En el ámbito político se analizaron las respuestas de los alumnos de acuerdo al nivel en que estaban de acuerdo con las afirmaciones que se describen a continuación. En cuanto a la forma de gobierno teocrático-militar, era la más común para poder gobernar en esa época, “la organización política de la Mesopotamia se basaba en “ciudades-estados”, que comprendían un núcleo urbano y el área rural circundante, con un régimen económico y político independiente” (Tomasi, S. 2012, p.5), 41.94% (13) están muy de acuerdo, 35.48% (11) de acuerdo y sólo un 22.58% (7) están en desacuerdo, esto manifiesta que la mayoría de los alumnos están conscientes de que durante esa época la forma de gobierno teocrático-militar era una de las maneras más comunes.

En el segundo inciso en el que se menciona sobre *la civilización egipcia en donde el faraón heredaba a sus descendientes el gobierno para formar dinastías*, 35.48% (11) señalan que están muy de acuerdo con esta afirmación y de igual manera un 51.61% (16) también está de acuerdo, contrario a esto el 12.90% (4) restante menciona estar en desacuerdo. Todo esto manifiesta que la mayoría de los alumnos esta consiente de cómo se formaban las dinastías en la cultura egipcia y es así como se llevaba a cabo la forma de gobierno.

Otra de las cuestiones analizadas en la forma de gobierno fueron las clases sociales en donde las respuestas de los alumnos consideran estar muy de acuerdo en un 35.48% (11), de acuerdo 32.26% (10) y de igual cantidad otro 32.26% (10) dice estar en desacuerdo. Nótese que hay un equilibrio en cuanto a las respuestas, aunque al analizar con más detalle la mayoría de los alumnos se posiciona en un rango positivo, esto quiere decir que la mayoría considera que las clases sociales en ese tiempo definía el papel de las personas y por ende se tenía un mejor control de las mismas, aunque en consideración de los alumnos, no fuera del todo justa.

Gráfica N° 7 Elección de los gobernantes.



Fuente: Elaboración propia

Bajo este mismo ámbito, pero ahora en relación a la elección de sus gobernantes, los alumnos manifiestan que están muy de acuerdo en 48.39% (15) y de acuerdo un 32.26% (10) con que *la mejor elección de los gobernantes era heredando el mandato a sus descendientes*, sin embargo, un 16.12% (5) dice estar en desacuerdo y 3.23% (1) está muy en desacuerdo

con esta manera de elegir a sus gobernantes. Esto indica que la mayoría de los alumnos considera que en ese tiempo la creación de dinastías era la mejor opción para elegir a los gobernantes, mientras que el resto está en desacuerdo porque consideran que era lo contrario.

En otro tipo de gobierno como el de los sacerdotes que, según se creía, eran elegidos por un dios los alumnos indicaron estar muy de acuerdo en un 45.16% (14) y un 22.58% (7) dijeron estar de acuerdo en que era el tipo de gobierno más adecuado, mientras que el resto dijo estar en desacuerdo 32.26% (10), ya que consideraban que no sucedía de esta manera. Lo anterior expone que los alumnos en su mayoría consideran que el gobierno con base a sacerdotes elegidos por un dios resultaba mejor para poder mantener un orden, pues además se manifestaba que era por mandato divino.

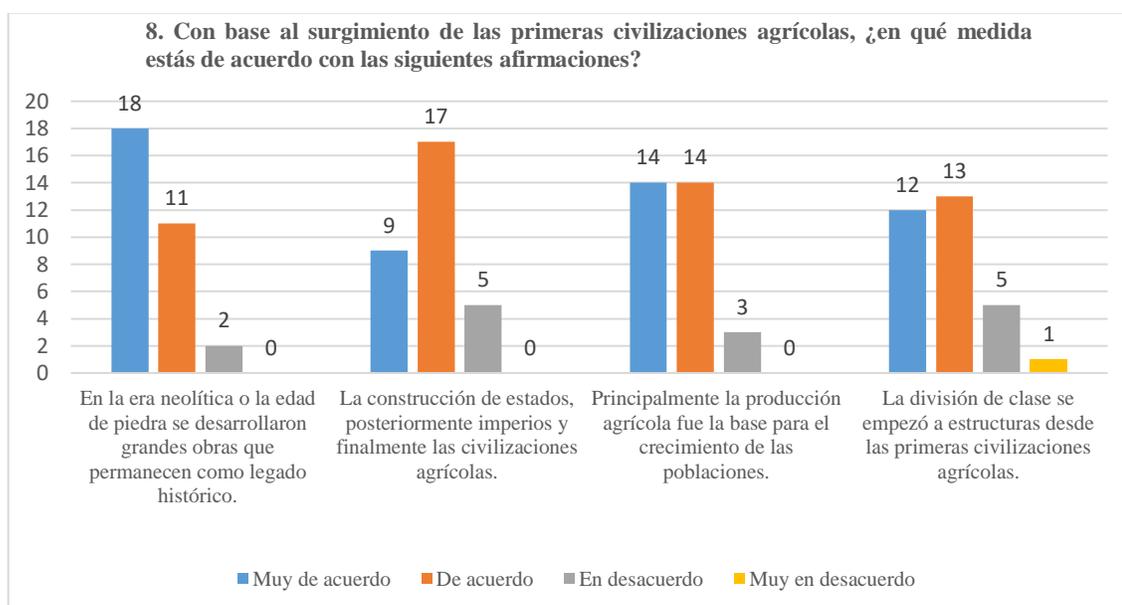
En una tercera forma de gobierno como se indica en el tercer inciso, el poder centralizado en un rey o emperador, 19.35% (6) muestra estar muy de acuerdo con la afirmación, también un 58.07% (18) señala estar de acuerdo, sólo otro 19.35% (6) menciona estar en desacuerdo y un 3.23% (1) indica estar muy en desacuerdo con dicha aseveración. De esta manera se indica que la mayoría de los alumnos está de acuerdo en su mayoría de que el poder centralizado en reyes o emperadores.

En el último inciso en relación con las poblaciones se habla del politeísmo que había entre las personas para mantener una buena relación con las demás personas y enfrentarse a diversos problemas uniéndose como sociedad. 22.58% (7) de los alumnos considera estar muy de acuerdo con el politeísmo de las personas para mantener una buena relación con los demás y consigo mismo, 41.93% (13) dice estar de acuerdo con esta afirmación y un 32.25% (10) considera estar en desacuerdo al igual que 3.23% (1) restante que indica estar muy en desacuerdo. Esto demuestra que los alumnos están conscientes que las personas de las primeras poblaciones tenían diferentes deidades para adorar y así poder mantener beneficios de cada uno para mantener una buena relación y vida durante esa época.

En relación a la gráfica N° 8 sobre el surgimiento de las primeras civilizaciones agrícolas la mayoría de alumnos es consciente de las aportaciones que se realizaron y permanecen como un legado histórico durante la era neolítica o edad de piedra, pues 58.06% (18) y 35.48% (11) señalan estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente con esta afirmación

y sólo un 6.46% (2) indica estar en desacuerdo. Lo anterior demuestra que la mayoría de alumnos considera la época neolítica o edad de piedra como una de las eras en las que se realizaron múltiples aportaciones para facilitar el trabajo y que además en la actualidad muchas de ellas se siguen utilizando.

Gráfica N° 8 Surgimiento de las primeras civilizaciones.



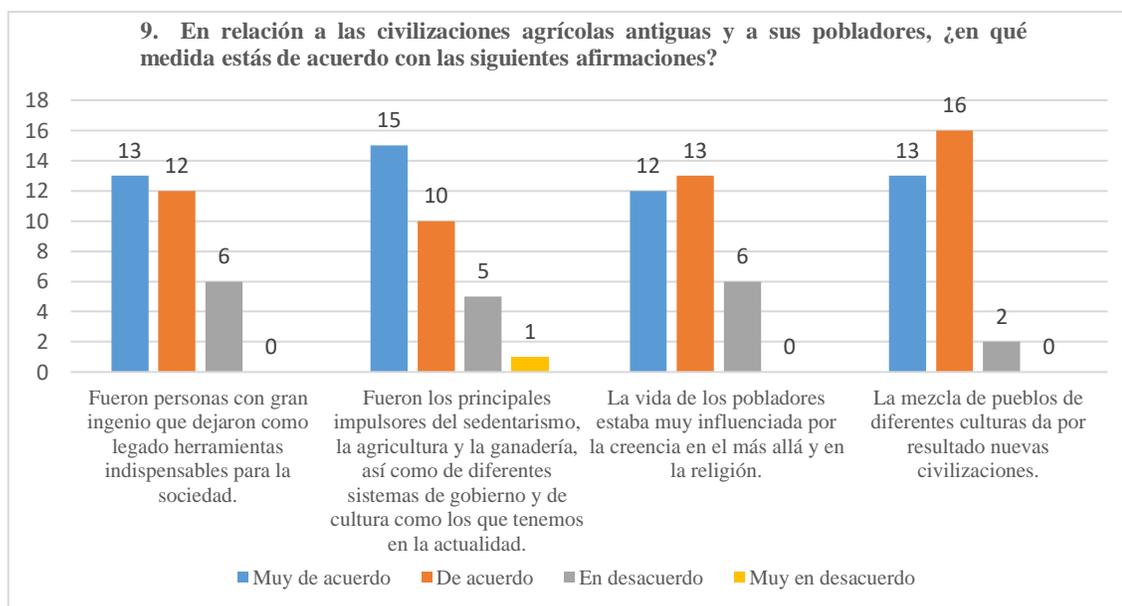
Fuente: Elaboración propia

En el siguiente inciso sobre la construcción de estados posteriormente imperios y finalmente civilizaciones agrícolas, un 16.13% (5) de los alumnos está en desacuerdo en que surgieron de esa manera y el 54.84% (17) se encuentra de acuerdo con la afirmación y el 29.03% (9) está muy de acuerdo. De esta manera, la mayoría es consiente que el surgimiento de las civilizaciones llevo muchos años para formarse comenzando con poblaciones pequeñas, posteriormente imperio y finalmente se construyeron ya las civilizaciones.

Respecto a la producción de diferentes productos obtenidos de la agricultura tomada como la base principal para el crecimiento de las civilizaciones las respuestas se ubican en muy de acuerdo 45.16% (14), de acuerdo 45.16% (14) y en desacuerdo 9.68% (3) con que la agricultura fue la base para el desarrollo y crecimiento de las primeras civilizaciones. De tal forma que los alumnos consideran que la agricultura en su mayoría, fue la base para que pudieran subsistir y desarrollarse los primeros asentamientos.

En el último inciso se abordó el comienzo de *la división de las clases sociales y su estructuración desde las primeras civilizaciones agrícolas*. La monarquía faraónica fue central en la organización de todos los aspectos de la sociedad egipcia antigua, como poseedora del poder creó a su alrededor imágenes y símbolos que la posicionaban en el centro de la estructura del Estado y de la sociedad” (Salem, L. 2010, p.2). 38.71% (12) de los alumnos respondió estar muy de acuerdo y 41.93% (13) estar de acuerdo con que ahí se dio parte de origen a la clasificación de las personas, otro 16.13% (5) se encuentra en desacuerdo y el otro 3.23% (1) señala estar muy en desacuerdo con dicha afirmación. Lo anterior indica que los alumnos son conscientes de que desde las primeras civilizaciones agrícolas e incluso en la actualidad hay clasificación de personas tomando como referencia diferentes características.

Gráfica N° 9 Civilizaciones agrícolas antiguas y sus pobladores.



Fuente: Elaboración propia

En relación a la gráfica N° 9 respecto a la relación que había entre las civilizaciones agrícolas antiguas y sus pobladores, 41.94% (13) de los alumnos están muy de acuerdo, 38.71% (12) de acuerdo y 19.35% (6) en desacuerdo con que los primeros pobladores fueron personas con gran ingenio que dejaron como legado herramientas indispensables para la sociedad. Esto corrobora que los alumnos son conscientes de las aportaciones que se

realizaron durante esa época y que en la actualidad aún se utilizan de la misma o diferente manera, como la escritura, el trabajo con la metalurgia y la arquitectura, la rueda, etc.

De igual manera, en el segundo inciso se puede observar cómo las respuestas de los alumnos se ubican muy de acuerdo 48.38% (15), de acuerdo 32.26% (10), en desacuerdo 16.13% (5) y muy en desacuerdo 3.23% (1) con que fueron los principales impulsores del sedentarismo, la agricultura y la ganadería, así como de diferentes sistemas de gobierno y de cultura como algunos de los que permanecen en la actualidad. La mayoría está de acuerdo en que se comenzó el sedentarismo con estos primeros asentamientos de las personas cerca de los ríos y así poder realizar la agricultura y la ganadería.

Por otro lado, en cuanto a la religión y las creencias de los primeros pobladores en el más allá, los alumnos manifiestan estar muy de acuerdo 38.71% (12), de acuerdo 41.94% (13) y en desacuerdo 19.35% (6) con que la vida de las personas de esa época estaba muy influenciada por la religión. En general los alumnos consideran que, si había cierta influencia en las personas, incluso en su forma de gobierno y en la cultura al realizar diferentes ritos para religiosos para invocar beneficios para sus comunidades.

Finalmente se habla de cómo la mezcla de pueblos de diferentes culturas da como resultado nuevas civilizaciones. Las respuestas de los alumnos se posicionaron en muy de acuerdo 41.93% (13), de acuerdo 51.61% (16) y en desacuerdo 6.46% (2), con que sin duda la expansión de las ciudades a través de los ríos fue una manera de crecimiento y desarrollo compartiendo con personas de otras pequeñas poblaciones cercanas a ellos para posteriormente juntarse y conformar poblaciones más numerosas.

3.4 La construcción del pensamiento y conocimiento histórico de los alumnos.

Al recuperar los resultados cuantitativos de cada una de las respuestas de las preguntas planteadas, se hizo un análisis para tratar de inferir el nivel de desarrollo del pensamiento histórico que tienen los alumnos con la aplicación de estrategias sobre el contenido histórico del programa de Historia.

Los alumnos en un alto porcentaje “son conscientes de la importancia que tuvieron los ríos para el crecimiento y desarrollo de los primeros asentamientos humanos que después se

convirtieron en las primeras civilizaciones”. Reconocen que este asentamiento fue sin duda la base para poder convertirse en personas sedentarias dedicándose a la agricultura y a la ganadería, de esta manera “se crearon las bases económicas y las situaciones sociales propicias para el surgimiento de las sociedades estatales” (Redman, 1990, p. 15). Lo anterior demuestra que los alumnos están en desarrollo del pensamiento histórico en complemento con el tiempo histórico pues “ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad y la modificaron, la hicieron evolucionar” (Pagés, J.,1989, pp. 5-6).

De igual manera, los niños también “consideran como un factor fundamental el uso de los ríos como medio para transportar diferentes productos y así poder tener una mejor economía, crecimiento, expansión de la cultura, del comercio y de la población en general”. El uso de los ríos para el desarrollo de las primeras poblaciones a través de las diferentes actividades realizadas contribuyó para que se convirtieran en comunidades y posteriormente en las civilizaciones, dejaron de ser grupos nómadas y pasaron a convertirse en sedentarios, es así que “mientras que los grupos nómadas constaban normalmente de unos 25 a 50 individuos en las estaciones más duras, la población de las primeras aldeas sedentarias alcanzó los 100 e incluso los 200 habitantes durante todo el año” (Redman, 1990, p. 16).

Se infiere que la respuesta que dan los alumnos sobre la importancia de los ríos como medio de expansión en las poblaciones es parte de un proceso continuo de transformación y desarrollo del pensamiento histórico, ya que a través de las narrativas que construyen los alumnos con base a sus nociones “niñas y niños muestran su capacidad para construir sus tramas a partir de sus intereses y las hipótesis que van formulando a lo largo del trabajo alrededor de cada tema” (López, G.,2015, p. 90). Lo anterior indica que de acuerdo a los intereses personales de cada alumno y a sus opiniones, hacen conjeturas entre los temas y los explican con base a sus conocimientos, crean pequeñas Historias y narrativas de cómo pudieron ir cambiando los acontecimientos, es evidente que sin duda se está construyendo el pensamiento histórico en los alumnos.

Por otro lado, en relación a “la construcción de obras hidráulicas y civiles fueron algunas de las aportaciones que se realizaron durante el periodo de estas civilizaciones”. Tales obras como, los sistemas de riego para la agricultura, creación de diferentes canales para poder

encaminar los cauces de los ríos hacia los sembradíos que se encontraban más alejados o la creación de represas para poder recolectar y mantener el agua y así utilizarla para el riego y otras actividades diferentes.

Los alumnos están conscientes de que sin duda la creación de estas obras y sistemas de riego fueron algunas estrategias vitales para el desarrollo y supervivencia de esas poblaciones, pues como lo menciona Redman (1990) “pronto se hizo necesario cultivar tierras sin acceso directo al río, obteniendo el agua a partir de canales que transcurrían por tierras de otros campesinos” (p. 38). Efectivamente se tuvo que satisfacer las necesidades de esas poblaciones, los alumnos mencionan que están en su mayoría de acuerdo con que la construcción de diferentes obras como las de riego, fueron grandes aportaciones realizadas por estos primeros asentamientos, se habla de un análisis por parte de los alumnos en las invenciones realizadas, de un pensamiento crítico el cual según Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2015) “Se considera que el pensamiento crítico es, primordialmente, pensamiento evaluativo y forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes” (p. 55).

Con lo anterior se evidencia que hay una reflexión y una interpretación de los en los que relacionan la importancia de los mismos, pues conforme iba creciendo la población de estas primeras civilizaciones “en consecuencia, se construyeron obras de irrigación que pudieran abastecer con agua a áreas mayores” (Redman, 1990, p. 38). Esto quiere decir que los alumnos en su mayoría consideran que los sistemas de riego creados por los pobladores de esas regiones fueron importantes aportaciones para poder desarrollarse.

Otras de las aportaciones de las cuales se cuestionó a los alumnos fueron sobre la invención de la rueda y de la escritura a lo que, de acuerdo a los resultados obtenidos y analizados, los alumnos consideran dos de los inventos de mayor importancia realizados por las primeras civilizaciones, ya que favorecieron el incremento del comercio y el desarrollo de las ciudades, además de que también en la actualidad es evidente que cómo “muchas de las innovaciones producidas con anterioridad perduran en estos momentos, consolidándose y perfeccionándose hasta el punto de aglutinarse y dar lugar a una nueva sociedad” (Redman, 1990, p. 41).

Esto demuestra que los alumnos en su proceso de construcción de pensamiento histórico, así como lo refiere Santisteban (2010), hacen un desplazamiento en el tiempo y lo relacionan desde el presente, toman los acontecimientos pasados para analizarlos y dirigirse hacia un futuro, a esto se le atribuye también el desarrollo de la conciencia histórica.

La invención de la rueda en el cuarto milenio (período Uruk), fue el momento en que el torno empezó a utilizarse para la fabricación de cerámica. La invención de los carros tuvo repercusiones muy importantes en los medios de transporte, ya que permitió intensificar la economía redistributiva (Redman, 1990, p. 42).

Desde la antigüedad y en la actualidad, la invención de la rueda ha sido uno de los instrumentos que más han facilitado el transporte y también la expansión de las ciudades y de la cultura, así como el comercio y el crecimiento de las ciudades. Se demuestra que los alumnos logran identificar la importancia de la rueda en la vida cotidiana, pues en sus respuestas se infiere cómo la mayoría consideran la relevancia que ha tenido la rueda, pues es un invento que está muy presente en las actividades cotidianas de los alumnos.

Por otro lado, y en relación a la escritura, en sus respuestas mencionan que “la invención de la escritura en la actualidad aún permanece como un legado para la comunicación de conocimientos”. Tomando como referencia a Redman (1990), es sin duda una de las invenciones más importantes que se haya realizado. Los descubrimientos históricos según el autor:

A partir del 3500 a.C. y sobre todo hacia el 3000 a.C., el empleo de tablillas de arcilla de reducidas dimensiones con marcas incisas se generalizó por el sur de Mesopotamia. Los primeros signos escritos eran simples representaciones de objetos comunes de la vida cotidiana, por ejemplo, un pie humano significaba acción de caminar, o una cabeza humana, el acto de comer (1990, p.43).

En los primeros escritos se muestran algunos signos y representaciones en los que se describían diferentes actividades realizadas por esos primeros asentamientos. Los alumnos están de acuerdo que por medio de la escritura es como también se difunden los conocimientos y que además queda como un resguardo de la oralidad.

“La escritura hizo posible el posterior desarrollo y centralización de las ciudades mesopotámicas y contribuyó al mantenimiento de grandes unidades económicas y políticas, que quizás no hubieran perdurado si la única forma de comunicación hubiera sido oral” (Redman, 1990, p. 43).

Por otro lado en relación a la cultura y forma de gobierno, la mayor parte de los alumnos son conscientes de que en la actualidad hay evidencia de las estructuras realizadas en las diferentes épocas de las primeras civilizaciones, pues cuando se les preguntó acerca de los templos, dijeron que en la actualidad los sigue habiendo ya que “la construcción de templos, llevada a cabo por funcionarios religiosos con dedicación exclusiva, es un hecho que se ha mantenido en la mayoría de las principales religiones” (Redman, 1990, p. 44).

Más que el aprendizaje memorístico, los alumnos interpretan los hechos y elaboran diferentes narrativas que dan cuenta de lo acontecido, “la comprensión de la Historia implica otros elementos, y está relacionada con unos complejos procesos de pensamiento histórico” (Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., 2015, p. 53), manifiesta que para comprender los hechos, elaboran conjeturas y toman como referencia lo pasado con lo presente, esto demuestra que hay un proceso del desarrollo del pensamiento histórico.

Posteriormente, en otro de los cuestionamientos analizados y en relación a la forma de gobierno, se preguntó a los alumnos sobre qué opinaba acerca de las diferentes maneras de gobernar empleada por los primeros asentamientos cercanos a los ríos como Mesopotamia, China, Indo y Egipto. Es importante mencionar que de una población a otra cambiaba parcial o completamente la manera de gobernar, la creación de dinastías en un poder centralizado.

