

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

TESIS

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
HISTÓRICO EN PREESCOLAR: APRENDIZAJE DE LOS CAMBIOS Y EL
TIEMPO CON FUENTES PRIMARIAS (ZACATECAS, 2020-2024)**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Brenda Margarita Bugarin Navarro

Directora:

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Zacatecas, Zac., 10 de octubre de 2024

RESUMEN

Se analiza la enseñanza-aprendizaje de la Historia en preescolar desde el enfoque de la educación histórica, articulada a los fines del campo formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” prescrito en el Modelo educativo 2017, para lograr el aprendizaje de los cambios en el tiempo. Se aplicó una metodología cualitativa descriptiva y se diseñó e implementó el proyecto de intervención: “Las y los pequeños historiadores” a un grupo de tercer grado. Las actividades se sustentaron en fuentes primarias y se utilizó la metodología ABP, a fin de desarrollar el aprendizaje significativo y el pensamiento histórico. Con las fuentes primarias se reforzó el sentido histórico del *antes* y el *ahora* como conceptos alusivos a la adquisición de conciencia histórica en las niñas y los niños.

Conceptos clave:

Pensamiento histórico, Cambios en el tiempo, Fuentes primarias, Conciencia histórica

AGRADECIMIENTO INSTITUCIONAL

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) por otorgarme, de agosto de 2022 a julio de 2024, la Beca Nacional para estudiantes de posgrado (Convocatoria 2022-B) y con ella realizar mis estudios en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, programa adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas "*Francisco García Salinas*".

AGRADECIMIENTO PERSONAL

Del mismo modo, agradezco a las y los docentes de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por haber estado presentes en mi transcurso por este posgrado, sin duda fueron parte importante de todo el proceso; de manera especial, a la Dra. María del Refugio Magallanes Delgado, ya que sin su acompañamiento, supervisión, consejos y mucha paciencia, el camino hubiera sido más complicado y el fruto de estos dos años de investigación e intervención posiblemente no hubiese sido el que presento ahora. De corazón gracias, *Dra. Kukis*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	22
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN PREESCOLAR: DEBATES Y PROPUESTAS	22
1.1 Enseñar historia y revisión de la función del conocimiento histórico	23
1.1.1 Educación histórica: conocimientos del pasado y relaciones con el presente	27
1.1.2 Pensamiento histórico: enseñar a historizar el cambio y la continuidad.....	30
1.2 Componentes conceptuales del pensamiento histórico.....	34
1.2.1 El giro historiográfico y pedagógico: conceptos de primer y segundo orden.....	35
1.2.1.2 Pluriperspectiva: crear conjeturas lógicas, imaginar y recrear escenarios	37
1.3 Desarrollo del pensamiento histórico en educación preescolar	41
1.3.1 Pensamiento lógico: resolución de problemas e interacción social.....	42
1.3.2 Conocer el mundo social en preescolar: sus posibilidades	44
CAPÍTULO II	49
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN PREESCOLAR	49
2.1 Reseña de los componentes curriculares del Modelo educativo 2017	50
2.1.1 Lugar de la Historia en el campo formativo ECMNS.....	53
2.2 Percepción del tiempo como cambio en preescolar	56
2.2.1 El tiempo vivido: construcción del orden y la duración del tiempo.....	58
2.3 Enseñanza del medio social: vida cotidiana, contexto y cambios	65
2.3.1 Aprender historia, haciendo historia	66

2.3.2 Preparar para la vida en comunidad: aprender a interpretar el entorno social	68
CAPÍTULO III	70
LAS Y LOS PEQUEÑOS HISTORIADORES: LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA DEL TIEMPO.....	70
3.1 Diseño y selección de las estrategias con fuentes primarias	71
3.1.2 La evaluación diagnóstica y recursos materiales	73
3.1.3 Los intereses del grupo y estrategias para la intervención.....	76
3.1.4 Aprendizaje basado en problemas y habilidades desarrolladas.....	78
3.2 Características del grupo participante y su narrativa	80
3.2.1 Rasgos cualitativos del grupo	81
3.2.2 La conciencia del tiempo: un constructo cotidiano.....	83
3.2.3 Diseño del proyecto: Las y los pequeños historiadores	85
3.3 Implementación y resultados de la intervención, Las y los pequeños historiadores	87
3.3.1 La presentación del proyecto en el aula	88
3.3.2 La problematización del concepto de cambio	89
3.3.3 La recolección de fuentes primarias y el libro de tiempo	91
3.3.4 Aprendiendo en el museo.....	93
3.3.5 Evaluación del aprendizaje	95
CONCLUSIONES	98
REFERENCIAS	105
ANEXOS	110

ÍNDICE DE IMÁGENES

<i>Imagen 1. Presentación e introducción al proyecto "Las y los pequeños historiadores"</i>	88
<i>Imagen 2. Presentación de la historia de vida.....</i>	89
<i>Imagen 3. Diferencia entre las casas nuevas y viejas.....</i>	90
<i>Imagen 4. Exploración de los cambios en las cosas del hogar.....</i>	91
<i>Imagen 5. Juegos y juguetes.....</i>	92
<i>Imagen 6. Evidencias de aprendizaje de cambios y tiempo.....</i>	92
<i>Imagen 7. Aprendiendo historia en el museo "La Toma de Zacatecas".....</i>	93
<i>Imagen 8. Línea del tiempo: el cierre de proyecto.....</i>	94

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Modelos curriculares para la enseñanza de la Historia</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 2. Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en preescolar</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 3. Organización curricular del ECMNS.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 4. Percepción del tiempo en niñas y niños</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 5. Procedimientos temporales.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 6. Habilidades del aprendizaje basado en problemas</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 7. Fases del aprendizaje basado en problemas.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 8. Estructura general del plan de trabajo.....</i>	<i>85</i>

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo A. Plan de trabajo de la intervención, Las y los pequeños historiadores</i>	<i>110</i>
<i>Anexo B. Rúbrica de evaluación de aprendizaje.....</i>	<i>120</i>

ACRÓNIMOS

ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
ADPS	Áreas de Desarrollo Personal y Social
AE	Aprendizajes Esperados
CFA	Campo de Formación Académica
ECMNS	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
OC	Organizador Curricular
PEP	Plan de Estudios de Preescolar
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia como disciplina escolar afirman, que la modificación de fines formativos, principios pedagógicos, contenidos, métodos, didáctica, y recursos ha sido una constante en los siglos XX y XXI. Asimismo, en cada proceso de reforma educativa y curricular han estado presentes vertientes o enfoques historiográficos que justifican y valoran la relevancia formativa y función social del conocimiento histórico en la escuela (Carretero, 2008).

En México, Plá y Latapí (2014) identificaron tres vertientes epistemológicas dominantes en la enseñanza de la Historia de nivel básico, es decir, preescolar, primaria y secundaria. A decir de estos autores, se trata de las siguientes corrientes: la academicista (también conocida como historiográfica), la psicológica (cognitiva) y la sociocultural (etnográfica). Cada uno de esos enfoques postula teorías, categorías de análisis y principios formativos a enseñar en los distintos niveles educativos.

Una categoría de análisis y principio formativo que se ubica en el enfoque psicológico es pensar históricamente. Para desarrollar este pensamiento se requiere que el sujeto se asuma como un viajero perteneciente e identificado a un grupo, que tiene la intención de aproximarse al pasado para entender su presente y reconocer el impacto de sus acciones en un futuro inmediato (Carretero, 2008).

En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de la Historia, se centra en un proceso metacognitivo de la ciencia histórica que supera la acción memorística de los acontecimientos del pasado, en virtud de que se busca hacer conciencia de lo que se conoce; esto implica analizar esos saberes históricos para resolver un problema del

presente; la función social de la Historia es forjar una ciudadanía activa (Carretero, 2008).

En cuanto al análisis de la capacidad y madurez de las estructuras mentales de infantes para aprender Historia, existe un posicionamiento fuerte que enfatiza que las niñas y los niños a temprana edad están en condiciones de pensar históricamente (Pérez & Baeza, 2008; Cuenca, 2008; Miralles y Rivera, 2012); por ello, infantes de tres a seis años de edad que cursan preescolar, se encuentran en una etapa en la que desarrollan y fortalecen habilidades de pensamiento lógico, entre ellas, las del cambio, término que tiene implícita la idea de tiempo.

En este tenor, en México, Arteaga y Camargo (2012) introdujeron el modelo de educación histórica en las escuelas normales a partir de la segunda década del siglo XXI. Este paradigma exhorta a la intervención psicopedagógica, al aprendizaje activo y a la innovación de la enseñanza. En este modelo, una competencia esencial en la formación histórica es el uso de las fuentes primarias para la investigación; éstas pueden ser fotografías, videos, objetos y/o testimonios orales (pláticas con familiares, por ejemplo), que sean útiles para la comprensión del tiempo y el espacio de un determinado evento.

Si bien, conocer hechos históricos por sí mismos es importante, reflexionar sobre la relación causa-efecto del hecho como tal, también lo es. Además, hace falta que a temprana edad se genere una empatía histórica en las y los educandos, es decir, que sean capaces de ubicar temporal y espacialmente, el momento de los acontecimientos para crear un puente empático con los sujetos y los sucesos históricos que componen su pasado.

Con base en estos supuestos, en la presente investigación se asume que el alumnado de preescolar puede desarrollar, en la medida de sus posibilidades cognitivas,

el pensamiento histórico y se toma como punto de partida, el paso del tiempo como tal y los cambios que trae consigo; en este proceso metacognitivo se usan fuentes primarias para el logro de este aprendizaje.

Asimismo, en *Planes y programas de estudios de preescolar de Aprendizajes Clave para la Educación integral* del 2017 (plan vigente al momento de diseñar esta propuesta), en el campo de formación académica, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social (ECMNS), se incluye un Organizador Curricular (OC) enfocado directamente a la temática de interés en este caso: Cambios en el Tiempo, el cual cuenta con dos aprendizajes que hacen posible la puesta en marcha de esta intervención sin salir de los lineamientos del plan vigente.

En el caso particular de educación preescolar, esta línea temática se incluyó en el programa 2017, con un OC. No obstante, en el tiempo lectivo de los campos, frecuentemente no se desarrollan planes de trabajo con temas históricos; la excepción se da cuando el calendario cívico nacional hace alusión a un acontecimiento conmemorativo. Es por ello que en este nivel se tiene muy poca o nula interacción con el aprendizaje de la Historia como tal, a pesar de que las y los infantes ya desarrollan su pensamiento lógico, Por consiguiente, se puede aprovechar la conmemoración cívica para estimular el aprendizaje de aspectos más abstractos, como el tiempo y sus cambios.

Si bien, en la práctica docente, para ciertos sectores del profesorado, el modelo de educación histórica es novedoso, para otros es desconocido. Por consiguiente, aún predomina la enseñanza del acontecer histórico desde las efemérides nacionales; la educadora o educador de nivel inicial o preescolar tiene la posibilidad de abordar el campo formativo de exploración en el OC de Cambios en el Tiempo desde esta alternativa sociohistórica, con el fin de que, en los grados escolares posteriores de educación

básica, aprender Historia permita relacionar presente y pasado en la vida diaria de cada estudiante.

La relevancia de esta investigación es que refuta el argumento expuesto en el Modelo educativo 2017, *Aprendizajes clave para la educación integral*, sobre el comienzo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia a partir del segundo periodo de educación primaria (tercer y cuarto grado). Uno de los argumentos para este inicio tardío era que, a temprana edad, las y los niños poseen una estructura cognitiva en proceso de maduración, pero estudios recientes de la psicología educativa, el enfoque psicológico de la Historia y la integración de un campo formativo en preescolar, dan pauta para que se ponga en duda tal afirmación.

En este sentido, el proyecto de intervención diseñado y aplicado, denominado “*Las y los pequeños historiadores*”, amplía la concepción que se tiene sobre la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia como conocimiento concluido, es decir, se abre para que la niña y el niño piense, comprenda y ubique en tiempo y espacio, los eventos que sucedieron en el pasado; identifique la manera en que esos acontecimientos tienen un impacto actual y comprenda que los cambios se dieron como consecuencia de una o varias causas.

El impacto social que se espera de esta intervención se sustenta en uno de los cinco ejes rectores del Plan de estudios de educación inicial, el cual aprecia “*al niño como un aprendiz competente*” (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017c, p. 55). Por consiguiente, se busca que desarrollen su pensamiento histórico mediante la interacción directa con fuentes primarias y la utilización de conceptos de segundo orden, como lo son cambio y permanencia, empatía histórica, temporalidad, entre otros, que se abordan

en el modelo de educación histórica; y el profesorado de este nivel escolar innove su práctica psicopedagógica.

La búsqueda de estudios e intervenciones sobre enseñanza-aprendizaje de la Historia se realizó a partir de tres categorías: pensamiento histórico, cambios en el tiempo y fuentes primarias para configurar el estado del arte. En términos generales, los resultados indican que hace falta trabajo de estos tópicos en nivel preescolar y a nivel local, las intervenciones son muy pocas.

Por lo tanto, esta propuesta plantea llenar ese vacío historiográfico en los acercamientos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en los y las alumnas de nivel preescolar, aplicando estrategias que contribuyan a que el estudiantado desarrolle un pensamiento histórico de manera interactiva y dinámica, y un aprendizaje significativo para ellas y ellos.

A nivel internacional se consultaron investigaciones e intervenciones realizadas principalmente en España. En el contexto nacional y local se revisaron varias investigaciones encontradas en las bibliotecas de escuelas formadoras de profesionales de la educación, como la Universidad Pedagógica Nacional o instituciones de educación superior como la Universidad Autónoma de Zacatecas, así como algunos artículos publicados en revistas de divulgación de Asociaciones educativas como la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y su órgano de difusión, *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*. Un denominador común, como se mencionó, es que por lo general se trata de intervenciones directas en grupos de educación básica. Aunque de manera reciente, en algunas universidades públicas, se abrieron programas de posgrado para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

En el plano internacional, Cuenca (2008) analiza la situación en la que se encuentra la enseñanza de las Ciencias Sociales en los diferentes currículos escolares de Europa Occidental, para considerar un encuadre normativo de propuestas en las que se aborden contenidos de carácter espacio-temporal en educación infantil. Se plantea que, en la etapa infantil, estas ciencias juegan un papel muy importante, pues es de ahí que parte la relación e interacción con el mundo natural, social y cultural de las y los individuos. Asimismo, al ser la infancia una etapa de asimilación, la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos es: *“mucho más relevante que para otros, tradicionalmente de carácter lingüístico, comunicativo, expresivo o matemático”* (Cuenca, 2008, p. 287).

En esa investigación, el autor revisó los programas de estudio de educación inicial e infantil de países como Francia, Reino Unido, Portugal y España; prestó especial atención a la incorporación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa infantil y la manera en qué se abordan en los distintos contextos geográficos. Se llegó a la conclusión de que trabajar las nociones de tiempo y espacio en la infancia es un eje central de las Ciencias Sociales para que las y los niños lleguen a comprender su contexto de forma compleja y sistémica. Sostiene que: *“el desarrollo de contenidos de carácter económico, social, político [...], es mucho más significativo y fácil de comprender y trabajar en estas edades si los abordamos partiendo de una orientación espacial y temporal”* (Cuenca, 2008, p. 308).

Pérez y Baeza (2008) pusieron en práctica estrategias diseñadas con base en la premisa de que: *“en la educación infantil se pueden enseñar y aprender contenidos que inicien a la niña y el niño en el estudio del tiempo y la Historia”* (Pérez & Baeza, 2008,

p. 1), ya que aseguran que las investigaciones empíricas han demostrado que los niños y las niñas, a partir de los cinco años poseen una idea de duración, es decir, una noción real del tiempo.

Mediante un análisis reflexivo de las experiencias que obtuvieron por medio de la aplicación de proyectos y talleres impartidos en un aula infantil, retomaron: *“la historia como ciencia social, que, a los niños, aunque pequeños, les conviene aprender si se convierte en una ‘historia’ interesante y divertida”* (Pérez & Baeza, 2008, p. 4). Con el trabajo de proyectos y talleres, llevan la enseñanza de la Historia a los alumnos y alumnas de entre cinco y ocho años mediante narraciones y juegos, utilizando recursos visuales y gráficos como obras de arte.

Sus conclusiones versan acerca de que la niña y el niño construyen una representación del tiempo a partir de los sucesos de los que son conscientes a lo largo de su vida, es por ello, que se deben enseñar de una manera que le sea realmente significativa para lograr su aprendizaje (Pérez & Baeza, 2008).

Unos años más tarde, Miralles y Rivera (2012) establecieron una serie de propuestas de innovación adecuadas para la inclusión de la Historia como contenido curricular en educación infantil, en el que prestaron atención al trabajo por proyectos. Los fundamentos psicopedagógicos para abordar el trabajo de esta materia con infantes tomó en consideración generar aprendizajes significativos, trabajo globalizado que involucrara todas las áreas del currículo, participación, fomento de relaciones sociales, integración de los intereses de las y los alumnos, acercamiento lúdico, experiencias personales y recursos materiales; a la vez que plantean que el profesorado: *“no sea un transmisor de conocimientos, sino un facilitador de aprendizajes”* (Miralles & Rivera, 2012, p. 85).

Dado que el currículo de educación inicial integra aspectos relacionados a la enseñanza del tiempo, los autores concluyeron que es un momento oportuno para introducir actividades adecuadas al estudio de esta ciencia en el aula con base en los fundamentos que entrelazan aprendizaje, transversalidad, trabajo colaborativo, juego, saberes extraescolares y materiales (Miralles & Rivera, 2012).

Inajeros (2017) desarrolló una propuesta focalizada en la alfabetización histórica de las y los docentes en formación. El autor encuentra que las y los nuevos profesores se están acercando a la metodología propia del conocimiento histórico para desarrollar nuevas experiencias educativas donde la y el alumno pasará a primer plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta alfabetización es innegable la importancia del trabajo con fuentes históricas y metodologías de investigación histórica en las aulas de educación infantil y primaria, sin embargo, también hace hincapié en que es necesario proponer su enseñanza en las aulas con base en: *“el desarrollo de habilidades y el pensamiento crítico que huya de una visión tradicional basada en clase magistral y memorización de contenidos”* (Inajeros, 2017, p. 159).

En este sentido, propone el trabajo en educación infantil, sobre todo, con horarios, calendarios, relojes e instrumentos de medición del tiempo para familiarizar al alumnado con los elementos del tiempo como algo *medible* (minutos, horas, días, semanas, etc.), a la vez que se les acerca parcialmente y de a poco al contacto con fuentes históricas. Hace hincapié en que las tecnologías presentan un abanico muy amplio de fuentes de información históricas disponibles para la consulta, presentándolas como una posibilidad para implementarlas en las aulas, generando experiencias innovadoras y significativas para la infancia y la niñez del siglo XXI (Inajeros, 2017).

En el ámbito nacional, Sánchez (2006) propuso un proyecto de intervención en el cual realizó un análisis exploratorio del Programa de Estudio de Historia para cuarto grado de primaria en el municipio de Culiacán, Sinaloa, e hizo hincapié en las sugerencias de trabajo de los contenidos planteadas en el mismo Plan de estudios con el propósito de conocer, la manera en la que el profesorado puede abordar los contenidos de los ocho bloques o unidades de trabajo a lo largo de un ciclo escolar de este grado, ya que había notado que no se obtenían muy buenos resultados en las evaluaciones formativas.

Para alcanzar la innovación de su práctica y dar solución a la situación-problema detectada, llevó a cabo una investigación-acción y aplicó frente a un grupo estrategias como debates, dramatización y visitas a lugares históricos de la localidad, con los cuales, logró que las y los alumnos se interesaran por los tópicos del texto como el inicio del comercio, vestigios del pasado de la comunidad y sus estilos de vida. Obtuvo resultados favorables, pues la manera dinámica con la que se abordaron las temáticas del libro de texto se prestó para que el estudiantado interiorizar los saberes mejor que si solamente se hubiesen leído, pues al momento de presentar sus evidencias de trabajo los y las alumnas mostraron mejor comprensión y dominio de los temas.

En este mismo tenor, Camargo (2008) sugirió que el profesorado deje de abordar la Historia y su enseñanza desde el enfoque memorístico y planteó como estrategia la consulta de fuentes de primera mano y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para que las y los alumnos sean capaces de darle un sentido histórico a los contenidos planteados en clase. Las TIC ofrecen al profesorado una posibilidad novedosa: la consulta de archivos y registros históricos a distancia, lo que brinda la apertura de revisar fuentes históricas que antes serían de difícil acceso.

En la propuesta del autor, la tecnología juega un papel importante, pues se aplicó

en un grupo de tercer grado de secundaria, etapa en la que los y las estudiantes ya están completamente inmersos en las tecnologías y el mundo digital. Se llegó a la conclusión de que el uso de las TIC, a la par de la consulta de estas fuentes de información, permitió que las y los alumnos avanzaran en la construcción de este sentido histórico, pues lograron definir categorías de análisis y se progresó en la comprensión de la manera en que fueron las cosas en el pasado y la forma en que tienen impacto en el presente.

Asimismo, Plá (2011) planteó una revisión de los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que el sistema educativo mexicano aplica a estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, a las y los alumnos de nivel secundaria y preparatoria, concretamente en español y matemáticas, pero gradualmente se incorporó a esta prueba conocimientos de las asignaturas de Ciencias, Formación Cívica y Ética e Historia, ésta última en el 2010.

Focalizó su atención de la prueba ENLACE del 2010, la cual, por primera vez incluía Historia, para analizar el tipo de conocimiento histórico que se buscaba evaluar, desde la mirada de la investigación de la enseñanza de la Historia. Al realizar la exploración de los resultados de esta materia, concluyó que las evaluaciones masivas tienen cierta contradicción en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia que se proponen en el enfoque sociocultural puesto que, lo que realmente se evalúa es la capacidad del estudiantado de memorizar y reproducir datos.

Como última revisión en el ámbito nacional se retoma a Uicab (2016), que con propósito de propiciar e innovar la enseñanza y aprendizaje de la Historia social del alumnado de un plantel de preescolar indígena, tomó como punto de partida el contexto de las y los niños originarios de la comunidad de Tepakán, Yucatán, ubicada a unos cincuenta kilómetros de la capital, quienes conforman una institución educativa mixta con

alrededor de 80 alumnos y alumnas.

