



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

TITULO: Las prácticas de enseñanza de la historia y el modelo de cognición histórica

AUTOR: Francisco Hernández Ortiz, María

Guadalupe Escalante Bravo

FECHA: 2014

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, Aprendizaje, Formación docente, Historia, Didáctica

II

Las prácticas de enseñanza y el modelo de cognición histórica

*Dr. Francisco Hernández Ortiz¹
Dra. María Guadalupe Escalante Bravo²*

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer características de las prácticas de enseñanza de la Historia, de algunos profesores de educación primaria. Características específicas, resultado de la experiencia del docente, del dominio del conocimiento disciplinar aunado al ambiente de aprendizaje donde realiza la acción docente y desde luego un enfoque determinado, desde el cual se enseña la Historia.

El trabajo que aquí se presenta es producto de una investigación más amplia, centrada en la identificación de las prácticas de enseñanza de la His-

1. Es Doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I –CONACyT. Líder del Cuerpo Académico: *Educación, Historia y Formación Docente* con reconocimiento del PROMEP. Es profesor-investigador con perfil PROMEP. Actualmente es Director General de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE).

2. Es Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis A.C., integrante del Cuerpo Académico: *Educación, Historia y Formación Docente* con reconocimiento del PROMEP. Es profesora-investigadora. Actualmente es coordinadora de las áreas académicas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Investigación para la Innovación

toria en la educación primaria en la ciudad de San Luis Potosí, México. La primera parte de la investigación se realizó en el ciclo escolar 2011- 2012, con instrumentos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevistas), aplicados a profesores, profesoras, directores y alumnos. La información obtenida, en esta etapa, muestra las percepciones de alumnos y profesores sobre cómo, los últimos aprenden el conocimiento histórico; cómo lo reconstruyen de acuerdo a sus niveles de desarrollo cognitivo y la importancia de una práctica de enseñanza de la Historia que les permita a los alumnos y alumnas establecer andamiajes para comprender el pasado, el presente y futuro de la sociedad.

Se corrobora en algunas prácticas, el papel del docente en la enseñanza de la Historia como facilitador del aprendizaje para ayudar a los alumnos y alumnas a pensar históricamente. Es difícil que los estudiantes se den cuenta que ellos como sujetos históricos tiene un pasado, que es necesario conocerlo, para comprender algunos de los sucesos actuales, reflejo de la evolución social y entender su papel como sujetos históricos en el mundo actual.

Este capítulo consta de cuatro apartados: en el primero se analizan los conceptos de prácticas de enseñanza, paradigma cognitivo y constructivismo sociocultural como referentes explicativos, tanto para enseñanza como para el aprendizaje en esta asignatura.

La segunda parte aborda la ruta metodológica de la investigación sobre las prácticas de enseñanza de la Historia. Se describe el contexto, los sujetos de la investigación y se describen brevemente las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección y análisis de los datos.

La tercera parte, alude a la identificación de las prácticas en la enseñanza de la Historia de los sujetos de la investigación y cómo en éstas se distingue cómo los profesores ayudan a los alumnos a comprender el hecho histórico: prácticas centradas en el currículo, aquellas que desarrollan el trabajo colaborativo, prácticas de enseñanza deliberadas, y las centradas en los conceptos de tiempo histórico (relación con el pasado, presente y futuro).

La cuarta parte, analiza la enseñanza de la Historia desde el modelo cognitivo, específicamente, desde los conceptos de primer y segundo orden. Se recuperan algunos rasgos específicos de la enseñanza en las aulas, las

interacciones entre el profesor y los alumnos, entre los mismos alumnos y el valor del material didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

I. Los conceptos teóricos de prácticas de enseñanza y enseñanza de la Historia

Los estudios sobre las prácticas de enseñanza de los profesores se han abordado desde perspectivas distintas, algunos investigadores se han centrado en las motivaciones y saberes que las sustentan, otros, se inclinan por la reflexión que sobre ellas podrían realizar los mismos profesores para mejorarla.

Para este trabajo, su análisis se centra en el estudio de las prácticas, Giddens (2003) señala que esta elección no conlleva la desaparición de la subjetividad de los sujetos, es decir no se deja a un lado, los significados que el profesor otorga a la asignatura, a la elección de estrategias, actividades y recursos que utiliza en su enseñanza, más bien, la observación de las prácticas docentes, nos da elementos para conocer al profesor, ya que de acuerdo con Giddens (2003) al estar las prácticas inmersas en un espacio y un tiempo, constituyen la raíz de la constitución del sujeto y el objeto social, es decir el sujeto se construye en la medida que actúa y al mismo tiempo construye y reconstruye, en este caso, la enseñanza de la Historia. Al situar al sujeto y al objeto dentro de una sociedad, lo hace de forma integral en sus múltiples aspectos: las interacciones entre sujetos, en este caso entre profesores; entre profesores y alumnos, alumnos y alumnos, pero también entre los sujetos y los objetos de estudio. Desde una perspectiva centrada en el análisis de las prácticas, trata de ofrecerse una visión que muestre la congruencia entre el decir y el actuar del profesor y cómo esta se refleja en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes; en un contexto que no se inclina por el maestro o el alumno, más bien su centro de análisis es la actividad y las interrelaciones que se desarrollan en ella. (Giddens, 2003)

Asumir esta perspectiva conlleva la elección de una postura con referencia a la enseñanza y al aprendizaje, en este caso el estudio se apoya en la teoría de la cognición, cuyos autores sostienen en primer término que “el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el con-

texto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006). Así para el niño, las actividades tendrán mayor significatividad. De esta manera lo que se enseña en el aula no es un conocimiento ajeno a los estudiantes, forma parte de su vida cotidiana y por lo tanto, tiene mayores posibilidades de que se utilice en las decisiones que los sujetos toman día tras día.

En la construcción de este trabajo, resultado de los aportes de la investigación realizada nos lleva a la definición de prácticas en la enseñanza de la Historia como acciones, consecuencia de una interacción social en donde se conjugan factores didácticos, disciplinarios, de conocimientos de los alumnos y de elementos del contexto que hacen que la acción docente adquiera particularidades propias y únicas.

Por tanto, se considera que la práctica de la enseñanza es resultado “de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas y en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada” (Lave citado en Díaz Barriga, 2006, p.20). Desde esta perspectiva se hacen visibles las interacciones entre los mismos estudiantes, las situaciones de apoyo y colaboración y el compromiso en un objetivo común, de acuerdo a las capacidades, posibilidades y conocimientos individuales.

Finalmente se considera a la práctica de la enseñanza como una práctica sociocultural, que privilegia el análisis de las interrelaciones entre los sujetos y su hacer; la actividad situada en el contexto donde se lleva a cabo la acción educativa.

1. Prácticas de enseñanza

Al situar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto y una cultura específicas, se asume su enfoque sociocultural, dejan de considerarse por separado la enseñanza y el aprendizaje, y se reconoce la interrelación entre ambos en las actividades que realizan profesores y alumnos. En este tenor, Castro (1996) sostiene que las prácticas de enseñanza en tanto acontecimientos materiales constituyen la realidad social, que adquirirá diferentes expresiones de acuerdo al entramado de la misma. Se busca que las prácticas de enseñanza situadas (vinculadas con el entorno social y cultural donde se desenvuelve los alumnos) les otorgue la autenticidad que les es negada en las prácticas de enseñanza tradicional, uno de los obstáculos del aprendizaje.

Las prácticas de enseñanza al implementarse socialmente establecen una estrecha relación con las prácticas culturales de la comunidad donde se desarrollan, lo que puede propiciar que el conocimiento que se construya sea contextualizado, motivado por las mismas actividades, por lo tanto, lo que se espera es que sea útil. Esto generalmente no sucede con el conocimiento que se construye en el aula, una de las críticas que frecuentemente se hace a la institución escolar es que las prácticas educativas que en ella se desarrollan son ajenas a la cultura de la comunidad, (Brown, Collins y Duguid, 1996) lo que da como resultado un conocimiento frágil, inerte y poco útil, probablemente uno de los factores que propicia que se olvide fácilmente porque no es conocimiento utilizado en la vida cotidiana (Perkins, 2000).

Una práctica docente que tenga como centro de interés el aprendizaje de los alumnos, en donde lo social y cultural se complementen, donde los ambientes áulicos sean un reflejo de lo que viven cotidianamente, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje generen conocimientos, habilidades y actitudes que les sean verdaderamente útiles, donde el individuo y el entorno sociocultural están mutuamente implicados en situaciones didácticas. (Lacasa, 2006).

El contexto es el referente principal bajo el cual se pretende que se construya la práctica docente. Si los profesores logran en sus actividades y situaciones didácticas establecer vínculos entre el contexto y el conocimiento, podrían conseguir, en primer lugar que los estudiantes se involucren con interés en las actividades y con ello encaminarlos a procesos de aprendizaje autónomos. Al respecto, Díaz Barriga (2006) propone dos conceptos de contexto, y que desde su perspectiva, están interrelacionados con las tareas que se realizan en el aula. El primero es el contexto que se refiere a la relación que en el diseño y la implementación se establece entre las prácticas sociales y el conocimiento escolar, si se logra, hará que el conocimiento tenga sentido y por lo tanto, los niños tendrían mayores posibilidades de construirlo. El contexto social y cultural le otorga coherencia a las prácticas de enseñanza, es un intento por vincular la realidad y la escuela.

Al segundo, Díaz Barriga (2006) lo denomina contexto inmediato, en él se involucran el niño y el profesor y lo que ambos realizan en la construcción del conocimiento en actividades determinadas, que algunos autores deno-

Investigación para la Innovación

minan como situaciones (Díaz Barriga, 2006). Los ambientes de aprendizaje que diseña el profesor para la construcción del conocimiento son nodales y no se circunscriben únicamente al aula, consideran otras variables que también influyen como la familia, la comunidad y actualmente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para conocer cómo se construye el conocimiento en procesos de enseñanza y de aprendizaje específicos, se propone el análisis centrado en las actividades y en las interacciones que ocurren durante su desarrollo, entre ambos agentes educativos: las acciones de enseñanza de los profesores y las acciones de los estudiantes para apropiarse de su aprendizaje. En este sentido Engestrom citado en Díaz Barriga (2006) señala que los componentes para ponderar el análisis de las prácticas de enseñanza, deberían considerar:

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos que se utilizan en la actividad, sobre todo los de tipo semiótico.
- El objeto por apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia donde se insertan la actividad y el sujeto.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales en esa comunidad.
- Reglas que sistematizan la división de tareas en la misma actividad.

En este trabajo, el análisis se centra en los primeros cuatro indicadores como elementos sustantivos de las prácticas de enseñanza de los profesores observados: sobre el sujeto que aprende, se identifican interacciones entre los estudiantes que muestran al mismo tiempo una construcción sobre el contenido de estudio y un conocimiento sobre ellos mismos; la apropiación del conocimiento y las actividades e instrumentos que utilizan los niños para lograrlo, finalmente, se hacen visibles las características de una comunidad y su relación con una institución educativa, específicamente el trabajo que realizan los docentes en la asignatura de Historia.

2. *La enseñanza de la Historia*

El enfoque cognitivo en la enseñanza de la Historia es el marco de referencia que fundamenta y explica cómo la enseñanza y el aprendizaje son procesos complementarios que se favorecen y desarrollan en el aula, traducándose en conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes (García, 1999). Se parte del principio de que el aprendizaje es un proceso que paulatinamente se va desarrollando, como consecuencia de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y desde un enfoque sociocultural, en la relación con otras personas y en un contexto específico.

El énfasis en la cultura otorga al aprendizaje, significados asociados a los símbolos, creencias y ritos propias de la cultura y del grupo social en el que está, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados (Díaz Barriga, 2006). Bajo esta orientación algunos autores como Mario Carretero (1997) discurren que efectivamente el conocimiento histórico es una construcción individual resultado de las interacciones que tienen los niños con el hecho social e histórico, con la condición de que no esté alejado de la realidad en la que se desenvuelve.