En mayor porcentaje los alumnos consideran que en ese tiempo la creación de dinastías era la mejor opción para elegir a los gobernantes, mientras que en un menor grado se encuentran en desacuerdo porque consideran que era lo contrario. La creación de las dinastías de acuerdo a lo que señalan los alumnos, era una manera estable en la que el mandato se iba heredando de generación en generación; “el registro más complejo es la inscripción sobre la Piedra de Palermo, esculpida hacia el 2500 a.C. y que incluye el nombre de cada faraón, así como la duración exacta de su reinado” (Redman, 1990, p. 48), en los resultados adquiridos “los alumnos en su mayoría consideran que el gobierno con base a sacerdotes elegidos por

un dios resultaba mejor para poder mantener un orden, pues además se manifestaba que era por mandato divino”.

Bajo este mismo ámbito político y cultural, se preguntó acerca del tipo de religión y su impacto en la manera de gobierno, pues “los rituales y las creencias religiosas eran medios para el mantenimiento del orden empleados ya en los primeros asentamientos permanentes del Próximo Oriente” (Redman, 1990, pp. 43-44). Hubo un balance cuando se preguntó sobre el politeísmo en la religión y su influencia como forma de gobierno, ya que un alto porcentaje se encontró de acuerdo y en desacuerdo con la afirmación, se especula que el grupo hace comparaciones en las representaciones de los dioses en las diferentes civilizaciones mencionadas con las representaciones religiosas de la actualidad, por ejemplo “los dioses sumerios estaban relacionados con las fuerzas vitales de la naturaleza como el agua, la tierra y el aire” (Redman, 1990, p. 44), y en la actualidad algunas de las religiones consideran representaciones humanas con poderes sobrenaturales.

Los alumnos dijeron estar de acuerdo en cuanto las representaciones y en desacuerdo como influencia en la forma de gobierno. Lo anterior muestra evidencia de un pensamiento histórico en desarrollo, pues hay un análisis y una reflexión sobre el tema analizado y se lleva a cabo también una comparación con el presente, toman diferentes puntos de vista y emiten opiniones desde su perspectiva, hay una interpretación y un prejuicio por parte de los alumnos tomando bases de lo pasado y de lo actual.

En la actualidad “disponemos de testimonios arqueológicos acerca de la existencia de escritura, actividades industriales, élites religiosas, obras públicas monumentales y arte figurativo” (Redman, 1990, p. 40), las afirmaciones de cada uno de los alumnos en su mayoría demuestran que hay una construcción del pensamiento histórico en desarrollo, pues “son conscientes de las aportaciones que se realizaron durante esa época y que en la actualidad aún se utilizan de la misma o diferente manera, como la escritura, el trabajo con la metalurgia y la arquitectura, la rueda, etc.”.

Los resultados obtenidos en la mayor parte de las gráficas muestran positivamente este proceso de pensamiento histórico y las inferencias realizadas demuestran que hay una relación muy evidente en lo que mencionan los alumnos, con las investigaciones realizadas

sobre el tema. Hay diferentes puntos de vista, creación de interpretaciones y un análisis del hecho histórico que en conjunto hacen conjeturas con el presente e incluso con algunas actividades que realizan cotidianamente.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El presente capítulo tiene como finalidad explicar la fundamentación de la intervención pedagógica para modificar o transformar el estado inicial del pensamiento histórico en el que se encuentran los alumnos según los resultados del diagnóstico realizado. Es fundamental construir una propuesta de intervención para guiar las actividades y estrategias que brindaran las herramientas necesarias para que los alumnos desarrollen el pensamiento histórico. También es pertinente mencionar que la elaboración y aplicación de estrategias es uno de los objetivos específicos que se pretende lograr durante el trabajo de la investigación; así mismo fue necesario fundamentarla con la teoría sobre cómo se enseña la Historia cómo se construye y también como lo aprenden los alumnos. Se rescataron los principios del constructivismo y también se recuperaron los enfoques historiográficos para trabajar desde su método la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

4.1 El constructivismo y socioconstructivismo.

El diseño de la propuesta de intervención tiene como fundamento teórico el constructivismo y socioconstructivismo, considerando los siguientes principios: la mediación en el aprendizaje y la participación de los alumnos en el aula, se toma en cuenta desde lo que señala el socioconstructivismo de la importancia de la *interacción del sujeto con el objeto y también con el medio*. Aquí se considera que los alumnos interactuarán con el contenido histórico a través de la aplicación de estrategias didácticas que se han diseñado, mismas que permitan a los alumnos interpretar, comprender, analizar por qué sucedió ese hecho histórico en esas circunstancias y la discusión sobre el mismo enriquecerá las aportaciones comparando los distintos puntos de vista.

La *zona de desarrollo próximo*, como lo indica también el socioconstructivismo, es la distancia en la que puede crecer el estudiante con la ayuda del maestro y sus demás compañeros, “indica el nivel al que puede elevarse un individuo con la ayuda de los otros” (Delval, J. 2000, p.67). Es por ello que las estrategias didácticas diseñadas propiciarán en los alumnos la apropiación del conocimiento histórico por medio de la interacción y la mediación del profesor y de los demás estudiantes, considerando del alumno su desarrollo cognitivo,

conocimientos previos y su experiencia, así como también el contexto en el que se encuentra, como base para el desarrollo de cada uno de los temas de la asignatura de Historia que se trabajen en el aula.

Otro de los principios considerados es la *elaboración de estructuras*, puesto que son conocimientos que los alumnos van construyendo a través del análisis de los contenidos históricos, para ello, el diseño y la aplicación de estrategias y actividades darán lugar a despertar el interés del alumno adquiriendo y desarrollando nuevas concepciones y estructuras con base a un hecho histórico, mismas que le permitirán conocer, interpretar y comparar acontecimientos del pasado con el presente.

La construcción individual del conocimiento histórico, de acuerdo con el constructivismo, el sujeto que conoce es el que construye su propia representación de la realidad, “la fuente del conocimiento está siempre en la actividad del sujeto que nunca es pasivo, sino que busca en el medio los elementos para modificar sus esquemas” (Delval, J. 2000, p.66). La interpretación del alumno sobre el contenido histórico que se analice le guiará a crear narrativas sobre lo que conoce o imagina del contenido, dándole un grado de subjetividad de acuerdo a la asertividad que le brinde al hecho histórico.

También es importante la *interacción y relación con sus compañeros y maestro*, pues en relación a socioconstructivismo, el conocimiento es una construcción proveniente de lo social, de ahí que analizar y discutir sobre diferentes acontecimientos históricos tomando como base lo que conocen, enriquecer lo que ya saben y además reafirmarlo con lo que otros consideran. “Vigotski sostiene que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive” (Delval, J. 2000, p.67).

Lo anterior tiene también relación con la *interacción con el ambiente*, puesto que se puede realizar una contextualización del acontecimiento histórico e identificar cambios y permanencia en el lugar en el que se encuentran. Dando pie para que los estudiantes sitúen también lo pasado con lo actual y sacando conclusiones subjetivas de por qué paso de tal manera ese hecho histórico.

Finalmente, para que haya una construcción del pensamiento histórico o la modificación de estructuras, de acuerdo a lo que describe el constructivismo, debe haber un *desequilibrio* entre lo que ya se tiene estructurado o lo que ya se conoce, de ahí que los alumnos irán adquiriendo el contenido histórico, tomando en cuenta los esquemas y los conocimientos previos que poseen y descubriendo nuevos aportes, mismos que enriquecerán esa falta de conocimiento para poder cubrir su necesidad de *equilibrar* lo que saben y de esta manera poder pensar históricamente creando narrativas e imaginando posibles sucesos históricos. “Los esquemas son unidades en continua modificación a través de ese proceso” (Delval, J. 2000, p.66).

4.2 Fundamentos de la construcción del pensamiento y conocimiento histórico en los niños.

La construcción de la Historia como un hecho individual y social es una red de experiencias y conocimientos que van adquiriendo diferente significado de acuerdo a la situación y contexto en que se encuentre cada persona. De tal manera que la Historia es propiamente *una construcción del pasado de la humanidad* en la que cada individuo tiene un papel fundamental para el seguimiento o culminación de un hecho histórico. Es así que en el diseño de diferentes actividades y estrategias se aborde el acontecimiento histórico desde diferentes perspectivas, puesto que cada persona vive la Historia de manera diferente.

Si bien es cierto, la Historia es propia de cada persona, la interpreta y percibe a su manera de acuerdo a sus experiencias, conocimientos e interpretaciones que ha realizado durante su formación con base en diversas fuentes. De esta forma que genera *una opinión propia y subjetiva* en cierta medida, ya que debe haber una validez en lo que se menciona y en lo que se consulta; es por ello que en las actividades que se apliquen tomarán en cuenta la interpretación de cada uno de los estudiantes para poder hacer comparaciones y conjeturas en las que se llegue a una conclusión en conjunto sobre un mismo acontecimiento histórico.

Por otro lado, en la construcción del pensamiento y conocimiento histórico, *el espacio y el tiempo* son inseparables, pues es un lugar específico y una fecha específica en la que se desarrolla cada uno de los hechos, de tal manera que la contextualización, la periodización,

la cronología y el tiempo son clave para poder desarrollar un pensamiento histórico que permita al estudiante desplazarse en el tiempo.

Finalmente, los *conceptos de primero y segundo orden*, son herramientas que ayudan a explicar la Historia, pues retomando a Arteaga B. & Camargo S. (2013), son estos conceptos los que dan las herramientas para comprender e interpretar. De esta manera el análisis de un mismo hecho histórico puede ser abordado, explicado y comprendido tomando como referencia diferentes puntos de vista, de tal manera que, en el diseño de las estrategia y actividades a desarrollar dentro del salón de clase, se consideran estos conceptos, puesto que facilitan la comprensión del acontecimiento histórico.

Todo en conjunto conforma una parte para desarrollar un conocimiento y pensamiento histórico, cada uno de los elementos mencionados es una herramienta necesaria para poder comprender y obtener diferentes perspectivas que permitirán analizar con más detalle un mismo hecho histórico, adquirir un conocimiento más desarrollado y una interpretación propia sobre un acontecimiento determinado realizando interpretaciones de valor que permitan generar también una conciencia de la temporalidad y por ende desarrollar el pensamiento histórico.

4.3 Enfoques historiográficos.

La Historia como disciplina ha tenido diferentes transformaciones a lo largo del tiempo sobre cómo se hace o construye, han surgido diferentes enfoques historiográficos que se han encargado de su estudio y explicación; *el positivismo, materialismo histórico, historicismo y la escuela de los Annales*. Es pertinente conocer cómo percibe el hacer Historia cada uno de estos enfoques, puesto que está relacionado con la didáctica de la Historia; al comprender cómo se construye dará herramientas al docente para poder enseñarla.

Es importante retomar los principios en los que se enfoca cada una de estas corrientes para poder comprender la Historia desde miradas diferentes; de tal manera que como lo indica el positivismo: *la Historia se construye con fuentes primarias*, se basa en el método científico, busca la verdad a través de la ciencia y utiliza técnicas científicas, será necesario que en las actividades planteadas y en las estrategias se consideren el uso de las fuentes de información

histórica. Tal y como lo menciona Areaga B. (1994) cuando dice que trabajan con distintos tipos de texto y de diferente carácter para decir con precisión la historia como hechos.

Por otro lado, el *historicismo* se encarga de *cuestionar las fuentes*, indica que no puede haber Historia sin fuentes, sin embargo, el investigador se encarga de *interpretarlas con un grado de subjetividad*, es una mirada de la Historia. Los niños a través de las estrategias podrán construir sus propias narrativas de los hechos estudiados donde expresarán sus opiniones del suceso. Es importante que tomen el papel de historiadores, interpreten los hechos históricos y comuniquen sus opiniones y concepciones de acuerdo a sus concepciones, pues de acuerdo con Arteaga B. (1994), es el historiador y el papel que juega, la importancia de construir la Historia.

En relación a los principios del materialismo histórico, los hechos históricos son consecuencia de la lucha de las clases sociales, de los trabajadores en oposición a la burguesía, se genera *la crítica y el cuestionamiento* a los diferentes aspectos de la sociedad, de tal manera que en las actividades será necesario estudiar el acontecimiento histórico desde diferentes dimensiones, lo político, social y lo económico, este último como principal movilizador de los acontecimientos y cambios en la estructura de una sociedad, pueblo o nación.

Por último, en la *escuela de los Annales* o la escuela francesa; *hacer investigación no sólo desde la mirada de la Historia*, sino interactúan con otros especialistas, profesionales, recuperan diferentes elementos de lo social, atienden diferentes ámbitos. (los obreros, tejedoras, Historia de trabajadores, maestros, movimientos sindicales, etc., los que no participan en la Historia hegemónica. Como lo menciona Arteaga B. (1994), se apoyan de distintas ciencias para el estudio y análisis de la Historia en la que consideran otros aspectos distintos.

En las actividades se considerará el análisis de personajes del hecho histórico que no son considerados como relevantes o que no tuvieron un papel principal en el desarrollo del hecho histórico, sin embargo, sin su actuación no podría haberse desarrollado el suceso histórico, por eso se recupera en el análisis histórico a los campesinos, obreros, mujeres, niños, etcétera.

En cada una de las corrientes historiográficas se consideran aspectos de análisis diferentes, de tal manera que en las actividades se plantea un análisis desde diversas dimensiones y a través del uso de distintas herramientas, considerando otros puntos de vista que permitan generar opiniones e interpretaciones más fundamentadas y enriquecidas tomando en cuenta aspectos que darán pauta para generar un mejor conocimiento histórico.

El estudio de la Historia con base a la metodología de estudio y análisis de las corrientes historiográficas anteriormente mencionadas, brindará una guía para los alumnos en el estudio de los acontecimientos históricos, transformarse en científicos e investigadores dejando un poco de lado el tecnicismo. Es así que en el diseño de las actividades se deberá considerar el método de cada uno de estos enfoques historiográficos, trabajo con fuentes primarias y secundarias, uso de datos, hechos y acontecimientos, interpretación de las fuentes, análisis de la lucha de las clases, las relaciones sociales, etc.

4.4 Enseñanza de la Historia.

En la enseñanza de la Historia se pretende una *educación histórica-formativa* en la que se priorice la comprensión del tiempo y el espacio y de los acontecimientos pasados más que la memorización de los nombres de los personajes históricos y las fechas en las que se presentaron. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2011, “se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única” (p. 145).

De tal manera que, en el análisis de diferentes fuentes y su comparación, los alumnos se dan cuenta de los diferentes puntos de vista y opiniones que surgen sobre un mismo acontecimiento histórico. De igual manera, en la enseñanza de la Historia se debe tomar en cuenta *las relaciones entre distintas dimensiones*: económica, política, cultural y social. “Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado” (SEP, 2011, p. 146). Conlleva a tener una mejor comprensión del hecho histórico, entendiéndolo desde diferentes puntos de vista- para ello, en el desarrollo de las actividades se deberá trabajar el análisis del acontecimiento histórico tomando en cuenta estas

dimensiones, pues así los estudiantes tendrán un aprendizaje más significativo sobre el cual puedan reflexionar sobre los cambios de pensar y actuar, y la manera de organización política y social de las personas a lo largo del tiempo.

Es importante *despertar el interés* de los estudiantes haciendo uso de diferentes actividades y estrategias que les permitan comprender de una manera más significativa la Historia para ello es importante el uso de los conceptos de segundo orden en el análisis de los hechos, pues permitirá crear en los alumnos un acercamiento a la vida cotidiana de los personajes del pasado y su contexto. Además, también es importante conocer los intereses e inquietudes de los alumnos para seleccionar los materiales y recursos, así como las estrategias a desarrollar durante las sesiones de clase, de esta manera se podrá realizar una enseñanza que involucre de manera más significativa los aprendizajes de los alumnos.

También es relevante que se *estimule la comunicación oral y escrita*, puesto que permitirá a los alumnos confrontar ideas e hipótesis, así como reformular conceptos y modificar esquemas con la ayuda de sus demás compañeros. En las actividades se deberá considerar este intercambio de ideas y opiniones, además de que también se “estimulen la imaginación y la creatividad de los alumnos; les permita situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro” (SEP, 2011, p.149).

Para poder desarrollar una educación formativa y significativa en la que los alumnos puedan desarrollar el pensamiento histórico es necesario considerar cada uno de los principios mencionados, puesto que cada uno de ellos está interrelacionado con los demás, pues es importante considerar diferentes dimensiones de estudio para poder desarrollar una mejor comprensión del hecho histórico priorizando más la interpretación y la comprensión más que la memorización.

Para ello el diseño y aplicación de las estrategias y actividades deberá considerar las características de los alumnos, así como sus intereses y con base en ello elegir los materiales y recursos que serán fundamentales para despertar y mantener el interés por el estudio de la Historia en los alumnos relacionando el pasado, presente y futuro, desarrollando el

pensamiento histórico comprendiendo lo pasado, contrastándolo con el presente y relacionándolo con el devenir de los propios alumnos y de la sociedad en general.

4.5 Planificación de la enseñanza de la Historia.

Para el diseño de la propuesta se diseñaron cuatro estrategias didácticas, una de dos secuencias y tres de una secuencia. Se tomaron como base dos de los contenidos correspondientes al tercer bloque de la asignatura de Historia de sexto grado del programa de estudios 2011. El diseño de las intervenciones se realizó considerando el aprendizaje esperado propuesto por el programa de estudios y además se trató de mantener y despertar el interés en los alumnos en cada una de las actividades tomando en cuenta algunos conceptos de segundo orden, como: el tiempo histórico, la simultaneidad, empatía, cambio y permanencia.

A continuación, se argumenta la planeación utilizada para la organización y diseño de cada una de las secuencias y estrategias, se describe cada uno de los componentes y elementos que los conforman, ya que algunos de estos puntos son utilizados para la enseñanza de la Historia. El formato de planeación está conformado por los siguientes elementos:

Grado y grupo: Especifica el grado y el grupo al cual corresponde el plan de clase que se va a desarrollar, puesto que está definido para los alumnos que corresponden a dicho grado y grupo.

Fecha: Indica los días en los que se va a aplicar la secuencia didáctica con la finalidad de llevar un orden en la aplicación de las estrategias.

Bloque: Indica el bloque que se está trabajando, ya que ahí se encuentran los aprendizajes y contenidos que se deben abordar durante la práctica. Especifica un periodo de análisis de la Historia.

Contenido: Son los temas históricos, los cuales a su vez se organizan en tres apartados; panorama del periodo, es donde se da la introducción en la que sirve al alumno para identificar los periodos que se van a analizar y también para crear ideas generales sobre el tema; temas para comprender el periodo, son los temas y subtemas específicos que se

abordaran para el análisis del acontecimiento histórico; temas para reflexionar y analizar, son temáticas relacionadas a la vida social y cotidiana de acuerdo al tema de estudio que se está analizando. Es la manera en que se distribuye de manera secuencial el bloque de estudios.

Propósito: Son los medios que se pretenden lograr con el estudio de la Historia a lo largo de la educación primaria, así como lo que se pretende alcanzar con la aplicación de las secuencias didácticas planificadas. Esto con la finalidad de conocer el avance que van teniendo los alumnos respecto a las competencias.

Ámbito: El estudio de la Historia se debe percibir como un todo, incorporando lo político, lo económico, lo cultural y lo social. Para ello el análisis se realiza desde diferentes ámbitos para que al final el alumno pueda incorporarlos todos y así crear una visión integradora considerando diversas perspectivas.

Enfoque: Implica priorizar la comprensión más que la memorización de nombres y fechas. Estudiar el pasado para comprender el presente considerando diferentes circunstancias y comprendiendo la Historia como una construcción relativa. Analizar el acontecimiento histórico tomando en cuenta las personas y personajes y los distintos ámbitos con la finalidad de una enseñanza formativa de la Historia.

Aprendizaje esperado: Indican los conocimientos básicos que se espera que los alumnos construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Son un referente para el diseño de estrategias didácticas, la intervención docente y la evaluación, ya que precisan lo que se espera que logren (SEP. 2011, p.156).

Concepto de segundo orden: Son las competencias o herramientas que utiliza el historiador para comprender y explicar la Historia. Su aplicación aporta a los alumnos herramientas necesarias para desarrollar el pensamiento y conocimiento histórico.

Competencias a desarrollar: Son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la educación primaria. Se propone el trabajo de tres competencias para la asignatura de Historia: Comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, formación de una conciencia histórica para la convivencia

Secuencia de actividades: se divide en tres momentos, inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se rescatan las ideas y concepciones previas que tienen los alumnos respecto al tema que se va a trabajar; en el desarrollo se construye y se trabaja sobre el tema para la construcción del aprendizaje y finalmente en el cierre se realiza una reflexión sobre lo aprendido o se resuelven dudas generales. Esto con la finalidad de llevar una secuencialidad entre los temas anclando los conocimientos previos con los nuevos.

Materiales y recursos: Se enlistan todos los recursos y los materiales que se utilizan durante la aplicación de la secuencia de actividades, tanto los utilizados por el maestro titular como los empleados por el alumno. Son de gran ayuda para la enseñanza-aprendizaje de la Historia facilitan tener un mejor desarrollo de las secuencias y una mejor comprensión por parte de los alumnos.

Evaluación: Se divide en tres apartados, lo conceptual, procedimental y actitudinal. Se colocan los indicadores que se plantean para la evaluación atendiendo a cada uno de los apartados anteriores con la finalidad de valorar el desempeño de los alumnos a lo largo de las secuencias didácticas aplicadas.

Adecuaciones curriculares y de contexto: Se describen las modificaciones que hayan surgido en la planificación al momento de llevarla a cabo, o también desde antes de aplicarse se colocan adecuaciones de contexto en las que se mencione cómo se va a cambiar el lugar en que se desarrolla la actividad dependiendo de lo que se vaya a trabajar.

Observaciones: En este apartado se registran elementos de la práctica que se consideran relevantes para poderlos retomar, o también las actividades o puntos planificados que no hayan resultado o no se hayan podido desarrollar eficazmente por diferentes factores. Esto con la finalidad de reflexionar la práctica docente y mejorarla continuamente en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se muestra el formato de planeación utilizado para la planeación de la práctica en los que incorpora los elementos descritos anteriormente:

Tabla 2 Formato de planeación.