En su investigación pone sobre la mesa la importancia de iniciar a ocuparse de temas históricos en el nivel preescolar, pues de esta manera se comienza a involucrar a este sector estudiantil en la investigación como habilidad cognitiva y en la comprensión de su entorno social, el cual es un propósito del propio nivel. Al evaluar su intervención, da cuenta de que, si se parte del estudio del contexto social inmediato de las niñas y los niños, se propicia que comprendan los espacios-tiempos: presente, pasado, futuro. Afirma que con la pluralización del término tiempo, se abre la posibilidad para un cambio en el enfoque del estudio de la Historia, que era solamente el análisis del pasado (Uicab, 2016).

Del mismo modo, asegura que al partir del contexto inmediato y utilizar objetos en concreto para su investigación, el alumnado reflexionó y analizó de manera crítica y autónoma la forma en que los utensilios de uso diario en su pueblo han ido cambiando con el tiempo a fin de seguir cubriendo las necesidades de los pobladores. Además, funcionó para trabajar con la formación de la identidad social de los niños y las niñas y conocieran un poco más las costumbres del lugar donde viven (Uicab, 2016).

En el ámbito local, Garcés (2015) analiza los recursos con los que se trabaja la asignatura de Historia en tercer año de primaria, ya que es el grado en el que se inicia la enseñanza formal de esta ciencia, contando con un libro de texto y sugerencias de trabajo. La autora argumenta que: *“la pedagogía de la historia en tercer grado [...] pocas veces es exitosa. La realidad escolar da cuenta de la gran dificultad que existe para el aprendizaje situado en el aula que se sostiene con el libro de texto”* (Garcés, 2015, p. 6). Con las evidencias que obtuvo de dos grupos de este grado, dio cuenta de que el alumnado llega al final del ciclo escolar sin el dominio de las habilidades relacionadas al

espacio geográfico-histórico o el manejo de fuentes, logrando solamente *“un aprendizaje memorístico a corto plazo del acontecer histórico en la entidad”* (Garcés, 2015, p. 6).

Desde las tres aristas que analizó en la investigación (historiografía de campo, análisis del relato histórico del libro de texto y la enseñanza-aprendizaje). la autora señala que existe: *“un avance disciplinar en la didáctica de la historia [...] y una cultura escolar que muestra pocas mudanzas didácticas y procesos de aprendizaje en el que el estudiantado no alcanza a asirse al pasado para comprender el presente”* (Garcés, 2015, p. 147).

En el mismo año, Guerrero (2015) señala que: *“los contenidos como los que integran a la historia como asignatura se han considerado inadecuados para niños pequeños ya que para su comprensión se requiere de una madurez cognitiva”* (p. 25), sin embargo, a través de distintas propuestas revisadas, la autora defiende que, con las estrategias adecuadas (como la narración y el apoyo de imágenes), es posible que el alumnado preescolar llegue al aprendizaje de la Historia como asignatura de estudio.

La autora realizó una intervención con esta propuesta en el Centro de Educación y Cuidado Infantil de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en un grupo de tercer grado. La estrategia aplicada fue recurrir a la enseñanza de la Historia con el alumnado a través de las efemérides nacionales con lo que: *“se persigue que los niños, más allá de familiarizarse con la historia patria, comiencen a observar los elementos históricos y culturales presentes en la vida cotidiana”* (Guerrero, 2015, p. 53).

A decir de Guerrero (2015), los resultados obtenidos fueron satisfactorios en cuanto a la participación del grupo y el nivel con que lograron recordar los temas tratados en la intervención, sin embargo, también expone que: *“no es posible decir que con ello ya se ha alcanzado una formación de identidad nacional o cultural”* (Guerrero, 2015, p.

121). Por tanto, sugiere no perder de vista que, para el trabajo histórico en nivel preescolar, es necesario focalizar la atención en la elección de estrategias.

En este ámbito local, una de las publicaciones más recientes relacionadas al tema de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, Bugarin, Hernández y Alvarado (2021) dan cuenta de las experiencias de trabajo en el campo de investigación de la enseñanza de la Historia con el modelo de educación histórica, en grupos de preescolar con el fin de desarrollar su pensamiento histórico.

Tras realizar una investigación directa con grupos de preescolar, las autoras lograron rescatar que el aprendizaje histórico en alumnos y alumnas de edades tempranas es posible si primero se motiva su participación y posteriormente se ofrecen, de manera articulada, los conceptos de primer y segundo orden que maneja el modelo de educación histórica para generar cambios en las representaciones de quien aprende esta asignatura (Bugarin *et al.*, 2021).

Cabe señalar que, de los documentos revisados en el estado del arte a nivel nacional y local, los estudios de Camargo (2008), Uicab (2016), Guerrero (2015) y Bugarin *et al* (2021) tienen una relevancia significativa para la presente investigación, puesto que abordan de forma particular el rol mediático de las fuentes históricas de primera mano y su aplicación en nivel preescolar.

Del mismo modo, es posible señalar que las investigaciones internacionales revisadas dan cuenta que, no sólo en México se plantea el hecho de darle una mayor importancia al abordaje de los cambios en el tiempo y la conciencia histórica al alumnado del primer nivel escolar obligatorio, puesto que este sector de la población de educación básica es capaz de alcanzar un desarrollo metacognitivo si aprende a pensar históricamente.

La fase práctica de esta investigación, la intervención “Las y los pequeños historiadores” propone salir un poco de estas dos formas convencionales de trabajar la Historia en el aula: la memorización y reproducción de datos y el estudio de fechas conmemorativas. Como se mencionó en un principio, el tiempo y sus cambios, así como la investigación con fuentes de primera mano son fundamentales para el trabajo histórico y para lograr pensar históricamente. Por otro lado, el alumnado preescolar necesita sentirse inmerso de lo que está aprendiendo e interactuar lo más que se pueda con cosas concretas para generar aprendizaje con mayor significatividad.

Al revisar la bibliografía existente más reciente sobre el trabajo de esta asignatura en grupos de niñas y niños pequeños se nota ese factor en común, de dejar el estudio de la historia para grupos más avanzados o bien, limitarlo al trabajo repetitivo en las aulas escolares, es por ello que el ‘problema’ que se toma como punto de partida para el trabajo podría focalizarse en llevar a un grupo de alumnas y alumnos de tercer grado de preescolar a un trabajo con la Historia que vaya más allá de eso, haciéndolas y haciéndolos parte del proceso para por sus propios medios puedan construir una historia y ser capaces de entenderla y contarla.

Para los fines prácticos de esta investigación se trabajó en el Jardín de Niños “Rafael Pérez Gallardo”, ubicado de la comunidad de Chaparroza, del municipio de Villa de Cos, Zacatecas, aplicando la propuesta en el grupo de tercer grado D, en el cual la investigadora funge como docente frente a grupo, por lo que fue oportuno al tener acceso al trabajo con el alumnado, así como conocer las características del mismo y de ahí partir para el diseño de las estrategias, selección de materiales, etc.

Con base en lo ya expuesto, la pregunta central de esta investigación es: ¿cómo propiciar el aprendizaje de los cambios y del tiempo en el alumnado de preescolar para

desarrollar el pensamiento histórico? La hipótesis que orienta el trabajo investigativo es que, si se propicia el aprendizaje de los cambios y del tiempo en el alumnado de nivel preescolar, mediante una propuesta de intervención desde el enfoque de la educación histórica, la cual sostiene que a través de las fuentes primarias se genera una empatía histórica en el estudiantado. Esta empatía lleva a la comprensión del transcurrir del tiempo, particularmente del vivido, de las causas y los efectos de éste, en las cosas y la vida cotidiana. Asimismo, las fuentes primarias incentivan la investigación y la habilidad de análisis que coadyuvan a crear la noción de conciencia histórica, la cual se expresa en los conceptos de antes y después.

Los objetivos específicos de esta tesis son tres: 1) analizar la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en la educación preescolar; 2) identificar en el organizador curricular, Cambios en el Tiempo, la relevancia del tiempo vivido en la construcción de la conciencia histórica; e 3) implementar una intervención con el uso de fuentes primarias para incidir en el desarrollo del pensamiento histórico mediante el aprendizaje de los cambios y el tiempo en estudiantado de tercer grado del grupo “D” del Jardín de Niños “Rafael Pérez Gallardo” .

Este documento se sustenta en los siguientes conceptos centrales: tiempo histórico, fuentes primarias y pensamiento histórico. En el modelo de educación histórica, de acuerdo con Arteaga y Camargo (2014), *“sin duda, el concepto estelar [...] es el tiempo histórico, ya que sin él no es posible [...] otorgarle densidad histórica a ningún proceso, objeto o personaje”* (p. 126). Este concepto aplicado en el aula implica:

“asociar la noción de tiempo histórico [...] formulando cuestiones como: ¿qué cambia?, ¿cómo cambia?, ¿qué no cambia? [...] ¿qué cosas permanecieron? ¿los cambios fueron leves o profundos? ¿cómo lo podemos saber? [...] estas preguntas orientan no solo los cambios, sino de sus ritmos y su direccionalidad” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 127).

En este sentido, para el trabajo de la Historia, los cambios en el tiempo son una base para la comprensión y para generar aprendizajes significativos que no se cierren a la memorización.

Como parte implícita de cualquier proceso de investigación o estudio histórico tenemos la consulta de fuentes, las cuales en palabras de Hurtado son: *“huella del devenir humano”* (s/f, p.1). El autor divide las fuentes en dos tipos: primarias y secundarias. Las primeras las define como: *“los documentos, testimonios u objetos originales que le permiten al historiador investigar directamente en ellos, sin la intervención de un intermediario”* (Hurtado, s/f, p. 5). En este sentido, argumenta que no basta con tener las fuentes, sino que es el trabajo de la y el historiador, dar un verdadero significado a aquellos vestigios pues:

“Sin la mirada analítica o la interpretación del investigador, la fuente por sí misma no aporta nada en realidad, pues ya se encontraba ahí desde antes de ser utilizada para una investigación y, a pesar del tiempo o las circunstancias, nunca van a cambiar” (Hurtado, s/f, p.3).

El término de evidencias engloba conceptos como fuentes históricas primarias y secundarias para conocer el pasado. Por ello, *“el análisis de fuentes primarias “constituye el procedimiento básico a partir del cual se posible inferior lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera”* (Arteaga & Camargo, 2014, p. 219). El concepto de pensamiento histórico según el modelo de la educación histórica es:

“Una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un constructo histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 122).

En este mismo orden de ideas, Camargo (2008) plantea que *“el pensamiento histórico comprende ‘hacer Historia’, e incluye el raciocinio, la comprensión histórica, el análisis y*

la interpretación históricos, la investigación, el estudio de eventos o temas históricos y la toma de decisiones históricas” (p. 6). El trabajo de la educación histórica es promover la comprensión sobre la naturaleza de esta disciplina, al tiempo que se aprende sobre el pasado y los testimonios que permanecen hasta la actualidad.

La metodología elegida para aplicar en esta investigación es la de una intervención psicopedagógica, la cual se define como: *“un proceso integrador e integral que supone la necesidad de identificar acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige”* (Heano, 2006, p. 218). Dentro de este tipo de intervención se consideran tres modelos distintos: de prevención, de desarrollo y de acción social. En esta propuesta de intervención se utilizará el último modelo, que entiende como: *“la posibilidad de que el sujeto haga un reconocimiento de variables contextuales y de esta manera hacer uso de competencias de intervención, para adaptarse y hacer frente a su constante transformación”* (Heano, 2006, p. 219).

De esta manera, se entiende que la intervención psicopedagógica se caracteriza por la mediación de dos agentes (en este caso docente y alumnado), en una situación cognitiva o socioemocional a resolver, es decir, un problema de aprendizaje específico en torno a un campo de formación académica. Posterior a la detección del problema a resolver, se diseñan las actividades que contribuyen a dar soluciones, que vayan dirigidas a las y los alumnos. Esta intervención se relaciona con análisis, planificación, desarrollo y modificación de proceso educativos por lo que es adecuada para emplearse en esta investigación.

La intervención de trabajo en el aula se llevó a cabo directamente con un grupo de alumnas y alumnos de tercer grado de preescolar, puesto que se tiene la facilidad de

que quien plantea el supuesto se encuentra, para el momento del diseño de la propuesta, laborando como docente frente a grupo en una institución de este nivel educativo, por lo que se considera más enriquecedor para lograr los objetivos de la investigación, no solo llevar a cabo revisión bibliográficas documentales, sino que llevar a la práctica real los contenidos que se pretenden lograr desarrollar.

Asimismo es importante señalar que para el ciclo escolar 2023-2024, la educación básica en México, particularmente la práctica docente, se encontraba en un periodo de transición entre dos Planes de Estudio, ya que se comenzó la implementación de proyectos con en Plan 2022, sin embargo, las y los docentes, sobre todo de preescolar, aún no contaban con materiales (como libros de texto) más allá de los preliminares, razón por la cual, la propuesta está diseñada con el Plan que está por salir, es decir, *Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017)*, ya que es en este en el que están basados los libros de texto del alumnado preescolar y los *Libros de la Educadora* para las y los docentes.

El grupo intervenido fue del Jardín de Niños “Rafael Pérez Gallardo”, ubicado en Chaparrosa, Villa de Cos, Zacatecas. Este grupo estaba conformado por una matrícula de 26 infantes, de los cuales el 100% son alumnas y alumnos que recién ingresan al preescolar sin haber hecho los grados previos. Esta singularidad, abre la posibilidad de que los resultados que se obtengan al evaluar la puesta de intervención sean heterogéneos, porque el bloque de estudiantes de ingreso reciente experimenta su primer acercamiento al campo formativo ECMNS y al OC.

En esta intervención se aplicó una evaluación formativa, la cual, según el Plan de estudio diseñado por la SEP, “*se lleva a cabo con el propósito de obtener información*

que apoye a todos los agentes involucrados en el proceso educativo, a tomar decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos de la educación” (2017a, p.127). Este tipo de evaluación se divide en tres momentos: inicial (diagnóstico), de desarrollo (formativa) y final (sumativa), con el fin de no sólo evaluar los resultados obtenidos de las evidencias o los productos de las y los alumnos, sino de conocer el punto de partida desde el diagnóstico, dar acompañamiento y retroalimentación durante el proceso, y posteriormente, dar cuenta de los logros al finalizar la unidad de trabajo.

El capítulo I denominado *Desarrollo del pensamiento histórico en preescolar: debates y propuestas*, hace un recorrido general y descriptivo de los principales aspectos del trabajo de la Historia en Educación Básica, que van más allá del aprendizaje a base de repetición y memorización de conceptos específicos, es ahí donde se retoma el modelo de educación histórica como alternativa para el abordaje de esta asignatura en grados escolares inferiores, como lo son el nivel preescolar y primero y segundo de nivel primaria. Dentro de este modelo se trabaja el llamado pensamiento histórico, que es lo que se busca desarrollar en el alumnado al abordar temáticas históricas en el aula y el cual es posible trabajar desde el nivel preescolar al hacer uso de estrategias adecuadas ya que se parte del pensamiento lógico y el manejo de conceptos abstractos.

En el capítulo II, *La enseñanza de la Historia en Preescolar*, se explica el aprendizaje de los cambios en el tiempo en el contexto del trabajo en nivel preescolar, analizándolo dentro de los contenidos del campo formativo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, tomando en cuenta para su abordaje en el aula, la vida cotidiana y el contexto inmediato en el que las y los alumnos están inmersos. Del mismo modo este capítulo brinda una mirada a la concepción del tiempo para la infancia

presente en este nivel educativo, desde el reto cognitivo que implica su comprensión hasta las estrategias efectivas para su uso y manejo comenzando únicamente por el tiempo vivido, ya que para niñas y niños pequeños el aprendizaje sucede en el momento, es decir, aprenden haciendo, lo que se relaciona tanto con el aprendizaje social en general, como el histórico que se busca en este caso.

En el tercer capítulo, *Las y los pequeños historiadores: la construcción de la conciencia del tiempo*, se expone el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de los resultados de la propuesta de intervención, llevada a cabo con un grupo de alumnas y alumnos de tercer grado de preescolar, con el fin de buscar la construcción de una conciencia inicial del tiempo y de los cambios. Se da a conocer desde la selección y el diseño de las estrategias y materiales para el trabajo, partiendo del diagnóstico inicial para tomar en cuenta las características, intereses y fortalezas de aprendizaje del grupo en cuestión. Del mismo modo se explica que el método de trabajo implementado en la intervención que fue el Aprendizaje Basado en Problemas, para favorecer que el alumnado formara parte de la construcción de todo el proyecto y no solo fueran actores que siguen indicaciones.

Tras analizar y evaluar los resultados de las sesiones de trabajo del proyecto de intervención “Las y los pequeños exploradores” fue posible presentar una conclusión preliminar que indica que las actividades diseñadas, los materiales elegidos y las estrategias en general, fueron las adecuadas para que las niñas y los niños del grupo comenzaran a construir una conciencia del concepto del tiempo, de su uso o medición (de manera muy general) y de los cambios que trae como consecuencia, precisamente el paso del tiempo, las causas y consecuencias de esos cambios. Demostrando de esta

forma que, abordar la Historia no solo como lo que ya está escrito que sucedió, sino como parte de nuestra realidad y día a día (el tiempo vivido y presente), es posible trabajarla en aulas de educación preescolar.

CAPÍTULO I

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN PREESCOLAR: DEBATES Y PROPUESTAS

Los contenidos que integran la enseñanza de la Historia como asignatura que forma parte del currículum de educación básica, se han considerado por mucho tiempo como *inadecuados* para ser trabajados con alumnas y alumnos de nivel preescolar o grados del primer ciclo de primaria (1° y 2°), ya que, según Guerrero (2015), *“para su comprensión se requiere un grado de maduración cognitiva que en esta etapa no se ha alcanzado”* (p. 25). Sin embargo, las investigaciones de autores como Cooper (2002), Camargo (2008), Carretero (2008), Plá y Latapí (2014) sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia, dan entrada a la consideración de que el alumnado de la educación preescolar puede generar un aprendizaje significativo de los contenidos históricos, si éstos son llevados al aula con las estrategias pertinentes y desde un enfoque que no vaya solamente a memorizar, sino más bien, a que las y los educandos aprendan a *hacer historia*.

En este sentido, el capítulo tiene el objetivo de analizar la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en la educación preescolar. La vertiente de la ciencia histórica que sostiene, que retroceder en el tiempo y el espacio, favorece el desarrollo y construcción de este tipo de pensamiento, en la medida en que el estudiantado forma parte de los hechos que analiza y fundamenta este proceso cognitivo, mediante la recolección y organización de información a través de diversas fuentes; habilidad que se complementa con la competencia de realizar relatos en los que combina el conocimiento

del pasado inmediato y del presente.

Cabe señalar que no siempre se ha tenido esta concepción del trabajo histórico en el aula visto como la construcción y deconstrucción de temas mediante la metodología interactiva con las fuentes primarias y la reelaboración de relatos históricos propios de acontecimientos del pasado; este cambio es relativamente reciente, concretamente, en el modelo de educación histórica se pondera este proceso como viable, pertinente y formativo.

1.1 Enseñar historia y revisión de la función del conocimiento histórico

Como punto de partida, hay que tener en mente que la Historia como asignatura no siempre fue contemplada de la manera en que se imparte en las escuelas para el momento de realizada esta investigación. Carretero (2008) hace mención de los cambios que ha sufrido el trasfondo del trabajo de esta ciencia en el aula desde su incorporación al currículo escolar, tomando como ejemplo la época de la Ilustración con el racionalismo crítico, que implicó, en su momento, establecer una mirada más crítica frente a lo preestablecido en la ciencia, o emotividad identitaria que se manejó durante el Romanticismo la cual se centraba meramente en abordar la Historia con el fin de la conformación de la identidad de la población.

Del mismo modo, Pagés (1994) afirmó que las didácticas de las ciencias sociales tienden a transformarse o sufrir *una innovación* partiendo de los intereses de la ciudadanía, el contexto y del tiempo específico de la historia en la que tienen lugar, pues se modifican, tanto las percepciones, como las necesidades específicas de la población en ese determinado momento. Este autor aborda y define los currículos escolares como:

“una construcción social que surge, se modifica y reforma [...], constituye un

sistema a través del cual se toman decisiones sobre la cultura que se considera conveniente para que nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela, para integrarse en la sociedad". (Pagés, 1994, p. 39)

En este sentido, Pagés (1994) menciona 3 modelos curriculares propuestos a lo largo del tiempo que permiten analizar el papel que la didáctica de la Historia ha tenido con el fin de *solucionar problemas* en su contexto y momento específico:

Tabla 1. Modelos curriculares para la enseñanza de la Historia

Currículum Técnico	Currículum Práctico	Currículum Crítico
<p>-Precede a la incorporación de la enseñanza de las ciencias sociales.</p> <p>-Daba a la enseñanza de la Historia la única finalidad de transmitir valores tradicionales de la sociedad con la premisa de la necesidad de <i>formar buenos ciudadanos</i>, en defensa de un sistema conservador que compartía valores y estatus social.</p>	<p>-Pone el acento de la educación en la práctica, integrando el aprendizaje mediante procesos cognitivos en función de la interacción de la y el sujeto con su entorno inmediato, sustituyendo así la dinámica de aprender por repetición.</p> <p>-Presta especial atención en el alumnado y en la forma que se relaciona el conocimiento mediante las experiencias que genera.</p> <p>-El método de enseñanza que defendía este modelo era el que pretendía, que las y los alumnos pudiesen pensar a la luz de sus Intereses personales, buscando respuestas a las interrogantes que pudieran surgir de forma autónoma.</p>	<p>Pone su foco de atención al trabajo con el pensamiento crítico en el que <i>"el conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase fuentes y documentos"</i> (Pagés, 1994, p. 44).</p> <p>-Este tipo curricular era el más relevante desde la perspectiva historiográfica, ya que iba más allá de fines de repetición y formación de buenos ciudadanos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Pagés, 1994.

No obstante, con el paso del tiempo y a través de las diferentes concepciones curriculares de la Historia como asignatura, en los primeros años del siglo XXI, “se observa que, a pesar de las transformaciones curriculares, la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva” (Carretero, 2008, p. 134).

Frente a continuidad del fin nacionalista de la enseñanza de la Historia, se abre paso el ideal de que este proceso tenga como: “[...] finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (Carretero, 2008, p. 134).

En contraste con la Historia que se memoriza y se reproduce plasmándola en papel durante un examen o recitándola en efemérides cívicas, la vertiente sociocultural busca que la y el estudiante sea capaz de enfocarse: “en los procesos culturales de construcción de significados sobre el pasado” (Plá & Latapí, 2014, p. 203).