Para la construcción del conocimiento desde este enfoque se requiere, introducir procesos de andamiaje, crear las posibilidades para negociar significados y una construcción conjunta de saberes que lleven a los estudiantes hacia un aprendizaje profundo. Cuando hablamos de aprendizaje profundo, nos referimos a las relaciones sustantivas de contenido, en este caso de contenido histórico, donde se refleje un nivel de apropiación y de interpretación, que permita explicar la realidad socio histórica (García, 1999). En esta tarea el rol del maestro o maestra es nodal.

Para su logro, los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre la Historia son un aspecto esencial, con formas de enseñar repetitivas, rutinarias y memorísticas, los estudiantes acumulan conocimientos que sin ser analizados, se convierten en rituales, ingenuos o erróneos. Esto puede propiciar que las nociones de los estudiantes sobre la Historia en lugar de ser en un nexo que facilite la construcción del nuevo conocimiento, se conviertan en un obstáculo para la comprensión.

Investigación para la Innovación

Para la enseñanza de la Historia, Carretero (1997) caracteriza estos conocimientos como construcciones individuales que aunque comunes a toda una comunidad, cada una de las personas les otorga un significado particular, que puede caracterizarse en un conocimiento incompleto, fragmentado y sin relación con el presente. Son ideas generalmente alejadas de los conceptos o de un conocimiento disciplinar aceptado, ello les da el carácter implícito; conocimientos que se han aceptado sin cuestionar, que se han incrustado en una forma de pensar, de hacer y de ser que muestran mayor dificultad para modificarlas.

En la construcción del conocimiento las ideas previas que los sujetos poseen, representan las posibilidades de anclar con mayores o menores dificultades el nuevo conocimiento, en este proceso, la mediación que el material representa da como resultado el aprendizaje. De ahí la importancia de que los niños estén en contacto con fuentes primarias, con objetos y lugares históricos, con líneas del tiempo que lo lleven a analizar la simultaneidad, entre muchos otros.

Un aprendizaje significativo que vaya más allá de fechas y datos fácticos, es lo que se espera de una enseñanza de la Historia que pretende que el estudiante comprenda conceptos como el tiempo, el espacio y forme una conciencia histórica a partir de una actitud indagadora. El aprendizaje significativo en la Historia se construye en un primer momento, a partir de un proceso de mediación gestionado por el adulto, en esta interacción el niño comparte del adulto una visión del mundo con apoyos instrumentales como líneas del tiempo, mapas, esquemas, consulta de primeras fuentes, etc., y sociales externos, como el trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo. Esta situación puede requerir un largo periodo de tiempo, necesario para que el alumno construya poco a poco una visión personal e intrínseca. En este proceso son esenciales los recursos, la interacción y la colaboración (Álvarez, 1999). El trabajo con conceptos históricos es un proceso de aprendizaje y enseñanza largo que debe graduarse, en relación con la misma complejidad del concepto.

Las particularidades de la Historia como disciplina entraña serias dificultades cuando se trata de enseñar; una de ellas es la comprensión de las carac-

terísticas de los conceptos. Carretero (1997) identifica cuatro características de los conceptos históricos que de alguna manera complejizan su enseñanza:

- a) El nivel de abstracción. Un ejemplo de esta dificultad es la amplitud y complejidad del concepto de tiempo histórico, conformado por múltiples dimensiones, como el tiempo cronológico y la temporalidad humana, entre otras. El primer problema sería definir desde qué perspectiva se pretende introducir determinado evento histórico.
- b) Una cambiante significatividad que introduce la dimensión temporal y el contexto en el que surgen, por ejemplo, un mismo concepto es diferente en el Porfiriato y en la Revolución.
- c) La aplicación correcta del concepto y su influencia cultural es un reto que requiere del maestro, en primer lugar, conocimiento disciplinario, para posteriormente diseñar actividades adecuadas para propiciar la construcción del conocimiento.

Los conceptos históricos no tienen un significado único, su nivel de abstracción se eleva en la medida que un significado requiere para su comprensión del significado de otros. Si no se logra la enseñanza eficaz de un concepto, el conocimiento es pobre, fragmentado e impreciso e impide que se puedan establecer relaciones con otros conceptos (Carretero, 1996).

Este trabajo considera que el conocimiento histórico, es una construcción individual de los estudiantes en donde se conjugan los conocimientos previos y la interacción con el contexto, en este proceso, un papel estratégico lo constituye la enseñanza a cargo del docente.

La intervención didáctica de los profesores y profesoras son nodales en la construcción del conocimiento histórico. La investigación muestra rasgos del rol docente en la enseñanza; su experiencia, conocimiento disciplinar y del desarrollo del niño, son conocimientos que se hacen evidentes en las prácticas docentes de la enseñanza de la historia.

II. El contexto, los sujetos de la investigación y la ruta metodológica

El proyecto de investigación denominado “Prácticas docentes en la enseñanza de la Historia en educación primaria” se inició en 2011 con el propósito de conocer las características de las prácticas docentes de los profesores de educación primaria en la enseñanza de la Historia. La investigación comprendió tres momentos: la información obtenida en el primero nos permitió construir un diagnóstico cuyos resultados llevaron a identificar algunos rasgos de las prácticas de enseñanza de profesoras y profesores y de su perfil profesional, como profesor de educación primaria. Esta parte de la investigación se realizó en ocho escuelas primarias públicas de San Luis Potosí, se encuestó a cuarenta y nueve profesores y setenta alumnos de tercero a sexto grado de educación primaria.

El segundo momento, consistió en la implementación de un taller que tenía la finalidad de trabajar sobre un área de oportunidad identificada en el diagnóstico: el concepto de tiempo histórico. En esta etapa participaron voluntariamente seis profesoras y un profesor, todos, participantes de la primera etapa, de la investigación.

El tercer momento, muestra los resultados del análisis de los datos, y la construcción de algunas categorías. La finalidad de este trabajo se articula con las intenciones de la investigación, conocer las particularidades de las prácticas en la enseñanza de la Historia en las profesoras y profesores de educación primaria, y reconocer su papel en el aprendizaje y apropiación del conocimiento histórico de los estudiantes, aunque en este momento, estos dos procesos no son el centro del análisis.

Algunos de los resultados de esta investigación en las escuelas primarias mostraron que la feminización del magisterio era una constante en la educación básica, de los cuarenta y nueve docentes encuestados treinta y nueve eran mujeres, un 79.5% de la muestra y diez hombres que equivalían a un 20.5%.

La edad del profesorado es un dato que permite tener una visión más amplia de quiénes son las profesoras y profesores que atienden a los alumnos en las escuelas primarias del estudio; al respecto, tenemos: el 75% de los

profesores y profesoras encuestados están entre los treinta y un y sesenta años de edad, información que se complementa con el promedio de los años de servicio: 81% tiene de once a veinticinco o más años de servicio docente.

Los resultados sobre los estudios académicos iniciales del profesorado, objeto de la investigación fueron los siguientes: con Normal Básica³, dieciséis profesores lo que hace un 32.7%, con licenciatura en educación en Escuelas Normales, diecinueve casos, un 38.8%, con licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, nueve docentes, lo que se traduce en un 18.4%, el resto tienen estudios de maestría, un profesor con doctorado y otras carreras que no tienen relación con la docencia ni con la educación primaria. Prácticamente, un poco más de la tercera parte de los profesores encuestados siguen atendiendo un grupo de educación primaria solamente con estudios de Normal Básica, dos terceras partes tienen licenciatura. La preparación de los últimos, evidencia que podrían conocer la fundamentación del enfoque propuesto en la reforma educativa de 1993, en el caso de la enseñanza de la Historia, el formativo, aunque eso no significa que lo utilicen en la enseñanza.

Se cuestionó a los profesores y profesoras sobre la actualización y formación académica oficial que estuviera relacionada con la asignatura de Historia, o en la que hayan participado de manera voluntaria. Se contemplaron las modalidades de taller, diplomado, licenciatura, maestría y doctorado, las respuestas muestran que un 42.3 % de los profesores encuestados no han cursado estudios relacionados con la asignatura de Historia; y quienes han cursado algún estudio, enfatizan solamente el análisis de temas que tienen que ver con la Historia; esto puede referirse solamente a los cursos que se programan para introducir la Reforma Integral de la Educación Básica y que de ninguna manera profundiza en cada una de las asignaturas.

La unión de los datos anteriores muestran que al menos una tercera parte del perfil profesional de los profesores encuestados conjugan dos factores:

3. En México los estudios de Normal Básica se refiere a la carrera de profesor que se cursaba después de la secundaria, comprendía cuatro años de estudio. Con la reforma curricular en la educación normal de 1984, los estudios del profesorado pasaron a nivel licenciatura.

Investigación para la Innovación

sólo tienen estudios de Normal Básica con más 15 años de servicio y la falta de cursos de actualización sobre la asignatura de estudio. Esta situación puede propiciar que las formas de enseñanza no se muevan y se sigan utilizando actividades y materiales que no promueven la comprensión y alejan al estudiante del conocimiento histórico.

A continuación se enuncian algunos de los hallazgos en el diagnóstico y que ayudan a comprender cómo se llevan a cabo las prácticas en la enseñanza de la Historia en las escuelas de educación primaria.

Los significados que los maestros y maestras dan a la Historia son diversos, por una parte creencias personales, por otra, su importancia en la formación de los alumnos, aunque en este caso los comentarios radican en identificar la importancia de la asignatura, como reconocimiento hacia las personas que participaron en determinados acontecimientos, acciones que redundan en la construcción de una identidad nacional. El análisis del conocimiento del pasado y su relación con el presente proporciona elementos para pensar en el presente y en un futuro diferente.

Los comentarios de las profesoras se sitúan en nociones personales y en conocimientos frágiles de la Historia como disciplina: por ejemplo, el tiempo curricular es una categoría presente en las respuestas de las profesoras, en los significados que guían sus prácticas, está relacionado con el deseo de cubrir todos los contenidos de los programas de estudio, sobre todo, de los grados superiores, con la planeación y utilización de determinadas estrategias de enseñanza, con las sugerencias metodológicas que se plantean en los programas de estudio y en las exigencias oficiales para privilegiar determinadas asignaturas con propósitos de exámenes estandarizados; con las características particulares de cada grupo y escuela.

Respecto a las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en el aula tienen tres componentes: el conocimiento disciplinario, las creencias sobre el aprendizaje de sus estudiantes y las nociones sobre la enseñanza, en este caso, de la Historia. Aunque el primero, privilegia el conocimiento sobre el hecho histórico y no sobre la historia como disciplina. El uso de una gran variedad de estrategias es uno de los pilares de enseñanza de los profesores, aunque estas, de manera frecuente no están fundamentadas en un conocimiento disciplinario.

Las profesoras reconocen que la Historia es una asignatura difícil, y para abordarla es necesario conocer los temas que marcan los programas de grado; la complejidad y cantidad de los temas aumenta la dificultad para diseñar estrategias didácticas de acuerdo al grado que se atiende y las características de los estudiantes; sin embargo, su elección está asociada al persistente deseo de los profesores de cubrir todo el programa y a considerar que en esta materia lo importante es la información, como datos, fechas y nombres.

Las nociones de los profesores sobre las formas de aprender de sus estudiantes enfatizan la enseñanza, paso por paso, de métodos y técnicas. Aunque con algunos maestros se distingue la intención de que las formas de enseñanza se conviertan en estrategias de aprendizaje, como resumir, sintetizar, construir preguntas sobre textos consultados y analizar.

Las estrategias y actividades que los maestros aplican en el aula tienen otros sentidos, pero tienen un rasgo en común, la preocupación por responder a exigencias de tiempo, administrativas y sociales como, cubrir el programa y a resultados eficientes en los exámenes oficiales, los cuales, se esperan que evidencien la capacidad de enseñanza de los maestros y el prestigio de la escuela. En su aplicación, algunas veces se trata de adecuarlas a las características de los niños, aunque se privilegia lo metodológico sin considerar el conocimiento disciplinario de la asignatura.