Grado: Grupo:	Fecha:
Bloque:	Contenido:
Propósitos:	Ámbito
Aprendizajes esperados:	Enfoque
Competencias:	Conceptos de segundo orden:
Secuencia de actividades. Inicio: Desarrollo: Cierre:	
Materiales y recursos:	Evaluación y evidencias
Ajustes curriculares y de contexto:	
Observaciones:	
Fuente: Elaboración propia.	

4.6 Resultados de la aplicación de la propuesta de intervención

En el presente apartado se muestran los resultados de los datos recabados durante la práctica docente sobre el trabajo con los conceptos de primero y segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos. En cada uno de los instrumentos aplicados se trabajó con diferentes conceptos de segundo orden, pero se le da mayor realce a uno en específico. Al final del capítulo se describe cómo se trabajaron durante la práctica y a continuación se evidencian los resultados encontrados en cada una de las técnicas e instrumentos aplicados.

4.6.1 Nociones de espacio y tiempo de los alumnos.

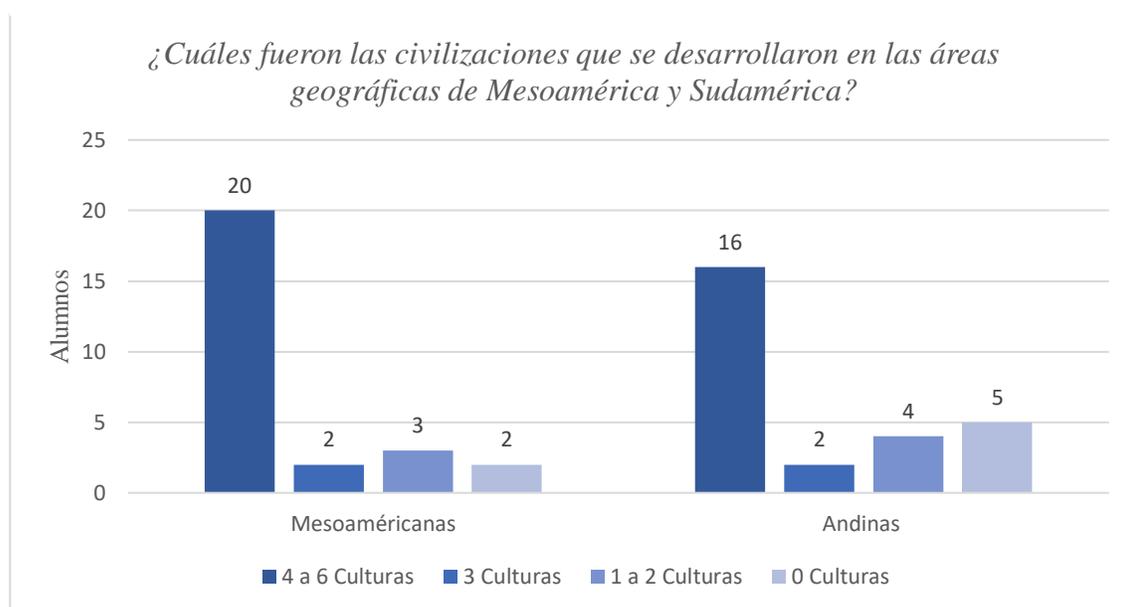
Este apartado tiene como propósito dar a conocer los resultados de las nociones que tienen los alumnos de sexto grado de primaria respecto al tiempo y espacio en que se desarrollaron las culturas Mesoamericanas y Andinas. Los datos fueron recabados por medio de un cuestionario de cuatro preguntas; tres cerradas y una abierta; son consecuencia de la aplicación de una secuencia didáctica, denominada “Cuestionario tiempo y espacio” (CUTE).

El análisis se realizó elaborando una tabla y agrupando las respuestas de los estudiantes de acuerdo a la aproximación conceptual que tienen los alumnos acerca del tiempo y espacio en que surgieron y desarrollaron las civilizaciones.

Al hacer el análisis de la primera pregunta *¿Cuáles fueron las civilizaciones que se desarrollaron en las áreas geográficas de Mesoamérica y Sudamérica?* Se realizó una división en la tabla (Anexo 5) para señalar las culturas que identificó cada uno de los alumnos respecto las regiones mencionadas. Al analizar de manera superficial en un primer momento las respuestas de cada uno de los alumnos se puede notar que en algunos casos mencionan más culturas que en otros. El análisis de las respuestas se realizó de acuerdo a la cantidad de culturas que mencionó cada estudiante, para ello se elaboró la gráfica siguiente en la que se representa la cantidad de alumnos que logró identificar de cuatro a seis culturas, tomado como punto intermedio tres culturas, una a dos y por último los que no identificaron ninguna de las culturas Mesoamericanas (Olmecas, Mayas, Mexicas, Toltecas, Teotihuacanos y Zapotecos) y Andinas (Chavín, Tiahuanaco, Moche, Huari, Nazca e Incas).

En la gráfica N° 10 se demuestra que después de haber analizado el espacio en que se desarrollaron cada una de estas culturas respecto a la región de Mesoamérica 20 alumnos logran identificar de cuatro a seis de las culturas vistas durante la clase, mientras que a las que corresponden a la región de los Andes, únicamente 16 alumnos logran identificar la mayoría de las culturas. Lo anterior demuestra que un 74.04 % (20 alumnos) y un 59.25% (16 alumnos) han logrado comprender en su mayoría cuales fueron estas civilizaciones.

Gráfica N° 10 Civilizaciones desarrolladas en Mesoamérica y Sudamérica.



Fuente: Elaboración propia.

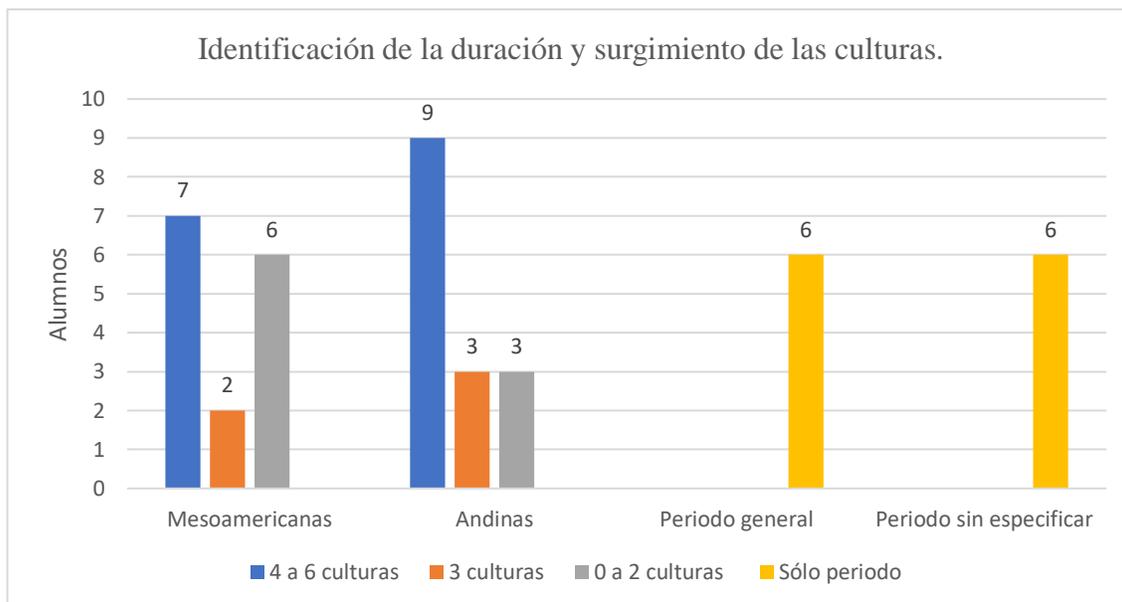
Se puede notar que, en relación al reconocimiento de la mitad de las culturas, en ambos casos la cantidad de alumnos es un 7.40% (2 alumnos). Mientras que en la identificación de una y dos culturas hay un pequeño desequilibrio con un 11.11% (3 alumnos) y un 14.81% (4 alumnos) en las culturas de las regiones de Mesoamérica y Andina respectivamente. Esto demuestra que la cantidad de respuestas recabadas en ambos casos sobre el reconocimiento de tres y de una a dos culturas oscila entre cinco y seis alumnos, donde dos de ellos están en un punto intermedio de comprensión y los cuatro restantes aun no logran identificar las demás culturas.

Finalmente se percibe que la comprensión de las culturas correspondientes a la región de Mesoamérica dos alumnos (7.40%), no logran identificar ninguna cultura, véase que el CUTE 05 respondió incluso que “Oaxaca y Chiapas” eran las culturas que habían surgido en esa área geográfica y en relación a la región de los Andes un 18.51% (5 alumnos), tampoco logran identificarlas.

Al hacer el análisis y conteo de las respuestas que dieron los estudiantes sobre los periodos en que surgieron estas culturas en el cuestionamiento número dos, se organizó la información en diferentes gráficas, de tal manera que permitiera identificar el número de alumnos que ubica las culturas en el tiempo de ambas regiones, Mesoamérica y Sudamérica, cuántas de cada región y aquellos alumnos que únicamente mencionan el periodo general que abarcó el inicio de estas culturas hasta antes de los Incas (2500 a.C. a 1500 d.C.) y los alumnos que solamente colocan periodos de algunas culturas pero que no se percibe a cuales corresponden.

En comparación con la gráfica de la identificación de las culturas, se puede ver que al momento de ubicarlas en el tiempo hay una disminución en el número de alumnos que identifican de cuatro a seis culturas y hay un incremento en los alumnos que ubican tres y menos de tres. Se agregaron dos gráficas más en las que se representan alumnos que únicamente colocaron los periodos de duración de las culturas pero que no especifican a que culturas corresponden y otra más en la que los estudiantes solamente mencionaron el periodo que abarcaron todas las culturas, a esto corresponde un 22.22% (6 alumnos) en ambos casos respectivamente.

Gráfica N° 11 Duración y surgimiento de las culturas.



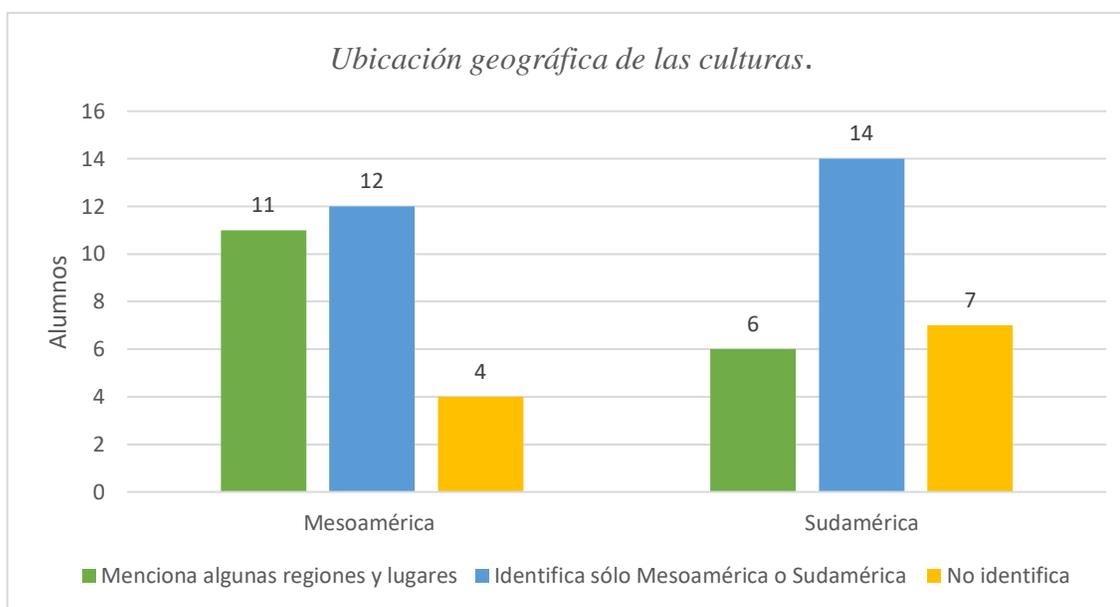
Fuente: Elaboración propia.

Un 25.92% (7 alumnos), logran ubicar en el tiempo de cuatro a seis culturas correspondiente a la región de Mesoamérica, otro 7.40% (2 alumnos) solamente ubican a tres culturas y finalmente 22.22% (6 alumnos) ubican solamente de cero a dos culturas. Por otro lado, un 33.33% (9 alumnos) ubican en el tiempo de cuatro a seis culturas de la región de los Andes o Sudamérica, mientras que otro 11.11% (3 alumnos) ubica solamente tres y de igual manera otro 11.11% (3 alumnos) ubica de cero a dos culturas.

En el cuestionamiento número tres *¿En qué regiones fueron los asentamientos de estas culturas?* Se realizó el análisis de tal manera que permitiera identificar a los estudiantes que logran reconocer las áreas que ocuparon las diferentes culturas. Para ello se establecieron diferentes criterios de reconocimiento al momento de leer las respuestas de los estudiantes agrupándolos en los que mencionan algunas regiones y lugares en las que se desarrollaron las diferentes culturas de ambas regiones, aquellos que únicamente las identificaron de manera general, es decir, aquellos que mencionaron solamente la región a la que pertenecían las culturas y por último aquellos que no identificaban las áreas de asentamiento.

En la gráfica se nota que, respecto a las regiones de Mesoamérica, solamente un 14.81% (4 alumnos), no logra identificar ninguna región de surgimiento y otro 25.92% (7 alumnos), correspondiente a las culturas Andinas, tampoco logra identificar las áreas geográficas en que surgieron y desarrollaron.

Gráfica N° 12 Ubicación geográfica de las culturas.



Fuente: Elaboración propia.

Un 51.85% (14 alumnos) mencionaron únicamente la región principal o general en la que surgieron las culturas andinas y el 22.22% (6 alumnos) restante identificaron más lugares de asentamiento especificando la cultura y el área geográfica que ocupó. Lo anterior demuestra que la mitad de los alumnos se encuentran en un conocimiento general de los lugares de asentamiento de las culturas andinas y hay una proporción similar entre los que identifican y especifican los lugares y los que no identifican.

Por otro lado, se puede observar que el número de alumnos que mencionan diferentes áreas de surgimiento y desarrollo de las culturas mesoamericanas incrementa considerablemente con un total del 40.74% (11 alumnos) y los que identifican de manera general, en comparación con el resultado correspondiente a las culturas andinas, disminuye, quedando un 44.44% (12 alumnos). Se presentan menos casos de estudiantes que aún no han logrado identificar el área o las áreas de Mesoamérica, a esto corresponde el 14.81% (4 alumnos).

Al hacer una comparación de las respuestas obtenidas en cada uno de los casos y al representarlas en la gráfica, se puede observar que hay mayor reconocimiento a las culturas mesoamericanas en las regiones de México; y en las culturas de los Andes hay un mayor número de alumnos que se encuentran en el proceso de identificación de las regiones, pero más de la mitad sí tiene una noción aproximada a la ubicación espacial de las culturas.

En el cuestionamiento número cuatro de acuerdo a las consideraciones de los alumnos se les pidió que respondieran la pregunta *¿Qué características, semejanzas o diferencias consideras que tuvieron estas culturas de acuerdo al año en que surgieron y a las áreas que ocuparon?* Tratando de indagar en las nociones que tenían los alumnos sobre la influencia que tuvieron las culturas de acuerdo al año en que se mantuvieron y las regiones que ocuparon, así como su opinión respecto a forma de vida, trabajo cotidiano, etcétera.

Las respuestas que se obtuvieron de los instrumentos CUTE.02,04,06,09,10,11,15,18,20,21,22,23,24,27. Coincidieron en la simultaneidad de surgimiento y término de algunas de las culturas, entre ellas la Olmeca y la Chavín como las más representativas de cada una de las regiones. Algunos otros además de la simultaneidad, también coincidieron en el trabajo al que se dedicaban algunas de las culturas, como el trabajo de la textilería, la agricultura, la ganadería, la metalurgia y el trabajo artesanal (CUTE.9,10,11,27). En el caso del instrumento del CUTE.15, hay una confusión del término de simultaneidad que describe en su respuesta, “Simultaneidad, o sea que hace mucho tiempo ellos no estaban en guerra, apenas se asentaban”. Lo anterior lo atribuye como un tiempo en que había “simultaneidad”, que las civilizaciones apenas comenzaban a desarrollarse y no había guerra entre ellas.

Bajo este mismo término un alumno considera que “es probable que una civilización sea más fuerte que otra, pero no puede ser la civilización más pequeña la más fuerte. Se me hace curioso que algunas civilizaciones empiecen y terminen al mismo tiempo” (CUTE,21). Además de la identificación de este concepto menciona sentir curiosidad de por qué surgieron y terminaron en los mismos años algunas culturas, además supone que había guerra y lucha de poderes entre ellas considerando que la más fuerte debería ser la que tenía mayor número de integrantes.

Otro de los puntos que mencionaron los estudiantes fue la diferencia de años que había entre cada una de las culturas (CUTE. 07, 12), y también sobre las actividades a las que se dedicaban las diferentes civilizaciones, como: la agricultura y la ganadería, construcción de armas, joyas, el trabajo de la metalurgia y la religión (CUTE.05,08,14,16,17,19,25). El estudiante del CUTE.07 describe además de la diferencia de años y algunas actividades, algunos cargos políticos como emperadores y reyes. Esto demuestra una noción de jerarquía dentro de los grupos, aunque no había reyes ni emperadores, si había sacerdotes que gobernaban de acuerdo a los dioses que adoraban, puesto que tenían un gobierno teocrático.

Finalmente hay cuatro casos en que los alumnos dieron respuestas relacionadas con las preguntas anteriores, en este caso se habla de que en el CUTE. 01 menciona las regiones a las que pertenecen las culturas, en el CUTE. 03 no especifica a quién corresponde la ubicación que menciona, no hay una cultura determinada. En el caso de la respuesta del CUTE.13, colocó los periodos en que surgieron, se desarrollaron y finalizaron algunas culturas, mientras que en el instrumento del CUTE.26, sólo menciona que “surgieron en el mismo país, pero en diferentes años”. En estas cuatro respuestas no hubo una opinión personal por parte de los alumnos y dieron la misma respuesta que se les había preguntado con anterioridad.

A manera de conclusión, en los resultados obtenidos del CUTE. Se puede percibir que los alumnos están en una fase inicial de la construcción del pensamiento histórico, pues los alumnos deben “aprender a ubicarse en el tiempo y en el espacio es el primer paso para empezar a pensar históricamente” (Immanuel Kant, s.f., p. 230, citado por De Oca, E. M., 2006, Luz Elena Galván Lafarga (coord.), p. 219).

Los resultados demuestran que hay mayor reconocimiento de las culturas que ocuparon las áreas de Mesoamérica que a las correspondientes a las de los Andes, sin embargo, únicamente alrededor de cinco alumnos se encuentran en proceso de reconocimiento, ya que no logran mencionar cuáles fueron las civilizaciones. También es pertinente mencionar que los estudiantes reconocen el tiempo en que surgieron y permanecieron las diferentes civilizaciones hasta su fin ubicándolas en sus respectivos periodos. Hay un menor grado de

reconocimiento de los periodos, ya que se les complica relacionar el periodo correspondiente a cada una de las culturas identificadas.

Al momento de analizar los lugares de desarrollo y asentamiento, la mitad del grupo ubica únicamente el área que corresponden las civilizaciones (Mesoamérica y Sudamérica), mientras que 11 alumnos describen más áreas de las culturas de la región de Mesoamérica y solamente 6 alumnos lo hacen de las culturas de los Andes. Los alumnos restantes aún se encuentran en una fase de reconocimiento, puesto que no han logrado comprender las regiones a las que pertenecen las culturas.

Finalmente, las opiniones de los alumnos aun no son muy profundas, no han construido una explicación entre las semejanzas o diferencias que pueda haber entre las civilizaciones en relación a los años en que vivieron y a las zonas que ocuparon. Hay algunas nociones sobre actividades cotidianas, de religión e incluso de política, sin embargo, son nociones previas al tema puesto que no hay una profundización más detallada con las culturas al sólo analizar el tiempo y el espacio en que se establecieron. Hay únicamente una comprensión de simultaneidad en la mayoría de los casos entre las primeras culturas, la Olmeca y Chavín.

4.6.2 El museo de las culturas mesoamericanas.

Para el análisis de esta estrategia se videograbaron las exposiciones de cada uno de los equipos que estaban a cargo de una sala determinada en el museo referente a una cultura específica de Mesoamérica. En total se presentaron seis salas correspondientes a las culturas de la región antes mencionada. No se llevó un orden específico para dar a conocer y presentar la información recabada por cada uno de los equipos, así como sus representaciones en plastilina, dibujos, láminas, figuras de tierra y lodo, artefactos de plástico, etc.

Cabe mencionar que antes de ingresar a la sala se les pidió a los alumnos que actuaran como si todo fuese real y que en realidad eran los guías del museo en donde debían dar a conocer lo más relevante de cada una de las culturas y todo aquello que les pareciera curioso para mencionar. En un primer momento se hizo la presentación del nombre del museo “Culturas mesoamericanas”, posteriormente ellos se encargaron de desarrollar toda la actividad intercambiando los roles de presentadores cada que fuera necesario.

Toda la actividad se llevó a cabo en el área de comedores de la escuela por la disponibilidad de espacio, esto permitió tener una mejor movilidad y acomodo del grupo y de las salas específicamente. Ya dentro del papel de guías, formaron a los alumnos en dos filas para que fueran ingresando en parejas, los acomodaron alrededor de la sala y después se presentaron ante el grupo y dieron a conocer lo que iban a abordar durante su exposición.