Construir significados del pasado se articula a lo expuesto por Carretero (2008), cuando enfatizaba que el proceso de la enseñanza de la Historia en las aulas ya no podía ser visto únicamente como algo ligado en su totalidad a los acontecimientos del pasado (lugares, fechas y personajes) porque se trataba de un enfoque de enseñanza *obsoleto*, que provocaba que el alumnado se alejara del verdadero fin de la enseñanza y el estudio de esta ciencia: la comprensión significativa del pasado histórico.

En este tenor, la nueva concepción de la enseñanza de la Historia: “pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprenda a ‘pensar históricamente’” (Carretero,

2008, p. 135). Este proceso metacognitivo se expone de manera genérica para todo el alumnado que estudie Historia.

Por lo tanto, el estudiantado de educación preescolar queda incluido en ese universo de aprendices capaces de trabajar con contenidos históricos. Pues si se trata de desarrollar esta forma de pensar históricamente y *“la reconstrucción constante del conocimiento sobre el pasado (y sus relaciones con el presente y el futuro)”* (Arteaga & Camargo, 2014, p. 115), es posible que a esa edad comiencen a hacerlo, pues es en este nivel escolar se inicia con la conformación de la identidad, proceso que a su vez implica directamente *conectar con su pasado*.

Osborne (2006) toma a la educación histórica *“como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina y, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente”* (p. 107). Si se aborda la enseñanza de la Historia desde esta perspectiva que parte de la investigación, es posible que se lleve a las aulas de una manera más activa e involucre más a las alumnas y los alumnos, genere en ellas y ellos un aprendizaje significativo y un aporte al desarrollar ese pensamiento histórico.

Con estos fundamentos historiográficos del campo de la enseñanza de la historia y la experiencia docente, se tiene la certeza de que el alumnado de preescolar es capaz de llevar a cabo investigaciones y recolección de información para trabajar con ella, solamente es necesario encausar las indagaciones a los cambios en el tiempo y adecuarla al estilo de trabajo predominante en la etapa de desarrollo que se encuentran.

1.1.1 Educación histórica: conocimientos del pasado y relaciones con el presente

En México, el modelo de educación histórica fue propuesto por Arteaga y Camargo a partir de la segunda década del siglo XXI. Paradigma que exhorta a la intervención psicopedagógica, al aprendizaje activo y a la innovación. En él, los autores plantean que: *“la tarea de la educación histórica es promover la comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina, al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual”* (Arteaga & Camargo, 2014, p. 122).

Estos tres momentos de la educación histórica es una invitación a guiar al alumnado a adentrarse en una investigación que vaya más allá de ¿qué pasó?, sino también se cuestione el ¿por qué pasó de esa manera? ¿qué consecuencias hubo en ese momento? ¿nos sigue afectando hasta ahora? ¿cómo? ¿por qué?

Este modelo sostiene que *“La Historia es mucho más que cualquier narrativa porque es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente”* (Lee & Ashby, 2000, p. 200). Desde esta perspectiva, Arteaga y Camargo (2014) afirman que:

“el pensamiento histórico que se pretende desarrollar en el terreno educativo [...] comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que buscan que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito; casual, ni producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es resultado de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican” (pp. 122-123).

La idea de retomar el presente unido al pasado vivo en indicios que implican y explican al sujeto del presente, refuta la manera convencional de trabajar la Historia en las aulas. Ésta forma no es aprender de manera “natural” los hechos o comprenderlos de forma espontánea, sino que debe ser llevada a la práctica a través de ejercicios de abstracción

(sin material concreto), es decir, realizando actividades en las que ejerciten su pensamiento lógico y su capacidad de procesar información mediante la investigación y la exploración por medio de evidencias (fuentes primarias), para que con ello, además del fortalecimiento de su pensamiento abstracto, desarrollen su capacidad de *hacer historia* mediante la interpretación de las huellas y el manejo de la información que obtengan de ellas.

A partir de lo anterior, la educación histórica se define como *“una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en lo que se desarrolla la educación, así como las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de procesos de problematización”* (Arteaga & Camargo, 2014, p. 123). Esta afirmación toma en cuenta dos aspectos fundamentales que aborda el Plan de estudios 2017 que se trabaja aún en el ciclo escolar 2022-2023 en educación básica: centrarse en las necesidades de las y los estudiantes y partir de los procesos de problematización, sin dejar de lado, el hecho de partir de los diversos contextos en los que se puedan encontrar los centros de trabajo (no todas las comunidades o círculos sociales) tienen el mismo pasado.

En consecuencia, la historia que se estudie y cuente es heterogénea. Pero antes para saber desde dónde comenzar a historiar con el alumnado, es importante tener claros estos tres puntos. Primero, este modelo no está dejando de lado el conocimiento sobre los contenidos más *tradicionales* de la Historia, sino que se centra en la forma de abordar dichos procesos: *“El conocimiento y el análisis de los procesos históricos es y debe ser una meta sustantiva del aprendizaje de la historia”* (Arteaga & Camargo, 2014, p. 124).

Segundo, esta propuesta de trabajo focaliza la distinción entre los contenidos de la Historia (hechos, personajes, lugares, fechas, etc.), los llamados *conceptos de primer orden* y las categorías analíticas que permiten su estudio y comprensión, los *conceptos de segundo orden* (Arteaga & Camargo, 2014). En palabras de los autores:

“los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversos espacios sociales [...], se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados en diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento [...]. Son construcciones que los científicos sociales han desarrollado a lo largo del tiempo, por tanto, se trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad en sí misma” (Arteaga & Camargo, 2014, pp. 124 – 125).

Sintetizando, los conceptos de primer orden hacen referencia a los contenidos sustanciales de la Historia: ¿qué pasó?, ¿cuándo ocurrió?, ¿dónde fue? Interrogantes utilizadas con más frecuencia para sostener los contenidos de los libros de texto que se emplean para la enseñanza de esta asignatura en educación básica.

Arteaga y Camargo (2014) puntualizan que no se trata de dejar estos contenidos fuera de las clases de Historia, sino que se aborden de una nueva manera que para las y los alumnos no mecanicen los procesos históricos, dicho de otra manera, memoricen efemérides cívicas-culturales establecidas en un calendario. Si bien, es de suma importancia que conozcan los procesos históricos como tal, también es necesario que manejen, estudien y trabajen con las categorías de análisis pertinentes para que no sólo aprendan lo que ya está escrito en sus libros, sino que, resignifiquen ese contenido escolar con los hechos de su entorno y de su realidad.

En los conceptos de segundo orden se retoman: *“nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia”* (Lee & Ashby,

2000, p. 210), es decir, los conceptos de segundo orden son las categorías de análisis y trabajo de la Historia, más allá de la repetición memorística y mecanizada de hechos. Con estos conceptos se lleva a cabo, la indagación y el estudio más específico de todo lo que implica el quehacer histórico.

A continuación, se aborda una descripción general de los conceptos de segundo orden que se integran en el modelo de educación histórica: tiempo histórico, cambio y continuidad, empatía, causalidad, evidencias (fuentes primarias y fuentes secundarias) y relevancia histórica y la manera en que Arteaga y Camargo (2014), los ponen en relación con la educación formal.

1.1.2 Pensamiento histórico: enseñar a historizar el cambio y la continuidad

En palabras de Arteaga y Camargo (2014), *“sin duda el concepto estelar ‘entre historiadores’ es el de tiempo histórico, ya que sin él no es posible ‘historizar’ (otorgarle densidad histórica) a ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podría tener lugar”* (p. 126). Dicho de otra manera, el tiempo histórico es una relación entre un tiempo y espacio determinados, permitiendo así ubicar un hecho o personaje en la historia. Por ello:

“Cuando hablamos de tiempo nos referimos a una serie de registros que nos permiten ubicar el momento en que inician y culminan determinados procesos, los contextos en los que se desarrollan, las épocas en las que tienen lugar, así como sus impactos en el mediano y largo plazo” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 126)

En el caso del ámbito educativo, incluyendo la educación básica, los autores del modelo plantean que trabajar el tiempo va más allá de aprender nombre y fechas, es un trabajo complejo, que implica situarse en una realidad (lugar-momento) determinada, y partir de ahí, en comprender que no es algo estático ni definido, sino que avanza y trae consigo

cambios en el entorno, en quien está ahí y en lo que pasa (Arteaga & Camargo, 2014).

Con las y los alumnos de educación preescolar, quienes por lo regular aún no están completamente familiarizados con el uso de mediciones de tiempo tradicionales, es necesario considerar que las estructuras básicas como día y noche o ayer, hoy y mañana, fungen como un parteaguas para desarrollar algunas nociones históricas no intuitivas que van más allá del uso del reloj o del calendario, sino que implican realización de tareas complejas de mayor abstracción, como es la idea de época.

Dicho por Bloch (1982): *“la Historia es la ciencia de los hombres en el tiempo, ya que alega que los historiadores no piensan solamente en ‘lo humano’”* (p. 26), cuando están haciendo Historia, sino que su pensamiento remonta a la categoría duración que tiene implícito el concepto de tiempo histórico mencionado anteriormente y a su vez, relacionándolos con cambio perpetuo (Bloch, 1982).

En este sentido, Arteaga y Camargo (2014) también entrelazan los conceptos de tiempo histórico y el de cambio y continuidad: *“formulando cuestiones como ¿qué cambia? [...] ¿qué cosas permanecieron? ¿cómo lo podemos saber? [...] estas preguntas orientan la comprensión no solo de los cambios, sino de sus ritmos y su direccionalidad”* (p. 127).

Por otro lado, en el estudio histórico se aplica la empatía, pero más allá de la famosa frase de *ponerse en los zapatos del otro*. Superar esta definición convencional tiene el propósito de reconocer que en el pasado o en un momento determinado de este, las personas no actuaban ni pensaban como se hace actualmente. Por lo que, los acontecimientos acaecidos en *su realidad* no fueron sobrellevados de la manera en la que haría en algún otro espacio o momento y de ahí, las consecuencias que tuvo en su

tiempo y en el posterior. Por tal motivo:

“al explicar los procesos en los que tomaron parte [...] 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 & Camargo, 2014, p. 128).

Al igual que el tiempo, la causalidad está directamente relacionada con el cambio, pues a fin de que haya una permuta debe haber un factor que genere esa ruptura de la continuidad que provoque que las cosas, las acciones y el momento se modifique. No obstante, estas causas:

“no constituyen ‘eslabones’ de ‘cadenas’ de eventos lineales, sino que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea, para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esa retícula no se hubiese puesto en movimiento” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 128).

Para comprender la forma en que operaron las redes complejas de eventos, como parte fundamental de cualquier investigación, se requiere la consulta de fuentes de información. En el modelo de educación histórica eso es clave: *“pues involucra la concepción de la historia como una disciplina que nos permite conocer el pasado a partir de evidencias materiales y registros de diversos tipos” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 129).*

1.1.2.1 Fuentes primarias, conceptos de primer y segundo orden

El trabajo con fuentes primarias, es decir, aquellas que no necesitan alguna interpretación y pueden utilizarse y permiten obtener información de manera directa como documentos originales, fotografías, videos, evidencias tangibles (artefactos o bien, inmuebles) o bien testimonios de personas que estuvieron en primera instancia presentando al suceso o acontecimiento que se quiere estudiar, es un procedimiento básico que permite a la y el

historiador saber lo que ocurrió en el pasado, permite formular preguntas e hipótesis.

La relevancia histórica implica estar consciente de que no se puede estudiar todo ni a todos, es plantearse la pregunta “¿*qué del pasado vale la pena ser recordado y estudiado?*” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 129). Este concepto permite reconocer las cuestiones dignas de ser estudiadas y reconocidas como objetos históricos, desde la historia local hasta la nacional o internacional.

Del mismo modo, a partir de este concepto es posible abordar movimientos derrotados o aspectos que, tradicionalmente, han sido dejados de lado de las efemérides cívicas o los libros de texto de historia, así como a las y los personajes que usualmente no son nombrados o no se les da el crédito por su participación en algún hecho histórico de relevancia.

Por lo tanto, los conceptos de segundo orden brindan las herramientas necesarias para hacer historia y para pensar históricamente, pues “*permiten organizar información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos*” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 131). Es por ello que, desde la mirada que propone este modelo, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia deben basarse no sólo en el hecho que se estudia, sino en todo el trasfondo que implica, en la Historia fuera de los libros de texto y los calendarios cívicos-culturales, propone ser empáticos y ver la Historia desde el enfoque de los cambios en el paso del tiempo, centrando la atención no únicamente en los grandes acontecimientos, también volteando a ver las comunidades y las transformaciones que han tenido, para que de esta manera las y los alumnos se sientan parte de esa Historia.

1.2 Componentes conceptuales del pensamiento histórico

En la propuesta que maneja el Modelo de Educación Histórica, está de más decir que la memorización y el estudio superficial de los hechos del pasado ya no caben dentro de las aulas cuando se trata de la enseñanza de esta ciencia, pues el trabajo de las y los docentes debe ir orientado a fomentar en su alumnado esa reflexión que las y los lleve a entender verdaderamente la importancia que tiene el estudio de la Historia, puesto que va más allá del hecho de recordar las historias que los libros tienen plasmadas, sino que involucra un proceso mental y cognitivo mucho más complejo y al cual se le puede sacar mucho provecho si es correctamente encausado y guiado con las estrategias y herramientas correctas.

Aún en el 2023, se sabe que las prácticas regulares de la enseñanza de la Historia en el aula no dan los resultados que podrían considerarse *satisfactorios*, pues lo que se genera en las y los estudiantes al entrar al aprendizaje de esta asignatura es aburrimiento, y en algunos casos, confusión. Estas dos reacciones son multifactoriales, pero se atribuyen a una continuidad historiográfica: contenidos históricos estructurados a partir del enfoque de la llamada Historia de bronce o historia patria que hace referencia a nombres, fechas y acontecimiento importantes para el país del pasado como asunto concluido.

Este posicionamiento provoca que el estudiantado no logre empatizar con esa noción de pasado. Situación que se subsana si se retoman los conceptos de segundo orden para tomar en cuenta que existe una historia, una cultura, un territorio y/o contexto específico que puede ser estudiado bajo la mirada historiadora, es decir, hacer historia, y con ello, generar aprendizajes aún más significativos.

1.2.1 El giro historiográfico y pedagógico: conceptos de primer y segundo orden

El trabajo con los temas históricos se ha limitado a seguir los establecidos en los programas, pues: *“resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre ella”* (Gómez & Millares, 2015, p. 54), debido a que es más sencillo para las y los docentes darles a sus alumnas y alumnos los contenidos que deben revisar, pedir que los repasen y los memoricen para poder reproducirlos en resúmenes o exámenes de respuestas unívocas, que tratar de generar en ellas y ellos una reflexión en torno a los hechos y acontecimientos.

Esta cambio historiográfico y pedagógico implica mayor trabajo, tanto de quien está frente al grupo, como del mismo estudiantado. Comprender y aprender de la Historia es conocer sus causas para entender sus consecuencias, problematizarla e investigar al respecto. Este proceso cognitivo de investigación y análisis es el que, en la mayoría de los casos, aún hace falta (Gómez & Millares, 2015).

Una alternativa para contrarrestar ese desinterés y ese bajo nivel de resultados favorables en esta materia en educación básica es llevar a cabo dicha reflexión histórica, teniendo en cuenta que esta se fundamenta con procesos de pensamiento complejos que van enfocados a la comprensión e interpretación de los diversos contenidos que estructuran la enseñanza-aprendizaje de la Historia: los conceptos de primer y segundo orden.

Para su abordaje y estudio aún más específico, Ibagón y Minte (2019) mencionan que estos contenidos se pueden dividir en:

- a) Los relacionados al planteamiento de un problema histórico.
- b) Los relacionados al análisis y la obtención de evidencias: la consulta de

fuentes.

- c) Los relacionados al desarrollo de la conciencia histórica
- d) Los relacionados a la representación de una narrativa del pasado.

Esta metodología, en conjunto, conforma lo que se denomina como pensamiento histórico. Éste se rige, en general, por los conceptos de segundo orden o categorías de análisis de la historia, relacionándose principalmente con cuatro conceptos básicos de formación que, según Ibagón y Minte (2019) deben orientar y fundamentar la enseñanza en la escuela, siendo estos: la empatía histórica, la causalidad histórica, la pluriperspectividad histórica y la relevancia histórica.

Estos conceptos por sí solos no pueden generar este pensamiento histórico, sino que conllevan una serie de reflexiones historiográficas íntimamente ligadas a la investigación directa con fuentes primarias, con el fin de crear la reflexión que genere un aprendizaje histórico en el estudiantado.

La comprensión de la historia implica, entre otros procesos mentales y cognitivos, plantear preguntas, buscar respuestas en las evidencias o vestigios que se tienen del pasado y analizar desde un enfoque específico, dependiendo lo que se busque y con una metodología propia de la comunidad investigadora.

Por lo tanto, es posible decir que el pensamiento histórico se adquiere: *“mediante la participación gradual en la práctica del historiador”* (Gómez & Millares, 2015, p. 53). Pues no es necesario que simplemente se observe un hecho y se dé por verídico y concluido, sino que es meterse en el papel de quien “investiga y hace Historia” para de ahí seguir con el proceso propio del método, con lo que se genere esa conciencia necesaria para una verdadera comprensión y asimilación de los acontecimientos, sus

causas y sus consecuencias.

1.2.1.2 Pluriperspectiva: crear conjeturas lógicas, imaginar y recrear escenarios

Dentro de este modelo el pensamiento histórico se entiende como: *“Una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un constructo histórico [...], como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro”* (Arteaga & Camargo, 2014, p. 122).

Desde esta perspectiva, esta propuesta de trabajo de la Historia en el aula, plantea que desarrollar el pensamiento histórico implica tener claro que el presente en el que vive cada persona no es algo establecido como tal, sino que viene de una serie de procesos, de cambios, de causas y de acontecimientos del pasado que necesariamente deben ser estudiados y analizados para poder comprender la realidad de un momento específico del tiempo y el espacio para, examinar dicha realidad y los procesos que se están llevando a cabo en el momento y poder llegar a la reflexión de que estos tendrán consecuencias en un futuro.

Para comprender mejor el desarrollo de este pensamiento, es necesario ir de la mano de los conceptos generales del pensamiento histórico, principalmente de los que no están directamente dentro de los conceptos de segundo orden como lo es la pluriperspectividad histórica, la cual, da cuenta del reconocimiento de la diversidad de perspectivas y de las explicaciones sobre un mismo hecho específico.

Esta mirada pluriperspectiva busca, según Ibagón y Minte (2019), evitar el uso de procedimientos y/o métodos cerrados al análisis y estudio de procesos, hechos y personajes que aportan meramente a las narrativas históricas tradicionales. A través del

desarrollo de esta pluriperspectividad, Cooper afirma que: *“no existe una única visión correcta del pasado. Todos construimos nuestras propias visiones del pasado, según nuestros conocimientos, postura política, clase social, raza, género e intereses”* (2002, p. 35).

Por consiguiente, desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado implica también fortalecer la capacidad de pensar de manera lógica, es decir, de concebir relaciones entre lo que se sabe y lo que se hace, esta fortaleza va implícita en el trabajo de la Historia, así como el pensamiento abstracto, el cual se refiere a la capacidad de los seres humanos de imaginar, de crear ideas, planificar soluciones y de hacer proyecciones a futuro.

De esta manera, ambas formas de pensamiento están directamente relacionadas con el pensamiento histórico pues es necesario trabajar con contenidos y materiales no concretos a fin de crear conjeturas lógicas, de imaginar y recrear los escenarios (retomando la famosa empatía histórica), de plantearse las soluciones a las problemáticas que surjan durante la investigación y, finalmente, que se llegue a la posibilidad de proyectar las consecuencias del presente a un futuro.

Desarrollar el pensamiento histórico conlleva adquirir esa capacidad para construir el conocimiento con base en los hechos del pasado, integrando la perspectiva ya sea temporal, del contexto o subjetiva del investigador y una interpretación crítica y reflexiva. Implica a su vez el desarrollo de habilidades de interpretación y el ir más allá del conocimiento meramente conceptual y la memoria, llevando estos procesos a un nivel más complejo de raciocinio.

Entre las habilidades básicas del pensamiento histórico se pueden enlistar como

lo hacen Palacios, Corredor y Díaz (2022) de la siguiente manera:

- a) La construcción de narrativas históricas: la cual conlleva desarrollar y aplicar capacidades de narración como:
 - Calidad para hacer referencias históricas: referida a la capacidad para sustentar los argumentos narrativos con trabajos de algún otro autor u otra autora.
 - Claridad en terminología: capacidad de utilizar los términos apropiados, correctos, coherentes y propios de la Historia.
 - Tratamiento de los conceptos: uso correcto de términos y conceptos históricos desde un enfoque determinado y estructurado.
- b) Contenidos históricos: tener cuidado de no emitir ni incluir ningún juicio de valor subjetivo sobre el fenómeno abordado.
- c) Complejidad de los relatos: la capacidad de dar una explicación comprensiva del hecho histórico como tal.
- d) Causa-consecuencia: retomar de forma jerarquizada e integradora las redes de causalidades y las sucesiones de hechos consecuentes a ellas.
- e) Fuentes históricas: Ser capaces de *hacerle preguntas* a las fuentes primarias que se tienen a la mano con el fin de obtener la información sustancial para la investigación que se realiza o la realidad que se busca conocer.
- f) Relevancia histórica: encontrar y demostrar la importancia de los hechos históricos en sí mismos, así como de los aspectos que, de manera tradicional, no serían foco de observación principal pero que, para un

historiador, son fuente importante de información.

- g) Conciencia histórica: capacidad de valor ético sobre un fenómeno histórico, comprendiéndolo desde su propio contexto y realidad.

Estas siete habilidades están orientadas a que el estudiantado comprenda los procedimientos que son requeridos para establecer e interpretar los hechos conforme a su época y contexto, entendiendo la narrativa que los hechos por sí mismos no articulan de manera directa.

A este respecto, Salazar (2006) afirma que: *“la narrativa es, en sí misma, una construcción y reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca y configura de manera que impliquen un cierto sentido”* (p. 23) es decir, el hecho en sí mismo de narrar implica ese pensamiento histórico ya que se refiere a darles esa interpretación y significación a un hecho o hechos determinados para de esta manera también darles difusión y continuidad.