La diversidad de las estrategias que utilizan las profesoras es amplia, así lo expresan en las encuestas y en las entrevistas: unas son tradicionales como el examen, el cuestionario, resúmenes, revisar copias de exámenes, preguntas orales; lúdicas como sopa de letras, juegos que se trabajan con biografías; en las teatrales, están las escenificaciones, teatro guiñol, títeres; desarrollo de habilidades como la investigación, la lectura, mapas conceptuales e interpretación de mapas geográficos. No se mencionan actividades como las líneas del tiempo y el uso del internet, este último se considera, pero se descarta su uso frecuente, por las pocas posibilidades económicas de los alumnos. El predominio de estrategias tradicionales parece estar relacionado con la enorme cantidad de información que tiene el programa de Historia y el deseo de abarcarlo en un ciclo escolar o menos según los requerimientos de la administración educativa.

Investigación para la Innovación

La lectura es una habilidad que las profesoras reconocen como esencial para la enseñanza de la Historia, por una parte, por la gran cantidad de información que es necesario leer y por otra, como medio para realizar otras actividades, como los resúmenes, el mapa conceptual y el cuestionario, entre otros.

Los libros de texto oficiales son parte esencial en la enseñanza en el aula y sobre ellos algunas de las docentes que son responsables de un grado por varios ciclos escolares, han desarrollado conocimientos y habilidades, los utilizan, pero también los analizan y los cuestionan. Cuando desde su percepción no proporciona una cantidad suficiente de información o se quiere profundizar en el tema, se recurre a otros textos para diversificar la información; se solicita a los padres de familia, la compra de libros comerciales auxiliares, que aparte de la información tienen una sección con actividades, generalmente cuestionamientos, interpretación de mapas, u otras actividades. Cuando sucede lo contrario y el libro de texto tiene demasiada información, las tareas que se privilegian son los resúmenes y los esquemas.

No se mencionan libros especializados de historia, con información específica sobre periodos o hechos históricos, menos libros de época o fuentes primarias. La introducción de ligas de internet en los libros actuales, no necesariamente parecen propiciar su uso, ni por los profesores, ni por los alumnos. Una de las profesoras considera que los libros remiten a “muchas páginas de internet, pero la realidad es otra, nosotros nos enfocamos más en los libros de texto y poco en el internet, porque no todas las personitas [alumnos], tienen acceso a ello, porque es muy caro”.

El profesorado reconoce que en el uso de los libros de texto, existe secuencia y gradualidad en los contenidos de que parten del conocimiento de la realidad más cercana del niño y avanza en complejidad hasta abordar hechos históricos más amplios y por tanto más lejanos a su experiencia. Sin embargo, en las encuestas los niños parecen identificar la Historia como algo lejano a ellos, a su familia y al lugar donde viven, son pocos los alumnos que la relacionan con el presente.

Algunos planteamientos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) sugieren el uso de algunas estrategias como el trabajo colaborativo, el uso de internet y la investigación. Las profesoras refieren que utilizan el primero en investigaciones, exposiciones y la realización de maquetas; pero

consideran que el internet es poco utilizado, son pocos los alumnos que tienen acceso a las tecnologías de la información y comunicación. A veces se puede usar el equipo de enciclomedia para sacar copias, leer, analizar y comentar la información, pero no se tiene en todas las escuelas o en grados inferiores es necesario pedirlo “prestado” a un grupo superior.

La capacitación y actualización del profesorado, es una tarea que las autoridades educativas programan en el calendario escolar, de tres a cinco días, al inicio del ciclo escolar y un curso durante el transcurso del año; ambas actividades está fuertemente controladas en cuanto a temática, tiempo de duración y conducción. Las temáticas son generales para el país o para el estado y su coordinación, es responsabilidad de los apoyos administrativos del supervisor escolar. La asistencia de los profesores a estos cursos se asegura con el registro de asistencia y puntajes al programa de carrera magisterial.

Son pocos los cursos que las maestras y profesores han recibido sobre la enseñanza de la Historia, los que lo han hecho, no reciben información especializada sobre esta materia, se centran en el mejor de los casos en asesorías para la utilización de estrategias específicas como la elaboración de mapas conceptuales. La mayoría de los docentes refieren que los cursos oficiales no cubren sus expectativas, en particular, parecen esperar que éstos les proporcionen elementos metodológicos, para la enseñanza en general, no solamente para la Historia.

El interés personal, las características y conocimiento de las asignaturas, la implementación de exámenes oficiales, las exigencias sociales sobre el desempeño de los maestros y el éxito de los alumnos parecen predisponer a las profesoras y profesores para privilegiar las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales. La asignatura de historia sigue ubicándose en cuarto, quinto o ningún lugar específico en las prioridades de atención que se da en las aulas.

El conocimiento que las profesoras y profesores tienen sobre la utilización de estrategias y uso de recursos en la enseñanza de la Historia es amplio y diverso, sin embargo, su aplicación en las aulas está condicionado por la preocupación de cubrir los contenidos de los programas de estudio en el ciclo escolar o antes, sobre todo en grados superiores como sexto grado. A pesar de la amplia gama de estrategias que los profesores conocen y pue-

Investigación para la Innovación

den utilizar sigue privilegiándose el uso de actividades tradicionales como el resumen, el cuestionario y el examen. La implementación de estrategias distintas a las tradicionales, en los primeros grados son utilizadas con mayor frecuencia, el profesorado siente mayor libertad y disposición. Sin embargo es en estos grados donde se abordan temas de la historia reciente del alumno, de su familia y de su localidad, contenidos que no son muy valorados por los estudiantes.

Aun cuando puede ser claro lo que debe hacerse, la práctica posiciona a los docentes en una situación distinta, sin embargo, se empiezan a percibir cambios sutiles en el uso de estrategias y recursos didácticos diferentes a los tradicionales, cambios que se asocian al conocimiento sobre la disciplina, iniciativa y creatividad del profesor.

En las descripciones que las profesoras realizan de las estrategias de enseñanza utilizadas se identifica el propósito de que los alumnos se apropien de ellas y las conviertan en estrategias de aprendizaje, aunque, el conocimiento seguirá basado en la memorización de datos.

Un vacío en la narración de las profesoras es el conocimiento disciplinario, las respuestas de las profesoras evidencian mayor conocimiento y preocupación por lo metodológico. Esta puede ser una de las razones por las cuales, la historia reciente, la vida cotidiana, la historia familiar y de la localidad no parecen ser temas significativos para las profesoras.

En la búsqueda de la caracterización de las prácticas en la enseñanza de la Historia, se encontraron algunos rasgos que podrían incidir en el aprendizaje de los estudiantes, aunque en formas muy sutiles. El trabajo docente de algunos de los profesores es reconocido por otros profesores, por directivos y autoridades educativas, inclusive de escuelas de diferente adscripción. Puede identificarse que las prácticas docentes reconocidas son aquellas que obtienen “buenos resultados” en los exámenes oficiales; es decir, sigue predominando la idea de que lo que importa es que el alumno recuerde datos y fechas.

Una característica relevante es el amplio saber, que poseen los profesores sobre los programas de estudio y las modificaciones de las reformas curriculares, lo que propicia críticas a los contenidos, a la organización y a las sugerencias metodológicas. Poseen conocimientos vivenciales sobre las formas de aprender de los niños y su contexto familiar y escolar. Utilizan

una amplia diversidad de estrategias didácticas, pero éstas son generales, frecuentemente no tienen un vínculo con el conocimiento de la disciplina.

En el segundo momento de la investigación, y ante los resultados antes mencionados recuperados del diagnóstico, se identificó una de las competencias: el aprendizaje de la Historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana (Plan Educación Básica, 2011, p.53), y con base en ella se implementó una propuesta de intervención a través de las modalidades de trabajo didáctico denominadas: proyecto didáctico y secuencia didáctica, en donde se integraron las actividades para abordar los conceptos históricos de segundo orden, como el tiempo histórico propuesto por Pagés (2010) la dimensión de la temporalidad humana, para trabajarse en el aula, la vinculación de determinados hechos históricos con hechos actuales interrelacionando: presente, pasado y futuro de los estudiantes.

Para la aplicación de la propuesta de intervención participaron de forma voluntaria, seis profesoras y un profesor, se les propuso trabajar en un primer taller y un trabajo de acompañamiento por tres meses. La investigación de las prácticas de enseñanza de los siete profesores se realizó a través de la observación participante en la sesiones de clase de Historia, la información obtenida, se complementó con la aplicación de una entrevista semiestructurada (hubo previamente un diseño de preguntas focalizadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia) a los profesores y alumnos. Otra fuente de información para conocer cómo los alumnos percibían la enseñanza de la historia y el conocimiento histórico en cada una de las sesiones fue el análisis de los trabajos elaborados por ellos mismos.

El tercer momento de la investigación consistió en el análisis de los datos, y resultados. Esto permitió conocer algunas características de las prácticas en la enseñanza de la Historia de algunos profesores de educación primaria. Con base en lo anterior, a continuación se presentan algunos de los hallazgos como consecuencia de la aplicación de la propuesta de intervención, aunque es difícil asegurar que sus resultados contribuyan al conocimiento de las prácticas de enseñanza de la Historia en la educación primaria, como generadoras de aprendizajes en los estudiantes de los centros escolares.

III. Prácticas en la enseñanza de la Historia

Una de las características que Díaz Barriga (2006) otorga a las prácticas de enseñanza es la autenticidad, con base en la idea de un acercamiento entre el trabajo que se realiza en la escuela y la realidad, se espera que el conocimiento que se construya en esta relación sea verdaderamente utilizada en la vida real. En el caso de la Historia, este rasgo es difícil que se construya, si siguen privilegiándose los datos y los hechos y si antes no se toma la decisión como docente de recrear los objetivos de enseñanza que se proponen en los programas de estudio de la asignatura.

En la observación realizada en las aulas de sexto grado se encontraron recurrencias que permiten identificar cómo las profesoras hacen esfuerzos por abordar los contenidos históricos del grado a su cargo, aunque alejadas de una formación conceptual, desarrollan en el estudiante, conocimientos, habilidades y actitudes.

3.1 ¿Prácticas centradas en el currículo?

Los programas de historia de educación primaria están orientados por competencias, oficialmente están explícitas en cada uno de los programas, y se sugiere su atención de manera gradual de acuerdo a las características del desarrollo cognitivo de cada grado:

- a) Comprensión del tiempo y el espacio histórico. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre los hechos humanos, el tiempo y el espacio con el fin de comprender el contexto en el que se dio un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio histórico.
- b) Manejo de información histórica. Esta competencia moviliza en el alumno conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información y para expresar de manera fundamentada las visiones sobre el pasado.
- c) Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Los alumnos a través de esta competencia desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente

fuentes de información y para expresar de manera fundamentada las visiones sobre el pasado. (SEP, 2011, p. 196).

La organización de los contenidos de Historia, se rige bajo la idea de la construcción de una historia que contemple los diversos factores que influyen en un contexto determinado. Un rasgo que guía el análisis de estas sociedades es la visión integral de realidad, para lograrlo se proponen cuatro ámbitos: económico, social, político y cultural:

- a) El económico hace referencia a las relaciones que los seres humanos han establecido para producir, intercambiar y distribuir bienes.
- b) Social. Las diversas formas en que los grupos humanos se han organizado con base en la dinámica de la población, los aspectos de la vida cotidiana y las características, las funciones e importancia de distintos grupos en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.
- c) Político. Las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos en el transcurso del tiempo.
- d) Cultural. La manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que los rodea. Se ha procurado seleccionar aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada. (SEP, 2011, p. 197)

Los contenidos históricos, en este grado se organizan en tres apartados: panorama del periodo (analiza el periodo de estudio, enfatizando los conceptos de tiempo y espacio), temas para comprender el periodo (tienen como propósito analizar acontecimientos y procesos históricos) y los temas para reflexionar, (se introducen dos temas relacionados con la vida cotidiana, la tecnología, la salud, la sociedad y los valores. (SEP, 2011, p. 198)

Esta característica de los programas de estudio de este grado, plantea ya un cambio hacia una mirada más integral del manejo de los conceptos históricos como: tiempo histórico, conocimiento histórico y conciencia histórica para la convivencia. La enseñanza de la historia, al centrarse en el estudio de periodos y procesos sin dejar lo político, se adentra en una historia que reconoce a los sujetos como protagonistas de los acontecimientos; son los hombres, los

Investigación para la Innovación

niños, las mujeres; es la vida cotidiana la cercana a él, es decir su familia, es el conocimiento de su localidad, regional para comprender lo nacional.