La primera cultura o sala que se presentó fue la de la cultura tolteca. Inicialmente comenzaron mencionando que la lengua o el idioma que ellos utilizaban era el náhuatl y también mencionaron que se desarrolló en los alrededores del siglo VII durante el periodo postclásico. En ese momento todos los alumnos se encontraban atentos por lo que estaba diciendo el guía, también se encontraban emocionados al ver las representaciones de diferentes esculturas que habían llevado. Como segundo punto describieron los principales centros ceremoniales y dieron su ubicación actual. Las representaciones que llevaron estaban hechas de plastilina, representaban actividades cotidianas como la agricultura, incluso simulaban sacrificios humanos en honor a sus dioses, como Tláloc y Quetzalcóatl. Dijeron que tenían semejanzas de dioses con otras culturas, en ese momento unos alumnos mencionaron que también en la cultura teotihuacana tenían esos dioses y uno de ellos preguntó, - *¿entonces quién creyó primero?* - otro alumno del público mencionó que él consideraba que los teotihuacanos porque venían de culturas anteriores.

Otros de los aspectos que trataron fue el de la economía y de la vivienda, “algunas casas estaban hechas de paja, palos y piedra y su economía se basaba en el maíz, el frijol, algodón, amaranto, y también en la ganadería” (Alumnos de la clase, video de exposiciones, 27/03/19). Para finalizar hablaron sobre la religión y el tipo de gobierno, puntualizando que eran politeísta, es decir, creían en diferentes dioses. El grupo se encontraba atento y hacia diferentes participaciones durante la exposición preguntando sobre qué significado tenían las esculturas y también haciendo analogías entre diferentes utensilios de la actualidad.

Posteriormente se pasó a la sala que correspondía a la cultura maya, algunos de los alumnos mencionaban que se encontraban emocionados, ya que era una de las culturas que tenía muchos misterios desconocidos. Rápidamente se sentaron alrededor, se fueron rápido para alcanzar lugar y así poder estar cerca de quien explicaba. La guía a cargo de esa sala

inicio comentando que la cultura maya era una de las más importantes en el desarrollo de la humanidad y que se había extendido por diferentes regiones, como Campeche, Quintana Roo, Yucatán, entre otras regiones. Un integrante de la cultura mexicana mencionó en ese momento que “los mayas se dividieron en diferentes partes, así como los mexicanos.

Comentaron que el tipo de vivienda que tenían estaba hecho con base a madera, tierra como tipo cemento y enseguida mostraron una representación de una máscara que se encontraba en Palenque Chiapas, esta hacía referencia al rey del comercio el cual hacía que les fuera bien en su comercio. Después mencionaron que los mayas habían realizado una aportación muy importante, pues tenían una numeración maya en la cual le habían dado un símbolo al número cero y ahí finalizó su exposición.

La siguiente sala en ser expuesta fue la de los teotihuacanos, ellos iniciaron mostrando al público la pirámide del sol y también las medidas de área y volumen aproximados, así como también algunos datos hipotéticos sobre su construcción, “diferentes albañiles, arquitectos, entre otros, trabajaron en un periodo de 10 horas durante siete días a la semana”. Otro de los guías de esa sala mostró una representación de la serpiente emplumada Quetzalcóatl, estaba elaborada con base en plastilina, tenía los rasos muy bien definidos, él la había elaborado con su papá y la habían congelado para que no se derritiera. La fue pasando con cada uno de sus compañeros para que la pudieran apreciar más de cerca y además que la manipularan; esto interesó mucho más a los alumnos cuando se trató de poder tocar las esculturas que presentaba el museo. Mientras la iban pasando, iba mencionando las características y además, que se encontraba en la pirámide dirigida a él en la ciudad de Teotihuacán.

Otro de los integrantes habló también de los sacrificios humanos en honor a los dioses para tener suerte en sus cosechas. Así mismo, explicó que la palabra Teotihuacán significa lugar donde los dioses han nacido. Su forma de gobierno había sido la teocrática, la ciudad estaba dirigida por los sacerdotes apoyados por el ejército; razón por la cual numerosas ciudades decidieron aliarse con ellos.

La sala siguiente estaba dirigida a los mexicanos, los cuales habían realizado diferentes aportaciones como la herbolaria, la medicina, joyería de alto nivel, poesía, escultura y el calendario azteca. Las representaciones que ellos tenían representaban principalmente dioses

y reyes y la economía que tenían estaba basada en la agricultura, el comercio y la recaudación de tributos.

En el caso particular de la exposición de este equipo les faltó indagar con más profundidad en algunos aspectos, puesto que no habían cumplido con el material completo y también habían faltado dos de sus compañeros ese día. Aquí los alumnos perdieron un poco de interés, ya que los artefactos que habían llevado eran muy pocos y no les llamaba mucho la atención, incluso en el momento de la exposición los que se encontraban un poco más alejados se mostraban dispersos y estaban platicando con otros de sus compañeros.

Posteriormente se pasó con el equipo de los zapotecos, ya algunos alumnos mostraban poco interés por la exposición y comenzaban a separarse del grupo central. Al igual que en algunas culturas anteriores, dieron la ubicación en que se desarrolló esta cultura, principalmente en Oaxaca en donde se ubicaba Monte Albán ubicado cerca de la ciudad de origen, traían consigo una representación con plastilina. Indicaron que la gente del pueblo construía su propia vivienda la cual consistía en una sola habitación rectangular con paredes de adobe, techos de paja y pisos de tierra o en algunos casos levantada sobre una plataforma de poca altura.

Otro de los compañeros encargados de esa sala les mostró una representación del dios del murciélago, el cual a su vez tenía muchos significados, mencionó que también eran una cultura politeísta al igual que las demás culturas mesoamericanas. Otro compañero les dio un dato curioso sobre esta cultura, dijo que todas las mujeres que estaban embarazadas después de dar a luz debían dejar una ceniza cerca del niño y dependiendo de la huella del animal que se formara en ella se le iba a crear un tótem, el cual se iba a encargar de representarlo y guiarlo.

Mostraron ejemplos de vasijas y algunos alumnos comenzaron a preguntar por su nombre, dando ejemplos como jarros o molcajetes. Posteriormente cuando un alumno observa más a detalle la estructura de Monte Alan pregunta si es una cárcel, ya que tenía muchos palitos en la puerta, el guía encargado le responde que no se confunda, porque esos palitos representan los pilares de la estructura. Finalmente, para terminar, también mostraron ejemplos de armas

que fabricaban para enfrentar batallas, ya que tuvieron que luchar en diferentes guerras cuerpo a cuerpo únicamente con un escudo y un puñal la mayoría de las veces.

Por último y para terminar con el recorrido del museo, se presentaron los integrantes de la cultura olmeca, a lo que el guía encargado de esa sala comenzó preguntando ¿ustedes quién creen que fueron los olmecas?, a lo que respondieron que era la cultura madre, ya que había sido la primera que se había desarrollado. Una de las características más notable con la que identificaron esta cultura fue con las cabezas gigantes de piedra. Hicieron mención que uno de sus dioses también fue Quetzalcóatl o la serpiente emplumada, ahí fue donde varios dijeron que ellos habían sido entonces los primeros que creyeron en esos dioses y que también coincidían en otros más, que también eran politeístas; argumentaban que en general tenían muchas semejanzas a pesar de que no habían surgido todas en el mismo tiempo ni en el mismo lugar.

4.6.3 Percepciones y opiniones de los alumnos sobre la vida social, económica, política y cultural de la cultura maya.

El siguiente apartado tiene como propósito dar a conocer los puntos de vista y las opiniones que tienen los alumnos sobre las características de la vida cotidiana de los Mayas presentadas en la película del director Mel Gibson “Apocalypto” en el año 2006. Los datos fueron recabados por medio de un cuestionario de cinco preguntas abiertas. Los datos son consecuencia de la aplicación de una actividad denominada “Apocalypto. Vida cotidiana y sociedad.” Es preciso mencionar que este cuestionario se aplicó a un total de 29 alumnos que participaron en el desarrollo de la estrategia didáctica.

Para el análisis del primer cuestionamiento se elaboró una tabla en la que se identificaron los aspectos que mencionaron en cada uno de los casos; se agruparon las respuestas de los estudiantes en cuatro categorías de percepción; actividades cotidianas, vestimenta, tipo de vivienda y finalmente la comunicación.

En relación al primer aspecto sobre las actividades cotidianas, los resultados obtenidos del PELAPO (Película Apocalypto), se muestra que un total de 26 alumnos mencionaron que las actividades a las que se dedicaban los mayas, de acuerdo a la película, fueron la caza de

animales a través de la elaboración de armas y trampas, uno de los alumnos PELAPO 25 mencionó que “cazaban animales y los comían crudos”, hace referencia las escenas principales de la película en donde en conjunto se organizaban para guiar un tapir hasta una trampa que tenían elaborada de palos con picos y que se activaba cuando el animal pasaba y tumbaba el hilo que la sujetaba. Al hacer la repartición de la carne a uno de los integrantes le dieron a comer los testículos del tapir, supuestamente para tener fertilidad.

Otra de las actividades que identificaron como cotidianas fueron los sacrificios humanos, tal es el caso del PELAPO 13 y 20, cuando dicen que “ellos realizaban sacrificios a los dioses” y que se dedicaban a “sacrificar gente”. Finalmente, el PELAPO 2 hace una descripción más detallada sobre las actividades cotidianas, “En un día normal cazaban para llevar comida a sus aldeas y en la noche los viejos contaban leyendas mientras las mujeres cuidaban y amamantaban a un bebé”. Se puede ver que identifica aspectos más relacionados con un día normal desde en la mañana hasta que anochece.

Respecto a la vestimenta, en 26 de los casos identifican aspectos relacionados con este aspecto, en un total de 14 situaciones del PELAPO (1,2,3,7,8,11,14,16,18,19,21,23,24 y 26), mencionaron que vestían con taparrabos y algunos collares, además que tenían muchas perforaciones y tenían muchas pinturas en su cuerpo, “con poca ropa, trapos, y ropa” fue lo que respondieron en el PELAPO 12,20,28 y 29. Finalmente en dos situaciones se mencionan aportaciones interesantes, por ejemplo, en el PELAPO 13 dice que se vestían de manera igual a los mexicas, se identifica que, en su punto de vista, él toma como referencia y similitudes en la manera de vestir con otra cultura; en la otra situación, el PELAPO 4, utiliza palabras de la actualidad para referirse a los collares que utilizaban las mujeres, “las mujeres vestían de cuentas”, este término en una primera lectura no se alcanzaba a comprender a lo que quería contar, sin embargo, al analizar el término, ella se refiere a los collares de perlas artificiales que utilizan hoy en día algunas mujeres. Se puede notar como hace una comparación con los collares que utilizaban en ese entonces con los que se utilizan en la actualidad, pero con diferencias muy marcadas en cuanto al material.

Otro aspecto que también mencionaron fue el tipo de vivienda, en donde 22 de los casos lo mencionan en sus respuestas. En su totalidad hablan que estaban construidas de madera y

de paja, algunos incluso respondieron la manera en que estaban organizados, “vivían todos unidos y había un líder que le decían garra de jaguar” (PELAPO 16), también que vivían en cabañas cada mujer con sus esposos y sus hijos” (PELAPO 3) y finalmente que la manera en la que vivían era muy triste y pobre, era algo duro debido a que no había muchos alimentos y que trataban de tener herederos (PELAPO 2,5 y 12).

Por último, algunos de los resultados dieron muestra que identificaron diferentes tipos y estrategias de comunicación, en uno de los casos mencionó que se comunicaban con otras tribus mediante el movimiento de las plantas y que también cuando hacían el intercambio de comida (PELAPO 21 y 24). Esto se puede interpretar de igual manera con una de las escenas iniciales de la película en donde una tribu diferente quería pasar por el territorio de la tribu central de la película, para ello se escondieron detrás de las ramas en un primer momento, hicieron el intercambio de un pedazo de carne del tapir por pescados de la otra tribu, de esta forma se les dio el paso y comenzaron a salir de donde estaban.

En otro de los casos mencionaron que no hablaban el mismo idioma que nosotros, uno mencionó que hablaban náhuatl y otro que el lenguaje maya (PELAPO 12,19 y 23). Finalmente, en el caso del PELAPO 2. En su manera de explicar y decir que se comunicaban, también dice que se reían de cualquier cosa además de platicar, haciendo referencia a que también contaban cosas que les sucedían que les parecían graciosas y que no solamente era una vida lineal en la que únicamente se hablaba de ciertos aspectos específicos.

En el análisis del cuestionamiento número dos, un total de 21 alumnos (PELAPO 1,2,3,4,5,9,10,11,13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,25 y 27), mencionaron aspectos relacionados con la cultura y la religión, estos fueron el sacrificio de personas como ofrecimiento a los dioses para que hubiera mejores cosechas, otro alumno de manera descriptiva mencionó que “los mayas hacían rituales para el dios del sol, los enemigos que encontraban los mataban, primero les quitaban el corazón, luego les cortaban la cabeza, las aventaban y algunas las quemaban para convertirlas en ceniza y bautizar a los niños” (PELAPO 12).

Toma aspectos consecuentes o posteriores de los sacrificios, como marcar a sus hijos con la sangre y cenizas de los sacrificados mientras que en algunos otros resultados únicamente

identifican a los dioses a los que rendían culto como en el caso del PELAPO. 8, y otros más identificaron la diferencia que había entre las demás tribus, incluso que algunas utilizaban como esclavos a los otros individuos que encontraban para utilizarlos en el trabajo de sus cosechas y también en los rituales (PELAPO 6,7 y 24). Por último, en otros dos casos hablan de aspectos más relacionados con la cultura de las tribus, por ejemplo, que un señor en las noches les cantaba y les contaba cuentos, Historias, entre otras cosas más (PELAPO 26 y 28).

En el análisis del cuestionamiento número 3 sobre el ámbito político, las respuestas que dieron en los instrumentos del PELAPO dijeron que se regían jerárquicamente, mencionaron que estaban los dioses, los sacerdotes, los líderes guerreros, la sociedad y los esclavos, (4,5,8,10,14,15,16,18,23 y 27), aunque en el PELAPO 4 y 16, agregaron que también había los plebeyos; se puede notar una confusión del término aplicado en la manera de organización política que se tenía en esa cultura, puesto que el término plebeyo hace referencia al periodo de Roma antigua y a sus grupos sociales.

En otros de los casos mencionaron que se regían mediante la esclavización de otras tribus para que cultivaran sus cosechas, este líder era quien los regía (PELAPO 2,6,7,11,19,20,28 y 29). Por otro lado, los resultados de los instrumentos de la PELAPO (1,3,9,17,22,24 y 25), indican que se organizaban en distintas grupos, aldeas o tribus. En un caso en específico mencionó que había diferentes tribus y que algunas eran de diferente cultura “mayas, mexicas y españoles” (PELAPO 13).

Posteriormente en tres de los instrumentos analizados se mencionaron aspectos diferentes, pues indican que la forma de gobierno era de manera hereditaria en el sentido de que un líder de la tribu tenía a su hijo y que este iba a seguir con su descendencia (PELAPO 21). Por último, en el caso del PELAPO 26. Dice que para pasar de un lugar a otro se realizaban diferentes señales, esto hace referencia a la escena anteriormente mencionada en donde intercambian carne de tapir con los pescados; de manera más específica lo menciona el PELAPO. 12 “Yo note que otra tribu le dio pescado a cambio de poder pasar al otro lado”.

En el cuestionamiento número tres relacionado con actividades económicas y sociales se obtuvieron los resultados siguientes: en el instrumento PELAPO (2,6,14,18 y 20) dijeron que

se esclavizaban a las personas y que también las vendían, principalmente a las mujeres para las actividades del hogar, de esta manera obtenían ganancias. Otros más identificaron el trueque como una manera de comercio y de intercambio de productos, como lo es en el caso del PELAPO (3,5,9,11,12,22 y 25). Un mayor número de alumnos mencionaron actividades como la caza, la ganadería y la pesca, además que también como actividad social se dedicaban a esclavizar personas y a matarlas (PELAPO 1,7,8,10,13,16,17,19,21,23,24,27 y 28).

Todas las respuestas tienen en común que se enfocaron por las actividades a las que se dedicaban para la economía de las tribus mientras que los resultados siguientes se enfocan en actividades de la sociedad, tales como que “bailaban en las noches y cuidaban a sus familiares y amigos, hacían bromas, se reían y cantaban, etc.” (PELAPO 15 y 26). Únicamente en uno de los instrumentos, la respuesta que dio el PELAPO. 4, carece de información y descripción de las actividades, pues solamente respondió que “el fuego”.

Por último, en la pregunta número cinco donde se cuestiona sobre la opinión personal en relación a los temas y ámbitos mencionados anteriormente se encontraron tres posturas por parte de los alumnos, una de ellas tomando positivamente la cultura maya de acuerdo a lo visto en la película, otro comentando lo malo que fueron los mayas refiriéndose a aspectos específicos; por último, otro grupo de alumnos únicamente se dispuso a dar su punto de vista sobre aspectos y atributos de la cultura maya.

Los alumnos que se colocaron en el grupo de ver una forma negativa la cultura maya por así decirlo, fueron alumnos que se refirieron mayormente a cómo era que esclavizaban a los integrantes de otras aldeas y que posteriormente los utilizaban como sacrificios e incluso como manera de comercio (PELAPO. 2,8,11,15,20,23,24 y29). “mi opinión es que hacían muchos sacrificios muy feos y muy sangrientos para el dios del sol y la luna, y creo que si se unieran con las demás tribus no los hubieran conquistado” (PELAPO.20), se puede notar en la cita anterior que además de describir el ritual de los sacrificios a sus dioses hace una aportación muy interesante, él considera que no los hubieran conquistado los españoles si estuvieran unidos; bajo esta misma aportación el PELAPO.11 y 24 mencionan que si las tribus hubieran estado unidas, los españoles no nos hubieran conquistado. Lo relevante de

esta otra respuesta, es la consideración que toma de su pasado cuando dice *no nos hubieran conquistado*, considera además la riqueza cultural e histórica de lo que pudo haber sido si no se hubiese dado la conquista.

A diferencia del grupo anterior, hubo quienes consideraban que en las diferentes tribus que había, algunas eran de carácter pacífico y únicamente se defendía, aunque los demás fueran agresivos era porque se tomaban muy en serio los ritos que tenían para satisfacer las necesidades de sus dioses, que en la película se mostraba una sola civilización en la que ellos se cuidaban, pero no eran de pelearse. (PELAPO. 3,4,5,6,7,9,10,12,13,16,19, 26 y 28).

Finalmente, el tercer grupo de alumnos que mencionó sólo puntos de vista en general indicaron que eran muy buenos cazadores, que a pesar de que no tenían muchas armas, eran muy inteligentes en la elaboración de trampas, también que eran muy interesantes, sobre todo lo que debían pasar para sobrevivir; otros más enfatizaron en el tipo de vestimenta que utilizaban, puesto que algunos de los personajes utilizaban collares y piedras preciosas muy grandes, además de que estaban muy pintados y con muchas perforaciones (PELAPO. 1,14,18,21,22 y 25). Finalmente, dos de los alumnos de este grupo únicamente se limitaron a decir que eran diferentes culturas y que el final de la película no tenía mucho sentido (PELAPO.17 y 27).

4.6.4 Importancia y legado de los teotihuacanos y mexicas.

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos de un cuestionario conformado por cuatro preguntas abiertas sobre las opiniones que tienen los alumnos respecto a la importancia que consideraron que tuvieron los teotihuacanos y los mexicas en la Historia de México, el legado que dejaron estas culturas para la actualidad, si consideran importante conocer el pasado y finalmente la relación de la temporalidad, pasado, presente y futuro.

Para el análisis de la primera pregunta respecto a la importancia de las culturas anteriormente mencionadas se agruparon los datos empíricos en tres categorías de respuesta, los que mencionaban aspectos relacionados con las diferencias y semejanzas entre las culturas y sus aportaciones, los que indicaron que fue la base del surgimiento de nuestro país y finalmente en los que su respuesta se aleja de lo especificado en la pregunta.

Respecto al grupo de respuestas recabadas en el instrumento de TEOMEX (teotihuacanos y mexicas) en relación a la importancia que tuvieron estas culturas en la Historia de México, las respuestas de los alumnos mencionan que ambas culturas son diferentes en algunos sentidos, por ejemplo que los teotihuacanos tenían un gobierno bien definido y con guerreros, mientras que los mexicas tenían un buen comercio y buena economía, también refirieron que eran diferentes las vestimentas y la forma de ser, que dejaron diferentes legados, por ejemplo centros ceremoniales, el gobierno, la economía, la agricultura, las creencias religiosas etcétera (3,4,5,9, 12,14,17,24,28 y 29).

Uno de ellos identifica situaciones actuales que provienen de estas culturas, “nos dejaron las costumbres de adorar un dios, la iglesia católica, nos dejaron muchos templos” (TEOMEX. 9), es muy clara la idea que la relaciona del pasado con el presente, identifica características actuales que provienen de mucho tiempo atrás. Otro alumno menciona también aspectos relacionados con legado que nos dejaron estas culturas, pero hace un recuento más detallado que todos los anteriores "proteger todo lo que tenían, como el oro, y las joyas también para armar su propia cultura. Para adorar a sus dioses, para hacer el comercio, para tener su propio lugar con sus reyes gobernantes de ellos mismos” (TEOMEX. 1). Se puede observar que él considera importante las riquezas que tenían en ese entonces, que también fueron los que nos dejaron el comercio y una forma de gobierno.

El otro grupo de respuestas identificadas concuerdan en que fueron la base para que pudiera surgir nuestro país, que fueron los fundadores y que gracias a ellos existe México, nuestra cultura y que sin ellos tampoco existiéramos nosotros (TEOMEX.6,7,8,11,16,18,20,25 y 26). El legado que ellos dejaron permanece en la actualidad, “fueron los que descubrieron el símbolo mexicano” (TEOMEX.20). Los resultados se enfocan más en los mexicas que en los teotihuacanos, identifican a los mexicas como fundadores de México, incluso hay un alumno que identifica una variación de la Historia cuando dice que “al fin se pudieron liberar los mexicas y fue prácticamente su independencia” (TEOMEX.18), esta Historia hace referencia a que ya no debían pagar impuestos a quienes les había prestado el lugar para habitar, se revelaron y fue así como conquistaron e hicieron suyo Tenochtitlan.