Del mismo modo, la autora sostiene que el hecho en sí mismo de narrar, está transformando y plasmando la historia de algo que ha sucedido, pues transforma los acontecimientos en la representación de los significados que toman desde la perspectiva de la o el historiador, o bien, de quien narra (Salazar 2006).

Otro de los ejes centrales para desarrollar el pensamiento histórico en palabras de Wineburg (2001), es su *enseñabilidad*, es decir, su necesidad de ser enseñado. Este tipo de pensamiento no es innato, requiere de un proceso académico y de estrategias didácticas específicas para ser aprendido y demanda que las y los docentes utilicen estas estrategias en las aulas con el fin de mejorar las prácticas de la enseñanza de la Historia.

Para Ibagón y Minte (2019), desarrollar el pensamiento histórico se convierte en

una alternativa práctica y teórica que permite fundamentar el trabajo pedagógico de la Historia en el aula enfocado a la superación del poco alcance de visión analítica desde la que se estructuran las narraciones tradicionales en la educación básica, como de las metodologías educativas que enfrasan la repetición y reproducción simplificada de la información.

Este pensamiento se convierte en: *“el núcleo de una propuesta educativa que busca reposicionar la enseñanza de la Historia desde dimensiones discursivas y prácticas que dan cuenta de la complejidad que define la reflexión sobre la acción del ser humano en el tiempo”* (Ibagón & Minte, 2019, pp. 21-22). En este sentido, una manera de abordar la complejidad histórica y superar la narrativa tradicional en su enseñanza es desde el modelo de la educación histórica, particularmente, desde enseñar Historia, haciendo historia con base en fuentes primarias.

1.3 Desarrollo del pensamiento histórico en educación preescolar

Como ya se mencionó, desarrollar el pensamiento histórico es un proceso íntimamente relacionado con el fortalecimiento del pensamiento lógico y la capacidad de abstracción en el estudiantado. Por lo general este concepto de *abstracción* en el pensamiento se asocia o se le atribuye principalmente al estudiantado de educación de tercer periodo de primaria (5° y 6°) y de secundaria, puesto que supone un nivel de desarrollo cognitivo elevado o muy cercano a la estructura operacional del pensamiento.

El pensamiento abstracto implica el trabajo con conceptos más allá de lo concreto y lo tangible, se enfoca en la capacidad de imaginación, creación, así como la proyección de algo tan incierto como lo representan las consecuencias a futuro de las ideas; por lo

que, en grados inferiores de primaria y en la educación preescolar no se considera que este tipo de pensamiento sea *alcanzable* precisamente por la dificultad cognitiva que conlleva. Sin embargo, en las niñas y los niños de edades tempranas es fundamental e imprescindible el trabajo con la imaginación y la fantasía, así como la capacidad de creación y de expresión de sus ideas.

1.3.1 Pensamiento lógico: resolución de problemas e interacción social

Dentro del *Programa de Aprendizajes Clave* se manejan dentro de los propósitos de la educación preescolar: el uso del razonamiento en situaciones diversas y el uso de la imaginación y la creatividad para expresarse. El pensamiento lógico y lo racional se le atribuye a la búsqueda de soluciones para resolución de problemas, el análisis de las alternativas con el fin de encontrar una solución ante una situación que le genera al alumnado un conflicto; en el caso de la imaginación y la creación, las y los alumnos en este nivel están comenzando a interactuar con la sociedad, por lo que la expresión y apreciación artística constituye una forma para iniciar a desarrollar su expresión (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

Visto de esta manera, es posible considerar que las y los niños en grados infantiles de hecho desarrollan su pensamiento lógico y abstracto en la medida de sus capacidades cognitivas, puesto que desde que se ingresa a la educación formal la manera más efectiva de generar un aprendizaje significativo en niñas y niños es a través de los llamados *Aprendizajes Basados en Problemas*¹ (ABP), lo cual hace que se esfuercen en

¹ El aprendizaje basado en problemas consiste: “en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión” (Díaz, 2005, p. 62).

imaginar y crear soluciones ante esas situaciones que les generan conflicto de alguna manera. Del mismo modo, al impulsar su expresión por medio de la apreciación y el uso de las artes se favorece la capacidad de imaginación y de creación, pues se motiva a que utilicen distintos recursos para manifestar sus ideas, sus opiniones, gustos, intereses y su perspectiva general del mundo que los rodea.

Otro de los puntos centrales de la educación en este nivel, es la conformación de la identidad de las y los alumnos pues al estar separándose por primera vez de su núcleo familiar para incorporarse a un círculo social más amplio y variado, es necesario que conozcan quiénes son ellas y ellos, así como el papel que van a tomar al involucrarse con más personas.

Parte fundamental de la conformación de la identidad es el entendimiento del entorno y el contexto inmediato donde se desenvuelven los sujetos. Es aquí donde entra el trabajo con la Historia, pues según Espinoza y Gregorio (2018), *“la enseñanza de la Historia, desde edades tempranas, pretende que los alumnos descubran la identidad del individuo y los cambios que ha tenido la sociedad a lo largo de los años”* (p. 194).

La niña y el niño que cursa educación preescolar está en un proceso de adaptación a la vida en sociedad, está conociendo cómo es que funciona y el lugar que le corresponde dentro de ella, esto implica conocerse a sí mismo o a sí misma, saber de dónde viene, conocer su familia y el papel que ellas y ellos (papá, mamá, hermanas y/o hermanos) también cumplen dentro de su comunidad.

De igual manera, involucra conocer dicho contexto: dónde vive, cómo es ese lugar, a qué se dedican las personas que viven ahí, etc. Para conocer todos los aspectos anteriormente mencionados y algunos otros como las normas y acuerdos de convivencia,

los valores etc., es necesario el estudio histórico, pues es de esta manera en la que se puede tener un acercamiento tanto de la historia familiar de las y los alumnos, como del espacio en que se desenvuelven cotidianamente.

1.3.2 Conocer el mundo social en preescolar: sus posibilidades

Cabe señalar que la Historia no figura directamente como parte del currículo de educación preescolar en México en el ciclo 2022-2023. Sin embargo, se plantea la Exploración y el conocimiento del mundo natural y del mundo social, considerando este descubrimiento del entorno incluso como un campo de formación académica, en el cual de hecho sí se plantean aprendizajes esperados relacionados al estudio del paso del tiempo.

Sin embargo, como afirman Millares y Rivero (2012), es posible sin duda, articular el aprendizaje y estudio de la Historia con otros saberes como lenguaje, autonomía y, como ya se mencionó anteriormente, conocimiento del entorno social, pues los autores aseguran que la Historia: contribuye gradualmente a la construcción de la propia identidad; aporta al conocimiento del entorno con ayuda del estudio de las “huellas del pasado”, a la vez que la elaboración de producciones basadas en la investigación y el trabajo con fuentes involucra distintas y variadas formas de comunicación y representación.

Ahora bien, como se ha señalado antes, es posible considerar el trabajo de la Historia con alumnas y alumnos de primeros grados de primaria e incluso de educación preescolar, pero es importante también focalizar el papel que las y los docentes tienen ante el trabajo histórico en los contextos escolares de este nivel educativo ya que además de transmitir o compartir un conocimiento:

“debe facilitar el trabajo de la Historia proporcionando los recursos necesarios que

permitan llevar a cabo actividades propuestas para la consecución de objetivos [...] actuará como guía, como mediador para tal fin, teniendo en cuenta la participación de la familia [...] solo de esta manera el aprendizaje de la Historia puede llegar a ser significativo para el alumnado” (Millares & Rivero, 2012, p. 198).

Por otra parte, Cooper (2002) señala que, en educación preescolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y del tiempo histórico se relaciona con las estrategias y métodos que la o el docente utiliza, más que con las capacidades del alumnado a esa edad.

Dicho de otro modo, la posibilidad de trabajar temáticas históricas con niños y niñas de educación preescolar no depende solamente del nivel de desarrollo cognitivo que poseen las y los niños (aunque por supuesto, es importante también), sino de la manera en que la o el docente lo maneje dentro de su espacio y sus sesiones de trabajo; puesto que revisar fuentes, hacer investigación, registros y análisis de investigación que puede ser desde su historia familiar hasta su contexto inmediato, son actividades que sin lugar a duda, las y los niños pequeños también pueden llevar a cabo.

Millares y Rivero (2012) exponen estrategias metodológicas que, basándose en la dinámica de trabajo de la educación preescolar, que sostienen que trabajar Historia en este nivel educativo no depende para nada de la edad del alumnado sino de la manera de acercarles a los contenidos. Las estrategias se describen en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en preescolar

Estrategia	Descripción
Aprendizaje significativo	Partir de los intereses, necesidades y saberes previos de las y los alumnos debe tomarse como punto de partida para que los conocimientos y saberes que se les comparten les signifiquen algo y se integren en su mente.
Protagonismo del alumnado y de sus familias	La conformación de la identidad es una buena forma de integrar las temáticas históricas en el aula, ya que supone poner al niño y la niña como sujetos protagonistas del trabajo, sin embargo, la educación no es solo trabajo de dos partes como alumnos-docentes, sino que involucra otros actores activos como los son la familia de las y los alumnos, ya que es necesario también conocer la historia familiar para conocer la del entorno, además, son quienes pueden proporcionar las fuentes de consulta.
Trabajo globalizado que integra todas las áreas del currículo	El trabajo histórico en esta etapa debe ser abordado de forma transversal, incluyendo contenidos o técnicas de distintas disciplinas, ya que de esta manera genera aprendizajes más significativos para las y los niños.
Recursos y materiales motivadores	La selección de los recursos con los que se va a trabajar siempre es importante con los grupo de educación preescolar, pues si es llamativo y motivador generará interés genuino en el alumnado para trabajar con él, hay que recordar que las y los niños aprenden mejor cuando hay material con el que puedan interactuar, por lo que es sustancial que la o el docente escoja los recursos pertinentes para que generen esa curiosidad al momento de llevar a cabo investigaciones, así mismo no olvidar el uso de las tecnologías que ya son parte de la cotidianidad de la niñez en este tiempo moderno.
Implicación y participación activa del alumnado	Como ya se mencionó, la y el alumno deben ser el centro de trabajo, los protagonistas de la investigación, por lo que se les debe motivar a trabajar y participar activamente del proceso, de la búsqueda de datos, la exploración de fuentes, el análisis, la creación de productos y la expresión de los resultados encontrados.
El papel de la imagen	El estudio del tiempo es algo en realidad abstracto, hay formas de medirlo, pero no de “verlo”, para que las y los niños pequeños puedan tener una idea de aquello con lo que se está trabajando es importante que los vean, por lo que es necesario contar con apoyos visuales y gráficos sobre el tema que se está estudiando como fotografías, imágenes, videos, documentos etc., todo aquello que al alumnado le sirva como un referente visual de lo que está

	aprendiendo.
Las ideas y los intereses como base	El trabajo histórico y la propuesta del modelo de educación histórica se centran en el estudio del pasado y de sus consecuencias en el presente, pero no solamente de hechos específicos plasmados en los libros de texto (histórica cívica), sino que parte de la realidad del contexto en el que se encuentra, de las comunidades, de las personas que viven en ellas, de lo que las y los niños conocen en su realidad, ese debe ser el punto de partida de la investigación histórica.
Importancia de la narración	Además de ser parte fundamental del desarrollo del lenguaje a esta edad, los relatos, historias y cuentos siempre están situados en un espacio y un tiempo específico y delimitado, es por ello que aquellos que estén basados en el pasado abrirán las puertas para que las y los niños se adentren en otras realidades distintas a la suya, por medio de la imaginación y de la fantasía. “ <i>Contar es vivenciar</i> ” (Millares & Rivero, 2012, p. 84).
Acercamiento lúdico	Según el programa de Aprendizajes Clave para Educación Preescolar, “ <i>el juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propicias condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros</i> ” (SEP, 2017, p. 71).

Fuente: Elaboración propia con base en Millares y Rivero, 2012, pp. 83-84 y SEP, 2017, p. 71.

Estas estrategias suponen algunos ejemplos que las y los docentes pueden considerar para trabajar la Historia en el aula de preescolar, ya que de esta manera se busca despertar el interés genuino y la curiosidad, que ya de por sí es natural en esa edad, de las y los niños para investigar, para hacer preguntas, para revisar fuentes y conocer tiempos distintos al suyo.

Esta tendencia natural de las y los infantes es un recurso valioso que articulado al pensamiento histórico, particularmente a fortalecer la empatía histórica que les brindara un aprendizaje de la Historia que vaya más allá de saber la razón por la que desfilan el 24 de febrero o porqué les piden ir caracterizados el 16 de septiembre y el 20 de noviembre, les enseñará que las cosas no siempre fueron como las conocen ahora y les

invitará a querer saber por qué cambiaron, ese es el verdadero aprendizaje histórico que se debe buscar generar.

A manera de conclusiones preliminares, en este capítulo se puntualiza la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en las y los infantes de preescolar. Se destacó, que, si bien los cambios curriculares y la transformación sobre la perspectiva de la enseñanza de la Historia en educación básica aún se sostiene desde la historiografía patria, la aplicación de la propuesta que plantea la educación histórica para generar aprendizajes significativos en el estudiantado es posible debido a que se implementa un proceso de deconstrucción de los hechos por medio de estrategias que tienen como base los conceptos de segundo orden.

Con estos conceptos, sobre todo el tiempo histórico, el cambio y continuidad y la causalidad, las alumnas y los alumnos de preescolar aprenden a hacer historia, desarrollan su consciencia histórica y fortalecen en el proceso, su pensamiento lógico y abstracto. En esta etapa formativa, hacer historia contribuye la conformación de la identidad personal y colectiva, a el estudio de su contexto y de la sociedad de la que forma parte.

Tal es la importancia de abordar estas temáticas a esta edad, que en el programa de estudios 2017, que continúa vigente para el primer semestre del año 2023, se contempla el trabajo de la Exploración y a comprensión de los cambios en el tiempo como parte del estudio de la cultura y la vida social de las y los alumnos, con el fin de que comprendan la dinámica de la sociedad a la que pertenecer, sus usos y costumbres y características; así como el papel, que ellas y ellos mismo tomarán como sujetos activos de la sociedad y de su comunidad.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN PREESCOLAR

En este capítulo se identifica en el OC Cambios en el Tiempo, del campo formativo *Exploración y Comprensión del Medio Natural y Social* de tercer grado de preescolar del Plan de Estudios del 2017², la relevancia del tiempo vivido en la construcción de la conciencia histórica. Este campo formativo contempla *el cambio en el tiempo* como una conceptualización histórica que puede enseñarse en las aulas, si se toma como referente la vida cotidiana. Por tanto, se parte de una revisión general del mencionado Plan, para comprender el sustento teórico del trabajo de las y los docentes al momento de seleccionar los Aprendizajes Esperados (AE) que se planean trabajar con el grupo para incentivar el aprendizaje del cambio en el devenir histórico.

Del mismo modo se revisa la forma en que se expone el aspecto del *cambio en el tiempo* dentro del Plan de Estudio de Prescolar (PEP), así como los fines que se plantean dentro del Campo de Formación Académica (CFA), en el que está implícito y las sugerencias de trabajo que existen para abordar dicha temática con alumnado preescolar. Las recomendaciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza del tiempo como parte del desarrollo social con infantes que oscilan entre los 3 a los 6 años de edad se considera esencial comprender la manera en la que es posible llevar

² Al inicio de esta investigación (agosto de 2022) el Plan de estudios vigente para preescolar era el Modelo *Aprendizajes Clave para una educación integral* de 2017, en consecuencia, el protocolo se estructuró en función de lo existente, es decir, el Modelo 2017 que operó hasta julio de 2023. Asimismo, la aplicación del Modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana se encuentra en una etapa inicial, en la cual el profesorado está en una fase de transición pedagógica y didáctica en la que puede utilizar el modelo anterior y/o el nuevo.

este tipo de tópicos a las aulas de este nivel educativo.

2.1 Reseña de los componentes curriculares del Modelo educativo 2017

La Reforma Educativa del año 2013 trajo consigo un giro en el panorama de la educación básica en México, pues brindó un nuevo Plan de Estudio que fue aprobado y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de junio de 2017: *Aprendizajes Calve para la Educación Integral*, el cual tuvo vigencia hasta el ciclo escolar 2022 – 2023. Esta transformación del programa, en relación al de 2004, buscó: “*mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida*” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 15), es decir, se tenía como uno de los focos de atención desarrollar en las y los estudiantes de educación básica, la cual abarca desde educación inicial hasta secundaria, aprendizajes significativos e integrales que fueran funcionales en su vida cotidiana.

El modelo educativo del 2017 orientó sus contenidos en torno a los llamados *Ámbitos del Perfil de Egreso*, los cuales no son otra cosa que aquellos rasgos que se busca lograr y/o fortalecer en las niñas, niños y adolescentes (NNA) durante su trayectoria escolar de quince años que contempla la educación básica, con el fin de conseguir las habilidades consideradas en el concepto de *los mexicanos que queremos formar*. Este concepto se expone en el artículo 3° constitucional, donde se buscaba un ciudadano y una ciudadana en la que se fomente: “*el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia*” (SEP, 2017a, p. 23).

Si bien esta meta educativa es importante, en el *Plan de Estudio de Aprendizajes Clave* se proponen once ámbitos para el perfil de egreso, los cuales se plantean como logros progresivos a través de los diferentes grados de cada etapa educativa, pues se busca que el paso de los NNA por la educación básica sea secuencial, es decir cada ámbito se concreta y alcanza de manera gradual, aumentando la complejidad que exige cada uno de ellos dependiendo del nivel escolar. Estos ámbitos son:

*“Lenguaje y comunicación
Pensamiento matemático
Exploración y comprensión del mundo natural y social
Pensamiento crítico y solución de problemas
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
Colaboración y trabajo en equipo
Convivencia y ciudadanía
Apreciación y expresión artística
Atención al cuerpo y la salud
Cuidado del medio ambiente
Habilidades digitales”* (SEP, 2017a, p. 25).

Como se mencionó, estos rasgos son los que se esperan alcanzar en totalidad al terminar la educación secundaria, puesto que el proceso de logro es por ciclos, es así que al salir de preescolar debe tenerse un avance en cada ámbito en el que las y los alumnos: 1. Se comuniquen con confianza y eficacia, 2. Fortalezcan su pensamiento matemático, 3. Gusten de explorar y tratar de comprender su entorno, 4. Desarrollen su pensamiento crítico, 5. Posean autoconocimiento y regulen sus emociones, 6. Tengan iniciativa y trabajen colaborativamente, 7. Asuman su identidad, 8. Aprecien y se interesen en el arte, 9. Cuiden su cuerpo, 10. Muestren cierta responsabilidad por el medio ambiente y 11. Empleen sus habilidades digitales de manera pertinente; según los que maneja el mismo Plan de Estudio (SEP, 2017a).

Estos ámbitos proponen ser alcanzados y logrados mediante los aprendizajes clave los cuales, según el propio programa son: *“un conjunto de conocimientos,*

prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela” (SEP, 2017a, p. 111). Para trabajar y desarrollar estos conocimientos en las aulas escolares, el programa organiza los contenidos en tres componentes curriculares: CFA, Áreas de Desarrollo Personal y Social (ADPS) y Ámbitos de Autonomía Curricular.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral basa la organización de sus componentes en los pilares de la educación abordados por Delors en los años 90 del siglo XX, los cuales se dieron a conocer en el informe denominado, *La Educación Encierra un Tesoro*. En el Plan de Estudios de educación básica se retomaron de la siguiente manera:

Tabla 3. Componente curricular y pilar educativo asociado

Componente curricular	Pilar educativo
Campo de formación académica	Aprender a aprender
Áreas de desarrollo personal y social	Aprender a ser y aprender a convivir
Ámbitos de autonomía curricular	Aprender a hacer (dirigido más específicamente a las y los docentes en cuenta al ámbito de la planeación, dosificación de trabajo y la evaluación)

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2017a, p. 112.

De esta manera, es posible tener la idea de que los CFA toman el papel de lo que podrían considerarse como *las asignaturas fuertes* del programa de estudio debido a que sostienen los rasgos de egreso enfocados al lenguaje, las matemáticas, el razonamiento, la exploración, entre otros. Este programa reconoce tres CFA: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y ECMNS, el cual va enfocado precisamente al

conocimiento del medio, la ciencia y la interacción con el entorno social, el cual es objeto directo de estudio y de la propuesta para esta intervención.

Para la organización del trabajo de cada CFA y cada ADPS el programa de estudios maneja los AE como el dominio o logro de un valor, una actitud, un conocimiento o una habilidad; estos aprendizajes son las *metas del aprendizaje* (valga la redundancia), pues definen lo que se busca que logren los NNA al finalizar cada grado o nivel escolar. Con ellos se gradúan de manera progresiva los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben alcanzarse para acceder a un proceso metacognitivo cada vez más complejo.

En este mismo sentido, Perrenoud menciona: *“la escuela [...] está totalmente organizada para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos a final de cada ciclo de estudios”* (2004, p. 33). Pero no posible programar al estudiantado para que simplemente *“aprenda lo que se espera que sepa [...] un logro se da a largo plazo”* (Perrenoud, 2004, p. 33), por ello es necesario abordar cada aspecto de manera progresiva y escalonada, a fin de llegar a un aprendizaje como tal.

2.1.1 Lugar de la Historia en el campo formativo ECMNS

En el caso específico de la educación de nivel preescolar, los AE representan la oportunidad de profundizar en el aula sin la necesidad de apresurar o presionar al alumnado. El aprendizaje se va enriqueciendo, ampliando y construyendo a medida que el estudiantado va vivenciando los hechos y adquiriendo experiencias que los lleven a reflexionar y desarrollar sus niveles cognitivos; además la figura docente tiene la libertad

de decidir en qué momento y cómo abordar un contenido, tomando en cuenta las necesidades e intereses particulares del grupo que atiende.

Para Perrenoud (2004) esta progresión es un asunto que compete al profesorado y tiene como base la gestión óptima de las progresiones para ofrecer una enseñanza digna que se caracteriza por ser estratégica y se alcanza a largo plazo. Poner distancia entre la prescripción de una progresión semanal es el primer paso, iniciar una planeación didáctica a partir de las situaciones problema ajustadas al nivel y posibilidades reales del alumnado, es el segundo paso.