En el estudio de la historia, se sugiere que los estudiantes recuperen las formas de interacción de los sujetos, la construcción del conocimiento de hombre y mujeres que al pasar el tiempo se convierte en un legado, actualmente, parte del patrimonio cultural.

Los contenidos del tercer bloque, del apartado Panorama del periodo, se centran en trabajar el periodo histórico de tal manera que se lleve a los estudiantes a la construcción de una visión integral del mismo, así pueden estudiarse al mismo tiempo, procesos culturales en Mesoamérica y los Andes. Los temas de la segunda categoría están diseñados para el estudio de los procesos históricos de determinados periodos desde conceptos históricos de segundo orden, como multicausalidad, simultaneidad, cambio, permanencia y relevancia histórica. Una de las dificultades del trabajo con la asignatura de historia en el aula es la complejidad de los conocimientos disciplinarios, el desconocimiento de los conceptos propicia que aunque desarrolla habilidades cognitivas e instrumentales en los estudiantes, el contenido está desvinculado de las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes.

Se cree que los temas de los programas de Historia son las guías que sigue el profesor o profesora en la enseñanza. Sin embargo, se distingue que en el trabajo con la signatura, existe una selección de los temas, y rasgos de los conceptos históricos de tiempo, espacio y conciencia histórica; la profundidad del análisis, también es diversa y puede encontrarse que pueden abordarse de manera superficial o tradicional, sobre todo, en actividades que refuerzan la memorización de la información. Por ejemplo, en el estudio del tiempo histórico, las actividades que se implementan están relacionadas en primer lugar con el establecimiento de un panorama del periodo, en temas, como las primeras civilizaciones o las culturas mesoamericanas se enfatiza la identificación del periodo de auge a través de determinadas actividades: ordenar cronológicamente los hechos históricos y ubicar la temporalidad del periodo con recursos didácticos, como líneas del tiempo. Una muestra de ello es en el programa de Historia de sexto grado en el Bloque III, la primera actividad es la ubicación temporal y espacial de las culturas andinas y mesoamericanas, en una temporalidad que va desde el año 2500 antes de

Cristo hasta el año 1500 después de Cristo, el propósito es que los alumnos identifiquen la simultaneidad y duración de la existencia de estas culturas.

La maestra 1 de educación primaria, plantea actividades que tienen como propósito que los alumnos construyan una idea amplia del periodo, considerando que este, se subdivide en preclásico, clásico y postclásico. Las culturas que ubican en estos apartados son: en el periodo preclásico, la cultura Olmeca; en el clásico, mayas, teotihuacanos y zapotecos y en el periodo postclásico, toltecas y mexicas. El estudio de las culturas andinas trata de situar en cuanto al mismo periodo, las que se establecieron antes de los Incas, posteriormente se ubicará temporalmente ésta. Finalmente la propuesta es realizar una comparación entre ambos procesos y encontrar elementos comunes.

La maestra 1 del grupo de educación primaria inicia el trabajo con una modalidad didáctica compartida de lectura del libro de texto, los estudiantes leen por turnos, la maestra detiene la lectura de una niña para dar indicaciones, pequeñas tareas o atender dudas de los estudiantes. Posteriormente tratará de caracterizar cada uno de los periodos.

Durante la lectura la maestra interviene para aclarar dudas de sus alumnos, a través de explicaciones directas trata de que queden claros los periodos y el nombre que se les otorgaron. En un periodo tan largo, al no profundizar en el trabajo con el concepto, confunden los subperiodos, otros, tienen problemas para comprender cuestiones como el antes o después de Cristo y se conflictúan con la identificación de acontecimientos y cuándo sucedieron los hechos históricos.

Con respecto al espacio, las actividades se orientan a que los niños ubiquen en un mapa, el lugar donde se desarrolló un acontecimiento o hecho histórico. En ocasiones se aprovecha para profundizar en algunos temas relacionados con la asignatura de geografía: como la identificación de los capitales de los países que actualmente comprenden la franja de la cordillera de los Andes.

La vinculación de la historia con la geografía es un elemento que está contemplado en los programas de estudio, tiene como propósito que los estudiantes hagan uso de los conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de interpretación y localización de elementos naturales y

Investigación para la Innovación

humanos (SEP, 2011). La utilización de los mapas favorece la localización geográfica y las áreas de influencia de las culturas en diversos países, estos dos propósitos son claramente expuestos por la maestra:

Ma.1 Ahora vamos a hacer un dibujo, vamos a hablar de los Andes, vamos a hablar de la montaña, dónde se encuentran, en qué lugar, entonces en el libro nada más viene un dibujo, pero no vienen los lugares, para esto yo les encargué un mapa. Número uno, lo vamos a recortar, vamos a iluminar la parte que viene iluminada en el libro, van a pintar donde viene la cordillera de los Andes, entonces la van a dibujar en la libreta, en un lado, van a poner donde están los lugares y en el otro, van a identificar los lugares por donde pasa la cordillera de los Andes (M1R3JR).

Las actividades de trabajo con los conceptos de tiempo y el espacio forman parte de un conjunto de indicadores que la maestra pide a los niños que aborden para la exposición de cualquier cultura: tiempo, espacio, ubicación geográfica, dioses, aportaciones culturales, actividades cotidianas y otras que los niños consideran importantes o que sean características particulares de la cultura de estudio. Esta actividad responde a la interpretación que hace la maestra sobre el estudio integral de las culturas.

El estudio de temas directamente relacionados con la cultura y sociedad parece no ser una de las prioridades en el trabajo que realiza la maestra 1 en el aula, por ejemplo en el mismo proyecto del Bloque III en relación con los temas de analizar y reflexionar, el plan de estudios propone que se investiguen aspectos de la vida cotidiana del pasado, o de índole cultural, específicamente los dos temas que se proponen son “Un día en el mercado de Tlatelolco y la educación de los Incas”, ninguno de los dos fueron abordados. Tal vez impera una idea sobre el valor de determinados conocimientos o las dificultades didácticas para abordar estas temáticas que no eran frecuentes en otras propuestas. Al obviar estos temas desaparecen las posibilidades de que los estudiantes establezcan relaciones entre el pasado y el presente en ámbitos conocidos: el mercado y la escuela.

Priorizar el estudio de algunos contenidos puede estar relacionado con múltiples factores, la interpretación que hace el maestro de la propuesta oficial, la falta de conocimiento sobre la fundamentación teórica del enfoque y

la fragilidad en los saberes disciplinarios que los sustentan, esto evidencia el trecho que existe entre los planes y programas de estudio y la realidad que se vive en el aula. Así las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia están parcialmente sustentadas en el currículo y mediadas por factores como la interpretación que hacen los maestros de los planes y programas, la dinámica escolar, las exigencias oficiales y la multiplicidad de tareas que se realizan actualmente en las escuelas de educación primaria, pero también evidencia la necesidad de una formación docente centrada en la comprensión de los conceptos históricos como tiempo, espacio, conciencia histórica y en su aplicación en el diseño de situaciones didácticas.

3.2. Prácticas de enseñanza que fortalecen el desarrollo del trabajo colaborativo.

El trabajo en equipo es una actividad que continuamente se utiliza en las aulas, sin embargo, sus resultados no siempre producen aprendizaje y menos interacciones enriquecidas con las aportaciones de los integrantes. Que el trabajo en equipo se convierta en trabajo colaborativo es resultado de un largo proceso, durante el cual los niños aprenden a conocer y desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes con respecto a las tareas escolares, pero también, estas interacciones propician que conozcan los procesos de aprendizaje de otros, desarrollen relaciones de apoyo y colaboración no solamente para cumplir con un trabajo, también fortalecen la solidaridad y la comprensión hacia los procesos de otros. Es un proceso que favorece en diferentes momentos y actividades, interacciones específicas entre los niños.

Es necesario destacar las características de uno de los grupos de estudio para comprender cómo se fue construyendo una cultura de cooperación y conocimiento entre los alumnos: el grupo de sexto grado de una escuela (asisten niños de familias donde el padre y la madre trabajan), cursó el quinto grado con la misma maestra y el trabajo en equipo fue una de las estrategias que se privilegiaron en la enseñanza de la Historia. Este proceso nos lleva a valorar la importancia del seguimiento de determinadas estrategias, reconocer que se enseña a trabajar colaborativamente y que los resultados no son rápidos.

En el trabajo de equipo que implementa la maestra se identifican tres acciones: en un primer momento, la maestra define los criterios para la inte-

Investigación para la Innovación

gración de los equipos; en un segundo momento, los integrantes del equipo toman decisiones y realizan actividades individuales y de equipo que aportarán al producto final. Por último, los integrantes se organizan para mostrar los resultados del trabajo en una exposición.

Para la conformación de los equipos, los criterios que se utilizan son diversos. En el trabajo sobre el tema de las “Primeras civilizaciones agrícolas”, la maestra tomó la decisión de que los alumnos se agruparán por la civilización de su interés, Egipto, China, India y Mesopotamia, la creencia docente era que un interés previo sobre un determinado tema propiciaría mayor involucramiento en la tarea. En este trabajo los equipos se conformaron por cinco elementos, niños y niñas con diferente nivel de desempeño y habilidades.

Otras formas de integración que han sido utilizadas por la maestra son: por filas, los niños pueden escoger quienes serán parte de su equipo, enumerarse y juntarse los unos con unos, los dos con los dos; en otras ocasiones, algunos niños pasan al frente y ellos escogen quienes formaran su equipo de trabajo.

En las formas de integración de los equipos, parece que se encontró la solución a uno de los problemas recurrentes en la conformación de grupos: el rechazo a algunos niños. Los motivos son numerosos y diversos, desde un menor desarrollo de ciertas habilidades y por ello actitudes negativas hacia el trabajo. Una forma para evitar esta situación fue valorar el trabajo de estos niños y fortalecer su autoestima al convertirlos en protagonistas, de esta manera, estos niños eran nombrados como los primeros integrantes de cada equipo y quienes podían elegir a los integrantes de su equipo. Así ellos elegirían y no serían elegidos.

Con estas estrategias, la maestra trata de crear determinadas interacciones entre los estudiantes, el desarrollo de una tarea común, involucra a los niños en acciones y actitudes más allá de la realización de un trabajo común. Aprenden a conocerse, a regularse y autorregularse; a identificar las habilidades propias y de los otros para realizar determinadas tareas. En este sentido, una niña dice:

Aa. Bueno, cuando yo he trabajado con Narayama, es que a veces no quiere trabajar, yo como que a veces me enojo mucho y le exijo que trabaje, ella no me hace caso. Y un

día le dije, así de buena gente “ven y te pones a hacer esto y te pones a subrayar esto y esto” y pues si lo hizo, eso era en quinto y ahora ya me gusta trabajar con ella, porque ya sé cómo tratarla (EJR).

Los niños de este grupo, en el momento de la observación se encontraban en sexto grado y le antecedían un año de trabajo en equipo continuo con la misma profesora. La maestra ha desarrollado en los niños, habilidades académicas y de convivencia entre ellos. Al conocerse pueden ejercer actitudes de liderazgo, pero también buscan implementar estrategias que redundan en el desarrollo personal y finalmente, en el resultado del trabajo. El trabajo cooperativo al mismo tiempo que facilita el aprendizaje de una niña, también aporta al trabajo común del equipo y posteriormente, el conocimiento construido sobre la forma de trabajo de una niña, facilitará su desempeño en otros equipos.

Al segundo momento, se le podría denominar de investigación histórica, los estudiantes realizan el trabajo en diferentes escenarios y con diferentes actores: la escuela y su casa. En la escuela recurren a los materiales bibliográficos del aula, del centro escolar y a la ayuda del maestro de medios (tecnologías de la información y la comunicación), en la casa, la ayuda de algunos integrantes de la familia es medular. La tarea extraescolar deja de ser una actividad obligatoria y descontextualizada y se convierte en una actividad que debe realizar porque forma parte de un proyecto, en el cual, las aportaciones de todos abonan al propósito de crear un producto final.