En el último grupo de respuestas se identificaron las que se alejaban de la pregunta, por ejemplo, el TEOMEX.27 menciona que “eran culturas que se trataban bien entre ellos, se juntaban y peleaban juntos, casi era lo mismo de esa cultura”, se puede ver que en su respuesta no hay un sentido de la importancia que tuvieron en el desarrollo de la Historia para México y además no identifica las diferencias de cada cultura tomándolas como una sola. Otro ejemplo es el de la respuesta que dio el TEOMEX.30, pues dijo que “querían a sus dioses, hacían pirámides para ellos y les daban comida”. En esta situación se encuentran las respuestas del TEOMEX (2,10,13,15,19,21,22,23,27 y 30).

Para el análisis del cuestionamiento número dos acerca del legado histórico que han dejado estas culturas, el total de alumnos han identificado diversos aspectos relacionados con distintos ámbitos, algunas maneras de vestir, diferentes maneras de gobierno y actividades para la economía como la agricultura, la ganadería, el comercio, diferentes vestigios que podemos ir a visitar, la pintura, Historias, creencias y leyendas, entre otras más.

Del total de los resultados, hubo algunos que destacaron aspectos más relacionados con la actualidad, por ejemplo, el TEOMEX.9 “templos, la religión, las civilizaciones, la religión católica y la organización de los mercados”. Relaciona situaciones de la actualidad como legado desde estas culturas que de alguna forma influyeron o impactaron para que hoy en día sigamos realizando actividades de este tipo y muy similares. El TEOMEX.1 dijo que dejaron el legado “para que aprendamos, para que evolucionemos y tengamos una mejor sociedad, aprender a defenderse y que todos aprendan que debemos tener una buena sociedad cultural”, él toma como referencia que dejaron muchas enseñanzas para que nosotros las llevemos a cabo y logremos ser hasta cierto punto, como ellos. Finalmente, el TEOMEX.2 identifica como legado la fundación de México, le da real importancia a que sin ellos no existiéramos o no se hubiera fundado esta ciudad.

Respecto al cuestionamiento número tres sobre la importancia de conocer la Historia de nuestros antepasados se identificaron dos categorías de respuestas, los que mencionaban que era importante para saber y conocer más y los que le dan un sentido para conocer de dónde venimos y por qué paso de esa manera. Los del primer grupo únicamente dijeron que era importante porque nos permitía saber más de la Historia de lo que paso antes, responderíamos

a respuestas lógicas, lo que hicieron fue bueno y esto nos permite recordarlo TEOMEX. (2,3,5,10,11,14,15,16,17,18,19,21,24 y 27).

Los que se encontraron en la segunda categoría lo tomaron como una oportunidad para cambiar el presente, “si, porque así podemos arreglar los errores que ellos cometieron o seguir lo que ellos hacían, y siguiendo a sus dioses para que la sociedad que tenemos pueda volver al tiempo de nuestros antepasados” (TEOMEX.1), hace un comentario con mucha fuerza sobre el impacto del pasado en la realidad y lo relaciona con el futuro cuando abre la posibilidad de corregir los errores que hubiesen cometido o seguir actuando de la misma manera.

Otros más mencionaron que todo lo pasado habría que tomarlo en cuenta, también las fechas importantes y qué fue lo que pasó por que así sabremos las herencias que nos dejaron y también la Historia que han vivido sin nosotros (TEOMEX.4,6 y 7), véase que los alumnos consideran importante el pasado para saber por qué sucedieron los hechos y también saber qué de eso aún lo tenemos como herencia o resultado de esa manera de vida en la que no estábamos presentes.

Otras de las respuestas que dieron estaban relacionadas con el legado cultural que dejaron estas civilizaciones, su forma de vivir y de pensar, sus vestigios como las pirámides, las estatuas, sus relojes, incluso uno de ellos le genera curiosidad cómo era la elaboración de cada uno de estas estructuras y objetos (TEOMEX.9,13,22,23 y 25). En este mismo sentido el TEOMEX. 28 y 30 apoyando a lo que dijeron estos compañeros anteriores, respondieron que saber lo que paso antes de nacer y por qué pasó es muy importante, ya que gracias a lo que ellos hicieron tenemos lo que sea.

Finalmente, cinco alumnos indicaron que somos legado de estas civilizaciones, nos permiten saber de dónde venimos, nuestros orígenes, sin ellos no habría existido y no tendríamos una Historia en México, pues también gracias a ellos tenemos el símbolo de la bandera de México y todo esto nos hace posible identificar como ha cambiado lo de antes en la actualidad (TEOMEX.8,12,20,26 y 29).

Por último, en la pregunta número cuatro donde se les pidió la opinión acerca de la relación que encontraban o no entre el presente, pasado y futuro, las respuestas se agruparon de acuerdo al tipo de explicaciones que escribieron los alumnos; los que, si encontraban relación y describen algunos ejemplos, los que dijeron que no, pero que, si hay comparaciones de temporalidad, los que únicamente mencionaron que sí, pero no son claros y no

Los del primer grupo de respuestas coincidieron en que de ellos proviene la economía y también una forma de gobierno, comercio, parte de su cultura y agricultura, todavía hay cosas que hacemos parecidas a las que ellos realizaban, aún hay creencias y se van descubriendo nuevas (TEOMEX. 3,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,18 y 30), y otros dos alumnos más hacen comentarios muy interesantes, uno de ellos dice que “si porque a lo mejor tenían escuelas como hoy en la actualidad, vendían cosas o comida en algunos mercados y compraban cosas o hacían el truke y había gobernantes como ahora” (TEOMEX.17), ella en su opinión hace referencia a actividades cotidianas como ir a la escuela y de compras que desde ese tiempo se realizaban y las compara con lo presente.

Por último, uno de ellos considera que “si porque de ellos venimos, aunque también somos de descendencia española” (TEOMEX.26), hace referencia a que venimos de un pasado que ha ido evolucionando y cambiando a lo largo del tiempo, además considera las raíces desde ese entonces como mexicanos conquistados por los españoles.

En la segunda agrupación de respuestas se encuentra un total de cinco alumnos, uno de ellos dijo que “casi si hay relación porque nuestros antepasados tenían muchos dioses y los adoraban, intercambiaban productos; ahora no, sólo tenemos un dios y tenemos que gastar dinero para tener comida o algo para sobrevivir” (TEOMEX.1). En esta explicación menciona que hay un poco de relación, identifica las diferencias de la religión y también de la economía o en su caso, el comercio. Las explicaciones que dieron los demás alumnos fueron que no había relación porque los dioses ya habían muerto, ya no se hacen sacrificios humanos para ellos, tampoco esculturas y ellos mismos elaboraban sus pisos (TEOMEX.20,22 y 27). El último únicamente mencionó que no había relación porque en ese entonces luchaban con espadas (TEOMEX.2).

En otro tipo de respuestas los alumnos se limitaron a responder que, si había relación, pero no detallaron porqué consideraban tal afirmación (TEOMEX.23,24,25 y28). Finalmente, en tres casos hay respuestas que se alejan de la relación de temporalidad, mencionaron que no son los mismos, pero siguen en nuestros corazones que en paz descansen (TEOMEX.7,21 y 29).

4.6.5 El mercado de Tlatelolco, relación pasado, presente y futuro, cambios y continuidades desde las perspectivas de los alumnos.

La finalidad de este apartado es mostrar las nociones que tienen los alumnos de sexto grado acerca de cómo sería un día normal en el mercado de Tlatelolco. Se diseñó un cuestionario de cuatro preguntas abiertas en las que se indicara en la primera pregunta cómo se imaginaban que era el mercado, si tendría una organización específica y qué tipo de personas lo visitarían; en la segunda pregunta se cuestiona sobre los cambios y continuidades que consideran ha surgido la actividad del mercado; en la tercera pregunta se les pidió que explicaran cómo se imaginaban a ellos mismos yendo un día de compras a ese mercado, qué actividades realizarían, si irían con alguien, si comprarían o se dedicarían a jugar; por último se les pregunta si la actividades del mercado cambiaría en un futuro y por qué, así como qué cambiaría y qué lo ocasionaría. A este instrumento se le denominó MERTLA (mercado de Tlatelolco).

Para poder recuperar las ideas de cada uno de los alumnos se escribieron los aspectos a considerados para el análisis de cada pregunta. Se fueron anotando las ideas que indicaron en cada una de los casos anotando sólo las aportaciones nuevas que mencionaba contenía cada uno de los cuestionarios aplicados. De esta manera se pudo recuperar las ideas de todos y posteriormente su análisis.

Las nociones que tuvieron los alumnos sobre cómo sería el mercado de Tlatelolco fueron diversas, se trató de realizar agrupaciones clasificando las respuestas que dieron, sin embargo, fue complicado agruparlas, ya que algunos coincidían en unas cosas y diferían en otras, tomaban en cuenta otros aspectos y también daban diferentes puntos de vista sobre otros; por ello se trató de mencionar de manera generalizada las menciones que hicieron los

alumnos tomando como referencia tres aspectos, los que hablaron mayormente de la organización del mercado, los que hablaron sobre los productos que ofertaban y los que describían el tipo de personas que lo visitaban.

Respecto a la organización que se imaginaban que tenía el mercado las respuestas que dieron de manera general los alumnos fue que estaba muy bien organizado y que además era demasiado grande, algunos imaginaban a las personas gritando lo que vendían y las promociones del día. Indicaron que para ocupar un lugar y colocar su puesto, debían llegar temprano y ganar el lugar que querían, estaban organizados en filas en las que cada uno de los puestos vendía un producto en específico, había puestos de frutas, mariscos, jugos, y verduras; los productos, indicaron que se encontraban en mesas de piedra, sillas o cajas, mantas en el piso o en pequeñas mesitas. Todo esto se localizaba en una placita en donde la gente se encontraba alrededor de cada puesto mirando la mercancía y comprando.

Las personas que iban de compras de acuerdo a su criterio, serían personas de todo tipo, sacerdotes, personas de la alta sociedad poderosas y muy importantes, así como personas lugareñas e incluso también de otras regiones cercanas. También mencionaron que esclavos de todo tipo, incluso había rateros; que iban otras culturas mesoamericanas a comprar armas. Era un lugar de socialización en donde las personas iban a platicar y a echar chisme.

Los productos que se ofertaban en el mercado eran muy variados, vendían de todo, artesanías, frutos, semillas, comida y bebida, joyas preciosas como la obsidiana, pintura, telas, barro, madera, armas, juguetes, mujeres para que hicieran el aseo, entro otras cosas más. Inclusive en el instrumento MERTLA. 27 indicó lo siguiente “yo digo que vendían esclavos para que los demás hicieran sus sacrificios humanos con ellos”. También identificaron diferentes métodos de pago, en la mayoría se habló del intercambio de objetos o trueque, otros dijeron que la moneda de ellos era la semilla de cacao, para otros más se utilizaban granos de arroz, por último, el MERTLA. 16 dijo que falsificaban monedas de cera simulando dinero.

En la pregunta número dos sobre los cambios y continuidades sobre los mercados que conocen y el de Tlatelolco se encontraron los siguientes cambio identificados por los alumnos: ahora los puestos son bodegas o los construyen con tubos y ya no se realiza el

trueque, hay más variedad de productos y tecnología, en un mismo puesto venden de diferentes productos, ahora hay puestos regados por donde quiera, ya no se venden personas ni armas, la manera de producir la comida y de conseguirla es diferente, algunos collares son de plástico y fantasía, se utilizan carritos para transportar la comida y se guarda la comida en bolsas de plástico. Un comentario interesante fue el que hizo el MERTLA.²⁰ “son más cosas que venden, a lo largo de los años se ha detenido un poco la agricultura”, está identificando que anteriormente la agricultura era la base de economía para muchas culturas, sin embargo, en la actualidad ya no es de esa manera. Otro de los comentarios comparativos es el que realiza el MERTLA.²⁵ “si comparamos lo de antes con lo de hoy, era mejor lo de antes porque le decías que le dabas algo a cambio de un objeto estaba bien, ahora le dices algo así al de la tienda y te dice que no, era mejor lo de antes”, considera que el trueque era más benéfico que con la compra con dinero, antes podías obtener el producto por cambiar otra cosa cualquiera de valor y ahora únicamente es con dinero.

Las continuidades que identificaron fueron las siguientes: aún permanece el mercado para comprar se utiliza el mismo procedimiento que antes, únicamente la diferencia es que sólo aceptan el dinero como intercambio, los productos que se venden hoy en día son muy similares a los de antes, comida, semillas, ropa, etcétera. También son conscientes de que el mercado fue creciendo y que, respecto al dinero, también se falsifica en la actualidad. La gente sigue yendo nada más a mirar y hay mucho relajó.

En la pregunta número tres cuando se les pidió que se imaginaran que iban un día de compras al mercado de Tlatelolco en ese entonces y que respondieran las actividades que realizarían estando ahí, con quienes irían y que comprarían se obtuvieron los resultados siguientes: dentro de las actividades que realizarían dijeron que en un primer momento sería extraño pero que harían más amigos, se pasearían entre los puestos y andarían preguntando lo que vendían, utilizarían el trueque, que incluso habría mucha empujadora de hombres queriendo comprar, verían espectáculos y sacrificios humanos y por último bailarían a los dioses que adoraban.

Dijeron también que irían con sus padres, otros familiares y amigos, algunos otros preferirían no ir con nadie, puesto que habría mucha gente noble y platicadora; se harían

amigos de los hijos de los vendedores. Los productos que comprarían principalmente sería comida para poder saber a qué sabía, artesanías y artefactos de la época para conocer cómo eran y como estaban elaborados, joyas y piedras preciosas, dulces y mascotas. Hubo una alumna que respondió que estando ahí “intercambiaría cosas, compraría el pulque y también un esclavo” (MERTLA.17) mientras que otro alumno pensando más en la batalla “compraría armas, armaduras y escudos” (MERTLA.5).

Por último, en la pregunta número cuatro cuando se les preguntó si consideraban que habría cambios en cómo estaba constituido el comercio haciendo énfasis en la temporalidad respondieron que sí, todo cambia y está cambiando, habrá más plástico, tal vez ya venderán robots, cambiarían las personas que compran y las que venden y se mejoraría la estructura. “sí, claro que cambiaría, no sabría exactamente cómo pero debe cambiar, por ejemplo algo muchísimo más moderno de lo que esta, ya que el ser humano siempre evolucionará” (MERTLA.28), es muy fuerte de fundamento lo que piensa y considera el alumno, se puede notar cómo se ha estado aportando al desarrollo del pensamiento histórico cuando considera lo pasado en el presente y tiene una mirada hacia el futuro no muy alejada de la realidad, pero claro, tal y como lo menciona el MERTLA.20 “pero todo tiene que tomar su tiempo”, identifica que hay cambios que surgen muy rápido y otros que llevan más tiempo.

4.6.6 El trabajo con conceptos de primero y segundo orden.

El uso de los conceptos de primero y segundo orden en las estrategias para la enseñanza de Histórica desarrolladas en la práctica docente fue de manera procesual, tratando de llevar un orden de comprensión de los temas, iniciando con la ubicación del hecho histórico en el tiempo y el espacio para su análisis, posteriormente estudiando los diferentes aspectos de las culturas mesoamericanas, el trabajo desde el ámbito político, económico, cultural y social de la cultura maya, la importancia e impacto de algunas culturas en la Historia actual de México y los cambios y continuidades de actividades cotidianas tomando como base el mercado.

En la primera estrategia se empleó el macro concepto de segundo orden del tiempo y del espacio histórico. Lo principal que se trabajó fue la elaboración de una línea del tiempo para explicar el panorama del periodo e identificar las culturas que se iban a estar trabajando en

cada una de las sesiones. Se distribuyeron las culturas en diferentes equipos en donde debían identificar el año de surgimiento y finalización, se llevó una tira larga de cartón forrada con papel américa, hule y fraccionada en espacios equidistantes para diferenciar los años. Por equipos debían pasar al frente y colocar la tira con el nombre de la cultura correspondiente al periodo de desarrollo. La línea del tiempo se mantuvo visible siempre pegada en la parte inferior del pizarrón para retomarla durante las sesiones las veces que fuera necesario.

Otro de los productos fue la elaboración de mapas de la región de los Andes y de Mesoamérica con la finalidad de que los alumnos identificaran las regiones en las que se desarrollaron las culturas. Para ello cada uno de los alumnos investigó y compartió lo que encontró para contrastarlo con sus compañeros. En un primer momento se diseñaron mapas del tamaño de la libreta y finalmente se realizó uno de tamaño de un metro cuadrado aproximadamente para colocarlo a un lado del pizarrón y mantenerlo siempre visible como un referente para las siguientes sesiones que fuera necesario retomar las áreas de asentamiento de las civilizaciones.

En esta actividad se utilizó el tiempo histórico, se ubicó espacial y temporalmente las civilizaciones andinas y mesoamericanas de las cuales estas últimas se iban a trabajar en las demás sesiones para seguir desarrollando el pensamiento histórico de los alumnos. Más que una memorización de cada uno de los periodos de las culturas y sus áreas de asentamiento, se interesó por que las identificaran, que conocieran cuáles eran las que iban a ser abordadas en las demás clases. Para ello se mantuvo visible en todo momento la línea del tiempo y los mapas.

En la estrategia del museo se trabajó con el concepto del museo y de la relevancia que tuvieron cada una de las culturas mesoamericanas tomando como temáticas actividades cotidianas, vivienda y vestimenta, tipo de lenguaje, cultura, ubicación, entre otras. Los temas fueron propuestos por los alumnos de temas que les interesaba investigar y conocer de cada una de las culturas que les correspondía presentar en cada una de las salas del museo.

Previamente se les cuestionó si sabían qué era un museo, qué cosas se guardaban ahí, qué información podrían encontrar y si conocían cómo estaba organizado. Las concepciones

previas de los alumnos eran muy acertadas, ya que todos habían ido al museo; comentaron que ahí mismo en San Luis Potosí había diferentes museos, que en cada uno había cosas distintas y que había una separación de salas dependiendo de lo que presentaban. Se fortalecieron las participaciones de los alumnos reafirmando lo que ya habían dicho y comentando también que eran fuentes de información muy importantes en los que se podría investigar de diferentes temas dependiendo el museo. Posteriormente se les dijo que elaborarían un museo de las culturas mesoamericanas e inmediatamente se levantaron de su lugar comentando las ideas que tenían para su elaboración; sin esperar más se continuó con la agrupación de los equipos.

Es preciso mencionar que la conformación de los equipos se llevó de la siguiente manera: en un primer momento se pidió que voluntariamente levantaran la mano seis alumnos que quisieran ser representantes de equipo, mismos que estarían a cargo de la distribución y organización del trabajo de cada uno de los integrantes de su equipo; posteriormente se cambió la dinámica de “ser escogidos” por los representantes a “escoger con quien querían trabajar”, de esta manera se fueron sacando los números de lista aleatoriamente de un bote, así fueron eligiendo el equipo en el que querían estar.

Lo anterior contribuyó a que el trabajo fuera más ameno y fluido entre los equipos, estaban conformados por los compañeros con los que tenían una mejor comunicación y confianza. Inmediatamente elaborados los equipos, se dispusieron a platicar sobre las temáticas que quería investigar cada uno de los integrantes de equipo cuidando de no dejar más peso a unos que a otros y de tal manera que todos tuvieran una parte del trabajo por realizar.

En la siguiente sesión se abordó la presentación de las salas de las distintas culturas mesoamericanas. Se dio tiempo para que pudieran organizar el espacio que le correspondía a cada equipo, pegaban láminas que traían con imágenes e información impresa, recuerdos de algunos viajes que habían realizado con sus familiares, representaciones moldeadas en plastilina e incluso en lodo. Fue una actividad en la que los protagonistas fueron los estudiantes tomando el papel de guías y visitantes del museo.

El concepto del museo que tenían los alumnos fue sin duda fundamental para el desarrollo de la actividad puesto que se comportaron como si en realidad estuvieran en uno, los guías (alumnos) se mostraron en todo momento con respeto y tratando de responder a las dudas de sus compañeros. Se dieron cuenta de que en los museos se puede ir a hacer investigación y que no solamente se trata de ir a observar las estructuras novedosas que ahí se encuentran. En los comentarios y en la información presentada se dieron cuenta de la relación muy estrecha que tenían algunas culturas, pues compartían actividades iguales como la agricultura, la ganadería, en algunos casos los sacrificios y aún más interesante para ellos los dioses, puesto que en distintas salas se les mencionaron dioses con el mismo nombre, por ejemplo, Tláloc el dios de la lluvia.

Al final comentaban puntos de vista sobre la exposición de sus compañeros, lo que les había gustado y lo que se les había hecho muy interesante, puesto que muchas estructuras de las que hablaron los guías aún están presentes en la realidad, que las actividades que realizaban también se pueden ver en algunas situaciones actuales y que sin duda tuvieron que ver en lo que actualmente tenemos.

En la tercera actividad sobre la película de Apocalypto se trabajó con el concepto de la empatía, en donde previamente se le dio una introducción al tema comentando que estaba centrada en la cultura maya, que identificaran los ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales. Posteriormente se proyectó el filme y para analizarlo al final se cuestionó a los alumnos sobre lo que habían rescatado de cada una de las escenas, qué les había parecido interesante, cómo pensaban que sería vivir en esos tiempos y con ese tipo de situaciones, qué emociones consideran que tendrían las personas, por qué harían esas actividades, etcétera.

Fue una actividad muy significativa en el sentido de que la película tomó un papel de referencia para la imaginación de los alumnos, pues tomando como base las imágenes proyectadas les resultaba más sencillo imaginar la situación y el contexto en el que se pudieron haber desarrollado las demás culturas, por qué motivos realizaban los ritos y sacrificios a los dioses, cómo eran las viviendas y vestimenta de las personas, la manera de comunicarse, los papeles que ocupaban dentro de la comunidad los personajes, entre otras cosas.

Causó muchas emociones fuertes en algunos de los alumnos al contener escenas muy fuertes de violencia, guerra y sangre en los sacrificios. Algunos de ellos preguntaban que por qué mostraban esas escenas tan fuertes, uno de sus compañeros les respondió que porque así era como pasaba en ese entonces. Lo anterior dio pie para comentar que la Historia tiene distintas perspectivas y necesita ser contada como realmente pasaron las cosas, aunque para algunos sea de cierta manera y para otros distinta pero siempre con información que sustentara sus puntos de vista.