Un tercer momento es tener una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza; articular la teoría a las actividades de aprendizaje y observar y evaluar al estudiantado en situaciones de aprendizaje desde el enfoque formativo es la cuarta etapa. Los cuatro pasos son indispensables para que la y el enseñante tenga la posibilidad de tomar decisiones en torno a la naturaleza de la progresión; dicho en otras palabras, se emprende una pedagogía de la individualización (Perrenoud, 2004).

Una manera de implementar esta pedagogía es la intervención. Conocer la organización y la manera en que se manejan los contenidos en el Plan de Estudio, que sirven como base para el diseño de la intervención, permite pasar a la revisión del lugar que tiene la Historia dentro de este programa. Uno de los propósitos generales del campo formativo de ECMNS, donde se ubica el trabajo histórico es: *“reconocer algunos fenómenos del mundo [...] social que le permitan comprender lo que sucede en su entorno [...] favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo”* (SEP, 2017a, p. 255).

Este *pensamiento reflexivo* tiene varias definiciones y explicaciones. León (2004)

define este tipo de pensamiento como: *“la consideración activa persistente y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes que atiende”* (Dewey 1909 como se citó en León, 2004, p. 164). Desde esta perspectiva, tener un pensamiento activo es una capacidad científica que ayuda a entender que la construcción del conocimiento de lo social está en permanente reconfiguración, por lo tanto, convoca al acto reflexivo.

Reflexionar es hacer metacognición sobre el qué, el cómo y el para qué se aprende. Este es un propósito que se menciona en el CFA, por lo tanto, se centra en la capacidad cognitiva del alumnado que cursa preescolar. De manera concreta, para el caso de la enseñanza del cambio en el tiempo, en la descripción de los OC de este campo se advierte que: *“los aspectos de exploración están vinculados con costumbres, tradiciones [...] conmemoraciones cívicas y **cambios en el tiempo**³”* (SEP, 2017a, p. 260). Los contenidos curriculares respecto a este tópico se presentan organizados de la siguiente manera:

³ Es importante señalar que en la fuente original el término *cambios en el tiempo* no se encuentra en negritas, se resaltó el concepto ya que es central en esta investigación.

Tabla 3. Organización curricular del ECMNS

Campo de Formación Académica	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	
	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2
	Cultura y vida social	Cambios en el tiempo
Aprendizajes esperados	<p>*Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información.</p> <p>*Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios.</p>	

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2017a, p. 264.

Como es posible apreciar, a partir del concepto de cambio asociado al paso del tiempo, el uso de fuentes para documentar tales transformaciones en el entorno local, el plan de estudios tiene como fundamento implícito la enseñanza de la Historia.

En este sentido, su abordaje no debería suponer un tabú tan grande como lo es en la actualidad para educadoras y educadores, puesto que, también es posible darse cuenta que los AE que se presentan no se encierran en el trabajo de fechas conmemorativas patrias o cívicas, sino que deja abierta la posibilidad del trabajo con revisión de fuentes de información (especialmente fotográficas) y del estudio de los cambios en el tiempo que ha sufrido el entorno inmediato en el cual se desenvuelven las y los alumnos, es decir, tomando en cuenta su contexto y su realidad, para de esta manera dejar en ellas y ellos un aprendizaje que les signifique.

2.2 Percepción del tiempo como cambio en preescolar

Con la revisión general a la organización curricular del campo en el que se sitúa el

conocimiento histórico, es fácil destacar los cambios del tiempo como un tema que se plantea directamente para ser trabajado y del cual se espera obtener o desarrollar aprendizajes muy específicos, los cuales a su vez se relacionan directamente con el manejo de fuentes primarias de información.

En el mismo tenor, el CFA ofrece ciertas orientaciones didácticas para las y los docentes el momento de abordar cada temática con el alumnado, las relacionadas al tiempo y sus cambios son: *“los niños: [...] Adquieren aprendizajes que les permitirán descubrir cambios y permanencias en algunos aspectos de la vida social: ‘¿Existía un objeto similar antes?, ¿cómo era?, ¿cómo llevaban a cabo esa actividad las personas?’”* (SEP, 2017a, p. 266).

La principal orientación didáctica que el PEP propone para introducir al alumnado en el trabajo con los cambios y el tiempo es utilizar preguntas detonadoras, las cuales Benoit concibe como *“una estrategia transversal a las diversas disciplinas y áreas del conocimiento [...] ellas permiten construir el conocimiento, ampliar los saberes y retroalimentarlos en las distintas fases de aprendizaje”* (2020. P. 96).

Esta estrategia, si es bien aplicada, le da a la o el docente información sobre los saberes previos, los intereses, las dudas y las áreas de oportunidad de su alumnado sobre un tema determinado, brindando de esta manera una panorámica rápida inicial sobre la manera en la que se debe abordar el tema con el cual se piensa trabajar para que el aprendizaje le signifiquen aún más a los NNA en cuestión.

Del mismo modo, las orientaciones generales de ECMNS cuentan con los *tipos de experiencias* propuestos a las y los docentes para cada OC con el fin de que las vivencias del alumnado en las sesiones de trabajo sean más enriquecedoras y significativas. En el

sentido, este tópico presenta dos sugerencias:

“Revise [...] la información disponible acerca de la historia de algunas costumbres familiares y sociales, objetos de uso doméstico o espacios del entorno [...]. Identifiquen cambios en acontecimientos y manifestaciones culturales por medio de información, testimonios y evidencias” (SEP, 2017a, p. 271).

El PEP pone especial atención en que las y los niños tenga un concepto claro del tiempo, mediante la comprensión de los cambios y las permanencias, es decir, que advierta lo que haya modificado y todo lo que sigue siendo igual a como lo era antes. Este acto cognitivo no parte solamente de la observación, sino que incita a que el alumnado sea capaz de hacer reflexiones basadas en la investigación y el acercamiento a fuentes de información.

Estas fuentes le permiten al estudiantado comparar y advertir de forma más clara estas alteraciones en el paso de los años, los meses o incluso los días, dependiendo lo que se esté tomando como referencia para el trabajo. Algo que se recomienda es no hacer alusión a un pasado demasiado antiguo, sino que pueden ser también alteraciones en su entorno inmediato como las plantas con el paso de las estaciones del año, o incluso, el crecimiento de una semilla que se pide observar diariamente durante una semana.

2.2.1 El tiempo vivido: construcción del orden y la duración del tiempo

Es importante del mismo modo conocer y entender la manera en la que las y los niños pequeños advierten y aprenden sobre el tiempo, pues al ser un concepto tan abstracto y complejo de explicar, aún para un o una estudiante de mayor nivel académico, para el alumnado de preescolar el reto cognitivo es mayor, pero no imposible.

Según la investigación de Callarisa, Bellatti y Sadido: *“los niños y las niñas tienen,*

desde la primera infancia, una percepción clara del tiempo, pero distinta a la de los adultos” (2023, s/p). Las y los infantes desde que nacen tienen una noción temporal del *ahora*, viven al día, por así decirlo; a medida que crecen van asumiendo y expresando el tiempo de forma cronológica, por ejemplo, mencionan los horarios de su día a día o el transcurso de una semana utilizando algún instrumento o herramienta para medirlo (reloj o calendario), como una o un adulto normalmente lo haría.

Esto no implica que siempre sea correcto o que no presente incoherencias, simplemente es una noción que madura en función de algo que las y los infantes quieren hacer u obtener. La forma en la que las niñas y los niños en edad preescolar modifican su percepción temporal es de manera gradual, lo cual sirve para clasificar su percepción en tres estadios con base en su edad. Estas maneras temporales se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 4. Percepción del tiempo en niñas y niños

Percepción	Edad	Características
Tiempo vivido	Antes de los 6 años	- Comprenden el tiempo basándose en sus rutinas, entienden el significado de las rutinas y de poner un orden. -Se basan en sus propias actividades y experiencias cotidianas.
Tiempo percibido	Entre los 6 y los 12 años	-Se piensa de una forma más lógica. - Se observa con el <i>movimiento</i> del entorno que las y los rodea. Comprenden el concepto de <i>duración</i> , así como el pasado, el presente y el futuro.
Tiempo concebido	De los 12 a los 16 años	-Pueden situar de mejor manera los hechos históricos.

Fuente: Elaboración propia con base en Sanz (2022).

La información de la tabla permite inferir que, en la edad preescolar, las y los alumnos efectivamente *viven al día*, tienen una noción del tiempo basada en su cotidianidad. La

forma en que se les va enseñando a *poner en orden* ese tiempo, comienza al hacer rutinas, establecer horarios específicos para sus actividades y prestando atención a eventos como el día y la noche o las estaciones del año para tener esta perspectiva de que el tiempo trae cambios consigo.

En este sentido, lo serían el color del cielo cuando está el sol o cuando se oculta, el clima que hay en primavera y el del invierno, etc., generando experiencias que ayudan a que las y los niños pequeños puedan comenzar a comprender este concepto.

El *tiempo vivido* el cual, por el rango de edad, es la percepción temporal que compete a la educación preescolar, como ya se mencionó, *“corresponde a las experiencias directas de la vida. El niño no distingue de forma clara el orden temporal, ni las duraciones [...] va construyendo poco a poco su concepto del tiempo a través de experiencias propias”* (Díaz, 2015, p. 49). En las teorías más clásicas sobre la representación del tiempo se presenta el *tiempo histórico* como algo muy complejo que se tiene que comprender de a poco con el incremento de edad de quien lo aprende.

La abstracción en la comprensión del tiempo como un concepto histórico, ha dado pie a que, en las aulas escolares se le atribuya por parte del mismo profesorado, complejidad a su enseñanza. Si la enseñanza del tiempo se realiza desde un enfoque más histórico que cronológico, suele dejarse su estudio a grupos de alumnos y alumnas de niveles superiores, como es el caso de primaria o secundaria (Callarisa *et al.*, 2023).

Esta decisión obedece a que: *“las materias sociales son mucho más que una simplificación generalizada del pasado y son un trampolín de lanzamientos para aprender a orientarse temporalmente y ubicarse especialmente desde edades tempranas”* (Callarisa *et al.*, 2023). Desde esta última perspectiva es que se considera que el foco de

la enseñanza-aprendizaje del tiempo en la infancia debería ponerse en cuatro procedimientos, como los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5. Procedimientos temporales

Procedimiento	Ejemplos
Orientación	Pasado, presenta y/o futuro
Posición	Antes, después y/o ahora
Ritmo y frecuencia	A menudo, raramente y/o nunca
Velocidades	Objetivas: <i>ha ocurrido rápidamente</i>
	Subjetivas: <i>se me ha pasado muy lentamente</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Callarisa *et al.*, 2023.

Abordar el tiempo desde estos procedimientos ayuda simultáneamente al desarrollo del pensamiento de una forma más abstracta con procesos como: comparar ideas o percepciones para imaginar y crear otras, organizar sucesos secuencialmente respetando determinado orden, la capacidad de asociar la causa y la consecuencia de hechos o acontecimientos.

Del mismo modo, se conciben que las actividades didácticas enfocadas al tiempo y su estudio permiten comprender conceptos como el ritmo: ‘se mueve rápido’ o ‘va muy lento’, la duración: ‘esto es muy largo’ o ‘se acabó muy pronto’, el orden o disposición temporal: ‘antes, durante y después’ y la secuencialidad: ‘uno después del otro’. Estos logros y alcances de aprendizaje favorecen a construir en las y los pequeños una concepción del tiempo cada vez más compleja.

2.2.1.1 La experiencia y la cotidianidad: raíces del tiempo infantil

Con la premisa de la percepción de niñas y niños sobre el tiempo, se han realizado

contribuciones también desde las teorías cognitiva y constructivista del aprendizaje, en las que autores como Cooper, Tonda, Pagés o incluso Piaget quienes, como menciona Hernández (2014), *“han hecho aportaciones importantes a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo en los primeros grados que conforman la educación básica”* (p. 262).

Por ejemplo, Piaget⁴ basado en los estadios de desarrollo, maneja cuatro etapas de comprensión del concepto de tiempo: vivido (o personal), físico, percibido (o social) y concebido (o histórico); los dos primeros, el vivido y el físico se advierte que se presentan en las y los niños de los cuatro a los seis años, pues en esta edad simplemente están conscientes de lo que existe en el momento y lo que son capaces de manipular; mientras que, los dos últimos, el tiempo social y el histórico, se comienzan a desarrollar en sí de los once años en adelante, cuando ya se es capaz de concebir el tiempo como algo más allá de lo tangible y comienza a ser medible y explicable.

En el mismo sentido, se afirma que: *“los niños y las niñas perciben el tiempo a partir de puntos de referencia de índole personal [...] la extensión del tiempo depende, en gran medida, de su propia realidad”* (Tonda 2001, como se citó en Hernández, 2014, pp. 262-263). Esta aportación se asocia con lo mencionado anteriormente, sobre el hecho de que las niñas y los niños tienen una noción del tiempo a partir de las vivencias y experiencias.

Este modo que tienen las y los infantes de percibir el tiempo se debe a que: *“el tiempo está presente en nuestra vida [...] el tiempo está presente en nuestro lenguaje y nuestras actividades [...] el tiempo es historia, la nuestra y la de todas las personas”*

⁴ La información fue consultada en un blog en internet sin fecha y con autor anónimo. <https://www.educativospara.com/la-comprension-del-concepto-de-tiempo/>

(Pagés & Santisteban, 2010. p. 282). Hay que advertir que, para estos autores, la noción de tiempo tiene sus raíces en la cotidianidad y tiene la capacidad de general historia colectiva, es decir, la de nosotros. Para Barajas y Latapí (2023), este presentismo temporal es indispensable para una retrospectiva temporal, es decir, histórica, en la que el pasado, sigue siendo historia del nosotros y no de los otros.

Para las niñas y los niños el tiempo suele considerarse como algo físico o que pueden ver, como el amanecer o las hojas cayendo en otoño, sin embargo:

“la experiencia del tiempo la encontramos sin la existencia del reloj [...] el tiempo no es una medida física [...] ello lleva a plantear que la enseñanza del tiempo en educación infantil debe considerarse que éste es un acumulado de la experiencia humana” (Aguilera & Aguilera, 2019, p. 222).

Esta cita, concretamente, el tiempo como acumulado de la experiencia humana, está implícita en la referencia a uno de los propósitos de ECMNS el cual busca que las y los alumnos se reconozcan como seres sociales y como parte de su entorno. Si bien tiene que partir de su *tiempo personal*, esta perspectiva provoca que el alumnado tenga un espacio para ser egocéntrico y capte todo partiendo de sí mismo, pero el hecho de llevarlo al *tiempo histórico* implica que voltee a ver, no solo lo que le pasa directamente a él o ella, sino lo que acontece a su alrededor, los cambios en su contexto y en su sociedad; y que sea capaz de hacer precisamente ese razonamiento de orden, de causa, de consecuencia, de velocidad y todo lo que implica el paso del tiempo en su vida cotidiana y en su entorno social (Sanz, 2022).

Desde esta forma de ver, el tiempo vivido precisamente se refiere a ese cúmulo de experiencias que, en este caso, las y los niños adquieren en su vida cotidiana y que les dan esa percepción del paso del tiempo, implica también de forma directa al entorno social en el que las y los pequeños se desenvuelven dentro y fuera de la escuela, es decir su

familia (como círculo social más inmediato) y su maestro o maestra y compañeros y compañeras de la escuela (como círculo social al cual se integra).

Se advierte que reconocer y comprender en algún acontecimiento aspectos como la causa, el efecto, el orden, etc., brindan al alumnado las bases para introducirse a conceptos relacionados más concretamente al tiempo. De ahí que, en la educación infantil se ha replanteado la finalidad de la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico como una etapa para enseñar a: *“socializar críticamente a los niños y a las niñas en cada uno de los espacios donde ellos conviven cotidianamente”* (Hernández, 2014, p. 267).

Hay que enfatizar que el concepto de socialización crítica como medio para la enseñanza del tiempo histórico representa una novedad didáctica y formativa, en la medida que, ahora, la función social de la enseñanza de la Historia se enfoca en la interculturalidad, esto es, a una nueva manera de pensamiento histórico. Algo es cierto, este enfoque aumenta la complejidad del campo formativo ECMNS en preescolar. Al hablar de socialización en la etapa infantil, Núñez y Alba llegan a una reflexión sobre el concepto en que:

“podemos concluir que [...] es un proceso dinámico en el que los niños aprenden su cultura, como sujetos con existencia propia y agentes que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad que están conociendo, a partir de las interacciones cotidianas que establecen con los demás miembros del grupo del cual son parte” (2011, pp. 112-113).

Dado que este proceso de asumirse críticamente como ser social, mismo que es miembro de un círculo más allá del familiar, implica conocimiento de esa sociedad; Por consiguiente, es importante que las y los niños desde pequeños tengan una noción amplia de dicha sociedad, sus funciones, sus miembros y, a su vez, de las transformaciones por las que ha pasado; puesto que esto es precisamente lo que le

generará un panorama más amplio para poder entender la dinámica de una sociedad, en el cual entra directamente el paso del tiempo, desde su perspectiva personal y desde una más vasta para sentirse parte de esa comunidad.

Al revisar las aportaciones de investigadores e incluso las mismas propuestas que plantea el PEP y sus AE específicos, deben abrir los ojos de las y los docentes de este nivel educativo, pues va más allá que el manejo de un reloj o un calendario, implica procesos cognitivos que es fundamental e indispensable desarrollar en esa edad, por lo que debería ser tomado en cuenta con más seriedad y recurrencia.

2.3 Enseñanza del medio social: vida cotidiana, contexto y cambios

La educación preescolar en México consta de tres años de estudio para su conclusión. En la actualidad forma parte de la educación básica y obligatoria que deben cursar todas las niñas y niños, con el fin de que ingresen a la educación primaria con las bases de su desarrollo académico, físico, emocional, psicológico, social y cognitivo, necesarias para continuar fortalecido sus habilidades y capacidades en los grados posteriores. Sin embargo, a pesar de que los tres grados son necesarios para lograr este avance en el desarrollo integral infantil, aún en este ciclo escolar 2023-2024, las y los tutores, sobre todo en contextos rurales, deciden llevar a los pequeños y las pequeñas a la escuela, solamente a tercer grado, con el único propósito de adquirir el certificado de estudios, el cual es requisito para poder ingresar a la primaria.

Por ello, es necesario fomentar en madres, padres y/o tutores o tutoras legales del alumnado la importancia en asistir regularmente al preescolar desde primer grado. Este reclamo se sustenta en el hecho de que la escuela asumió el compromiso de educar para

la vida. De ahí que:

“Uno de los grandes ideales que como docentes pretendemos lograr [...] es que nuestros alumnos aprendan ‘para la vida’.

Dicho de otro modo, se espera que, en ese espacio cerrado llamado escuela, donde se da una dinámica de encuentro entre niños, que aprender de y con otros, se generen aprendizajes que lleguen a trascender el barandal escolar; aprendizajes útiles, aprendizajes que aporten y cobren sentido en su vida cotidiana” (Cadena, 2016, p. 11).

El aprendizaje como proceso derivado de las interacciones en el aula adquiere sentido y significado en la vida cotidiana, es decir, ha trascendió a las asignaturas.

2.3.1 Aprender historia, haciendo historia

Cuando el aprendizaje escolar no se instala en la cotidianidad, el contenido enseñado se escucha y se olvida por el hecho de que las y los infantes no pueden constatar, probar o refutar lo enseñado (Cadena, 2016). Esta ausencia de significatividad, tiende a ocurrir con los temas históricos. En consecuencia, las y los docentes de este nivel educativo se limiten a abordarlos cuando se acerca alguna festividad importante (Independencia o Revolución de México, el Día de la Bandera, etc.) y en muchas de las ocasiones la enseñanza queda solo en contarles a los niños y las niñas lo que pasó ese día y pedirles hacer un dibujo representativo; lo cual, como se mencionó, no les significó nada a los y las pequeñas y terminarán por no recordar. Por otro lado:

“las escasas oportunidades que promuevo para que los niños puedan aprender desde la lógica del hacer [...] el tipo de oportunidades (situaciones cotidianas) en donde los niños [...] salgan a su comunidad o que la comunidad misma sea parte de la escuelita, como un todo en donde se vive y aprende al poner en juego valores, actitudes, habilidades y conocimientos” (Cadena, 2016, p. 14).

Efectivamente, *se aprende Historia, haciendo Historia*. La metodología del *aprender haciendo* para Dewey suponía ver la educación como: *“una constante reorganización o*

reconstrucción de la experiencia [...] en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad” (Ruíz, 2013, p. 108). De lo anterior se retoma la importancia que el autor le asigna a la experiencia, pues se considera que cada individuo debe brindarles un sentido a sus vivencias y sacar provecho para actuar en situaciones posteriores, es decir, debe aprender de lo que hace y de lo que vive.

De ahí que: *“Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social” (Ruíz, 2013, p. 106). Algunos de los planteamientos centrales de la teoría de Dewey, perviven en la pedagogía actual. Algunos ejemplos son:*

*“- la valoración positiva del aprendizaje por descubrimiento.
-[...] promueve la incorporación entre los contenidos de enseñanza de objetos manipulables y visitas a museos [...], para estimular la exploración de los estudiantes.
[...] -la concepción del docente no como una autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, como la fuente de los mejores recursos, como el forjador del entorno en que aprenderán los estudiantes” (Ruíz, 2013, p. 122).*

Tomando como referencia de reflexión esta metodología de aprender haciendo y el nivel cognitivo que han alcanzado a desarrollar las y los niños entre sus tres y seis años, es imprescindible que en educación preescolar el conocimiento sea experiencial, por medio de la manipulación de objetos, de la visita a diferentes lugares y de llevar a la práctica lo que se les cuenta. Dicho en palabras Dewey, que tengan la oportunidad de vivir lo que se les está buscando enseñar con el fin de desarrollar en ellas y ellos conocimientos significativos y que les resulten útiles para su integración activa en la sociedad, que *aprendan para la vida.*

Un aprendizaje para la vida es la comprensión a edad temprana del medio social

como determinante del acontecer histórico, sus cambios y permanencias. Para el caso particular de preescolar, en el CFA de ECMNS lo social está vinculado en tres dimensiones: el individuo, la familia y la comunidad. *“Preparar para la vida es una condición para la supervivencia de la especie, para que [...] puedan resolver los problemas y las cuestiones que les depara la vida en todos sus ámbitos”* (Millán, García & Leal, 2017, p. 2).