Después de la elección o designación del tema de estudio, por ejemplo: Egipto, Mesopotamia e India de las primeras “civilizaciones agrícolas” o los teotihuacanos, zapotecos, mexicas, incas de las culturas mesoamericanas y andinas” y las culturas clásicas como Grecia y Roma, los niños se ponen de acuerdo en las actividades que realizarán individualmente, primero se realiza “la repartición de temas”:

Aa. Primero, antes de repartir la información, este primero por decir, nos ponemos de acuerdo por temas, por decir, la comunidad, el clima, y después ya el “clima” y uno levanta la mano y ya le toca ese, y ya sobre el tema que nos tocó. (EJR).

Investigación para la Innovación

Las cuestiones que los niños deben investigar fueron sugeridos por la maestra y coinciden con los ámbitos que plantea el programa de estudio; la intención es acercar a los niños a situaciones más reales sobre el conocimiento de estas culturas, algunos fueron: religión, ubicación espacial y temporal, lenguas, aportes a la cultura, características particulares, entre otras. La elección o repartición de los temas evidencian la construcción de una convivencia democrática, que tiene como base la idea de que el interés del niño por investigar la cuestión que eligió, puede redundar en mayores conocimientos. Estos temas posteriormente serán abordados por cada uno de los miembros del equipo y trabajaran en ello.

El trabajo en casa, previo a la realización de materiales denota el involucramiento de algunos miembros de la familia en el trabajo que realizan los estudiantes. Por una parte, está el ambiente alfabetizador de algunos de los hogares: la existencia de computadoras con internet, enciclopedias y libros especializados sobre las temáticas que aporta al conocimiento que se construye. Estas tareas son realizadas por la mayoría de los niños, aunque también están aquellos que tienen dificultades para realizar el trabajo, una de ellas es la escasez de recursos económicos. En algunas ocasiones, la participación de la familia directa es medular, en otras es la intervención de familiares no tan cercanos como, tíos o primos.

Aa. Para mí, mis papás son de gran apoyo para mí, porque cuando hay que hacer una investigación, mi mamá y mi papá me ayudan con libros o a veces en la computadora, el día que hicimos lo de Roma, yo no sabía cómo hacer el díptico, tampoco sabía cómo hacer la presentación y mi papá me ayudó, y me dijo, tú busca la información y yo te ayudo a hacer la presentación (EJR).

Una de las opciones que los niños tenían para presentar el trabajo sobre las primeras civilizaciones era una presentación con diapositivas, cada equipo debía entregar a un documento por escrito que evidenciara el trabajo de la investigación y un disco que contenía la presentación electrónica. La consulta de diferentes fuentes independientes al libro de texto, la utilización de tecnología en la búsqueda y en la presentación de los resultados guio a los alumnos al desarrollo de habilidades como lectura, la síntesis y creati-

vidad; en casos frecuentes con la elección de imágenes que aluden al tema: por ejemplo, el equipo que expuso sobre Roma realizó una comparación fotográfica entre la Roma antigua y la Roma actual.

La libertad que la maestra otorgó a los alumnos en la elección de materiales y recursos para la presentación, fue ejercida por los equipos, así presentaban maquetas, escritos en cartulina, escenificaciones y narraciones, como complemento de las diapositivas.

[Ma. Les di opciones de cómo lo pueden hacer, pueden hacer un collage, puras imágenes, puras fotografías.

Aos. (murmullos)

Ma. Puras fotografías y mediante la explicación de cada una de las fotografías van a pasar a exponer, el que guste, pueden hacer una maqueta y con esa maqueta decirles a sus compañeros en que consistió cada una de las culturas, para no estar leyendo tanto, para no estar escribiendo tanto, de esa manera se va a hacer (R3JR).

Algunos de estos materiales eran realizados en el mismo salón de clases, así podía verse niños instalados en el suelo trabajando en una misma cartulina, mientras uno esboza el contorno de un mapa, otro, dibuja en una orilla, la imagen de uno de los dioses. Cerca de ellos, una niña dibuja algunos de los símbolos de la escritura, otra lee y da explicaciones a otra sobre lo que va a hacer. Los niños desarrollan habilidades sobre el manejo del espacio en materiales de papel en diversas modalidades; hojas, cartulinas, etc.

La exposición de los temas de la investigación también era asumida por los miembros de los equipos con la realización de diferentes actividades; unos narraban, otros escenificaban, algunos alumnos se hacían cargo del manejo de la computadora. El trabajo cooperativo frecuentemente estableció entre los estudiantes relaciones recíprocas positivas.

El desarrollo de habilidades de los estudiantes para trabajar colaborativamente es el resultado de un proceso intencionado por largo tiempo, en el caso de una de las profesoras por más de un año. La continua utilización de esta estrategia, las diferentes formas para integrar los equipos y las interacciones que se desarrollaron entre los niños en la realización de los trabajos de Historia durante este tiempo, fortalecieron la agencia, de algunos estudian-

Investigación para la Innovación

tes, el trabajo colaborativo entre los integrantes de algunos de los equipos, independientemente de su habilidades y conocimientos.



No. 1 Niños elaborando un mapa

3.3. *Prácticas de enseñanza deliberadas*

La reforma educativa de 1993 en educación básica, introdujo nuevamente a la Historia en la malla curricular de la educación primaria. Dejó de pertenecer al grupo de las ciencias sociales como área para estudiarse como asignatura. El constante cuestionamiento hacia las formas de enseñanza que producían conocimientos inertes y con altas posibilidades de olvido fue el motor que incidió en el lento cambio de la enseñanza de los profesores, el dictado y el cuestionario como prácticas recurrentes en la enseñanza y se empezaban a crear las condiciones hacia prácticas de la enseñanza que tenían como propósito el desarrollo de competencias y la comprensión de conceptos históricos propuestas por la reforma escolar de 2009. En este contexto de reformas curriculares en la educación primaria por casi veinte años, también se reformó la formación de los profesores en las Escuelas Normales y en institucio-

nes que atendían la actualización de los profesores como las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el país.

Las prácticas de enseñanza transitaron lentamente a actividades que trataban de fortalecer no sólo los conocimientos sobre los hechos históricos, también se centró en el desarrollo de habilidades de aprendizaje con estrategias específicas como el *proyecto escolar*. La planeación de la enseñanza de Historia por proyectos se realiza para abarcar dos periodos de tiempo distintos, en un primer momento, para planificar todo el bloque de estudio que marca el programa del grado; en otro, los temas específicos que puede abordarse en una semana.

En la planeación del bloque III que realizó la maestra no. 3 de quinto grado, enuncia las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes, es un apartado que se recupera casi textual del programa del grado. La congruencia de estos elementos no es clara, ya que es evidente que lo que se pretende lograr difiere con las actividades enunciadas en la planeación e implementación que posteriormente se realiza. Por una parte, podría reconocerse que el plan de las actividades es sumamente flexible y adquiere otros rasgos y características que no son visibles en la planificación de bloque. Uno de ellos, es la manera cómo la maestra involucra a los estudiantes en el conocimiento de los propósitos y las actividades del bloque, para que le encuentren sentido y significado a lo que realizan en el aula:

Ma. El día de ayer, vimos cuál va a ser el tema de Historia del tercer bimestre ¿quién me lo quiere decir?

Aos: Yooooo (varios alumnos responden)

Ma. ¿De qué vamos a hablar?

Aa. Vamos a hablar de la línea del tiempo.

Ma. Vamos a hablar de la línea del tiempo, pero, ¿cuál va a ser el tema del tercer bimestre?, ¿de qué vamos a hablar?... (Nadie responde)

Ma. ¿De qué?... De los Andes, de las civilizaciones... acá, ¿Qué más?

Aa. De los mayas.

Ma. De los mayas.

Investigación para la Innovación

Ma. Bueno, el día de hoy vamos a recordar también, cuál es el propósito de este bimestre?. El día de ayer les dije cuál iba a ser el propósito, ¿cuál va a ser?, nada más traer materiales y trabajar por trabajar, leer por leer, ¿cuál va a ser?

Nadie responde

Ma. Cuando vimos nómadas y sedentarios, ¿nada más era hacer la maqueta?, era comprender las características, las diferencias.

Aa. Analizar (responde una niña)

Ma. ¿Mande?

Aa. Analizar

Ma. Pero analizar ¿Qué?

Aa. ¿Cómo vivían antes?, ¿cómo eran en aquellos tiempos?, ¿qué comían?

Ma. ¿Qué más?

Aa. Cómo vestían?

Aa. Sus adornos, cómo cazaban (contestaron unos alumnos)

Ma. Bueno, entonces el propósito va ser que ustedes conozcan las características de estas culturas, primero empezar con el propósito, que ustedes sepan de que vamos a hablar, hasta ahí, no me voy a adelantar, más porque poco a poquito lo van a ir ustedes construyendo, van a llegar a ese propósito, van a llegar a ese propósito (R3JR).

Que la maestra insista para que los alumnos conozcan el propósito del trabajo que van a realizar por dos meses, parece tener como fundamento el establecimiento de un primer elemento para trabajar en forma colaborativa, aunque para los alumnos no está muy clara su función. Al ser un trabajo continuo ya reconocen verbos cuyo significado va más allá de acciones concretas como conocer y analizar aunque todavía el objeto de estudio parece difuso.

Establecer y dar a conocer los propósitos del trabajo en el aula es una actividad que la maestra realiza no solamente al inicio del trabajo bimestral está presente en la mayoría de las actividades que realizan los alumnos y generalmente no corresponden a los que están plasmados en su planeación, transcritas de los programas y planes de estudio oficiales. De alguna manera correspondería a la conciencia práctica a la que hace alusión Giddens, (2000) la que guía el trabajo cotidiano y que no siempre es explícita para los mismos maestros pero sí, evidencia las teorías que sustentan las intenciones en el trabajo que la maestra implementa en el aula y lo que para ella es importante,

respecto al aprendizaje de los alumnos. En este caso, específicamente sobre la información histórica acerca de las características de las culturas mesoamericanas y andina (Giddens, 2000).

En la planificación por todo un bloque se localizan intentos de los profesores y profesoras por realizar actividades distintas a las tradicionales, algunas son actividades amplias que involucran actividades concretas, por ejemplo, la investigación, la creación y trabajo a partir de un blog y el uso de portafolio de evaluación; otras son acciones concretas que complementan a las anteriores como realizar cuadros comparativos, antologías, cuentos, recorta e iluminar un mapa y un collage.

Los temas que guían la planeación del bloque que abordan las maestras, se dividen en tres, los que se dirigen hacia la comprensión de la ubicación temporal y espacial de las culturas mesoamericanas y andina; para comprender las características del periodo y finalmente, para analizar y reflexionar son los temas de: un día en el mercado de Tlatelolco y la educación de los Incas. El trabajo realizado realmente se enfocó en la primera y segunda categoría de temas que privilegiaba el conocimiento sobre las características de las culturas, la última categoría, que podría acercar a los niños al conocimiento de una vida cotidiana más real de los habitantes de estas culturas, no se abordó.

La multiplicidad de estrategias que utiliza la maestra, evidencia un acercamiento a las tecnologías de la información a través de dispositivos como el establecimiento de blogs, la consulta de información en internet, la presentación de diapositivas y su posterior entrega en un disco regrabable sobre una determinada cultura. El intento de aprovechar los conocimientos que los niños ya tienen de otras asignaturas, también es un elemento presente en la planificación de algunas maestras, como la escritura cuentos y creación de antologías, el trabajo con valores y la realización de un collage. Esta forma de relacionar la Historia es una práctica recurrente sobre todo con asignaturas como Geografía y Literatura. Aunque no fue evidente el desarrollo de estas actividades. Un aspecto que está enunciado en el programa de historia, que también quedó pendiente fue el que se centraba en el propósito de señalar semejanzas y diferencias entre las culturas mexica e inca.

Investigación para la Innovación

Las semejanzas en las características de algunos temas coinciden con las actividades planeadas, por ejemplo, para abordar el tema de las primeras civilizaciones agrícolas seguían utilizándose la investigación de algunas características la exposición, la ubicación de la civilización en un mapa. El dibujo es una actividad característica en la enseñanza de la Historia, aunque en ocasiones parece confuso para los niños, por ejemplo, la maestra pide a los niños “hacer un dibujo que represente a la cultura” indicación que no es precisa, ocasionando incertidumbre y de poca utilidad como recurso didáctico para el aprendizaje de los contenidos históricos.