Los comentarios de los alumnos respecto de cada una de las escenas tenían un juicio propio, daban sus opiniones a sus demás compañeros y debatían entre ellos mismos sobre las cosas positivas y negativas de la cultura e incluso dijeron que de haber sido de manera distinta la forma en que actuaron, la Historia actual sería distinta en el sentido de que serían una cultura muy fuerte y difícil de conquistar al ser de carácter guerrera.

En la cuarta estrategia se trabajó con la relevancia histórica que tuvieron los teotihuacanos y los mexicas en la Historia actual y también se ven reflejados aspectos de la temporalidad o tiempo histórico al pedir las conclusiones de los alumnos sobre la relación que tiene el presente con el pasado y las acciones actuales con el futuro tomando como referente el hecho histórico de estas dos culturas.

En un primer momento se proyectaron filminas con fotografías propias de los basamentos de Teotihuacán tomadas en un viaje de estudios realizado con compañeros de grupo de la escuela Normal durante el cuarto semestre de licenciatura. Se recuperó la narrativa propia, la Historia contada desde la experiencia del viaje tal y como lo había vivido en ese momento. En la primera presentación se recuperó la frase del guía en donde preguntó qué se necesitaba para que un árbol creciera grande, frondoso y diera buenos frutos, los alumnos en ese instante lo tomaron de manera literal y comenzaron a decir que regarlo, abonarlo, remover la tierra, etcétera. Su perspectiva cambió cuando se les dijo que de esta manera sucedía con la Historia que debíamos conocer nuestras raíces, de dónde venimos y cuáles son nuestros orígenes.

Comenzaron a dar la razón y a comentar entre ellos mismos que había ocasiones que sabían más otras personas ajenas a nuestro país sobre nuestra Historia que nosotros mismos.

Vieron la importancia que tiene conocer el pasado y saber de dónde venimos. Se fueron pasando diferentes fotografías y videos de las áreas de Teotihuacán; posteriormente se trabajó con un recorrido virtual de esa zona arqueológica, misma que complementó las participaciones durante la clase, resolvió dudas de los alumnos con la información que contenía el recorrido de cada una de las zonas.

Después de haber trabajado con la zona de Teotihuacán se trabajó con la cultura mexicana. Los alumnos tenían buenas referencias de esta cultura, pues lo que más mencionaban era la leyenda azteca en la que decían que fueron los que fundaron Tenochtitlán y que de ahí provenía el actual escudo de la bandera de México. En esta actividad se rescató una Historia que había leído sobre un chinampero que llevaba a un grupo de turistas, ahí mismo se encontraba un guía que iba explicando la Historia del origen de los mexicanos; al terminar de contar el relato histórico, el chinampero le preguntó que de dónde provenía, respondiendo el guía que era originario de la ciudad de México. El chinampero respondió que por un momento pensó que era extranjero, ya que la Historia que había contado no era como sus ancestros se la habían dejado a él.

Lo que se rescató de esta pequeña anécdota fue que hay diferentes verdades o puntos de vista sobre un mismo acontecimiento histórico y de manera similar sucede lo mismo con las fuentes. Se dieron cuenta de que la interpretación de la fuente es sólo una mirada del pasado y que para cada persona puede significar algo distinto, también que hay fuentes que contradicen a otras fuentes, por lo que sería difícil ser preciso en interpretar la Historia.

En otra de las sesiones continuando con el tema de los mexicanos, se proyectó un video en el que describían el proceso que siguieron para poder fundar Tenochtitlan, comentaban que esa podría ser una verdad y que podría haber otras diferentes. Siguiendo con el video hablaba también de distintas teorías, una de ellas la conocida por los estudiantes, la leyenda azteca, y otra distinta en la que debían pagar a un jefe por ocupar esas tierras, trabajar y pelear por él. En su travesía por encontrar la tierra prometida, los mexicanos fueron separándose del grupo central llegando a fundar Tlatelolco en donde había una gran cantidad de comercio.

A manera de cierre se cuestionó a los alumnos sobre la importancia que tuvieron estas culturas en la Historia de nuestro país, que impacto tuvieron con nuestra manera de ser, de trabajar, etcétera. También si consideraban como relevante conocer la Historia de nuestros antepasados, que ha cambiado y qué ha permanecido desde entonces. Fue una actividad muy significativa en la que fue más evidente el pensamiento histórico de los alumnos, había esa relación de la temporalidad y tomaban distintos puntos de vista sobre lo que pasó, comentaban la importancia que tuvieron y que gracias a ellos somos de cierta manera y tenemos muchas costumbres, tradiciones, formas de vida y más evidentemente el escudo de la bandera de nuestro país.

Finalmente se trabajó con la vida cotidiana, se utilizó el concepto de la empatía y del cambio y la continuidad en diferentes actividades, principalmente en la del mercado. Para el desarrollo de esta sesión se llevó un video en el que se representaba cómo era organización del mercado, la importancia que tenía en ese entonces, las personas que acudían, los productos que ofertaban, etcétera. También se les mostro la ubicación exacta a la que se encuentra en la actualidad la ciudad de Tenochtitlán y la distancia hacia el mercado de Tlatelolco para relacionarlo con lo visto en la sesión anterior sobre que los mexicas se habían separado en distintos grupos.

Se les pidió a los alumnos que se imaginaran ellos los que vivían en esa época y que estaban en un día normal como cualquier otro. Se les cuestionó cómo se imaginaban que era estar ahí, las emociones que les causaba, las actividades que realizarían estando ahí, cómo pensaban que se vestirán las personas, los productos que comprarían, y cuál sería la moneda en ese entonces. Las respuestas de los estudiantes fueron muy enriquecidas de información, algunos tomaron como referente el video previo del mercado y otros simplemente describieron lo que se imaginaron.

Después de haber realizado el ejercicio anterior se preguntó a los alumnos que explicaran desde su perspectiva qué similitudes y diferencias encontraban entre la actividad de ir al mercado anteriormente a la actualidad, que había cambiado y que permanecía. No resultó complicado para los alumnos identificar estas modificaciones, pues ahora había más variedad de productos, también se quitaron algunos o se modificaron, el mercado estaba más

estructurado y había puestos ambulantes en diferentes lugares y más relacionado con la actualidad dijeron sobre la oferta de tecnología.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el siguiente apartado se demuestran los principales hallazgos obtenidos de la intervención en la práctica docente para desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado a través de los conceptos de primero y segundo orden. Comenzaré describiendo y mencionando de manera procesual aspectos que considero fueron fundamentales durante la práctica profesional tomando como base el diagnóstico realizado y posteriormente lo encontrado en cada una de las estrategias aplicadas.

En los primeros acercamientos que tuve al pensamiento histórico que tenían los alumnos en su etapa inicial con la elaboración del diagnóstico aplicando la técnica Likert donde se tomó como referencia el tema de las primeras civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo, me percaté que en su mayoría tenían nociones de la importancia que tuvieron el desarrollo de ciertas actividades en su asentamiento, desarrollo, expansión y crecimiento económico y social. Comprendían el impacto de las diferentes invenciones para la mejora de actividades cotidianas y que hasta la fecha se mantienen algunas aportaciones.

Los alumnos estaban en una etapa de construcción de desarrollo de pensamiento histórico, pues aquí recordando las palabras de Pagés J. (1989) cuando refiere que los cambios que van identificando los alumnos a través del tiempo de manera secuencial en la mejora de herramientas y de cambio de vida nómada a sedentaria, se van dando de manera evolutiva, que cada una de estas transformaciones fue cambiando la sociedad pero que cada una de estas modificaciones van de manera ordenada. Las percepciones de los alumnos consideraban también aspectos relacionados con la temporalidad del pasado con el presente, pues cuando se les preguntó acerca de la forma de gobierno que practicaban las civilizaciones agrícolas de Oriente y del Mediterráneo respondieron estar “conscientes de que en la religión se encuentran diferentes maneras de representar a sus dioses y que en la actualidad existen religiones con características similares” (análisis de resultados del diagnóstico).

Se puede decir entonces que en general los alumnos en su fase inicial tenían diferentes puntos de vista sobre los temas analizados, había una interpretación subjetiva de los procesos sociales políticos, religiosos, económicos y culturales de estas primeras civilizaciones,

realizaban algunas conjeturas del pasado con el presente, tenían buenas bases para desarrollar el pensamiento histórico.

Tomando como referencia el estado inicial en que se encontraban los alumnos se realizó el diseño de las estrategias para trabajar con los estudiantes en algunos contenidos del tercer bloque de la asignatura de Historia tomados del Programa de estudios 2011 de sexto grado. Los contenidos trabajados fue el panorama del periodo y las culturas mesoamericanas.

Como bien lo menciona Arteaga B. & Camargo S. (2013) en su definición de los conceptos de segundo orden específicamente del tiempo histórico, es preciso situar a los alumnos en el tiempo y el espacio, pues sin ellos es imposible hacer Historia permiten ubicar el acontecimiento histórico para su análisis. La importancia que se le dio para trabajar primordialmente el tiempo histórico en la primera estrategia fue precisamente considerar que permiten ubicarse en el tiempo y en el espacio y de ahí partir para el estudio de la Historia.

En la práctica profesional realizada en quinto grado con este mismo grupo, me di cuenta de que los alumnos tenían concepciones de diferentes acontecimientos del pasado que no tenían relación con otros, incluso confundían los personajes de un hecho histórico a otro, por ejemplo, los de la independencia con la revolución. Resulta ser que coincide con lo que mencionan los autores Delval J. (1999) y Santisteban (1999) cuando dicen en sus investigaciones que los alumnos tienen conocimientos aislados sobre diferentes temas, algunos hablan solamente de fechas y personajes, pero no hay una relación entre ellos.

De esta manera, en la primera estrategia se pudo organizar el aprendizaje de los alumnos con el uso de la línea del tiempo y los mapas para ubicar el objeto de estudio, en este caso las culturas mesoamericanas y andinas. Durante el desarrollo de la actividad se presentaron algunas cuestiones, por ejemplo, que los alumnos cuando pasaban a colocar la tira del tiempo de la cultura que les había tocado, algunos de ellos no colocaban correctamente la tira “hay confusión entre los años de a.C, y d.C., los alumnos del equipo de los huari, zapotecos, y el de los toltecas han colocado su tira de manera errónea, no hay una comprensión del periodo” (Diario del maestro, 13 de marzo del 2019).

En algunos otros casos la dificultad se presentaba con la equivalencia de los años, “el equipo de los teotihuacanos ha hecho una tira más larga de lo que corresponde a su periodo” (Diario del maestro, 13 de marzo del 2019). Fueron algunas de las cuestiones que se presentaron en el momento, lo favorable de esta situación es que sus demás compañeros les ayudaban diciéndoles cómo se debía realizar y en qué se habían equivocado, de esta manera los alumnos rectificaban y mediante preguntas guiadas trataba de hacer que los alumnos identificaran su error.

En esta primera actividad los alumnos crearon un referente para trabajar durante las siguientes clases, además algo que identificaron la mayoría cuando vieron ya la línea terminada, fue la simultaneidad en que habían surgido algunas culturas como la olmeca y chavín. Entre ellos mismos comentaban que se les hacía curioso cómo habían iniciado y terminado en los mismos años. Más que una actividad de memorización, se trató de que identificaran las culturas con las que se iba a trabajar a lo largo del bloque de estudio, se daba entonces inicio a que los alumnos pudieran periodizar y notar la cronología de surgimiento de las culturas.

Posteriormente y siguiendo el trabajo con el tiempo histórico, en la sesión siguiente se trabajó con el espacio en que se desarrollaron principalmente estas culturas. Cuando se les dio la cultura que iban a investigar por equipo y se comentó la información por equipo, fue más fácil identificar las culturas mesoamericanas que las andinas, esto es así debido al conocimiento previo que tenían los alumnos sobre los estados, ya que era un poco más complicado ubicar las regiones de estados que no se trabajaban usualmente en clases.

Finalmente, fue más significativo el aprendizaje de los alumnos cuando se tenían los referentes esenciales para historizar pegados en la pared de en frente, ya que se podía referir a cualquiera de los dos cada vez que se necesitara, ya fuera retomando el periodo de desarrollo o la ubicación de la cultura. El trabajo con la línea del tiempo y mapas, son dos recursos que se sugieren en la enseñanza de la Historia el primero brinda las herramientas para periodizar y dar sentido cronológico a los hechos y los segundos permiten explicar y conocer las relaciones espaciales y de impacto de los hechos.

Con esta estrategia se dio el primer paso para pensar históricamente, pues de acuerdo a los que menciona Kant citado por Montes De Oca y Galván, (2006), cuando dice que primero hay que ubicarse en el tiempo y en el espacio. Los alumnos crearon una noción de las culturas y su impacto en el espacio, quedaba seguir trabajando otras estrategias mediante conceptos de segundo orden. En esta primera se trabajaron dos, el tiempo histórico y la simultaneidad de las culturas.

En la segunda estrategia sobre la presentación del museo sobre las culturas mesoamericanas hubo un gran progreso con los alumnos, principalmente la manera en que se definieron los equipos fue un factor clave, en lugar de ser los escogidos ellos escogían con quien querían trabajar. La motivación por parte de los equipos mejoró notoriamente, rápidamente querían ponerse de acuerdo con su equipo para organizar lo que cada uno de ellos se iba a encargar de realizar.

Los tópicos a considerar para el análisis de cada una de las culturas y dependiendo la que les había tocado, se les preguntó qué les gustaría saber, se pedía la participación de los alumnos de manera voluntaria y se anotaban en el pizarrón. La actitud hacia el trabajo cambio a comparación de las veces que se les definen las tareas y con quienes las van a realizar, en este sentido los alumnos tomaron el papel de investigadores, hacían el trabajo con los compañeros que les gustaba trabajar e indagaban sobre sus curiosidades.

La distribución del trabajo fue justa para ellos, el representante de cada equipo daba opciones de lo que podría llevar cada uno de sus integrantes, les distribuía la información que podía llevar cada uno o en otros casos, elaborar los artefactos que iban a presentarse en la sala del museo. La preparación de la sala se comentó con mucho tiempo de anticipación para que los alumnos pudieran investigar con detalle y también para que pudieran elaborar sus láminas con información relevante, las descripciones de los objetos y los objetos mismos.

El día de la exposición todos llegaron entusiasmados por ver los artefactos que traían sus demás compañeros, quiénes habían llevado más imágenes y cómo presentaban la información. Algunos de los artefactos estaban bien detallados, “Noé ha elaborado una cabeza de la serpiente emplumada, dijo que la había elaborado con su papá toda la tarde y

que le había metido al congelador para que no se deshiciera cuando le tocara exponer a su equipo” (Diario del maestro, 27 de marzo del 2019).

En esta actividad únicamente se iba guiando a los alumnos para que ellos solos se encargaran de realizar y elaborar cada una de las actividades. En la exposición “formaron a los alumnos en dos filas para que fueran ingresando en parejas, los acomodaron alrededor de la sala y después se presentaron ante el grupo y dieron a conocer lo que iban a abordar durante su exposición” (análisis de la exposición del museo).

Retomando la idea de García, L. (1996), dice que el papel del docente es el de suministrar herramientas de análisis que permitan al alumno construir nociones sociales y desarrollar conocimientos, no se trata precisamente transmitirlos, sino de que los alumnos comprendan e interpreten la Historia. Estas herramientas están relacionadas con las competencias que utiliza el historiador para analizar y explicar la Historia. De acuerdo con Montes De Oca y Galván (2006), el historiador es un sujeto activo hacedor de Historias, construye narrativas, ideas, brinda puntos de vista y opiniones y explica lo que conoce.

Por otro lado, el apoyo de diferentes recursos como el video, es una manera más significativa de identificar características de la Historia. Cuando se vio durante la clase la película de Apocalypto fue algo nuevo para ellos de conocer la Historia se les habían presentado documentales y videos sobre algunos acontecimientos, pero una película cuyo principal objetivo no era el de la enseñanza en la primaria resulto ser muy significativa para los alumnos. Fue una película en la que primero se decidió si verla o no por las imágenes un poco fuertes de violencia que presenta, sin embargo, la Historia así es, necesita ser contada desde diferentes perspectivas sin perder la objetividad y subjetividad del historiador.

Fue una actividad en la que los alumnos pudieron sacar mucho provecho, sin duda pudieron tener una mirada más contextualizada de cómo pudieron haber sido los hechos. Alcanzaron a comprender muchas dudas que habían quedado durante la exposición del museo, si bien es cierto que la actividad del museo fue nueva para ellos, no todas las preguntas fueron respondidas y no se pudieron haber contextualizado teniendo pocas nociones sobre la cultura y de cómo pudo haber sido el ambiente hace miles de años.

Permitió también que los alumnos identificaran cambios y continuidades, las diferencias de la vestimenta, de la organización política, económica y social, los materiales de las casas y de las armas que utilizaban, sus dioses, incluso hacían comparaciones con otras culturas como los mexicas. “Los alumnos están muy atentos les resulta novedoso cómo hacían las trampas para cazar” (Diario del maestro, 19 de marzo). En ese momento comenzaron a preguntarse entre ellos mismos sobre cómo harían todas las cosas, cómo se pintarían, entre otras más. Se dieron cuenta de que para algunas personas e incluso entre ellos mismos, los mayas eran pacíficos y para otros eran agresivos.

Esto refiere a que no siempre una Historia tiene una sola interpretación, y que entre los comentarios dentro del salón sobre la película diferían en algunos aspectos y diferían en otros. Conforme se fue avanzando con las demás estrategias, los alumnos iban teniendo una mejor comprensión de los temas, referían a más cosas del pasado que permanecen en la actualidad, realizaban más analogías entre el pasado y el presente.

En la estrategia del recorrido virtual de Teotihuacán, permitió que los alumnos tuvieran empatía con los vestigios que se mostraban, su curiosidad por saber cómo era que estaba construido el lugar era una de las cosas que más les causaba curiosidad. Una pregunta detonadora fue cuando se les cuestionó ¿cómo se imaginaban que era un día normal en esa ciudad, cómo estaría la gente, qué actividades realizarían los niños de la época, si también irían a la escuela, etcétera. Los comentarios de los alumnos tomaban aspectos como los que contemplaba la escuela de los Annales para hacer Historia de acuerdo con Arteaga B. (1994) los alumnos contemplaban la Historia no sólo de los reyes o de las personas importantes, sino que también preguntaban por la vida cotidiana y social, por las personas que no se les tomaba en cuenta.

Platicando sobre este tema les lleve también filminas sobre un viaje de estudios que había realizado con compañeros de la escuela a la ciudad de Teotihuacán. Recuperé la narración propia de mi experiencia al visitar estos vestigios que dejaron como legado nuestros antepasados. Les comenté algunas de las aportaciones que nos había realizado en aquella ocasión la guía del lugar, primero que nada, se analizó la frase “para que un árbol de frutos buenos debe tener buenas raíces”, los alumnos en un momento lo tomaban como sentido

literal, sin embargo, cuando les dije la interpretación de que hay que conocer nuestras raíces, de dónde venimos, de saber de nuestra Historia los alumnos comprendieron que tenemos un pasado más allá de la generación de nuestros familiares.

Conforme íbamos recorriendo el lugar virtual de los vestigios, algunos sintieron tristeza porque algunas de las pirámides se encontraban dañadas a causa del hombre, que todo el patrimonio y legado de hace miles de años se destruía en sólo un instante. Llevé videos de los comentarios que iba narrando el guía, uno de ellos fue que se llevaban las piedras de las pirámides para construir los cimientos de las casas, que también se habían robado joyas de jade y piedras preciosas de las incrustaciones que tenían las esculturas elaboradas por nuestros antepasados.

Todo este proceso fue de reflexión y análisis para los alumnos, puesto que también se revisaron algunos videos sobre los mexicas en la fundación de Tenochtitlan. Aquí los alumnos tenían nociones previas, puesto que en la clase mencionaban que México se fundó con base a una leyenda azteca de donde provenían los fundadores, que andaban en busca del águila devorando la serpiente y que de ahí fue de donde somos. Algunos de los resultados del TEOMEX, indicaron precisamente que somos legado de estas civilizaciones, nos permiten saber nuestros orígenes y que sin ellos no habría existido y no tendríamos una Historia en México. Se recuperan conceptos de temporalidad en los que identifican que todos los tiempos son consecuencia de otros, que incluso ellos impactan en el presente y también son parte de la Historia.

En esta actividad, también me apoye de la narrativa, que, según Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M., (2015), junto con la argumentación son elementos fundamentales para la construcción del pensamiento histórico. Les platicué sobre un artículo que había leído en la Normal sobre un chinampero que llevaba a un grupo de personas en la ciudad de México, en este grupo de personas se les iba narrando la Historia de México que referían los alumnos sobre la leyenda de Aztlán, pero cuando ya se retiraron, el chinampero le preguntó al guía que de dónde era, respondiéndole que de ahí mismo, a lo que el chinampero le mencionó que él había creído que venía de otro lugar, ya que la Historia que había contado no era la que él conocía, que él tenía una Historia diferente que le habían dejado sus ancestros. Lo

fundamental es que puede haber muchas verdades sobre un mismo hecho histórico, muchas interpretaciones, sin embargo, no siempre la Historia es la misma para todos. Aquí los alumnos identificaron que las fuentes pueden cambiar de un lugar a otro, incluso de una persona a otra surgen diferentes perspectivas y que la interpretación de las mismas es subjetiva y válida hasta cierto punto desde la mirada del historiador. Se puede decir que para analizar las fuentes se necesita de un pensamiento crítico por parte de quien las interpreta, que sirven también para debatir sobre lo que aconteció en la Historia.

Finalmente, en la presentación de una actividad que se comenta pocas veces en la Historia es la de un día normal de la sociedad, para esta situación haciendo uso del mercado de Tlatelolco de los mexicas se trabajó también con la empatía; el cambio y la continuidad. Los resultados que se encontraron en el MERTLA demuestran que los alumnos han construido un pensamiento histórico cuando indicaron que lo de antes tiene impacto en lo actual, que todavía se realizan estas actividades de ir al mercado, pero también hay diferencias notables, incluso cuando uno de ellos dice que el mercado va a cambiar, no sabe cómo o que aspectos precisamente, sin embargo, se agregaran cosas más modernas ya que el ser humano siempre va evolucionando.