2.3.2 Preparar para la vida en comunidad: aprender a interpretar el entorno social

Desde esta perspectiva se puede suponer que lo que el PEP plantea es que las y los alumnos al salir de preescolar sean capaces de afrontar esas *situaciones*, tanto en círculos sociales inmediatos como lo es su familia, como en otros más amplios como lo serían la escuela y la comunidad en la que se vean inmersos o inmersas. Este perfil de egreso tiene gran importancia porque: *“preparar para la vida implica considerar que los niños y los jóvenes ya tienen una vida que vivir y que seguirán viviendo, es decir, la vida no empieza cuando se sale de la escuela”* (Perrenoud 2012, citado por Millan et al., 2017, p. 2).

Desde esta afirmación es posible considerar que no es necesario esperar a que las y los niños estén en otra etapa para comenzar a formarlo como seres sociales, puesto que esta educación: *“debe comenzar desde la infancia, haciendo a los niños sentirse miembros de comunidades: familiar, escolar, religiosa, grupos de edad, social y política, que les permita forjarse una identidad como parte de las mismas siendo participantes activos”* (Millán et al., 2017, p. 3).

Asimismo, una de: *“las responsabilidades del profesorado de educación infantil es*

ayudar a que los niños y las niñas logren interpretar su entorno social, en primer lugar, a partir de un tiempo vivido, y, en segundo lugar, a partir de un tiempo histórico” (Hernández, 2014, p. 263).

De esta manera, se puede tener una base sólida de las razones por las que el CFA de ECMNS en la educación preescolar es de gran relevancia, ya que no solamente busca que las y los niños al terminar su paso por el preescolar conozcan los seres vivos, las medidas para cuidar el ambiente o su salud (los cuales por supuesto también son aprendizajes para su vida) sino que se le da importancia también a la parte de la conciencia social, a que conozcan su entorno, sus cambios y sus permanencias y que se logren identificar como parte de él, teniendo una noción de como el paso del tiempo modifica tanto los objetos, las estructuras como la organización del contexto del cual deberán formar parte.

Las conclusiones de este capítulo es que el aprendizaje de cambios en el tiempo en el contexto del campo formativo ECMNS de tercer grado de preescolar del Plan de Estudios del 2017, abre la posibilidad de introducir a las y los infantes al tiempo vivido que es un tiempo social que se construye todos los días.

La perspectiva general de la enseñanza-aprendizaje del medio social, concretamente del trabajo histórico en el aula con las y los niños, posee una conceptualización propia del tiempo íntimamente relacionados con la vivencia cotidiana, el entorno en el que se desarrollan las interacciones que dan pauta al nosotros como sujetos que advierten y experimentan el cambio del tiempo.

CAPÍTULO III

LAS Y LOS PEQUEÑOS HISTORIADORES: LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA DEL TIEMPO

En este capítulo se expone el diseño e implementación y resultados de la intervención psicopedagógica denominada, Las y los pequeños historiadores, que fundamentó sus estrategias y actividades de aprendizaje del cambio y el tiempo histórico, a partir de fuentes primarias, y con ello, incidir en el desarrollo del pensamiento histórico de niñas y niños de preescolar. En el proyecto se utilizaron las estrategias, materiales, fuentes y recursos más convenientes, seleccionados después de realizar una evaluación diagnóstica previa, con el fin de conocer los intereses y estilos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos de dicho grupo, puesto que de esta manera se espera obtener mejores resultados al llevar a cabo las sesiones de trabajo.

En este sentido, en el primer apartado se da a conocer la relevancia de diseñar acciones pedagógicas situadas que estimulan la adquisición de aprendizaje significativo y procesos de apropiación del conocimiento. Por esta razón, se presenta en el segundo apartado las características de la comunidad y el contexto en el que se ubica el centro de trabajo, así como la narrativa de las y los niños en torno a las maneras en que ellas y ellos conceptualizan el tiempo desde su cotidianidad.

Al ser llevada a cabo la propuesta con la finalidad de que las niñas y los niños del grupo logren, en la medida de las capacidades cognitivas de su nivel escolar, desarrollar una noción de conciencia histórica, las estrategias y actividades se diseñan de tal forma que todas y todos se sientan involucrados en el trabajo que se realizará, es decir, no se

busca que estén “estudiando Historia” o “aprendiendo algo ‘histórico’” solo porque la educadora se lo está diciendo o porque es algo que ‘se tiene que ver’ durante el ciclo escolar, como podría ser hablar sobre *¿por qué hay banderas por todos lados en septiembre?*, sino que lo vean desde la perspectiva de que ellas y ellos mismos están construyendo esa historia, que son ellos y ellas quienes están investigando, consultando las fuentes y *armando* lo que pasó a lo largo del tiempo.

Entonces bien, los apartados de este capítulo, se centran en explicar la selección de estrategias, materiales, espacios y fuentes que se necesitarán con el fin de construir ese plan de trabajo, el cual está planteado a llevar a cabo durante las dos últimas semanas del mes de febrero; así como una revisión y análisis de los resultados obtenidos después de su implementación, con el fin de lograr verificar o descartar la posibilidad de comenzar a construir una conciencia histórica desde la edad preescolar.

3.1 Diseño y selección de las estrategias con fuentes primarias

Como se mencionó en el capítulo II del presente documento, el trabajo de la Historia con niños y niñas, en este caso quienes cursan educación preescolar, debe comenzar desde de la perspectiva temporal que tienen en ese momento, es decir, lo que perciben las y los infantes como el tiempo y la capacidad que tienen de *ser conscientes* de su paso y sus consecuencias.

El logro de este nivel de concienciación temprana, quizá contribuya a un cambio y se revierta el hecho de que, por experiencia, las y los docentes de educación básica saben que sus alumnas y alumnos: *“tienen dificultades para aprender historia quizá porque a lo largo de su formación han vivido sus procesos de aprendizaje como una*

repetición de fechas, lugares, héroes y villanos; además de recitar acontecimientos al pie de la letra” (Gandarilla, Avitia & Ronquillo, 2012, p.1), lo cual no les genera realmente un aprendizaje significativo.

3.1.1 Aprendizaje significativo e intereses de las y los infantes

El fomento del aprendizaje significativo en educación básica es una meta inconclusa, pero elemental para hacer de las y los niños aprendices activos. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se sustenta en un enfoque teórico psicológico, pues: *“se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento”* (Rodríguez, 2011, p. 30); tomando en cuenta todo lo que ocurre dentro de un aula de clase mientras que una alumna o un alumno aprende, desde las condiciones que requiere para aprender, la naturaleza de lo que se plantea que aprenda, su proceso de aprendizaje y, también de forma importante, la evaluación de lo que aprendió.

El aprendizaje significativo *“es una teoría que se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende”* (Rodríguez, 2011, p. 31), puesto que este tipo de aprendizaje no es más que una apropiación de significados que puedan ser útiles y, valga la redundancia, significativos para ser aplicados en el día a día de quien lo aprende. De ahí la importancia de generar estrategias orientadas a la construcción de conocimientos en el aula de clases del nivel preescolar.

En esta fase escolar que marca el comienzo de la educación formal en México, las niñas y los niños de este nivel necesitan sentir que lo que se enseña sirve como base para la construcción de algo significativo. Para esto, el profesorado debe ser consciente de que el diseño del plan de trabajo necesita estar adecuado a las necesidades,

inquietudes e intereses de quien aprende, no solo a los contenidos de interés para quien enseña.

Para Díaz-Barriga (2003), la planeación desde un enfoque instruccional promueve el aprendizaje significativo en los contextos escolares, el alumnado relaciona la nueva información con los conocimientos y experiencias previas, pero, sobre todo, el profesorado direcciona al estudiantado para el logro del aprendizaje significativo. Este tipo de intervención del profesorado es válida en cualquier nivel escolar.

En preescolar, la mayoría de las veces, a las niñas y los niños el conocimiento fáctico, esto es, acontecimientos cívicos, no genera en ellas y ellos ningún aprendizaje significativo. Sentarse a escuchar quien diseñó la bandera de nuestro país y después colorear una imagen que la represente, se aleja del interés infantil y no se cumple el objetivo o direccionalidad del campo formativo.

Por lo tanto, el punto de partida para el diseño de un plan de trabajo son las necesidades e intereses de las alumnas y los alumnos de forma situada. Para la cual es imprescindible, siempre que se inicie a trabajar con un grupo en un ciclo escolar nuevo, que la o el docente realice una evaluación diagnóstica y detecte las fortalezas y áreas de oportunidad con las que podrá trabajar. Estas áreas se nutren con el aprendizaje experiencial, es decir, activo.

3.1.2 La evaluación diagnóstica y recursos materiales

Dentro del Plan de Estudio vigente en el 2017, este tipo de evaluación: *“ocupa un lugar protagónico en el proceso educativo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes* (SEP, 2017b, p. 123). Para el caso específico de

las y los docentes, la evaluación (en especial la diagnóstica) es una forma de conocer los saberes y procesos de aprendizaje de su alumnado, así como identificar a quienes tienen áreas de oportunidad y el tipo de *apoyo* que requieren para alcanzar los Aprendizajes Esperados (AE), brindándoles nuevas oportunidades para aprender. De esta manera el proceso de la evaluación se retoma desde un enfoque formativo en el cual *“favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación [...] constituye un proceso en continuo cambio”* (SEP, 2012, p. 23).

Otro punto que debe tomarse en cuenta son los recursos y/o materiales con los cuales se va a trabajar. Especialmente con niñas y niños pequeños, el material toma un papel muy importante ya que a esa edad (preescolar) aún es complicado enseñar conceptos que sean abstractos, es decir, las y los alumnos de preescolar requieren trabajar con objetos concretos, o bien, materiales manipulables que sean de apoyo para reforzar el conocimiento que están adquiriendo.

Para realizar la evaluación diagnóstica al grupo en el cual se aplicó la propuesta se diseñó un plan de trabajo centrado en los seis CFA que maneja el plan de estudio, para de esta manera conocer las necesidades, fortalezas y áreas de oportunidad del alumnado, siendo aplicada esta evaluación durante el mes de septiembre, al iniciar el ciclo escolar. Considerando los AE de los cuales se quisiera obtener información, la docente diseñó hojas de trabajo sencillas en las cuales las niñas y los niños pudieran plasmar sus saberes, sin embargo, la información más valiosa, sobre todo al diagnosticar, suele obtenerse más allá de un producto gráfico, en el trabajo diario con las y los alumnos.

Por lo anterior los recursos que se seleccionen para el trabajo también deben ser significativos, es decir, que *“tenga significado lógico [...] que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende [...] que existan ideas de anclaje [...] adecuado en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta”* (Rodríguez, 2011, p. 32).

En este sentido, para esta propuesta de intervención, *Las y los pequeños historiadores*, los materiales y recursos seleccionados son las fuentes de información que se utilizarán para consulta, son aquellas que los niños y las niñas puedan manipular e interpretar (en medida de lo posible) por ellas mismas para sacar información, es decir, inferir. Según Arteaga y Camargo:

“el análisis de fuentes primarias constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera [...] en el contexto educativo [...] permite a los estudiantes formular hipótesis de manera autónoma y analizar distintas versiones de un mismo proceso” (2012, p. 129).

La importancia, además de que los materiales de consulta sean preferentemente fuentes primarias es que éstas *“se originan en el momento de un evento, un testigo del evento que describe el evento en sus propias palabras”* (Life Pacific University, 2023), lo que deja a las llamadas fuentes secundarias, como recopilaciones de información creadas sobre algún suceso tiempo después de que este ha ocurrido, por lo que la información no siempre se considera de primera mano.

Se ha considerado como fuentes primarias, *“aquellos documentos oficiales como crónicas, biografías, libros, también los murales, leyendas, fotografías, corridos etc., originados en algún periodo histórico y que aportan elementos para la comprensión del acontecimiento en cuestión”* (Gandarilla et al, 2012, p. 3).

Para el nivel escolar es importante que las fuentes sean aquellas que propicien información de forma visual u oral, por ejemplo, fotografías, videos, pinturas o incluso testimonios de personas que conozcan, esto es, familiares, vecinos de la comunidad entre otros, para que el aprendizaje que obtengan de dichas fuentes les sea de mayor significado. Sin embargo, esto no excluye el uso de algún documento, diario, periódico o crónica, ya que se puede trabajar con ellos con el apoyo de una persona adulta que sea quien lo lea directamente y guíe la discusión sobre la información que se obtiene del mismo.

Al tener delimitadas las fuentes que se prevé utilizar para obtener la información, es importante también seleccionar, o bien, diseñar las estrategias que se plantea utilizar para abordar los contenidos seleccionados para el trabajo en clase con el grupo. Como ya se mencionó, es imprescindible tener en cuenta las necesidades y los intereses del alumnado con el cual se implementarán ya que estas deben atraer la atención de las niñas los niños a fin de que participen activamente en el proceso de enseñanza. Se debe considerar del mismo modo, los espacios, los tiempos y demás materiales que servirán como apoyo complementario para el trabajo durante las sesiones.

3.1.3 Los intereses del grupo y estrategias para la intervención

En el caso particular del grupo "D" de tercer grado de preescolar, basando las afirmaciones en lo observado durante el trabajo del plan diagnóstico y tras llevar a cabo distintos tipos de actividades, dentro y fuera del aula, con diferentes recursos tanto visuales como materiales, se podría decir que en términos generales sus intereses son: escuchar historias o narraciones, con apoyo de referentes visuales llamativos (ver

imágenes o fotografías relacionadas a lo que están escuchando), trabajar con sus amigas o amigos (trabajos en pares o equipos), plasmar gráficamente lo que aprenden o descubren (hacer registros mediante dibujos), trabajar con pintura, bailar, escuchar música, entre otros; y las estrategias previstas para las sesiones de la intervención, implementadas en el aula fueron:

- Revisión directa de fuentes primarias: fotografías y videos.
- Entrevistar de forma grupal a diferentes personas mayores de la comunidad, sus abuelas o abuelos, para trabajar también las fuentes de tipo oral.
- Platicar con madres y padres de familia con el fin de obtener información sobre sus percepciones sobre la música, los juegos, los juguetes, los transportes, entre otros, cuando ellas y ellos eran infantes para hacer comparaciones con la percepción del alumnado del grupo.
- Registros por parte del alumnado sobre la información recolectada en torno a aspectos como los cambios en los medios de transporte, los utensilios del hogar, objetos de la familia, etc.
- Utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para poder revisar videos para indagar sobre las transformaciones en la música y el baile.
- Elaboración de un friso en el aula a modo de línea del tiempo para que el grupo registre su aprendizaje.
- Y como estrategia extra al trabajo del aula: una visita a un museo (Museo de la Toma de Zacatecas en la ciudad de Zacatecas).

La selección de estas estrategias también responde al estilo de aprendizaje visual que tiene, pues al observar su desenvolvimiento con las diferentes estrategias aplicadas

durante la evaluación diagnóstica, la mayor parte del grupo pues manifestó que les gusta ver videos, imágenes, fotos, así como escuchar música y que les relaten historias, por lo que se considera pertinente también el tener “invitados o invitadas” en las sesiones de trabajo que les puedan platicar directamente sus vivencias para que en grupo se pueda comentar las diferencias detectadas por ellas y ellos.

3.1.4 Aprendizaje basado en problemas y habilidades desarrolladas

Para la elaboración del diseño del plan clase, se tomó como metodología el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que se define como *“una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real”* (Díaz-Barriga, 2005, s/p.).

Esta metodología es adecuada para generar en el alumnado un aprendizaje significativo al finalizar el proyecto. Díaz-Barriga señala que las características principales de esta metodología son:

“Experiencias de aprendizaje y enseñanza centradas en el alumno; las situaciones problema constituyen el foco organizativo de la instrucción y el principal estímulo para el aprendizaje vinculado a contextos auténticos e un marco cooperativo; el profesor es un facilitador o un tutor, y entrenador cognitivo. Los problemas son el vehículo para el desarrollo de habilidades complejas de solución de problemas y toma de decisiones, la nueva información se adquiere por medio del aprendizaje auto dirigido.” (2005, s/p)

Al trabajar proyectos o situaciones didácticas basadas en ABP el alumnado no solo estará participando de forma activa en su proceso de aprendizaje, sino que, flexibiliza su forma de pensar y analizar las cosas, mejora sus habilidades de autorregulación, pues son ellas y ellos, quienes directamente deberán revisar la información que obtengan para

tratar de darle una resolución al problema que se plantea inicio de la secuencia.

Para el caso de preescolar, el problema se presenta por la docente por medio de preguntas declarativas que inviten a la investigar y reflexionar sobre la información que obtengan con el fin de responder a las interrogantes iniciales: *¿por qué cambian las cosas? ¿Cómo nos damos cuenta de esos cambios? ¿Todas las cosas cambian? ¿Por qué algunas se quedan igual?* Por otro lado, las habilidades que se desarrollan al trabajar con ABP son las siguientes:

Tabla 6. Habilidades del aprendizaje basado en problemas

Habilidad	Descripción
Adquisición y manejo de la información	Conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.
Experimentación	Disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a ponerlas a prueba y analizar los resultados.
Trabajo colaborativo	Apertura, flexibilidad e interdependencia positiva orientada a la construcción de conocimiento de manera conjunta.
Comprensión de sistemas complejos	Capacidad de ver la interrelación de las cosas y el efecto que provocan las distintas partes de un todo. Se relaciona con sistemas naturales, sociales, tecnológicos, organizativos, etc.
Abstracción	Representación y manejo de ideas y estructuras de conocimiento con mayor facilidad.

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz-Barriga (2005).

Para el logro de las habilidades expuestas en la tabla, cada participante en el proyecto tiene un rol bien definido. La o el docente es quien supervisa el trabajo, invita a reflexionar, desafía a su alumnado, ajusta el nivel de dificultad, maneja y guía la dinámica del grupo, apoya y mantiene el proceso de aprendizaje en movimiento; mientras que las y los alumnos son participantes activos, son las y los responsables de que el proceso se lleva a cabo, son colaboradores, construyen sus propios significados y, en el mejor de los casos, se autorregulan al momento de intervenir, investigar e implementar

propuestas.

Para la SEP (2022), la metodología de ABP cuenta con seis fases que tienen explícito un proceso para el logro de un objetivo particular; todas ellas son orientadas por la figura docente. Las fases que plantea son las siguientes:

Tabla 7. Fases del aprendizaje basado en problemas

Fase	Objetivo
Presentemos	*Plantear la reflexión inicial *Introducir el escenario a partir del cual se podrá trabajar sobre el tema central
Recolectemos	*Explorar y recuperar saberes previos (sociales y escolares) *Selección y ejecución de dinámicas para detectar los factores a tomar en cuenta en el transcurso.
Formulemos el problema	*Determinar con claridad el problema sobre el cual se trabajará. *Detectar inquietudes o intereses particulares del alumnado.
Organicemos la experiencia	*Plantear la ruta de trabajo para el proceso de indagación *Se contemplan los tiempos, espacios, responsables, materiales y recursos, etc.
Vivamos la experiencia	*Guiar a las alumnas y los alumnos a la indagación (revisión de fuentes) y recolección de información que los lleven a comprender el problema y analizarlo de forma metódica.
Resultados y análisis	*Realizar un corte para visualizar el avance del conocimiento. *Plantear los medios para divulgar y/o presentar los resultados.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2022)

Estas seis fases de la metodología del ABP abarcan todas las etapas heurísticas del método científico, en consecuencia, el alumnado realiza acciones metacognitivas.

3.2 Características del grupo participante y su narrativa

La aplicación del proyecto propuesto se llevó a cabo en el tercer grado grupo D del Jardín de Niños “Rafael Pérez Gallardo” ubicado en la comunidad de Chaparrosa, en el municipio de Villa de Cos, Zacatecas, el cual tenía una matrícula total de 26 integrantes:

16 niñas y 10 niños, de entre 5 y 6 años de edad. Siendo este grupo seleccionado como muestra debido a que la autora de la presente investigación funge como docente titular del grupo, por lo que se tenía acceso al trabajo directo con las alumnas y los alumnos desde el inicio del ciclo escolar, lo que facilitó desde el principio el hacer el diagnóstico, conocer a las y los niños y poder dar un seguimiento ininterrumpido de su proceso educativo y de aprendizaje.

Durante el periodo de evaluación diagnóstica, comprendido en el mes de septiembre, se recabó información importante del grupo en cuestión, desde gustos e intereses, hasta fortalezas y áreas de oportunidad tanto académicas como en el área social y emocional.

3.2.1 Rasgos cualitativos del grupo

Como descripción general del grupo es posible decir que el 100% del alumnado era de nuevo ingreso, es decir, este fue su primer acercamiento a la educación formal, por lo cual sus conocimientos *académicos* eran muy pocos en la mayoría de los casos, aunque sí había algunos y algunas que ya lograban identificar su nombre al verlo gráficamente y escribir algunas letras, así como reconocer números de forma gráfica y algunos aspectos como nombrar los colores o identificar las figuras geométricas (Evaluación Diagnóstica (ED), septiembre, 2023).

Del mismo modo, se observó que la mayor parte del grupo presentaba un estilo de aprendizaje kinestésico-visual (21 alumnos) y en los cinco restantes había tres auditivos y dos visuales. Con estos datos, se advierte que les gustaba manipular material concreto, realizar actividades lúdicas y observar referentes visuales llamativos,

utilizar cosas coloridas como pintura, marcadores, colores y hojas o cartulina de colores fuertes.

Además, según el registro de la ED (2023) muestran interés por trabajar escuchando música, así como aprender y cantar canciones; no muestran conflicto al adaptarse y socializar con las y los otros, se adaptan al trabajo en equipo e intentan realizarlo con quien se les indique. Aunque tienen dificultad con aspectos como compartir el material o realizar un trabajo realmente colaborativo, lo cual, en esta edad, es parte de las características comunes de las niñas y los niños (ED, septiembre, 2023).

Respecto al Campo de Formación Académica (CFA) que se pretende abordar, durante el diagnóstico se obtuvo información que también es importante para el punto de partida al diseñar la intervención. En este caso se encontró que la mayoría de las y los niños del grupo eran capaces de nombrar algunas tradiciones de su familia como festejar cumpleaños u ocasiones especiales (entre ellas mencionaron bautismos, bodas, comuniones, 15 años de familiares o conocidas, etc.) la típica cena de navidad; así como algunas costumbres que aprecian en general de la comunidad en la que viven como las celebraciones de las fiestas patronales entre las que nombran principalmente las misas, peregrinaciones, la pólvora, las danzas, etc. (ED, septiembre, 2023).