IV. Un modelo cognitivo histórica

Las perspectivas actuales en la enseñanza de la Historia en nuestro país, introducen por primera vez, el conocimiento disciplinario. Uno de los elementos que se propone es el manejo y uso de los conceptos de primero y segundo orden para comprender el estudio de los hechos históricos. Desde la enseñanza de la historia, dichos conceptos constituyen ejes que favorecen no sólo la construcción del conocimiento histórico en los estudiantes, sino también, el pensar históricamente.

Los conocimientos factuales son aquellos que se refieren a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o «al pie de la letra» (Díaz Barriga, 2002), éstos se convierten en elementos explicativos en el marco de referencia de cada persona para interpretar y dar significado a los hechos históricos. Son las primeras nociones que los estudiantes construyen, y por medio de la enseñanza se van reformando y fundamentando significados y explicaciones sobre la Historia. Cada uno de ellos debe ser consciente y tomarse como referencia entre lo que hay en el pasado y lo que se ve en el futuro; es decir conceptualizarse como un sujeto histórico, esto le permitirá desarrollar su capacidad cognitiva para comprender los hechos históricos de una forma crítica y consciente; y lograr la construcción de la conciencia histórica. Llegar a la construcción de los conceptos históricos, sin duda es producto de procesos reflexivos pro-

fundos, es reflejo también de un nivel de desarrollo cognitivo generado desde las edades tempranas y favorecido por la enseñanza en la escuela primaria.

Los conceptos de conciencia histórica, pensamiento histórico y conocimiento histórico pueden encontrar una forma de aprenderse como consecuencia del estudio, indagación e investigación del hecho o acontecimiento que es objeto de estudio; por tanto, la escuela debiera favorecer un acercamiento crítico a los contenidos históricos integrados en el currículo y a través de la enseñanza ayudar a la comprensión y construcción del conocimiento histórico.

Promover el desarrollo del pensamiento histórico, es un reto de la educación histórica, implica que la enseñanza de la historia por parte del profesor sea retadora, acorde a los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes; tener una visión más amplia de los hechos históricos, y la capacidad de relacionar el cambio y continuidad en el desarrollo social e histórico de la sociedad en la que vive.

El análisis de los hallazgos encontrados en la investigación tiene como referente el modelo de cognición histórico en donde se integran los conceptos de primer y segundo orden, entendidos como ejes que fundamentan el estudio de los temas históricos en los grupos de sexto grado de educación primaria que fueron objeto de investigación.

Una de las competencias explícita en los programas de historia de la educación primaria pretende desarrollar el tiempo histórico. El tiempo histórico, visto como concepto de segundo orden, se refiere a la relación indisociable con el espacio (comprende tiempo, espacio, procesos y actores). La relación entre tiempo y espacio es determinante para la comprensión del suceso histórico, pero que difiere de la enseñanza tradicional, bajo una perspectiva positivista, donde el tiempo es una variable objeto de estudio, alejado de la realidad actual del estudiante y del hecho histórico.

Desde la perspectiva cognitiva de la enseñanza de la Historia, y, de acuerdo con Pagés (2010) es pertinente hacer una deconstrucción del tiempo en el análisis de la temática histórica para generar en los estudiantes un pensamiento crítico-creativo, e influir decididamente en la riqueza y complejidad de este tipo de esquemas de conocimiento del alumno. Al respecto, Ruiz (2000) señala que ese tiempo histórico es tanto tiempo físico, como el tiempo

“construido” que se interioriza en lo histórico colectivo (en la vivencia de los individuos y el colectivo). La complejidad de los conceptos históricos y más su enseñanza, hacen que la escuela juegue un papel trascendental para que los alumnos entiendan esta noción de una forma integral, que les ayude a estudiar y comprender los acontecimientos históricos.

El mismo Pagés (2010) hace un análisis de las cualidades del tiempo con el propósito de tener una claridad conceptual de su significado y su relación con el espacio. El tiempo es irreversible, no puede recorrerse hacia atrás, es relativo, porque depende del observador y de la referencia concreta de la observación; es psicológico e histórico ya que depende de una interpretación subjetiva y finalmente, es contextual, la multiplicidad de tiempos depende de las personas, grupos, y culturas en tiempos diferentes.

El estudio del tiempo en la Historia, tiene además, una connotación cercana con las personas, las nociones que tiene cada una sobre su propio tiempo. Las tres categorías de la temporalidad humana que menciona Pagés, pasado presente y futuro, podrían ser un referente para comprender la historia más lejana. ¿Por qué incluir estas categorías? ¿qué valor o significado tiene para este trabajo? se recuperan lacónicamente porque constituyen ejes bajo los cuales las personas podrían analizar los acontecimientos o sucesos históricos; permiten establecer una relación entre el presente, pasado y futuro. Así, para comprender la historia los estudiantes deben tener la capacidad de entender que como sujetos históricos puede reinterpretar y reconstruir la historia, estableciendo la relación entre el pasado, presente y futuro.

Las investigaciones relativamente recientes sobre cómo aprenden la historia los niños, consideran que efectivamente depende de sus niveles de conceptualización, se argumenta que el aprendizaje implica un reordenamiento de los conocimientos previos a las exigencias del dominio específico (Levstik, 1993). La enseñanza del profesor juega un papel estratégico para ayudar a los alumnos a que utilicen sus estructuras mentales previas cuando se enfrentan con algo nuevo (Heyking, 2012). Esto significa que los maestros necesitan reconocer la necesidad de que los niños de primaria cuenten con un amplio bagaje de conocimientos previos para desarrollar el pensamiento histórico y esto sólo es posible si desde temprana edad y de manera gradual,

sistemática y permanente se le aproxima a la historia y se le dota del herramienta cognitivo que le permita avanzar en su autonomía.

Tomando como base lo anterior el análisis de este apartado se hace considerando que para el desarrollo del pensamiento, conocimiento histórico y conciencia histórica en los niños requiere de una colaboración del profesor, desde las edades tempranas para generar acercamientos con la disciplina histórica e ir paulatinamente avanzando en la apropiación de los hechos históricos y sus significados que le permitan comprender su presente, pasado y futuro.

La memoria, se convierte en la herramienta esencial para la reconstrucción histórica, el recuerdo (Pagés, 2010) es su fruto o su consecuencia. Por tanto, aquí también aparece la denotación de memoria individual y colectiva, cada una construida como resultado de las interacciones y del estudio de los contenidos históricos en la escuela. La memoria histórica, está asociada a una visión científica del pasado. La noción de presente es el punto de intersección entre el pasado y el futuro; su construcción es reflejo de la evolución de las capacidades cognitivas de los estudiantes; desde el punto de vista piagetiano, es la manifestación de las operaciones infralógicas que ayudan a que los niños y niñas comprendan el tiempo y el espacio. Los sucesos actuales donde actúa el sujeto, es también una historia del presente, y es tan cercana a él como puede ser su historia personal y familiar como referente social. Por otra parte, el futuro, alude hacia adelante, impredecible, y estudiado desde distintas perspectivas: lo escatológico, lo filosófico-ideológico o desde la ciencia. El estudio del futuro tiene connotaciones diferentes, pero todas en busca del sentido y continuidad de la especie humana.

En la categoría del tiempo, aparecen los conceptos como cambio y permanencia como dos fuerzas que se complementan resultado de las interacciones, fuerzas antagónicas que se entremezclan en los procesos sociales e históricos.

4.1 Los conceptos de primer y segundo orden

Como se ha expresado en párrafos anteriores, este trabajo se apoya en el enfoque cognitivo en la enseñanza de la Historia; por tanto los conceptos de primer y segundo orden constituyen los ejes de análisis de este apartado.

Investigación para la Innovación

Los conceptos de primer orden se refieren “a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento social y humanístico.” (Arteaga y Camargo, 2011, p.11) Son conceptos ejes que facilitan el análisis histórico del tema, es tarea del profesor fundamentar sus prácticas en su estudio, porque en la medida que se aprehendan constituyen la evidencia del conocimiento histórico que va construyendo cada uno de los alumnos, sin olvidar que dicha apropiación dependerá del nivel de conceptualización que tenga cada uno de los alumnos y de la trasposición didáctica que se implemente con ellos.

Algunos rasgos del trabajo con los conceptos de primer orden identificados en la clase de Historia, en las aulas observadas, permiten reconocer la complejidad en su enseñanza y asimilación, tratan de trabajarse, aunque con dificultades. Una de las maestras realiza un esfuerzo intelectual para identificarlos y explicarlos a los alumnos. Por ejemplo, en una de las clases que abordaba sobre las culturas mesoamericanas:

Como tema: “Clásico”. Nos pasamos ahora del periodo preclásico al clásico, y entramos con teotihuacanos, mayas y zapotecas, también le encargo a cada equipo que me le ponga algo a la línea del tiempo una imagen, una frase, por ejemplo al ratito a la hora de recreo me le ponen que significa olmeca, para completar la línea del tiempo. “preclásico al clásico” Paola ¿ya?

Aa. Paola. Este periodo abarcó del 200 – 900 D. C. , siglos en los que varios pueblos alcanzaron el más alto desarrollo cultural en la Historia de Mesoamérica...

Ma. Hasta ahí. Aldo tú tenías duda con respecto a qué era Clásico, ya te quedó claro qué es clásico ¿Qué es clásico?

Ao. Era una etapa del 200 – 900 D. C.

Ma. Es una etapa para explicar ¿qué?

Ao. Las civilizaciones de la Historia

Ma. Las civilizaciones ¿qué?

Ao. Mesoamericanas

Ma. El día de ayer estuvimos platicando e incluso te tocó leer la página 78, que dice para su estudio. Vuelve a leer Aldo para su estudio la Historia de Mesoamérica ha sido dividida ¿en qué Aldo?

Ao. En tres periodos, preclásico, clásico, postclásico. (R4M1JR)

En esta sesión, los conceptos de primer orden que se identifican son: periodo histórico preclásico, clásico y posclásicos, aunque están vinculados con el tiempo, la definición de cada uno de ellos, tiene características específicas que hacen la diferencia en cada una de las culturas y civilizaciones estudiadas, reflejo de la evolución social. Los conceptos de cultura y civilización, junto con desarrollo cultural, económico, social y político focaliza la enseñanza para que desde estos conceptos sea analizado el tema por los estudiantes. Un concepto de primer orden inclusivo es la reiteración que hace de que esas culturas se ubicaron en Mesoamérica, tema que se aborda con diferente profundidad en cuarto grado y en tercer grado en la asignatura historia regional se introducen algunas nociones.

Con el trabajo sobre los conceptos de primer orden: desarrollo cultural y social, la profesora intenta llevar a los alumnos a que analicen las aportaciones que hicieron las civilizaciones como: división del trabajo, diferencias sociales, sistemas de numeración, los calendarios y la escritura.

¿Listo?, ¿Alguna duda? ¿No? Continuamos Paola

Aa. En esta etapa se acentuaron las características del periodo anterior, por ejemplo, la población creció y el número de ciudades también, hubo una mayor división de trabajo por lo que surgieron grupos de artesanos dedicados a elaborar objetos para intercambios, las diferencias sociales se hicieron mayores tanto en las aldeas como en las ciudades y los sistemas de numeración, los calendarios y la escritura se hicieron más difíciles de dominar, comprender, por lo que hubo dificultad de que algunas personas se especializaran en ellas (Tomado de R4M1JR).

Los conceptos de primer orden son esenciales para hacer el estudio de los contenidos históricos, focalizan y facilitan que los alumnos integren paulatinamente el conocimiento histórico a sus esquemas de conocimiento. Desde el punto de vista cognitivo está declarado que el pensamiento y conocimiento histórico se desarrolla en la medida que en el aula se trabajen de una forma creativa y retadora, aquí el docente juega un papel de facilitador en la apropiación del conocimiento.