Los alumnos ya han adquirido y desarrollado habilidades para pensar históricamente, pues de acuerdo de las habilidades que dice Fernández, A. (2010) de pensar y desplazarse mentalmente entre el presente, pasado y futuro teniendo una conciencia de la temporalidad, la capacidad de la representación histórica de diferente contextos, hechos y objetos históricos como resultado de la interpretación, explicación de las causas y de la narrativa, el desarrollo de la empatía mediante la imaginación y contextualización de los hechos y por último la interpretación de las fuentes.

En un primer momento los alumnos se encontraban con conocimientos separados y sin relación con otros, no había manejo y comprensión del tiempo, realizaban algunas analogías entre lo que había pasado y lo que aún permanecía, todavía más complicado aún no tenían visiones a futuro. Después de haber trabajado con ellos las distintas estrategias de manera sistemática yendo de lo micro a lo macro, desde identificar las culturas, analizar sus aportaciones, actividades, economía, política, gobierno, cultura, y rasgos de la vida cotidiana,

los alumnos tenían una mejor comprensión del pasado, no lo veían como algo que se tenía que aprender, sino como una explicación del presente. La influencia de los conceptos de primero y segundo orden fue muy satisfactoria en el sentido de que ya no se estudiaba una Historia sin análisis ni profundización de los hechos, se construían interpretaciones y sacaban conclusiones propias contrastando las narraciones de sus compañeros y de la investigación realizada en diferentes fuentes; construían una mirada y verdad subjetiva de los hechos históricos que les permitía emitir sus opiniones y puntos de vista.

Conclusiones.

La construcción de esta tesis permitió dar respuesta a la problemática identificada y a la pregunta de investigación planteada sobre cómo se desarrolla el pensamiento histórico en los alumnos, identificando en un primer momento de qué manera se desarrolla en los niños de educación primaria. La investigación realizada sobre la enseñanza de la Historia permitió conocer cómo se ha abordado la asignatura en los últimos años; esto en relación con el trabajo y diseño de diferentes estrategias que contemplaban los conceptos de segundo orden, brindaron las herramientas necesarias de análisis que sirvieron para los alumnos en su papel de historiadores.

La problemática del grupo de clase de sexto grado de conocimientos aislados y momentáneos sin relación de la temporalidad, memorísticos y sin comprensión, una clase sin análisis profundo de los temas, trabajo de resúmenes y cuestionarios sin reflexión por parte de los alumnos, fueron los que permitieron identificar que no había un pensamiento histórico bien desarrollado en los alumnos. No había trabajo con conceptos o herramientas que ayudaran a comprender y explicar la Historia desde diferentes perspectivas, no estaba presentes las competencias del historiador.

Se dio respuesta a las preguntas de investigación, ¿de qué manera se desarrolla el pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado de educación primaria?, mediante la investigación en diferentes fuentes, libros, tesis, bases de datos, etcétera. Es un proceso que requiere de mucho tiempo, de habilidades de análisis, síntesis, pensamiento crítico, trabajo con la temporalidad, la periodización y la cronología. Estas en conjunto, ayudan a que los alumnos de manera evolutiva vayan adquiriendo habilidades de análisis y de interpretación

de los hechos, los relacionen y expliquen desde el pasado con el presente, identifican el impacto del pasado con la actualidad y tomen decisiones hacia el futuro. Se cuestionan sobre los acontecimientos históricos y realizan analogías de análisis y comparación que les permiten interpretar la realidad.

De esta manera se cumplió también con el primer propósito específico, identificar cómo es que los alumnos van construyendo el pensamiento histórico, mismo que dio pie para una vez conociendo esto, poder dar respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre cuáles serían las estrategias adecuadas que favorecieran el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos. Aquí tuvo un impacto muy considerable el instrumento de diagnóstico, ya que permitió conocer en qué nivel se encontraban los alumnos, de ahí se partió a diseñar las secuencias que desde la mirada propia y de lo investigado, favorecieran el pensamiento histórico. Identificar estas estrategias fue por medio de los conceptos de primero y segundo orden, ya que mediante su aplicación y considerando los gustos de los alumnos se plantearon estrategias de análisis y de comprensión, además de que se implementaran actividades nuevas que no hubiesen realizado los alumnos o innovando en las que ya se habían aplicado.

Lo anterior dio cumplimiento al segundo objetivo específico propuesto, puesto que se diseñaron y aplicaron las estrategias considerando las competencias del historiador, además se vio también reflejado las teorías del aprendizaje constructivista y sociocultural, pues el papel del docente fue de facilitador y guía, el intercambio de ideas y debates entre los alumnos fueron también fundamentales en la discusión de los temas para la comprensión y relación de impacto a través de la temporalidad pasado presente y futuro.

Finalmente sobre la importancia que tiene la implementación de conceptos de primero y según orden, son los que brindan las herramientas necesarias para que los alumnos comprendan la Historia, interpreten las fuentes, permitan contextualizar el hecho histórico a través del tiempo, identificar los cambios y las continuidades a través de los años, comprender las causas y consecuencias de los actos de nuestros antepasados y de los propios, notar que la Historia es una construcción social en la que participan todos, desde los obreros, tejedoras, sacerdotes, reyes, jefes políticos, religiosos, etcétera, y no únicamente algunos.

Utilizar estos conceptos en el desarrollo de enseñanza aprendizaje ayuda a comprender y explicar la Historia a interpretarla y cuestionarla. El supuesto de investigación fue que, si se aplicaban los conceptos de primero y segundo orden en las estrategias de enseñanza, se iba a lograr desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos. Puedo decir que después de haber investigado cómo se construye el pensamiento histórico, indagado en las percepciones de los alumnos e identificado el nivel en el que se encontraban, aplicado las estrategias y actividades que esto se ha cumplido de manera sistemática y evolutiva en los alumnos.

Sin duda el trabajar la Historia con estos conceptos de primero y de segundo orden en el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos implica un conocimiento y compromiso muy grande por parte del docente. Es un reto de la actualidad, aunque se ha dejado de ver la Historia como algo realmente fundamental en el desarrollo de los alumnos, es sin duda de gran impacto en la creación de personas y de estudiantes críticos de su pasado, del presente y hacia el futuro.

Ahora bien, para trabajar con los conceptos de primero y segundo orden es necesario considerar el estudio del hecho que se va a desarrollar durante el aula. Conocer lo que pasó y por qué, cuándo y dónde sucedió, quiénes estuvieron inmersos, son cuestionamientos que no pierden vigencia y que ayudan a investigar con más detalle el hecho histórico. Por otro lado, la didáctica del profesor es sumamente importante, conocer los intereses de los alumnos para considerarlos en el diseño y la aplicación de las actividades, saber las estrategias acordes a las necesidades de los alumnos para obtener una mejor enseñanza y aprendizaje.

Desarrollar el pensamiento histórico se da en procesos largos de tiempo, se van aportando herramientas que permiten al sujeto cuestionarse, reflexionar y considerar la temporalidad como factor determinante de la realidad y del porvenir. Las características anteriores se van desarrollando a través de los años, aunque para eso cobran real importancia las experiencias y los conocimientos adquiridos por la persona, puesto que puede haber personas adultas que no tienen un buen desarrollo de pensamiento histórico, como puede haber alumnos de primaria o de jardín de niños con estas características en desarrollo. Lo anterior significa que no es la edad la que determina el nivel de pensamiento histórico, sino la capacidad que tiene

la persona para desplazarse mentalmente en el tiempo, considerar los hechos, tener empatía, interpretarlos y obtener opiniones propias y puntos de vista diferentes.

Los conceptos de primer orden permiten tener un referente, un conocimiento, lo que pasó, hacen referencia el hecho histórico en sí, mientras que los de segundo orden son las herramientas que ayudan a comprender ese hecho histórico desde distintas áreas de análisis. Trabajar por conceptos da una visión distinta a una educación histórica tradicional y sin análisis. Brindan la oportunidad de convertirse en historiadores capaces de interpretar y discutir sobre lo que pasó, tomar una postura fundamentada con el análisis de fuentes, discriminar la información, comprender y vivir la Historia del pasado, sus efectos en el presente y hacia el futuro.

Lo que queda por investigar sería el proceso de enseñanza de los conceptos de segundo orden a lo largo de la escolaridad, es decir, desde qué conceptos iniciar a desarrollar el pensamiento histórico, qué otros en grados más avanzados, y así sucesivamente hasta poder trabajar con todos los conceptos de segundo orden. Es interesante también considerar la importancia que tiene el tiempo histórico como macro concepto en la enseñanza de la Historia, pues están inmersos en él muchos de los conceptos de segundo orden, la simultaneidad, los cambios y las continuidades, las causas y consecuencias, la relevancia histórica, etcétera.

Finalmente, la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento histórico en la formación de las personas y en la construcción de una conciencia histórica. La comprensión de una Historia social en la que intervienen todos, que todas las acciones están interrelacionadas, una reflexión sobre la importancia que tiene la multicausalidad con relación a los distintos ámbitos, a pensar sobre realidades distintas a las propias viendo el impacto que tiene el actuar de cada una de las personas.

El papel del docente es de suma importancia para el desarrollo de conocimientos, se demanda de él dominio de los contenidos, tener didáctica para la enseñanza, tomar en consideración el trabajo con distintos materiales y recursos que enriquezcan sus clases y la comprensión de los temas, despertar la curiosidad y el interés por la investigación, fomentar la creatividad y la reflexión en los alumnos.

Referencias

- Arteaga, B. (1994). Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea. CANTÓN, Valentina y AGUIRRE BELTRÁN, Mario (Coords.), *Inventio Varia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 47-71.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2013). La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. *Historia e identidades culturales*. Braga: Universidad do Minho, 220-233.
- Barraza Ibarra, J. (2011). El desarrollo de la escritura en las primeras civilizaciones. *Realidad y Reflexión*, 2011, Año. 9, núm. 31, p. 94-110.
- Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68.
- Carretero, M. (1998). *Constructivismo y educación*. Editorial: Luis Vives, Buenos Aires.
- Carretero, M., & Rodríguez, C. L. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. En *Enseñanza de las ciencias sociales*: N°8, pp. 75-89.
- Cedeño, S. (2015). De la agricultura arcaica al agronegocio y los modelos asociativos. Su impacto social. *Journal of Agriculture and Environmental Sciences*, 4(2), 137-145. Recuperado de <http://jaesnet.com/journals/jaes/Vol 4 No 2 December 2015/16.pdf>
- CONEVAL. (2010). *Grado de Rezago Social en AGEB, 2010 Soledad de Graciano Sánchez, Soledad de Graciano Sánchez*. Recuperado de: http://www.coneval.org.mx/Informes/Pobreza/Rezago_Social/Rezago_Social_2010/Rez_soc_AGEB/RS_edos_2010/San Luis Potosi.zip

- Corcuera, S. (2005). Voces y silencios en la Historia siglo XIX y XX. Editorial: Fondo de cultura económica, México, D. F.
- Delval, J. (1999). La formación de conocimientos y el aprendizaje escolar. En Delval, J., *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela.* (pp. 45-47). Paidós: México.
- Delval, J. (2000). El desarrollo humano. Siglo veintiuno editores, México.
- Díaz, B. F., & Hernández, R., G. (2010). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En Díaz, B. F., & Hernández, R., G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 115-122). México, D.F.: McGRAW-HILL.
- Fernández, A. S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & asociados, N°14, pp. 34-56. (Memoria Académica). Universidad Nacional de la Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
- García, L. G. (1996). El trabajo docente en la enseñanza de la Historia. Sinéctica, Revista electrónica de Educación, ITESO, N°9. Jul-Dic.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Ortuño Molina, Jorge; Molina Puche, Sebastián (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, Floridnópolis, Vo.6, N°11, 05-27, jan./abr.
- González, R. A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- Hernández F. & Escalante M. (2014). Las prácticas de enseñanza de la Historia y el modelo de cognición histórica. En investigación para la innovación, experiencias en educación básica. (79-128). México: Ediciones del Lirio, BECENE.

- Hernández, G. D. M., & Paz, R. O. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, N°11, 87-98.
- Hessen, J. (2013). El origen del conocimiento. En *teoría del conocimiento* (pp.31-35) México:Editorial porrúa.
- Kemp, B., & Tusell, M. (1996). El Antiguo Egipto. Crítica. Recuperado de http://cejvg.org/wp-content/uploads/2017/10/00782-Historia-Introducci%C3%B3n-de-la-Historia-Antigua-Jaruf-Unidad-5_-KEMP-1992-Cap.-5.pdf
- LEE, P., & Ashby, R. (2000). “Progression in Historical Understanding among students ages 7 – 14”. En: Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg: *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives*. NY, USA: NY University Press. p. 199-222.
- Lobera, J. (2009). Reyes, brujos y filósofos: la educación en el cambio y en la reproducción social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 221-239. Recuperado de <http://www.ladecanJose.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/EDUCACION%20EN%20EL%20CAMBIO.pdf>
- Montes de Oca, E. (2006). Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México. Signos históricos*, Vo.8, N°16, p.214-224., jul./dic.
- Muñiz, L. L., Castillo, F. B., & Trejo, V. A. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Clío: History and History Teaching*, N°36, p. 1-16.
- Pagés, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 107-138.

- Pagés, J. B. & Antoni Santisteban (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas, Vo.30, N°82, 281-309, set.-dez.,2010.*
- Pagés, J. B. & Santisteban A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. In: AAVV. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: Qué contenidos y para qué.* Sevilla, Diada,1999. pp.187-207.
- Redman, C. (1990). Los orígenes de la civilización. *Desde los primeros agricultores hasta la sociedad urbana en el Próximo Oriente.* Barcelona: Crítica
- Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C. (2014). Memorizar Historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela, 84, 47-57.*
- Salem, L. (2010). La realeza egipcia: Dios padre-hijo Rey: Algunas consideraciones míticas literarias sobre el faraón como Hijo de Ra. *Trabajos y comunicaciones, (36).* Recuperado de https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TYC2010n36a14/pdf_45
- Sallán, J. G. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Editorial La Muralla. Madrid.
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales, (6).* pp.19-29
- Santisteban, A., González, N., & Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.)(2009), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 115-128.* Recuperado de: http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010_0.pdf

- SEP. (2011). Programas de estudio 2011 guía para el maestro, Sexto grado. Editorial: Secretaría de Educación Pública, México, D. F.
- Soria López, G. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14), 83-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324148872009>
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Fundación Bernard van Leer.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento 01. Diagnóstico

Objetivo: Conocer el estado inicial sobre el pensamiento histórico en que se encuentran los alumnos mediante el tema de las primeras civilizaciones agrícolas.

Indicaciones: Marca o colorea uno de los recuadros correspondientes a cada una de las afirmaciones según sea el grado en que estás de acuerdo con dicha afirmación.

1. En relación con las civilizaciones agrícolas de oriente y del mediterráneo ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los ríos fueron la base para el desarrollo de las primeras poblaciones y civilizaciones.				
b) Los ríos fueron un factor determinante para el crecimiento y desarrollo de las civilizaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las técnicas de riego y el uso del arado fueron aprovechadas para la producción agrícola y expansión del comercio entre las ciudades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El desarrollo de la metalurgia y de la arquitectura trajo consigo beneficios en el crecimiento económico de pueblos y civilizaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. En relación al asentamiento de las poblaciones cerca de los ríos ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) El uso de los ríos favoreció la transportación de los productos derivados de la agricultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los agricultores diseñaron sistemas de riego que favorecieron buenos cultivos y cosechas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) El uso de la navegación de los ríos permitió la expansión de la cultura y crecimiento de las ciudades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Los ríos ocasionaron que los pueblos agricultores fueran sedentarios y por ende fundaron las primeras poblaciones y luego las ciudades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. De acuerdo al desarrollo de la economía en las primeras civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo. ¿qué tan de acuerdo estas con los siguientes enunciados para el desarrollo de la economía?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Transportarse a través de los ríos fue una de las maneras más eficaces para expandir el comercio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La agricultura fue la principal actividad que permitió crecer la economía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las técnicas de regadíos ayudaron a mantener la agricultura y por ende su economía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El desarrollo de las matemáticas y de la astronomía fueron puntos clave para determinar en qué épocas sembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. con base a las aportaciones de las distintas civilizaciones, ¿qué importancia tuvo para la economía y el desarrollo de las ciudades?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Permitió construir obras hidráulicas y civiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La invención de la rueda como uno de los más grandes inventos para emplearla de múltiples maneras, entre ellas viajar y transporta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Financió sistemas de riego para abastecer los sembradíos a los que no llegaba fácilmente el cauce de los ríos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Desarrolló la arquitectura y la metalurgia en la creación de armas y de herramientas para la elaboración de actividades diversas como el sembradío.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. De acuerdo al aspecto cultural de las primeras civilizaciones agrícolas ¿en qué medidas estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) La escritura fue una invención que permanece en la actualidad como legado para la adquisición de conocimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La religiosidad y la construcción de templos para la realización de diferentes ritos pervive hasta la actualidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La religión y la política aun es vista en algunas regiones como forma de gobierno teocrático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) En la religión de las primeras civilizaciones agrícolas hay diferentes representaciones mitológicas de la naturaleza, astros, algunos animales, etc.				

6. con base a la forma de gobierno que practicaron las civilizaciones agrícolas ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) El gobierno teocrático-militar era la manera más común para gobernar en esa época.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) En la civilización egipcia el faraón heredaba a sus descendientes el gobierno; esto es una dinastía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las diferentes clases sociales permitía al gobierno tener un mejor control en las ciudades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gobernar por mandato divino era algo que sólo beneficiaba a los privilegiados descendientes de la clase gobernante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. En relación a la elección de sus gobernantes, ¿en qué medida estás de acuerdo estas con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) La mejor elección de los gobernantes era heredando el mandato a sus descendientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) El gobierno de sacerdotes fue el más adecuado, pues se consideraba que eran elegidos por un Dios Supremo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) El gobierno centralizado en algún rey o emperador también fue una manera distribuir el poder del gobierno ante los ciudadanos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) La población de las civilizaciones eran politeístas, rendían culto a varias deidades, para mantener la fertilidad, enfrentar las fatalidades y unirse como sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. con base al surgimiento de las primeras civilizaciones agrícolas, ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) En la era neolítica o la edad de piedra se desarrollaron grandes obras que permanecen como legado histórico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La construcción de estados, posteriormente imperios y finalmente las civilizaciones agrícolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Principalmente la producción agrícola fue la base para el crecimiento de las poblaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) La división de clase se empezó a estructuras desde las primeras civilizaciones agrícolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. En relación a las civilizaciones agrícolas antiguas y a sus pobladores, ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Fueron personas con gran ingenio que dejaron como legado herramientas indispensables para la sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fueron los principales impulsores del sedentarismo, la agricultura y la ganadería, así como de diferentes sistemas de gobierno y de cultura como los que tenemos en la actualidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La vida de los pobladores estaba muy influenciada por la creencia en el más allá y en la religión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) La mezcla de pueblos de diferentes culturas da por resultado nuevas civilizaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2. Concentrado de resultados del diagnóstico.

Tabla de concentrado de respuestas del instrumento 01 del diagnóstico.					
Pregunta	Inciso	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.	A	21	10	0	0
	B	20	10	1	0
	C	14	13	4	0
	D	12	10	9	0
2.	A	17	8	4	2
	B	18	12	1	0
	C	13	14	3	1
	D	13	8	6	4
3.	A	17	5	8	1
	B	18	12	1	0
	C	8	11	12	0
	D	13	8	6	4
4.	A	11	18	2	0
	B	16	13	2	0
	C	9	15	7	0
	D	14	11	3	3
5.	A	19	10	1	1
	B	13	14	3	1
	C	15	12	4	0
	D	9	14	7	1
6.	A	13	11	7	0
	B	11	16	4	0
	C	11	10	10	0
	D	11	14	6	0
7.	A	15	10	5	1
	B	14	7	10	0
	C	6	18	6	1
	D	7	13	10	1
8.	A	18	11	2	0
	B	9	17	5	0
	C	14	14	3	0
	D	12	13	5	1
9.	A	13	12	6	0
	B	15	10	5	1
	C	12	13	6	0
	D	13	16	2	0

Elaboración propia.

Anexo 3. Ejemplo de planeación sobre el tiempo y el espacio.

Planeación de Historia		
Grado: 6°	Grupo: “A”	Fecha: 20 y 21 de febrero del 2019
Bloque: III		Tema: Ubicación temporal y espacial de las civilizaciones mesoamericanas y andinas
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar en el tiempo las civilizaciones mesoamericanas y andinas • Ubicar el espacio geográfico que ocuparon las civilizaciones mesoamericanas y andinas. 		Ámbito: Social
		Enfoque: Hablar de una Historia formativa implica evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento.
Aprendizajes esperados: Ubica la duración y simultaneidad de las civilizaciones mesoamericanas y andinas aplicando los términos siglo, milenio, a.C. y d.C., y localiza sus áreas de influencia.		Conceptos de segundo orden Tiempo histórico Simultaneidad
Competencias a desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia 		
Secuencia de actividades		

Sesión 1/2

Inicio

- Retomar las concepciones previas que tienen los alumnos sobre las civilizaciones que se desarrollaron en Mesoamérica y Sudamérica, se mostrarán dos imágenes en una filmina de dos estructuras más representativas de las civilizaciones que se desarrollaron en éstas dos áreas geográficas, Machu Picchu en Perú y Teotihuacán en México.
- Se responderán a manera de plenaria las siguientes preguntas: ¿Alguna vez han visto alguna de estas imágenes?, ¿Qué representan?, ¿Sabes a qué civilizaciones pertenece?, ¿en qué regiones se encuentran?, ¿Durante qué tiempo aproximadamente creen que surgieron?
- Dar un panorama del periodo sobre las principales civilizaciones que se desarrollaron en estas dos áreas geográficas y los tiempos en que surgieron cada una de ellas para identificar la simultaneidad y aspectos en los que coincidían y se diferenciaban de las demás.