A pesar de eran capaces de nombrar algunas de estas celebraciones y dar una breve descripción (aunque a algunas y algunos aún se les dificultaba la expresión oral de ideas) de lo que conocen de ellas, les costaba trabajo percibirse a sí mismas y a sí mismos como parte activa de dichas actividades, principalmente las de la comunidad, puesto que les generaba conflicto explicar qué papel juegan en ellas o cómo participan. En el caso de las tradiciones familiares es un poco más sencillo, pues el círculo social en

que suceden es más cerrado y son actividades con las que están directamente involucradas o involucrados.

3.2.2 La conciencia del tiempo: un constructo cotidiano

Del mismo modo, es importante mencionar la conciencia o noción temporal que tenía el alumnado en general, sobre todo, porque era la primera vez que se integraban a una institución educativa. Al inicio, la mayor parte del estudiantado mostraba una gran dificultad para adaptarse a la rutina, es decir, les costaba trabajo acostumbrarse a que *hay un tiempo para todo*.

Por ejemplo, en casa suelen estar acostumbradas y acostumbrados a que en el momento en que les da hambre automáticamente pueden pedir algo para comer, sin embargo, en el preescolar deben esperar a que la maestra les diga que es *hora de comer*, del mismo modo cuando no se les da permiso de ir a jugar porque todavía es *hora de trabajar*.

Establecer horarios y rutinas para cada día es un área de oportunidad para que el grupo logre la construcción de una noción del tiempo cuando se está en la escuela y el aula, esto es, los momentos para realizar una actividad determinada. Realizar esta delimitación de tiempo en la educación infantil: *“permite desempeñar importantes funciones en relación a la configuración del contexto [...] mediante la secuenciación espacio-temporal [...] a través de la repetición de actividades y tareas”* (Guzmán, 2017, s/p). Además, del fomento y fortalecimiento de las niñas y los niños en su autonomía y el reconocimiento de sí mismos, realizar trabajos o tareas secuenciadas les ayuda a:

“Ofrecer un marco de referencia [...] Generar seguridad [...] Actuar como indicador temporal [...] Potenciar procesos de captación cognitiva [...] Desarrollar virtualidades y afectivas a nivel metodológico [...]” (Zabalza 2012, como se citó

en Guzmán, 2017, s/p)

Al mencionar que los hábitos funcionan como un indicador temporal, Guzmán (2017) menciona que se fortalece una percepción de los momentos en los que hay que realizar determinada tarea, permitiendo reconocer que se realizó algo antes y que se hará algo después.

Otro elemento de la cotidianidad que se utiliza para representar y vivir el tiempo son los días de la semana y la noción de *ayer*, *hoy* y *mañana*. Puesto que al inicio del ciclo (sin exentar que todavía suele ocurrirle a alguien en algunas ocasiones) era muy común escuchar comentario por parte de alguna nena o algún nene como: “*maestra, yo mañana fui a comer con mi tía, maestra verdad que ayer nos va a tocar clase con el profe afuera, maestra nos prestas el material que nos diste mañana para pintar*” (Diario de trabajo, octubre, 2023).

Con la estrategia de instituir rutinas y horarios dentro del aula, es posible afirmar que, para el momento de aplicación de la propuesta de trabajo, la mayor parte del grupo ya sabía que *ayer* es para referirse al día que ya pasó, *mañana* se usa para el día después de *hoy*, e incluso, gracias al horario de sus clases extra (educación física y arte) y actividades específicas de algunos días (los honores a la bandera y las rutinas de activación física), ya hubo quienes ya nombraban el día de la semana en el momento de intervenir, pues lograron interiorizar significativamente el día, porque su referente fueron las actividades realizadas, pero tuvieron que recordar lo que habían hecho el día anterior, y de esta manera, tras una acción cognitiva, asumen la actividad o clase que sigue en el orden de la semana.

3.2.3 Diseño del proyecto: Las y los pequeños historiadores

Con base en la información que se obtuvo durante el periodo de diagnóstico, así como el trabajo diario con el grupo, se diseñó un proyecto de trabajo titulado: *Las pequeñas y los pequeños historiadores* (ver Anexo A). La estructura general del proyecto implementar contó con todos los momentos de un ABP:

Tabla 8. Estructura general del plan de trabajo

Momento	Secuencia general
Presentemos	*Se presenta a las y los alumnos la situación <i>¿cómo y por qué cambian las cosas?</i> Reflexionando por medio de la observación de fotografías viejas y haciendo comparaciones con su entorno.
Recolectemos	*Recuperar saberes previos y profundizar en conocimientos relacionados al tema por medio de preguntas iniciales que fungen como guía de la recolección de información.
Formulemos el problema	*Tras una explicación breve de los conceptos de ANTES y AHORA (mismos que en grupo se fortalecen a medida que se realicen las actividades), se invita al grupo a investigar cómo y porqué cambian las cosas.
Organicemos la experiencia	*Invitar a las niñas y los niños a realizar actividades diversas en las que interactúen y revisen distintas fuentes de información para responder los cuestionamientos iniciales.
Vivamos la experiencia	*Secuencia de actividades para cada día de las semanas a trabajar.
Resultados y análisis	*Organización de la actividad de cierre en la que, tanto la docente como las madres y los padres de familia y la comunidad educativa en general podrán observar los logros y avances obtenidos al finalizar el proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

El plan de trabajo del proyecto fue de dos semanas de intervención en nueve sesiones; ocho fueron en aula y una extra aula para realizar una visita al museo. Siendo la última sesión la dedicada a evaluar el logro del aprendizaje esperado por parte del alumnado y presentar los resultados a sus familias o incluso, de ser posible, a algún otro grupo de la institución.

De forma general, se llevaron a cabo, las actividades enlistadas anteriormente porque surgen de las características e intereses del grupo con el que se implementó. Del mismo modo, con el fin de que el trabajo fuera del interés del alumnado, previamente se realizó una lluvia de ideas sobre *¿qué les gustaría aprender sobre el pasado?* Las cosas a conocer sobre el pasado fueron las siguientes:

*“¿cómo vivían si antes no había casas de ladrillos?
¿de qué hacían las casas si los bloques no existían?
¿cómo podían ir a la Villa si no tenían carro como mi papá?
¿cómo le hacían (refiriéndose a jugar) si sus papás no les prestaban el celular?
¿si tenían celular o Tablet como yo?
¿los niños si tenían muchos colores para pintar en la escuela?”* (Sesión de clase, diciembre, 2023)

Al momento de llevar a cabo esta lluvia de ideas grupal, la docente fue moderando la conversación; puesto que, al tratar con alumnados de preescolar, es fácil que las ideas que tiene el alumnado se dispersen y tomen otro rumbo. De este modo, se seleccionaron los temas a abordar durante las dos semanas de trabajo con el proyecto de cambios en el tiempo, partiendo de los intereses e inquietudes manifestadas por las y los pequeños del grupo.

Se trató de ligar todos los contenidos y darles una secuencia lógica a lo largo de los diferentes días de trabajo, para que la atención no se pierda. Sin embargo, se agregó un tópico más como punto de partida para que las niñas y los niños sintieran el trabajo

más personal y, en consecuencia, fuese más significativo: ¿cómo han cambiado ellas y ellos con los años?

En este sentido, el tópico central del proyecto fue abordar los cambios que ocurren con las cosas por el paso del tiempo; entre esas cosas cambiantes se investigó acerca de: los cambios en ellas y ellos mismos, las casas, los objetos de las casas, los vehículos o medios de transporte, los juegos o juguetes, la música y los bailes y las pinturas.

Para obtener la información de cada uno de los aspectos se revisaron fotografías y/o videos ya sea que ellas y ellos encuentren en casa con ayuda de una persona adulta o bien, que la docente brindó. Se platicó todos los días con mamá o papá para tener información de sus propias experiencias y también se le realizaron preguntas a personas mayores que puedan contarles cómo ha percibido los cambios en alguno o algunos de los aspectos seleccionados para trabajar.

3.3 Implementación y resultados de la intervención, Las y los pequeños historiadores

El haber llevado a cabo la propuesta de trabajo: *Las pequeñas y los pequeños historiadores*, con el grupo se pudieron encontrar resultados bastante positivos tomando como referencia la hipótesis y los objetivos que perseguía esta intervención, puesto que, a grandes rasgos, las alumnas y los alumnos revisaron fuentes primarias de información como fotografías, videos, escucharon testimonios reales y visitaron un museo en el cual pudieron observar objetos de manera directa con el fin de crear ellas y ellos mismos una noción más acertada a la inicial sobre cómo cambian las cosas y las personas a lo largo del tiempo.

3.3.1 La presentación del proyecto en el aula

Desde el primer momento del proyecto, que supone adentrarse al tema de trabajo, se notó el interés y la participación activa de la mayor parte del grupo, pues al presentarse imágenes como apoyo visual se logró captar la atención de las niñas y los niños (ver Imagen 1) sobre las observaciones y descripciones generales que se proponían, revisando a grandes rasgos los aspectos que se querían trabajar con el grupo.

Imagen 1. Presentación e introducción al proyecto "Las y los pequeños historiadores"



Fuente: fotografía de la docente.

De esta manera fue posible que surgieran comentarios respecto a ¿por qué no todas las fotos se veían iguales si en todas se presentaban (por ejemplo) casas? ¿qué las hacía diferentes? Y las razones que ellas y ellos imaginaban que las hacían ser diferentes, dando paso a comentarios como *“son diferentes porque las primeras son casas abandonadas y significa que son viejas y por eso las nuevas se ven mejor”* (Diario de trabajo, febrero 2024), con los cuales ya se notaba un indicio de noción de cambios en los objetos presentados.

3.3.2 La problematización del concepto de cambio

Al llevar la propuesta al aula, se decidió partir de los cambios que presentan las personas en sí mismas con el paso del tiempo, invitando a las y los alumnos a llevar a cabo una investigación en casa, platicando con su familia y revisando fotografías con las que pudieran darse cuenta cómo han ido cambiando mientras van creciendo, a la vez que debían preguntar a sus padres acerca de esos mismos cambios, para armar una pequeña historia de vida.

Según Vicente (2012), la historia de vida: *“es un ejemplo de un recorrido personal [...] A través de ella se da voz y protagonismo, mostrando una mirada distinta de la vida real”* (s/p), misma que después compartieron en grupo (ver Imagen 2), con lo cual se pudieron poner en común los detalles que más notaron sobre los cambios que han tenido, entre los que rescataron: su estatura, sus gustos, sus habilidades o capacidades, la ropa que usaban, etc.

Imagen 2. Presentación de la historia de vida

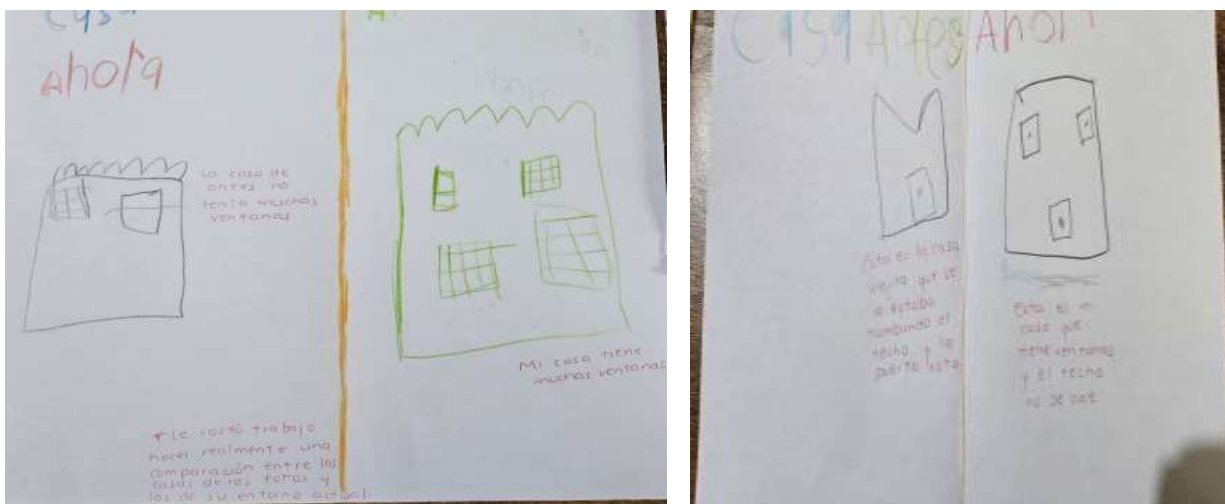


Fuente: fotografías de la docente.

Posterior a notar los cambios en ellas y ellos mismos, se continuó con los cambios que notaron y señalaron en la primera sesión: las casas; pues al revisar las fotografías

iniciales, surgieron varios comentarios sobre casas abandonadas y viejas que habían visto en su comunidad por lo que se continuó investigando ¿por qué las casas viejas no son iguales a las de ahora?

Imagen 3. Diferencia entre las casas nuevas y viejas



Fuente: fotografías propiedad de la docente.

Después de investigar en casa sobre la causa de porqué las casas viejas eran diferentes a las nuevas, el alumnado llegó a una conclusión, la cual relacionaron con el cuento clásico de *Los Tres Cochinitos*: *“las casas viejas ahora están caídas por las hacían de paja o madera, como los cochinitos y las de hoy son de ladrillos y cemento, por eso son más fuertes y no se caen”* (Diario de trabajo, febrero 2024).

Para comprobar esa conclusión se invitó al grupo a construir una casita con lo más parecido a esos materiales y así poder ver si ahora seguirían siendo funcionales, con lo cual ellas y ellos mismos pudieron darse cuenta de que las casas cambiaron porque las de antes no eran muy resistentes a menos que las sostuvieran con piedras.

3.3.3 La recolección de fuentes primarias y el libro de tiempo

Del mismo modo, se llevaron a cabo las investigaciones y revisión de fuentes con los temas como las cosas del hogar, en las que las niñas y los niños tuvieron oportunidad de llevar cosas que encontrarán en casa de sus abuelos principalmente, para explicar lo que habían investigado sobre ellas (ver Imagen 4).

Imagen 4. Exploración de los cambios en las cosas del hogar



Fuente: fotografías propiedad de la docente.

Posteriormente se exploró para conocer también sobre los juguetes, sesión en la cual la abuelita de uno de los chicos pudo estar presente para platicar directamente con el grupo sobre a qué jugaba ella cuando era más chica y enseñarles a jugar: canicas, serpientes y escaleras, matatena e incluso ayudarles a hacer un balero casero utilizando materiales reciclados (ver Imagen 5), para que conocieran otros juguetes.

Imagen 5. Juegos y juguetes



Fuente: fotografía propiedad de la docente.

De esta manera, se llevaron a cabo las sesiones de trabajo con el grupo, en las cuales, cada día iban registrando lo que aprendieron o lo que les pareció más interesante de cada clase. Las notas (dibujos) se iban haciendo en un cuadernillo (ver Imagen 6) que entre todas y todos decidieron nombrar su Libro de Tiempo.

Imagen 6. Evidencias de aprendizaje de cambios y tiempo



Fuente: fotografías propiedad de la docente.

Al finalizar el proyecto lograron llegar a la conclusión de que todas las cosas que investigaron cambiaban por que el tiempo pasaba, lo cual fue precisamente lo que se registró en su cuadernillo en la mayoría de los casos, aunque también hubo quien dibujó algo que le había llamado la atención en el transcurso de la mañana de trabajo, lo cual, también era una evidencia de aprendizaje.

3.3.4 Aprendiendo en el museo

Dentro de las actividades planeadas para que las y los niños tuvieran acercamiento a las fuentes primarias de información para comprender el paso del tiempo no vivido por ellas y ellos, se realizó una visita guiada al museo de La toma de Zacatecas, el cual está ubicado en el cerro de la Bufa de la ciudad de Zacatecas (Ver Imagen 8). Algunas niñas y niños que fueron acompañados de su mamá, entonces, la experiencia fue más enriquecedora porque fue posible que plantearan preguntas muy variadas y vieran diferentes objetos que no conocían.

Imagen 7. Aprendiendo historia en el museo "La Toma de Zacatecas"



Fuente: fotografías propiedad de la docente.

Como cierre de la sesión, las niñas y los niños del grupo realizaron una línea de tiempo (ver Imagen 7), en la cual entre todas y todos debieron organizar imágenes representativas de los temas abordados en las sesiones de trabajo para clasificarlas entre *cosas de antes* y *cosas de ahora*.

Imagen 8. Línea del tiempo: el cierre de proyecto



Fuente: fotografías propiedad de la docente.

Fue precisamente en la sesión de cierre, en la que se pudieron advertir los avances de las percepciones de las y los alumnos en cuanto al tiempo y conceptos como antes y ahora, pues al hacerles cuestionamientos con las mismas preguntas detonadoras del diagnóstico, sobre ¿qué es el tiempo? ¿por qué las cosas cambian?, etc., las respuestas

ya mostraban un poco más de noción y conciencia comparadas con las que se daban al inicio del proyecto. Por ejemplo, en la pregunta ¿qué es el tiempo?, al principio de la intervención se obtuvieron respuestas como: *una cosa nueva, es una canción*, o simplemente *yo no sé*. Al momento de hacer el cierre y volver a preguntar ya respondían por sí mismas y por sí mismos: *es cuando cambian las cosas, es cuando pasan los días, es cuando ves el reloj y ya es hora de comer o de trabajar* (en ambos casos tomando respuestas aleatorias de las alumnas y los alumnos del grupo).

3.3.5 Evaluación del aprendizaje

Para evaluar los resultados del aprendizaje obtenido en el proyecto se utilizó una rúbrica (Ver anexo B) basada en el AE seleccionado desde el inicio de la propuesta, la cual se dividió en tres niveles generales de logro: 1. Logrado, para las y los alumnos que alcanzaron un nivel satisfactorio de aprendizaje, tomando en cuenta las habilidades desarrolladas durante las sesiones de trabajo y su participación; 2. En proceso, para quienes aún mostraron dificultad en realizar las actividades o comprender los temas o conceptos por sí mismas o por sí mismos, sin embargo, con algo de ayuda de la maestra o de los mismo compañeros, fueron capaces de realizar su trabajo sin mayor problema; y 3. Requiere apoyo, nivel en el cual se encontraron más que nada aquellas alumnas y alumnos que no asistieron con regularidad a las sesiones de trabajo, por lo que no alcanzaron un nivel satisfactorio de aprendizaje.

Al evaluar el avance del grupo, se pudo notar que la mayor parte del alumnado (17 alumnas y alumnos) quedó en un nivel satisfactorio de logro, quedando en nivel medio (en proceso) nada más 6 alumnos y otros 3 en el nivel más bajo (requiere apoyo), debido a que, por falta de asistencia regular a las sesiones de trabajo, no les fue posible alcanzar

el nivel esperado de logro. Las actividades, estrategias y materiales seleccionados fueron pensados en capturar la atención de las niñas y los niños, lo cual se logró de manera satisfactoria, consiguiendo a su vez un nivel muy bueno de apropiación del AE en el grupo, permitiendo así consolidar una noción de cambio y de tiempo en las y los alumnos.

Si se hiciera una comparación los conocimientos que tenía el grupo en general al inicio del ciclo sobre la temática trabajada se podrían destacar aspectos señalados durante el documento como: el reconocimiento de rutinas, al inicio del ciclo, difícilmente había una noción de que *hay tiempo para todo*, a diferencia de al momento de evaluar al final, a su manera personal, ellas y ellos ya eran capaces de determinar los tiempos de cada actividad; del mismo modo la noción de los días de la semana y del *ayer, hoy y mañana*, puesto que como se mencionó anteriormente, al inicio del ciclo lo único de lo que eran conscientes era del *hoy*, cosa que también cambió con el trabajo de las actividades.

De esta manera también hubo un avance y un nivel de logro bastante significativo entorno a los conceptos de segundo orden trabajados (tiempo histórico, cambio y continuidad y causalidad) ya que se logró crear esa conciencia de que algunas personas, lugares o cosas cambian con el paso del tiempo, que no siempre se van a quedar iguales y que esos cambios siguen pasando incluso con las cosas que conocen el día de hoy, como es posible intuir, al inicio del ciclo escolar, difícilmente eran capaces si quiera de imaginar que lo que ellas y ellos conocen alguna vez no existió o que fue completamente diferente a lo actual.

Tras haber tenido la oportunidad de diseñar, implementar y evaluar esta intervención fue posible, además de brindarle a las y los niños conocimientos nuevos de

un área que no es muy común de ser trabajada en su nivel educativo, comprobar que al tener una buena evaluación diagnóstica es posible identificar los intereses y las características de aprendizaje de un grupo; esta información es la que da pie a la selección de estrategias, métodos y materiales de trabajo eficaces.

De esta manera, la planeación será congruente con las necesidades de aprendizaje y será más fácil generar aprendizaje significativo para cualquier campo formativo; además se posible que casi la totalidad del grupo logre alcanzar los AE que se seleccionan en un principio. Del mismo modo, el trabajo mediante un proyecto de ABP tiene una serie de pasos y momentos que van dirigiendo casi por si mismas las secuencias de actividades, lo cual también es importante para llegar al resultado deseado.

Las conclusiones preliminares de este capítulo indican que las actividades, materiales y estrategias seleccionadas, las niñas y los niños del grupo fueron capaces de construir un conocimiento importante acerca de los cambios en el tiempo, así como una definición personal y con recursos propios del tiempo, del antes y del ahora, la cual les ayudó a poder realizar sus actividades y responder preguntas que surgían en el momento de estar revisando las diferentes fuentes de información, demostrando de esta manera que la Historia se puede aprender sin memorización o repetición, sino desde la indagación y la construcción personal de hechos.

CONCLUSIONES

En la tesis, *Desarrollo del pensamiento histórico en preescolar: aprendizaje de los cambios y el tiempo con fuentes primarias (Zacatecas, 2020-2024)*, se diseñó una intervención pensando en la necesidad de tener un referente teórico que hable sobre el trabajo de la Historia como asignatura escolar en el nivel preescolar, pues al tratarse de una fase académica temprana, no es muy común la planeación e implementación de actividades alternativas para llevar por el equipo docente y, por lo mismo, no era sencillo encontrar información documental con la cual tener algún tipo de sustento teórico para fundamentar su trabajo en las aulas con el alumnado infantil, pues la mayor parte de la bibliografía disponible sobre este tópico, suele referirse a grados un poco más avanzados en primaria o bien, secundaria.