Los conceptos de segundo orden (el tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio, permanencia, causalidad, evidencia, relevancia

Investigación para la Innovación

y empatía), proveen las herramientas de comprensión de la Historia como una disciplina o forma de conocimiento específico (...) estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en Historia (Lee y Ashby, 2000). Además, fungen como construcciones organizadoras del conocimiento histórico, su función es cognitiva y depende de la capacidad de cada uno de los alumnos. Aquí están implicados: el tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio, permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.

El tiempo como factor de enseñanza aparece y muestra significativamente cómo se aborda desde la educación histórica. Es evidente que subyace mayoritariamente una postura positivista, ya que el tiempo aparece como una categoría alejada a los alumnos; ayuda a ubicar hechos históricos; las profesoras solicitan a los alumnos ubicar en orden cronológico los hechos históricos y situaciones. El siguiente ejemplo es representativo:

Ubicación temporal y espacial de la cultura. (Es una actividad que realizan todos los equipos)
Aa: Nosotros le vamos hablar de la cultura (no se logra percibir) esta cultura mesoamericana, se centró hace un 2500 años en la zona central de actual estado de Oaxaca su ciudad principal, su corazón Montealbán y aquí les prestamos una imagen donde aquí viene Oaxaca, donde se ubicó la civilización Zapoteca... ¡Ah! , Aquí ... (risas, ruidos) está es una imagen de.. .de.. Monte Albán, el coorazón del corazón deee la civilización Zapoteca.

Los incas fueron los dirigentes del imperio americano más grande...cerca del fin del siglooo...catorce...catorce, el imperio comenzó a extenderse en su región y en la región de la región de Cuzco, hasta la región sur de las montañas andinas de América... del sur. Este terminó brutalmente como...éste término brutalmente con la invasión española dirigida por Francisco Guitarro[Pizarro] en 1532 (R5M1JR).

La profesora 3 hace un intento por ubicar a los alumnos en el tiempo histórico, al explicar los periodos de tiempo en que está dividido el estudio de las civilizaciones sudamericanas, aunado a la ubicación espacio-geográfica, auxiliándose con el mapa en presentaciones power point que los mismos niños realizaron. Los procesos y actores en cada una de las civilizaciones es uno de los retos que tienen los niños al indagar en el estudio de los contenidos históricos. El siguiente corpus ejemplifica lo anterior.

Ao: en el momento de su rendimiento...rendición el imperio contro...controlaba aaah... una población estimada de quince millones de habitantes...lo cual representa hoy Perú, Ecuador...y también un gran, una gran parte de Chile, Bolivia y Argentina.

Aa: aquí está donde vivieron los incas eeh lo cual se puede ver que estuvieron en Sudamérica. (R5M1JR)

El tiempo histórico se concentra en los periodos preclásico, clásico y posclásico; la línea del tiempo ayuda a los alumnos a comprender la medida del tiempo, antes de cristo y después de cristo, concepto abstracto y complejo para que los alumnos lo interioricen sin tantos problemas..

El espacio como elemento indisociable con el tiempo aparece en el estudio de los contenidos históricos en el aula. La profesora expresa a los alumnos su gusto por haber incluido en la investigación que realizaron y luego expusieron ante el grupo el uso del mapa:

Ma: haber este eeh...entoncessss...eeeh présteme tantito la luz...eeh antes de que continúen...me gustó que incluyeran lo del mapa, tanto éste equipo como el anterior y la localización eeeeh... para que se ubiquen en qué... de qué lugar estamos hablando de... de qué lugar, de qué espacio geográfico estamos hablando...(Tomado del registro R5J.R.).

Cabe señalar que el “el mapa es algo más que una herramienta útil para la Geografía. Los mapas históricos, son una fuente documental y un recurso didáctico importante en cuanto que sintetizan y representan visualmente los procesos históricos.” (Navarro, 2013, p.3) En la enseñanza de la Historia el uso de los mapas es una herramienta que facilita a los alumnos la ubicación del espacio donde se llevó a cabo el hecho o acontecimiento histórico; el mapa también se convierte en una fuente primaria en el estudio de la Historia. Por lo anterior el utilizar el mapa histórico o el mapa actual ayuda a los estudiantes a entender de una mejor forma los procesos sociales e históricos que está estudiando. En el caso de los alumnos de sexto grado la profesora en un primer momento, promovió el uso de esta herramienta, pero, esta se convirtió en una elección de los alumnos para explicar al grupo, sobre el espacio donde se desarrollaron las culturas americanas y andinas. La maestra fortalece el conocimiento geográfico de países y capitales sudamericanas

Investigación para la Innovación

donde se asentaron las civilizaciones de América del sur, dice a los niños que iluminen y recorten del mapa las zonas de influencia

Entonces en el libro viene nada más un dibujo pero no vienen los lugares para esto yo les encargué un mapa, a todos les encargué un mapa, número uno lo vamos a recortar vamos a iluminar la parte que viene iluminada en el libro, van a pintar de donde viene la cordillera de los Andes, entonces la van a dibujar en la libreta, en un lado van poner donde no están los lugares y en el otro van a identificar los lugares por donde pasa la cordillera de los andes. (R5M1JR).

Otros conceptos de segundo orden asociado con el tiempo histórico, que se identifica en el trabajo de la enseñanza histórica en el aula son el cambio y continuidad. Si se concibe que la realidad no es estática, sino todo lo contrario, cambia y se modifica como resultado de la evolución social, en la enseñanza de estos conceptos se pueden hacer los siguientes cuestionamientos como: *¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?* El concepto de cambio va unido al de continuidad. En cualquier realidad existen cambios y continuidades. También en las personas se producen cambios, ya que cambiamos a cada segundo desde un punto de vista biológico, pero siempre somos la misma persona” (Pagés, 2010, p.293).

La profesora No. 3 trata de que los alumnos identifiquen algunas características que son evidencia del cambio en las civilizaciones mesoamericanas al cuestionarlos sobre situaciones o acontecimientos que marcaron o determinaron cambios en las sociedades mesoamericanas: surgimiento de grupos de artesanos dedicados a elaborar objetos para el intercambio, las diferencias sociales en las aldeas y en las ciudades, los sistemas de numeración, los calendarios y la escritura se hicieron difíciles de dominar y comprender por las dificultades que implicaba que algunas personas se especializaran en ellas. Lo anterior efectivamente es ejemplo de transformación y cambio en la sociedad objeto de estudio:

Aa. Una de las grandes diferencias del postclásico respecto al clásico, fue que en este último periodo en las ciudades se concentró el poder político, las aldeas rurales en tanto

proveían de alimento a los centros urbanos. En las ciudades, entonces se pudieron construir nuevas edificaciones, lo que dio al clásico otra de sus características, el urbanismo monumental, es decir construyeron armoniosamente pirámides como la Pirámide del Sol en Teotihuacán, el Templo de las Inscripciones en Chiapas y el Templo de la Serpiente Bicéfala en Tikál Guatemala (R4M3JR).

La profesora continúa ayudando a los alumnos para que recuperen puntos trascendentales de cambio como el crecimiento de las ciudades de un periodo a otro y las diferencias en el progreso que se manifestaban en aspectos de la vida social de las civilizaciones:

Durante el clásico, se desarrollaron en distintas regiones ciudades de gran tamaño con poblaciones de miles de habitantes como Teotihuacán en el que hoy es el Estado de México, Monte Albán Oaxaca y Tikal, Guatemala. Estas ciudades y otras más pequeñas, también estrechas tuvieron relaciones políticas y comerciales además establecieron alianzas matrimoniales entre los gobernantes. Hasta nuestros días. (R4M3JR).

Respecto a la causalidad como concepto de segundo orden hay muy pocas evidencias de que éste se haya trabajado aunque sea en forma mínima en la clase de Historia. El concepto de causalidad como lo señala (Arteaga, et. al., 2010) alude a las causas desencadenantes o “eslabones” de “cadenas” de eventos lineales que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento; es decir es un entramado complejo que va generando los cambios, rupturas y continuidades del hecho histórico.

La profesora en un fragmento de su discurso articula este concepto de causalidad de la siguiente manera:

Aa. Tláloc y Quetzalcóatl (la serpiente emplumada) por seis siglos Teotihuacán mantuvo el dominio político y económico de Mesoamérica, hacia el año 650 D.C. disminuyó su poder debido al surgimiento de otras ciudades que compitieron con ella por el control de las rutas comerciales, así como por conflictos sociales internos (R4M3JR).

Investigación para la Innovación

La maestra identifica algunas de las causas, sostiene que el esplendor de la cultura teotihuacana se mantuvo durante seis siglos (alude al tiempo histórico) y mantuvo una hegemonía tanto política y económica en la región de Mesoamérica; pero viene su decadencia, debido al surgimiento y evolución de nuevos pueblos, a los conflictos internos de la sociedad y a las nuevas rutas comerciales que surgieron.

Bajo este mismo análisis se integra el concepto de segundo orden denominado evidencia histórica, que está asociada a las fuentes primarias y secundarias. La evidencia como lo expresa Arteaga (2010), se refiere al reconocimiento de la historia como una disciplina que nos permite conocer el pasado a partir de evidencias materiales y registros de diversos tipos (fuentes históricas primarias) con independencia de las narraciones o recuentos que podemos encontrar en libros, enciclopedias o páginas de internet y otras fuentes secundarias.

La investigación que hacen los alumnos en equipo utiliza diferentes fuentes secundarias, como libros, láminas que representan vestigios u objetos representativos de las culturas estudiadas, el uso del internet es otra estrategia que ayuda a la investigación para tener un mayor conocimiento de la cultura o civilización que es objeto de estudio.

La relevancia histórica, como otro concepto de segundo orden se percibe en la clase en el aula, en sí mismo cada tema integrado en el currículo, representa un hito dentro del desarrollo histórico, en este caso de las civilizaciones y culturas que se estudian en el sexto grado de la educación primaria, específicamente en las que se originaron y desarrollaron en Mesoamérica y Sudamérica. Seixas (2008), considera que es relevante un hecho histórico cuando cumple las siguientes características: el evento/persona/proceso que tuvo profundas consecuencias, para mucha gente, durante un largo periodo de tiempo; y el evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la Historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecerían en zonas de penumbra o franca invisibilidad. Bajo este criterio son pertinentes los temas analizados porque son parte de la historia de las primeras civilizaciones en el continente americano, aunque la valoración sobre estos hechos, ya está determinada en los programas de historia.

En los siguientes fragmentos de la clase de historia, una profesora trabajó con los niños los inventos que cambiaron la vida de la sociedad, en especial el motor de combustión interna que dio origen a la máquina de vapor, el automóvil. Los alumnos elaboraron una maqueta, diapositivas y láminas que representan algunos inventos.

Ao. Bueno, este automóvil antiguo fue inventado en Francia por el inventor Nicholas Joseph, construyó el primer automóvil, el primer modelo en 1770, construyó el segundo modelo inspirado por el ferrocarril en 1815. Richard construyó un modelo de carro, pero esta vez impulsado por vapor, en 1870, el 14 de enero, hizo funcionar el carro con gasolina (R4MiIA).

Los alumnos hacen esfuerzos por preguntarse por qué se generaron estos inventos, qué obligó a los inventores, qué beneficios tuvieron en el momento, y cómo, éstos fueron cambiando hasta la actualidad. Es común identificar una diversidad de vehículos, pero todos tiene un origen y una base o referente histórico como el que aquí se estudia. Este es un ejemplo sencillo de cómo sutilmente se está introduciendo el concepto de segundo orden denominado empatía, esta tiene que ver con el supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de su propio contexto y en el marco de referencia político, intelectual y cultural de dicho contexto y no desde nuestro propio marco de referencia (Arteaga, 2010).

Otro ejemplo, es el trabajo que trata de inducir a los niños a que identifiquen las diferencias entre el teatro antiguo, elemento del desarrollo de algunas culturas, y el teatro moderno. Se identifica el cambio y la permanencia, pero también intenta comprender por qué se hacía de esa manera en aquella época, lo que permite que los niños comprendan cómo eran las personas que en aquellas épocas hacían el teatro.

Aa. Bueno pues aquí les estamos presentando lo que es un teatro antiguo y aquí uno moderno, como podemos ver aquí en el teatro antiguo se utilizaban más lo que eran (no

Investigación para la Innovación

es audible) y ahora cómo podemos ver ya casi nada más es lo que es el escenario y pues aquí hay mucha diferencia porque ya (no es audible)... (R4MIA).