Desarrollo

- Realizar una línea de tiempo grupal en la pared debajo del pizarrón para mantenerla visible a lo largo de las clases y retomarla constantemente durante las sesiones para ubicar en el tiempo los sucesos que vayan resultando relevantes como tema de estudio durante la clase.
- Crear equipos de dos y tres integrantes para otorgarle a cada equipo la civilización que le corresponderá ubicar en la línea del tiempo para ello se colocarán en un recipiente papelitos con los números del 1 al 12, cada uno de ellos repetidos con la cantidad exacta de integrantes por equipo para que todos no falten alumnos en los equipos.
- Se reunirán con los compañeros a los que les haya tocado el mismo número. Posteriormente un integrante de cada equipo sacará de otro recipiente el papelito con la civilización que le corresponde.
- Una vez que estén conformados los equipos y cada uno tenga la civilización que le corresponde ubicar, se entregará a cada equipo algunas hojas iris, cada equipo con un color diferente para poder diferenciarla de las demás.
- Con la ayuda de libro de Historia de sexto grado en las páginas 58 y 59, identificarán la civilización que les corresponde, el año en que surgió y cuando culminó.
- De esta manera crear una banda larga de 5 cm de ancho con las hojas que se les dio, congruente al periodo de cada civilización.
- Después se pasará a pegar su tira de papel en la pared según corresponda.

Cierre

- De manera grupal observar el tiempo en que surgieron las civilizaciones, la duración y la simultaneidad de cada una de ellas.
- De manera individual responder en su cuaderno las siguientes preguntas: ¿Qué civilizaciones fueron las primeras en surgir en la época?, ¿cuáles fueron las que tuvieron mayor duración?, ¿cuáles tuvieron menor duración?, ¿cuáles de ellas surgieron al mismo tiempo? ¿a qué crees que se deba?

- Finalmente socializar algunas de las respuestas tomando la participación voluntaria y compararla con sus demás compañeros exponiendo cada uno sus puntos de vista.

Tarea: investigar en diferentes fuentes de manera individual la civilización que le tocó ubicar en la línea junto con su equipo en qué regiones se desarrolló esa civilización.

Sesión 2/2

Inicio

- Retomar las concepciones previas de los alumnos sobre las civilizaciones mesoamericanas y andinas trabajadas en la clase anterior.
- Preguntar a los alumnos ¿en qué parte consideran que se encontraban establecidas?, ¿qué área geográfica creen que ocupaban y por qué?, ¿Qué actividades consideran que realizaban para la economía, la vivienda, etc., debido a su zona geográfica?

Desarrollo

- Reunirse en un primer momento por equipos y compartir la información que encontró cada uno, comparar y sacar conclusiones para representarla en un mapa y compartirlo con sus demás compañeros.
- Representar cada una de las civilizaciones en un mapa tamaño papel bond de América central y América del sur para poder pegarlo en la pared y tenerlo como referencia de cada una de las civilizaciones.
- De manera ordenada cada equipo elegirá un representante que comunique las conclusiones a las que llegaron con su equipo de acuerdo a la información que recabaron.

Cierre

- De manera individual anotar en su cuaderno las diferentes civilizaciones que vayan mencionando sus compañeros separándolas por regiones y rescatando lo que les parezca más relevante.
- Realizar una opinión personal sobre lo que consideran relevante y que fue fundamental para el desarrollo de esas civilizaciones y si hay características semejantes en las que pudieran coincidir de acuerdo a los años en que surgieron y terminaron cada una de ellas.

Materiales y recursos didácticos	Evaluación y evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto • Hojas iris • Mapa de México y Sudamérica tamaño papel bond. • Cinta métrica 	<p>Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia del espacio geográfico para el desarrollo de las culturas mesoamericanas

<ul style="list-style-type: none"> • Papelitos para formar equipos • Papelitos con el nombre de las civilizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características de los periodos <p>Procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja en clase y realiza las actividades planteadas. • Elabora las actividades rescatando la información relevante del tema. <p>Actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra disposición y buena actitud para elaborar cada una de las actividades.
Ajustes curriculares	
Observaciones	

Anexo 4. Cuestionario tiempo y espacio (CUTE).



Secretaría De Educación De Gobierno Del Estado
Escuela Primaria Federal "Damián Carmona" Clave: 24DPR0088A
Zona Escolar: 057 Sector 05
Ciclo Escolar 2018 – 2019
Grado: 6° Grupo: "A"



Nombre del alumno: _____ N° lista: ____ Fecha: _____

1. ¿Cuáles fueron las civilizaciones que se desarrollaron en las áreas geográficas de Mesoamérica y Sudamérica?

2. ¿En qué épocas se asentaron y qué duración tuvieron?

3.- ¿En qué regiones fueron los asentamientos de estas culturas?

4.- Escribe de acuerdo a lo que tú crees, ¿Qué características, semejanzas o diferencias consideras que tuvieron estas culturas de acuerdo al año en que surgieron y a las áreas que ocuparon?

Anexo 5. Concentrado de resultados del CUTE.

Concentrado de resultados correspondientes al cuestionario tiempo y espacio (CUTE).						
	1. ¿Cuáles fueron las civilizaciones que se desarrollaron en las áreas geográficas de Mesoamérica y Sudamérica?	2. ¿En qué épocas se asentaron y qué duración tuvieron?	3.- ¿En qué regiones fueron los asentamientos de estas culturas?	4.- Escribe de acuerdo a lo que tú crees, ¿Qué características, semejanzas o diferencias consideras que tuvieron estas culturas de acuerdo al año en que surgieron y a las áreas que ocuparon?		
CUTE. 01	“Mesoamérica: Olmeca, Teotihuacanos, Mayas y Zapotecos” (CUTE.01).	“Sudamérica: Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco y Huari” (CUTE.01).	“Olmeca: 1200 al 400 a.C. Chavín: 1200 al 400 a.C. Tiahuanaco: 100 a.C. -1200 d.C. Nazca: 100-800 d.C. Moche: 100-700 d.C. Huari: 500-900 a.C.” (CUTE.01).	“Huasteca, San Luis potosí, zacatecas, estado de México, Oaxaca y Guatemala” (CUTE.01).	“Chavín: Perú. Tiahuanaco: Sur de Perú Nazca: Perú Moche: Ecuador Huari: Perú” (CUTE.01).	“Las culturas mesoamericanas son de aquí de México y las culturas sudamericanas son de más debajo de México” (CUTE.01).
CUTE. 02	“Mexicas, Zapotecos y Toltecas” (CUTE.02).	“Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Huari e Incas” (CUTE.02).	“Chavín: 1200 al 400 a.C. en el periodo preclásico Olmeca: 1200 al 400 a.C. en el periodo preclásico” (CUTE.02).	“Olmeca: sureste de Veracruz y el oeste de Tabasco” (CUTE.02).	“Chavín: de huáncar Perú” (CUTE.02).	“Los olmecas surgieron simultáneamente que los chavín pero en diferente lugar” (CUTE.02).
CUTE. 03	“Olmeca, Teotihuacanos, Mayas, Mexicas, Toltecas y Zapotecos” (CUTE. 03).	“Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Huari e Incas” (CUTE. 03).	“México hasta Costa Rica” (CUTE. 03).	“Veracruz y Tabasco” (CUTE. 03).		“Al noroeste de México hasta Costa Rica” (CUTE. 03).
CUTE. 04	“Olmeca, Teotihuacanos, Mayas y Mexicas” (CUTE. 04).	“Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Huari e Incas” (CUTE. 04).	“Chavín: 1200 al 400 a.C. Olmeca: 1200 al 400 a.C. Huari: 550 al 900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C. Mexica: 1325 al 1521 d.C. Mayas: 200 al 1900 d.C.” (CUTE. 04).	“Olmeca: en el sur de Veracruz y el oeste de Tabasco” (CUTE. 04).	“Chavín: de huáncar” (CUTE. 04).	“Los olmecas y los Chavín surgieron al mismo tiempo” (CUTE. 04).
CUTE. 05	“Oaxaca y Chiapas” (CUTE. 05).	“Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco y Huari” (CUTE. 05).	“Chavín: 1200-400 a.C. Tiahuanaco: 100 a.C. – 2200 d.C. Nazca: 200-800 d.C. Moche 200-700 Huari 550-900 d.C.” (CUTE. 05).		“Incas en Machu Picchu, Moche en Ecuador y el norte de Perú, Nazca en zona sur de lo que hoy	“Que cada una sembraban diferentes cosas” (CUTE. 05).

					es Perú y Huari en la zona central de lo que hoy es Perú” (CUTE. 05).	
CUTE. 06	“Olmeca, Teotihuacanos, Mayas, Mexicas, Toltecas y Zapotecos” (CUTE. 06).	“Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Huari e Incas” (CUTE. 06).	“Chavín: 1200 al 400 a.C. Olmeca: 1200 al 400 a.C. Huari: 550 al 900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Toltecas: 950 al 1150 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C. Zapotecos: 500 a.C. al 950 d.C. Mexicas: 1325 al 1521 d.C. Mayas: 200 al 1900 d.C. Tiahuanaco: 100 al 1200 d.C. Teotihuacanos: 100 a.C. al 750 d.C. Moche: 100 al 700 d.C.” (CUTE. 06).		“Chavín en Perú, Tiahuanaco en el sur de Perú, Bolivia y el norte de Chile. Nazca en Perú, Moche en Ecuador y norte de Perú, Huari en Perú” (CUTE. 06).	“muchos estuvieron en Perú y las civilizaciones de Chavín y Olmeca iniciaron y terminaron igual” (CUTE. 06).
CUTE. 07	Olmecas, Zapotecos, Teotihuacanos y Mexicas	Chavín e Incas	1200 al 400 a.C. 1200 al 400 a.C. 500-950 d.C. 100 a.C. al 750 d.C. 1325 al 1521 d.C. 1438 al 1532 d.C.	Tabasco, Oaxaca, México.	Perú	“Que se fundaron en diferentes años, tienen diferentes creencias con los dioses, algunos tenían emperadores o reyes”.
CUTE. 08	Olmeca, Maya, Tolteca y Zapotecos.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco y Huari.	Olmeca: 1200 al 400 a.C. Chavín: 1200 al 400 a.C. Toltecas: 950 al 1150 d.C. Zapotecos: 500 a.C. al 950 Huari: 550 al 900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C.	América	Sudamérica	“Algunas tenían creencias religiosas, algunas agricultura y sembradíos”
CUTE. 09	Chavín, Olmeca y Huari.	Toltecas, Nazca e Inca	Empezaron a surgir dese 1200 a.C. hasta 1500 d.C.	Olmeca en Jalisco	Chavín en Perú	“Todos desarrollaron técnicas para construir o riego, trabajos sobre textilería y algunos surgieron simultáneamente”.
CUTE. 10	Olmeca, Teotihuacanos, Mayas, Mexicas, Toltecas y Zapotecos.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Huari e Incas.	Olmeca: 1200 al 400 a.C. Teotihuacanos, Mayas y Zapotecos 200 al 900 d.C. Toltecas y Mexicas 900 a 1521	Veracruz, Tabasco, Edo. De México, Oaxaca, Guatemala, Huasteca, San	Perú, Bolivia, Chile y Ecuador.	“El cultivo del frijol y el maíz, ganadería y agricultura y surgieron simultáneamente”.

			Chavín 1200-400 d.C. Tiahuanaco: 100 al 1200 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Moche: 100 al 700 d.C. Huari: 550 al 900 d.C.	Luis Potosí y Zacatecas.		
CUTE. 11	Olmeca, Teotihuacanos, Mayas, Mexicas, Toltecas y Zapotecos.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Huari e Incas.	Chavín: 1200 al 400 a.C. Olmeca: 1200 al 400 a.C. Huari: 550 al 900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Toltecas: 950 al 1150 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C. Zapotecos: 500 a.C. al 950 d.C. Mexicas: 1325 al 1521 d.C. Mayas: 200 al 1900 d.C. Tiahuanaco: 100 al 1200 d.C. Teotihuacanos: 100 a.C. al 750 d.C. Moche: 100 al 700 d.C.	Veracruz, Tabasco, Zacatecas, Estado de México, Oaxaca, San Luis Potosí.	Perú, sur de Perú, Bolivia, Ecuador y norte de Chile.	“Tenían agricultura y ganadería y surgieron simultáneamente”.
CUTE. 12	Toltecas y Mexicas	Incas	Posclásico, 1000 d.C. a 1500 d.C.	México	Perú	Que fueron en diferentes años.
CUTE. 13	Olmeca, Teotihuacanos, Mayas, Mexicas y Toltecas.	Incas y Nazca	1500 a.C hasta 1500 d.C.	Olmechas hasta Tenochtitlan, México	Perú	Olmechas: inicio 2500 a.C. hacia el año 200 d.C. Mexicas: inicio 1325 al 1521 d.C. Mayas: inicio 200 al 1900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C. Toltecas: inicio 950 al 1150 d.C.
CUTE. 14	Olmeca, zapotecos, Teotihuacanos, Mayas, Mexicas y Toltecas.		Olmeca: 1200 al 400 a.C. Toltecas: 950 al 1150 d.C. Zapotecos: 500 a.C. al 950 d.C. Mexicas: 1325 al 1521 d.C. Mayas: 200 al 1900 d.C. Teotihuacanos: 100 a.C. al 750 d.C.	Olmechas y zapotecas se alojaron en las costas del golfo, Teotihuacán y Tenochtitlan en el altiplano central, los mayas en su región maya.		“que todas las culturas tuvieron algo de agricultura y todas tenían armas y también tuvieron los materiales para fabricar joyas y armas”.

CUTE. 15	Olmeca, Teotihuacanos, Mayas, Mexicas y Toltecas.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Huari e Incas.	Chavín: 1200 al 400 a.C. Olmeca: 1200 al 400 a.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Tiahuanaco: 100 al 1200 d.C. Mayas: 200 al 1900 d.C. Teotihuacanos: 100 a.C. al 750 d.C. Zapotecos: 500 a.C. al 950 d.C. Toltecas: 950 al 1150 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C.	Mesoamérica	Sudamérica	“Simultaneidad, o sea que hace mucho tiempo ellos no estaban en guerra, apenas se asentaban”.
CUTE. 16	Olmeca, Zapotecos, Teotihuacanos, Mexicas y Toltecas.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco e Incas.	Preclásico, clásico y posclásico. De 1500 a.C. al 1500 d.C.	En el noreste de México hasta Costa Rica		“En algunas culturas se practicaba la ganadería y la agricultura y en otras la metalurgia.”
CUTE. 17	Olmeca, Zapotecos, Teotihuacanos, Mexicas, Mayas y Toltecas.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Incas y Huari.	Preclásico, clásico y posclásico. De 1500 a.C. al 1500 d.C.	En el noreste de México hasta Costa Rica		“En algunas culturas se practicaba la ganadería y la agricultura y en otras la metalurgia.”
CUTE. 18	Mexicas y Teotihuacanos		Se asentaron en 100 al 750, el otro 1325 a 1521 y surgieron en Sudamérica y Mesoamérica.	Mesoamérica	Sudamérica	Que algunas culturas se asentaron el mismo año y unas no se asentaron en otros años.
CUTE. 19	Olmeca, Zapotecos, Teotihuacanos, Mexicas, Mayas y Toltecas.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Incas y Huari.	Preclásico, clásico y posclásico. De 1500 a.C. al 1500 d.C.	En el noreste de México hasta Costa Rica		“En algunas culturas se practicaba la ganadería y la agricultura y en otras la metalurgia.”
CUTE. 20	Olmeca, Zapotecos, Teotihuacanos, Mexicas, Mayas y Toltecas.		1200 al 400 a.C. 500-950 d.C. 100 a.C. al 750 d.C. 950 al 1150 d.C. 1325 al 1521 d.C. 1200 al 400 a.C. 1438 al 1532 d.C.	Mesoamericanos		“Que unas inician en el mismo año y terminan también en el mismo año”.
CUTE. 21	Olmeca, Zapotecos, Teotihuacanos, Mexicas, Mayas y Toltecas.		Chavín: (1200 al 400 a.C. 800 años) Olmeca: (1200 al 400 a.C. 800 años) Nazca: (100 al 800 d.C. 700 años) Huari: (550 al 900 d.C. 350 años) Toltecas: (950 al 1150 d.C. 200 años)	Estado de México, Oaxaca, Guatemala, etc.	Perú, Bolivia, Chile, etc.	“Es probable de que una civilización sea más fuerte que otra, pero no puede ser la civilización más pequeña la más fuerte. Se me hace curioso que algunas civilizaciones empiecen y terminen al mismo tiempo”.
CUTE. 22	Olmechas, Teotihuacanos, Mexicas y Toltecas.	Incas, Huari y Nazca.	Olmeca: 1200 al 400 a.C. Teotihuacanos: 100 a.C. al 750 d.C.	El noreste de México a Costa Rica		“Que en una cultura comenzó en el mismo año pero en otras culturas

			Mexicas: 1325 al 1521 d.C. Huari: 550 al 900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Toltecas: 950 al 1150 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C.			estaban haciendo otras cosas”.
CUTE. 23	Olmecas, Zapotecos, Mayas y Mexicas.	Chavín, Incas, Tiahuanaco, Moche, Huari y Nazca.	Chavín: 1200 al 400 a.C. Olmeca: 1200 al 400 a.C. Tiahuanaco: 100 al 1200 d.C. Teotihuacanos: 100 a.C. al 750 d.C.	Mesoamérica Costa del golfo Altiplano central.	Sudamérica	“Que algunas desaparecieron igual”.
CUTE. 24	Olmeca, Zapotecos, Teotihuacanos, Mexicas, Mayas y Toltecas.	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Incas y Huari.	1200 a.C. a 1500 d.C.	Mesoamérica	Sudamérica	“Surgieron simultáneamente en diferentes regiones, todas formaron el futuro de sus regiones”.
CUTE. 25		Incas	1438 al 1532		Perú	Producción, el mismo cultivo y la misma forma de vivir.
CUTE. 26	Olmeca, Zapotecos, Teotihuacanos, Mexicas, Mayas y Toltecas.		Chavín: 1200 al 400 a.C. Olmeca: 1200 al 400 a.C. Huari: 550 al 900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Toltecas: 950 al 1150 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C. Mexicas: 1325 al 1521 d.C. Mayas: 200 al 1900 d.C. Moche: 100 al 700 d.C.		Perú	“Que surgieron en el mismo país pero en diferentes años”.
CUTE. 27	Mexicas	Chavín, Nazca, Moche, Tiahuanaco, Incas y Huari.	Chavín: 1200 al 400 a.C. Huari: 550 al 900 d.C. Nazca: 100 al 800 d.C. Inca: 1438 al 1532 d.C. Mexicas: 1325 al 1521 d.C. Tiahuanaco: 100 al 1200 d.C. Moche: 100 al 700 d.C.	Mesoamérica	Perú	“Que algunas fueron en las mismas épocas, pero en diferentes lugares, que algunas fueron más duraderas que otras, que algunas se dedicaban a la metalurgia y otras al trabajo artesanal”.
Fuente: Elaboración propia.						

Anexo 6. Cuestionario de la película Apocalypto (PELAPO).



Secretaría De Educación De Gobierno Del Estado
Escuela Primaria Federal "Damián Carmona" Clave: 24DPR0088A



Zona Escolar: 057 Sector 05

Ciclo Escolar 2018 – 2019

Grado: 6° Grupo: "A"

Vida cotidiana y sociedad

Nombre del alumno: _____ N° de lista: ____
fecha: _____

De acuerdo a la película dirigida por Mel Gibson "Apocalypto", responde los siguientes cuestionamientos:

1.- Explica con tus palabras qué actividades realizaban los aldeanos en un día normal, qué características tenían en cuanto a la manera de vestir, de comunicarse con los demás y de la manera en que vivían.

2.- ¿Qué actividades relacionadas con la religión y la cultura realizadas por las diferentes tribus pudiste percibir durante la película? Descríbelas.

3.- De acuerdo al tema político ¿Cuál era la manera en que estaba organizada la sociedad?

4.- ¿Qué actividades realizaban para el desarrollo económico y social?

5.- A manera de conclusión describe con tus palabras lo que opinas sobre las culturas analizadas durante la película considerando los aspectos de las preguntas anteriores.

Anexo 7. Cuestionario sobre teotihuacanos y mexicas (TEOMEX).



Secretaría De Educación De Gobierno Del Estado
Escuela Primaria Federal "Damián Carmona" Clave: 24DPR0088A



Zona Escolar: 057 Sector 05

Ciclo Escolar 2018 – 2019

Grado: 6° Grupo: "A"

Teotihuacanos y Mexicas

Nombre del alumno: _____ N° de lista: ____
fecha: _____

1.- ¿Qué importancia crees que tuvieron los teotihuacanos y los mexicas en la Historia de México?

2.- ¿Qué legado han dejado estas civilizaciones para la sociedad actual?

3.- ¿consideras que es importante conocer la Historia de nuestros antepasados y por qué?

4.- A manera de conclusión, ¿consideras que hay una relación entre lo presente con el pasado y de igual manera un impacto con el futuro considerando los hechos históricos y también las actividades que realizas diariamente?

Anexo 8. Cuestionario sobre el mercado de Tlatelolco (MERTLA).



Secretaría De Educación De Gobierno Del Estado
Escuela Primaria Federal "Damián Carmona" Clave: 24DPR0088A



Zona Escolar: 057 Sector 05

Ciclo Escolar 2018 – 2019

Grado: 6° Grupo: "A"

Mercado de Tlatelolco.

Nombre del alumno: _____ N° de lista: ____
fecha: _____

1.- ¿Cómo te imaginas que era el mercado de Tlatelolco en cuanto a su comercio, el tipo de personas que lo visitaban y la manera en que estaban organizados los puestos?

2.- ¿Qué ha cambiado a comparación de los mercados que tú conoces actualmente? Y ¿qué consideras que se ha mantenido a lo largo de los años?

3.- ¿Cómo te imaginas que sería ir un día de compras en ese lugar y que actividades realizarías, con quién irías, ¿qué comprarías, habría amigos con quien jugar? Descríbelo.

4.- ¿Consideras que haya algún cambio futuro en la manera en que se organiza el comercio y de qué manera influirían las personas para que cambiara?