El modelo de cognición histórica desde el estudio de los conceptos de primer y segundo orden podría a los estudiantes a pensar históricamente, a construir el conocimiento histórico de una forma gradual según sus niveles de conceptualización. La enseñanza de la historia tomaría un giro diferente a la tradicional, ya que favorecería aprendizajes profundos con significados que les ayudaría a los estudiantes en la construcción de una conciencia histórica que les ayudaría a valorar su papel como sujeto histórico y social del entorno del cual forma parte.

4.2 Algunos rasgos de la enseñanza de la Historia bajo el modelo cognitivo

En esta sección se integran algunos de los rasgos de la práctica docente identificados en las profesoras específicamente en la clase de Historia en las aulas de sexto grado en donde se llevó a cabo la investigación. Desde el punto de vista disciplinario, la historia tiene una base científica, el docente está obligado profesionalmente a conocer que es una disciplina conformada por un conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que ayudan a recabar datos de las fuentes primarias y secundarias que ayudan a hacer la reconstrucción histórica; tarea especializada para el historiador y básica para el profesor que enseña historia, por otro lado, es pertinente que el docente aprenda e interiorice el conocimiento histórico como un marco de referencia conceptual para dosificar los contenidos históricos señalados en el currículo. Otro elemento que se añade es propiamente la enseñanza; el saber didáctico, entendido como el conjunto de técnicas y procedimientos que le ayudan a generar en los estudiantes procesos reflexivos, con miras a desarrollar el pensamiento y conocimiento histórico en los niños.

La investigación que se realizó ayuda a identificar algunos rasgos necesarios para una práctica docente innovadora, entendida la innovación como la capacidad de crear nuevas formas de hacer la enseñanza; la innovación se refiere a todas aquellas acciones técnica y racionalmente reflexionadas que

ayudan a los estudiantes a apropiarse del conocimiento; en este caso del histórico, y por ende al desarrollo del pensamiento histórico.

a) Las interacciones entre la profesora y los alumnos.

El lenguaje como instrumento de comunicación constituye una herramienta básica en la enseñanza; el respeto a las opiniones de los otros es un factor que facilita la enseñanza y ayuda al aprendizaje. Una actitud positiva por parte del docente puede conformarse con la cordialidad, mesura y el respeto a la diversidad de opiniones de los niños y el apoyo constante para ayudarles en su aprendizaje, se convierten en características de una práctica docente acertada y asertiva para la enseñanza de la Historia.

Las exposiciones de los niños son frecuentemente interrumpidas por la maestra, parece que trata de que recuerden algunas palabras específicas. Con sus aportaciones la maestra parece propiciar la construcción del concepto y los estudiantes infieran algunos acontecimientos:

Ma. ¿Qué es jeroglíficos? (algunos niños levantan la mano para participar, e insisten en voz alta)

Ao. Representan ideas...

Ma. Nada más ideas...

Aos. Dibujos, símbolos...y sonidos.

Ma. ¿En qué otros lugares, se usa este tipo de escritura?

Aos. Egipto.

Aa. Y como vimos en el libro también decía que era ideográfica. Y el lenguaje de los Olmecas ...después se dividió en maya y huasteca(R4M1JR).

La maestra cierra la sesión y tratando de recuperar algunos conocimientos, que desde su punto de vista, son los más importantes de la cultura. Guía la participación de los alumnos en relación a lo que es relevante para ella y en el orden que desea. Durante la clase, maestra monitorea el trabajo de los niños, bajo la pregunta de *¿cómo van?*, los niños responden de acuerdo a lo que están haciendo: organizando la información; exponiendo propuestas sobre la organización de la exposición de su clase ante el grupo.

Investigación para la Innovación

b) Interacciones entre los alumnos.

Se refiere a las formas específicas que establecen los alumnos para aprendizaje de la Historia. Cuando desde la interacción se fomenta la comunicación por parte de la maestra, los alumnos también desarrollan esta práctica del lenguaje. La organización de la enseñanza en equipo, junto con el trabajo colaborativo hace que los alumnos sean más independientes y juntos construyan el conocimiento.

c) El uso de materiales didácticos.

Una parte del éxito de la enseñanza estriba en el uso adecuado de los materiales educativos, concretamente para la enseñanza de la Historia como lo señala Carretero y Montero (2008) podemos sintetizar dichos recursos en dos grandes grupos: aquellos basados principalmente en el texto (oral o escrito): explicación verbal, participación activa del estudiante, uso de textos académicos, utilización de fuentes primarias. Al respecto de lo observado en las aulas, las profesoras hacen uso de la explicación verbal para decir o puntualizar a los alumnos los puntos centrales de cada uno de los temas, los alumnos se organizan en equipo y trabajan colaborativamente, hacen uso de los textos y consultas en la internet; por tanto esta es una experiencia positiva que se identifica en la práctica docente de una de las profesoras en la enseñanza de la Historia.

Los mismos Carretero y Montero (2008) señalan que también se puede hacer uso de otros materiales educativos denominados de carácter icónico, comprenden aquellos de carácter visual, visual estático (mapas, fotografías, grabados, producción de dibujos antiguos, etc), recursos gráficos: escalas espacio temporales (líneas del tiempo), Materiales interactivos (software), recursos icónicos dinámicos – videos – películas – multimedia, Historias ramificadas.

Los recursos didácticos que prevalecen en las aulas observadas son materiales visuales estáticos: como los mapas, fotografías e imágenes representativas de cada una de las culturas estudiadas. Respecto a los denominados escalas espacios temporales; la línea del tiempo constituyó un recurso didáctico que favoreció el trabajo del concepto del tiempo histórico en los niños.

Finalmente cabe señalar que una práctica docente en donde se toman en consideración los intereses de los alumnos, se indaga en el contenido disciplinario, se hacen diseños didácticos congruentes con el modelo de cognición histórica ayuda a que los estudiantes aprendan de una forma distinta la Historia en la escuela primaria.

V. Comentarios finales

Explorar las aulas del profesorado para conocer su práctica docente, sin duda es un reto y una experiencia de aprendizaje para quien realiza investigación educativa; porque se identifica y documenta el saber práctico-empírico construido resultado de un proceso dialéctico. Teorizar lo que hacen, lleva al investigador a valorar el escenario del aula como un espacio de construcción y deconstrucción del conocimiento en donde los actores son los alumnos y los docentes.

La investigación realizada ayuda a comprender cómo los niños, a partir de la ayuda de la maestra, tratan de comprender algunos rasgos de los conceptos, pero todavía están lejos de construir un significado sobre los conceptos históricos; por otra parte, muestra como la organización de la práctica de enseñanza ayuda a los estudiantes a apropiarse del conocimiento histórico. Pensar históricamente y formarse una conciencia histórica que les permita entender su rol como sujeto histórico, es una tarea que todavía está pendiente.

La contribución que hace este trabajo, abona al conocimiento de las prácticas de enseñanza de la Historia en la educación primaria; se valora la importancia que tiene esta asignatura, como parte esencial en la formación de una conciencia histórica y a pensar históricamente a los niños; sin embargo se demuestra lo endeble desde el punto de vista de la organización curricular, las pocas horas que se destinan para su enseñanza, la necesidad de un saber especializado por parte del profesor; ya que la Historia es una disciplina que tiene una base científica, eso implica que los docentes deben construir un referente que les ayude a comprender y trabajar el enfoque formativo de la Historia, desde una perspectiva cognitiva que genere la reflexión y análisis

Investigación para la Innovación

de los hechos pasados; pensar históricamente, favorecer el conocimiento, aunado al desarrollo de una conciencia histórica, son categorías esenciales en la enseñanza de la Historia, que tendrían que desarrollarse, primero en los profesores.

Una Historia que ayude a la formación de ciudadanos; sin duda necesita que los alumnos aprendan a pensar históricamente, desarrollen su conocimiento y conciencia histórica; la investigación realizada recupera experiencias de enseñanza de la Historia, valiosas y significativas porque son testimonios de cómo el profesorado organiza la enseñanza y hace uso de las herramientas declaradas en los planes y programas de estudio. En ocasiones focalizan el análisis histórico, bajo formas tradicionales, y en otros momentos subyace algunos rasgos del enfoque cognitivo –comprender el hecho histórico– y establecer una relación entre pasado, presente y futuro, sin duda es un gran reto para el profesor y los alumnos.

La perspectiva de un modelo cognitivo en la enseñanza de la Historia sustentada en los conceptos de primer y segundo orden ayuda a que los estudiantes, se apropien de los conceptos de la disciplina: los conceptos de primer orden explican el hecho o suceso histórico; se apropian de las nociones, vocabulario y conceptos de la disciplina; por otro lado los conceptos de segundo orden ayudan a los procesos de reflexión, análisis y comprensión de los acontecimientos históricos, objeto de estudio en la asignatura de Historia en los grados de la educación básica.

Este trabajo contribuye a la discusión académica de cómo desde la enseñanza de los profesores, en lo que respecta a la asignatura de Historia, su contribución al desarrollo de los alumnos es fundamental para la configuración de un sentido de pertenencia a su entorno inmediato, local y nacional.

Lista de Referencias

- ARTEAGA Belinda y Camargo Siddharta. *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México: SEP-DGESPE, 2011.
- BROWN, J., Collins, A. y Duguid, P. "Situating cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18 (1), 1996.
- CARRETERO, M., POZO, J.I., ASENSIO, M. "Problemas y perspectivas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva". En Carretero, M, Pozo, J.I., Asensio, M. *La enseñanza de la Ciencias Sociales*. Madrid. Aprendizaje. Visor, 1997.
- CARRETERO Mario y Montanero Manuel. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura, 2008.
- CASTRO, Perdo., Chapman Robert W., Gili, Silvia, Lull, Vicente., Micó, Rafael., Rihuede, Cristina, Risch, Roberto., Sanahuja, Ma. Encarna. *Teoría de las prácticas sociales.*, Complutum Extra, 6 (II), 1996.
- DÍAZ Barriga, Frida . *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, Mc Graw Hill, 2006.
- —, Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. Mc Graw Hill, 2ª. Edición, 2002.
- GARCÍA M. J. A. "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción. La teoría del aprendizaje verbal significativo" en Coll, C. Palacios, J. Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la educación. Madrid. Alianza Psicología, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrurtu Editores, 2003.
- HEYKING Amy Von. *El pensamiento histórico en la escuela primaria: Una revisión de las investigaciones actual* . Universidad de Alberta, 2012.
- LACASA, Pilar. *Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Bárbara Rogoff.*, *Infancia y aprendizaje*, 45. 1989.

Investigación para la Innovación

- LEE, P., & Ashby, R. "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, 2000.
- LEVSTIK, LS. "La construcción de un sentido de la Historia en un salón de primer grado. Los avances en la investigación sobre la enseñanza", vol. 4: *La investigación en ciencias sociales elementales*. Brophy, J. (Ed.). Greenwich, NC: JAI Press, Inc, 1993.
- M. Ruiz. "El conocimiento histórico. Tiempo histórico y categorías temporales. El Historiador y sus fuentes. Nuevas líneas de investigación". (Sección Temario de oposiciones de Geografía e Historia), Proyecto Clío 36, 2010. ISSN: 1139- 6237. <http://clio.rediris.es>
- NAVARRO Hernández Raquel. *Los mapas en la clase de Historia. Una propuesta pedagógica desde la metodología CLIL*. España: Universidad de Oviedo, 2013.
- PAGÉS, J. *Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico*. Internet. www.rubenama.com/articulos/pages.aproximaciones.curriculum.th.pdf.
- PAGÉS, J., Santisteban, A. *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. Internet. www.academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphsptoipdf01.pdf
- PAGÈS, Joan., y Santisteban A. *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, pp. 281-309, set.-dez. 2010. 281 Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- PERKINS, David. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2000.
- SEIXAS, P., & Peck, K. *Benchmark of historical thinking. First steps*. Canadá: Canadian Journal of Education. 31, 4, 2008.
- SEP. *Programa de estudio. Guía para el maestro*, México, 2011.