El enfoque de la educación histórica se contempla dentro del currículo escolar del profesorado normalista desde hace tiempo. Una premisa de este enfoque es conocer la historia de un determinado lugar es un buen punto de partida para conocer mejor el contexto, a la vez que fomenta en el estudiantado un sentido de pertenencia y coadyuva a la conformación de su identidad tanto personal-individual como social, ya que al conocer su entorno, sus costumbres, tradiciones y sus cambios, se puede comprender la disciplina y el acontecer histórico, cómo funciona, los lugares que ocupa cada miembro de esa comunidad y el papel que desempeña cada persona como sujeto histórico en plenitud en su entorno social.

Si la enseñanza-aprendizaje de la Historia se ve desde esta perspectiva social, el trabajo de la Historia en las aulas debería comenzar desde que las y los niños pequeños se involucran directamente con los espacios educativos, pues no se trata solo

de formar en ellos una identidad nacional, cívica o patriótica, sino también de su propia identidad y el reconocimiento de sí mismas y sí mismos como parte activa de la sociedad en la que se desenvuelven. A su vez abordar esta asignatura o este tipo de temas en las aulas, es una estrategia para fortalecer otras competencias habilidades en niñas y niños como lo es el uso de fuentes para obtener información, el análisis de los datos encontrados y la capacidad de utilizar esa información y compartirla y, porque no, incluso fortalecer su memoria y su pensamiento reflexivo.

La propuesta de trabajar el aprendizaje de cambios en el tiempo, usando fuentes primarias para el desarrollo del pensamiento histórico en preescolar se llevó a cabo cabalmente de la manera que se tenía planeado a lo largo de tres capítulos, desde una conceptualización general del modelo de educación histórica, así como los componentes del pensamiento histórico y su desarrollo en alumnado de nivel preescolar; pasando por el lugar que ocupa la Historia en el campo formativo ECMNS para el nivel preescolar, la perspectiva infantil que se tiene sobre el tiempo y como el estudio de esta disciplina aporta a la enseñanza del medio social y, como cierre el diseño e implementación de una propuesta de trabajo llevada a cabo con un grupo de tercer grado de nivel preescolar.

El objetivo general de lograr el aprendizaje de cambios en el tiempo, mediante la consulta de fuentes primarias para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en alumnas y alumnos de tercer grado de preescolar se logró de manera satisfactoria, puesto que al estructurar la investigación de lo general a lo particular, esto es, el contexto conceptual del campo de la educación histórica y el campo de formación Exploración y conocimiento del medio natural y social, fueron el soporte teórico y pedagógico para diseñar la intervención psicopedagógica, Las y los pequeños historiadores.

En este sentido, es posible decir que el objetivo específico uno de analizar la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en la educación preescolar se logró de manera cabal, ya que la revisión bibliográfica que se realizó, logró brindar información relevante en cuanto al concepto del pensamiento histórico y la forma en que este se puede desarrollar con alumnas y alumnos de nivel preescolar entendiéndolo como una forma de construir la realidad y la actualidad, utilizando la información del pasado para comprender el porqué de las cosas como se perciben ahora, lo cual resulta más enriquecedor y significativo para un alumnado infantil que abordarla desde la parte cívica. Para este objetivo también se presentó el modelo de educación histórica como una alternativa para trabajar este tipo de temáticas en educación básica.

Para el objetivo específico dos, identificar el aprendizaje de cambios en el tiempo en el contexto del campo formativo ECMNS en tercer grado de preescolar, también es posible considerar un buen nivel de alcance, puesto que se realizó una descripción del CFA en el cual va incluido el trabajo con temas referidos al tiempo y el estudio de sus cambios. Para el Plan de Estudios 2017 este campo enfocado al conocimiento natural y social, buscaba, entre otras cosas, fortalecer el pensamiento reflexivo al reconocer fenómenos del mundo social con el fin de comprender la dinámica del mismo. Dentro de este campo se manejan AE que dan pauta al trabajo directo con los cambios en el tiempo con el fin de reflexionar respecto a ellos, además de que propone justamente hacerlo mediante la consulta de fuentes primarias como fotografías.

Después de analizar el lugar que tiene esta área de estudio en el programa de preescolar, se indagó e hizo una revisión sobre la perspectiva que las y los alumnos de este nivel académico tienen acerca del tiempo a su edad, reconociendo que desde

pequeños tienen conciencia del tiempo, visto desde el *ahora*, es decir, conocen el tiempo que están viviendo y es de ahí que se debe partir para estudiarlo con ellas y ellos. Con esta premisa, se consideró importante trabajar estrategias históricas a partir del aprendizaje por medio de experiencias que generen aprendizajes significativos para las y los pequeños, pues es de este modo que estarán aprendiendo desde su *ahora*, para comprender también su *antes* y el *después*.

Del mismo modo, el tercer objetivo específico, implementar una intervención con el uso de fuentes primarias para incidir en el desarrollo del pensamiento histórico mediante el aprendizaje de los cambios y el tiempo en estudiantado de tercer grado a través del uso de fuentes primarias para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantado de tercer grado del grupo D del Jardín de Niños “Rafael Pérez Gallardo” se llevó a cabo de la mejor manera posible, puesto que se tuvo la ventaja de trabajar directamente con un grupo preescolar, dado que al momento de elaborar la propuesta, la tesisista era la docente del grupo. Esta situación favoreció el ajuste del tiempo de trabajo lectivo y aplicar la propuesta sin dificultad.

Para diseñar el proyecto de intervención titulado “Las y los pequeños historiadores”, se hizo la remisión a la evaluación diagnóstica inicial del grupo en cuestión, la cual fue aplicada durante el mes de septiembre de 2023, con la cual se pudieron identificar las fortalezas, áreas de oportunidad y, sobre todo, los intereses de las alumnas y los alumnos del grupo. Los referentes de teóricos de la psicología educativa infantil, señalan que tomar en cuenta los intereses de la y el aprendiz es de suma importancia al momento de seleccionar o diseñar estrategias de trabajo, ya que es de esta forma que las y los niños enfocan mejor su atención a lo que se les está

compartiendo y se vuelve un aprendizaje realmente significativo, lo mismo con la selección de materiales y recursos a utilizar y los espacios y tiempos para abordar el trabajo.

En este caso particular, al ser un grupo con características de aprendizaje visuales y kinestésicas, el trabajo con fuentes primarias de información brindó un buen punto de apoyo al trabajo en el aula, pues a las y los pequeños les gustaba poder interactuar directamente con algunos objetos *antiguos* que llevaron para poder analizar en plenarias, cómo es que las cosas de la vida cotidiana cambian con el paso del tiempo.

Resultó bastante útil en la enseñanza, el apoyo con las TIC, con ellas se brindaron referentes visuales de objetos físicos que el grupo ni tenía a la mano; por ejemplo, al hablar del cambio en los medios de transporte de su comunidad. Asimismo, el recurso de buscar y presentar fotografías de los vehículos que ellas y ellos mismos investigaron en casa fue llamativo y cubrió los intereses de aprendizaje de las y los niños.

Para que el aprendizaje fuera significativo para todas y todos, se buscó también la participación de su familia. Se realizaron trabajos de investigación de la mano de mamá o papá e incluso con abuelas y abuelos, con el fin de que las y los alumnos obtuvieran información a través de preguntas y búsqueda de datos en casa que pudieran compartir y comentar al día siguiente con el resto de la clase.

Estas actividades fueron muy provechosas pues se abrió una conversación muy animada respecto a lo que habían investigado cada quien en casa. Se motivó al alumnado para que cada una y cada uno de ellos llevara por sí mismo el registro de lo que iban aprendiendo cada día, creando así su *Libro de Tiempo*, que realizaron gradualmente a modo de bitácora con lo que les parecía importante de cada tema que se abordaba en

clase.

Al llevar a cabo la indagación documental e implementar de forma práctica la propuesta de trabajo en un grupo infantil se pudo comprobar la hipótesis planteada en un inicio en este mismo documento la cual reza: que se propicia el aprendizaje de los cambios y del tiempo en el alumnado de nivel preescolar desde el enfoque de la educación histórica, la cual sostiene que a través de las fuentes primarias se genera una empatía histórica en el estudiantado.

Efectivamente esta empatía llevó a la comprensión del transcurrir del tiempo vivido, de algunas causas y efectos de éste, en las cosas que había en su casa y en las actividades de su vida cotidiana. Asimismo, las fuentes primarias incentivan la investigación y la habilidad de análisis que coadyuvan a crear la noción de conciencia histórica, la cual se expresa en los conceptos de antes y después. el alumnado de nivel preescolar puede obtener un aprendizaje significativo sobre los cambios en el tiempo con el uso de las fuentes primarias a las que tiene acceso y con ello favorecer a desarrollar su pensamiento histórico, puesto que el modelo de educación histórica sostiene que la consulta de las fuentes primarias incentiva la investigación y la habilidad de análisis que coadyuvan a crear la noción de conciencia histórica.

El trabajo de enseñanza-aprendizaje en el aula llevado a cabo por las y los autores revisados, sirvieron para sostener que es posible implementar el modelo de educación histórica en un grupo regular de preescolar puede ser acertado con y/o a pesar del trabajo coexistente de un calendario de efemérides cívico-cultural con el alumnado.

Se dice que está comprobada puesto que en la medida de lo posible se llegó a desarrollar ese pensamiento histórico con las niñas y los niños del grupo con el que se

trabajó puesto que con las fuentes que se analizaron, el alumnado fue capaz de aprender significativamente que *“las cosas no son las mismas siempre porque pasan los años y ya nos las necesitan así”* (registro de jornada, 2024), lo que implica esa noción de los cambios que el tiempo trae consigo y las consecuencias que involucran dichas transformaciones. Del mismo modo se vio fortalecida su capacidad de análisis y de reflexión al utilizar distintas fuentes y compartir en plenarias la información obtenida.

Así pues, los resultados que se obtuvieron durante el diseño y la implementación de la propuesta pueden considerarse satisfactorios pues se atendieron las problemáticas que se planteaban en un inicio: la poca práctica de temas relacionados a la Historia con alumnado de educación preescolar y las clases basadas en memorización y repetición de acontecimientos plasmados en un calendario cívico o un libro de texto, ya que se lograron avances y aprendizajes, más allá de contar las historias de los días festivos y preguntar o hacer una ilustración al respecto. Las y los alumnos preescolares realizaron investigación mediante la utilizaron de distintas fuentes para obtener información, la cual se analizó; para reforzar las nociones conceptuales de tiempo, antes y ahora, se elaboraron registros temáticos con recursos visuales y enunciados cortos para aprender sobre los cambios y sobre el tiempo percibido, es decir, vivido.

REFERENCIAS

- Aguilera, A. & Aguilera, A. (2019). El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia. Apuntes desde la Educación Infantil. *Clío*. Núm. 44, pp. 219-235. Recuperado de:
https://clio.rediris.es/n45/articulos/219_235_Libre01_AguileraAguilera.pdf
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Vol. 6, Núm. 13, pp. 110-140. Recuperado el 20 de agosto de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar a la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*. Vol. 11, Núm. 2, pp. 95-116. DOI: 10.18861/cied.2020.11.2.2994
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la Historia*. México: FCE.
- Bugarin, B., Hernández, B., & Alvarado, M. (2021). La enseñanza de la Historia en educación preescolar: una experiencia de investigación en la BENMAC de Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*. Vol. 2, Núm. 2, pp. 245-258. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.349>
- Cadena, L. (2016). *Aprender, ¿cómo? Haciendo juntos en contexto. Experiencias de aprendizaje y con niños de tercer grado de preescolar, en la comunidad de Creel, Chihuahua*. (Tesis de Maestría). Tlaquepaque, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Callarisa, J., Bellatti, I. & Sabido, J., (2023, abril, 03). *El concepto del tiempo de los niños pequeños y su importancia en el aprendizaje*. Recuperado de: <https://theconversation.com/el-concepto-del-tiempo-de-los-ninos-pequenos-y-su-importancia-en-el-aprendizaje-202917> Fecha de consulta: 28 de agosto de 2023.
- Camargo, S. (2008). *El desarrollo de nociones históricas en el aula, mediante el empleo de las fuentes primarias y las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (Tesis de maestría). Ajusco, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. Carretero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *FLACSO, Argentina*. Vol. 13, Núm. 25, pp. 133-142. Recuperado el 20 de agosto de 2022 de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación preescolar y primaria*. Madrid: Morata.

- Cuenca, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. pp. 289-311. Recuperado el 27 de agosto de 2022 de <http://hdl.handle.net/11162/44536>
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 2, pp. 1-13. Recuperado el 24 de febrero de 2024 de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En: *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2005) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz, M. (2015). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la educación primaria. *TABANQUE Revista pedagógica*, Núm. 29, pp. 43-68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772480> Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2023.
- Espinoza, C. & Gregorio, M. (2018). La enseñanza de la Historia en Educación preescolar. *Publicaciones Didácticas*. Núm. 91, pp.194 – 200. Recuperado el 20 de febrero de 2023 de <https://core.ac.uk/download/pdf/235854313.pdf>
- Gandarilla, S., Avitia, J. & Ronquillo, E. (2012). Enseñar la Historia con fuentes primaria en quinto grado. En: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación [SOMEHIDE], (Comps). *Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación*. Recuperado el 20 de abril de: <https://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/41.pdf>
- Garcés, I. (2015). *La pedagogía de la historia en tercer año de primaria. Profesor, libros y aprendizaje situado en Zacatecas*. (Tesis de maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gómez, C. & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, Núm. 52, pp. 52- 68. Recuperado el 15 de febrero de 2023 de <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5894>
- Guerrero, E. (2015). *Enseñanza-aprendizaje de la historia en educación preescolar: identidad en formación a través de efemérides, narrativas e imágenes*. (Tesis de maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad autónoma de Zacatecas.
- Guzmán, M. (2017). Rutinas y hábitos: aprendizaje fundamental en la Educación Infantil. Recuperado el 24 de febrero de 2024 de: <https://shre.ink/D1oq>


- Heano, G., Ramírez, L. & Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *Grupo de Investigación: Estudios Clínicos y Sociales en Psicología/Clasificado Colciencias Categoría B*. pp.215-226.
- Hernández, L. & Pagés, J. (2014). *Propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil*. Ponencia presentada en V Encuentro Nacional de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación de la Enseñanza de la Historia. Guadalajara, México.
- Hurtado, J. (S.F). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Apuntes del Curso Historia de la Educación en México, *Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en educación Preescolar*. México.
- Ibagón, N. & Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Artículos de reflexión Universidad del Norte. Zona Próxima*. Núm. 31, pp. 107-131. Recuperado el 14 de febrero de 2023 de: <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/>
- Inarejos, J. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 20, Núm. 2, pp. 157-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.289901>
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students ages 7 – 14. En Stearns, P. et al. (Coords). *Knowing, teaching and learning history. National an International perspectives*. (pp. 100 – 222). Nueva York: NYU Press.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 2, Núm. 1, pp. 161-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Life Pacific University. (2023). Estrategias de investigación: tipos de fuentes. Recuperado el 7 de febrero de 2024 de: <https://lifepacific.libguides.com/c.php?g=924149&p=6696820>
- Millán, L., García, B. & Leal, F. (2017). *Aprendizajes para la vida*. Ponencia presentada en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Miralles, P. & Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 15, Núm. 1, pp. 81-90. Recuperada el 28 de agosto de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398006.pdf>

- Núñez, K. & Alba, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Pueblos y fronteras*. Vol. 6, Núm. 12, pp. 105-132. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/906/90621701005.pdf>
- Osborne, K. (2006). To the Past': Why We Need to Teach and Study History. *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Vol. 13, pp. 38-51. Recuperado el 04 de febrero de 2022, de: <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagés, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes, Campinas*. Vol. 30, Núm. 82, pp. 281-309. Fecha de consulta: 21 de noviembre de 2023. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLyhchp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
- Pérez, E. & Baeza, C. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.48. pp. 1-15. Recuperado el 27 de agosto de 2022 de <https://rieoei.org/historico/expe/2627Egea-Maq.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*. Vol. 33, Núm. 134, pp. 138-154. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27945>
- Plá, S. & Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá, S. & Pages, J. (Coords). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. (pp. 193-215). México: Bonilla Artiga Editores.
- Ramírez, L. & Henao, G. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychological Research*. Vol. 4, Núm. 1, pp. 29-39. Recuperado el 09 de septiembre de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819005.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Inventigació Innovació Educativa i Socioeducativa*. Vol. 3, Núm. 1, pp. 29 - 50. Recuperada el 7 de febrero de 2024 de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>

- Ruíz, G. (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf> Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2023.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM.
- Sánchez, D. (2006). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia de México en alumnos de educación primaria*. (Proyecto de intervención pedagógica de Licenciatura). Culiacán, Sinaloa: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanz, E., (2022, febrero, 14). *¿Cómo y cuándo entienden los niños la noción del tiempo?* Recuperado de: <https://eresmama.com/cuando-como-entienden-ninos-nocion-tiempo/> Fecha de consulta: 28 de agosto de 2023.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2012). *El enfoque formativo de la evaluación. Herramientas para la evaluación en educación básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación pública (SEP) (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de niñas y niños de 0 a 3 años de edad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos* (material en edición). México: SEP.
- Uicab, T. (2016). *La priorización de la enseñanza de la Historia en educación básica indígena*. (Tesis de maestría). Mérida, Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vicente, M. (2012). *La Historia de Vida como Instrumento de Aprendizaje del Trabajo Social*. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado el 20 de abril de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4900516>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press: Filadelfia.

ANEXOS

Anexo A. Plan de trabajo de la intervención, Las y los pequeños historiadores

JARDÍN DE NIÑOS “RAFAEL PÉREZ GALLARDO” CHAPARROSA, VILLA DE COS, ZACATECAS C.C.T. 32DJN0236L		 <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN ESTADO DE ZACATECAS</small>
MAESTRA: BRENDA MARGARITA BUGARIN NAVARRO		
Grado y Grupo: 3° “D”	NOMBRE DEL PROYECTO: “Las pequeñas y los pequeños historiadores”	METODOLOGÍA: Aprendizaje Basado En Problemas (ABP)
PROPÓSITO: Que el alumnado utilice fuentes primarias de información para fortalecer su noción de los cambios que el paso de tiempo trae consigo, tomando como referente su contexto inmediato.	PROBLEMÁTICA O SITUACIÓN: <u>Situación:</u> las alumnas y los alumnos del grupo son muy curiosos, muestran interés en investigar en dónde puedan para dar respuesta a las preguntas o cuestionamientos que les surgen.	JUSTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN: En preescolar es importante que los alumnos y las alumnas tengan una noción del paso del tiempo y los cambios a su alrededor para de esta manera fortalecer su pensamiento lógico y su curiosidad.
TEMPORALIDAD: 2 semanas (19 feb – 1 mar 2024)		
PRODUCTO CENTRAL POR LOGRAR: Los alumnos y las alumnas serán conscientes del paso del tiempo al analizar los cambios en diferentes aspectos de su vida cotidiana y el contexto en el que se desenvuelven.		
CAMPO	Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social	
Organizador Curricular 1	Cultura y vida social	
Organizador Curricular 2	Cambios en el tiempo	
Aprendizaje Esperado	Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información.	
PARTICULARIDADES DE LA METODOLOGÍA A DESARROLLAR		
MOMENTOS	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	ORGANIZACIÓN Y ESCENARIOS
1.Presentemos	<i>Con el propósito de fortalecer en alumnas y alumnos su capacidad de recolección de información a través de la consulta de distintas fuentes para desarrollar un pensamiento histórico y una noción del cambio temporal, se proponen una serie de actividades de indagación, lúdicas y gráfico-plásticas que las y los</i>	Organización: Plenaria grupal Espacio a

	<p><i>ayuden a la recolección y comparación de la información obtenida.</i></p> <p>*Comenzar el trabajo mostrando algunas fotos “antiguas” pedir que las observen con atención, las describan e identifiquen aspectos que no les parezcan muy familiares o que las hagan diferentes a sus casas, su ropa, sus juguetes, etc.</p> <p>*Compararlas con fotos recientes de los mismos lugares, objetos o contextos, describir lo que ven y compararlas con la primeras que se mostraron, ver diferencias y similitudes, cuáles reconocen mejor y porqué.</p>	<p>utilizar: Aula de clase</p>
<p>2. Recolectemos</p>	<p>Organizados en plenaria grupal y con el fin de adentrar a las y los niños en el tema de trabajo central, así como conocer sus conocimientos previos al respecto, plantearemos preguntas iniciales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿por qué creen que no son iguales las cosas de todas las fotos? ✓ ¿habían visto cosas como esas antes? (retomar las fotografías) ¿dónde? ✓ ¿sabes para que se usan esas cosas? ✓ ¿en tu casa hay algo que se parezca a eso? ✓ ¿por qué crees que son tan diferentes a las cosas (juguetes, ropa, etc.) que usas y que tienes en casa) <p>-Dar tiempo a que contesten las preguntas, retomar sobre todo la última e ir anotando las respuestas en el pizarrón.</p>	
<p>3. Formulemos problemas</p>	<p>-A partir de las respuestas de los chicos y chicas y, rescatando sobre todo las de la última pregunta, se guiará la discusión a comentar sobre los conceptos de ANTES y AHORA que serán la guía de nuestro trabajo de estas semanas.</p> <p>-Explicar brevemente al grupo que entendemos por ANTES (algo que ya paso, poner ejemplos) y AHORA (lo que nos está pasando en el momento, dar ejemplos)</p> <p>-Cuestionar sobre si recuerdan lo que comieron el fin de semana en casa, cómo pasaron navidad o que les dieron de regalo de cumpleaños, para explicar que esas cosas pasaron ANTES.</p> <p>-La maestra cuestionará, retomando las fotos iniciales, ¿les gustaría saber cómo eran las cosas ANTES? ¿qué les gustaría saber? en una cartulina ir anotando los puntos de interés de los niños y niñas.</p>	
<p>4.</p>	<p>*Tiempo: del 19 de febrero al 1 de marzo</p>	

<p>Organicemos la experiencia</p>	<p>*Responsable: docente frente a grupo *Ruta de trabajo: realizar con las niñas y los niños actividades que los inviten a recolectar datos de diferentes fuentes de información como fotos, videos o charlas con alguna persona adulta. Realizar actividades generales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ver fotografías o videos de cuando eran pequeños ✓ Platicar con mamá o papá sobre cómo eran ellos cuando tenían su edad ✓ Hacer comparaciones sobre lo que investiguen de tarea cada día al regresar a la escuela ✓ Armar de manera grupal una línea de tiempo donde vayan registrando lo que aprenden en cada sesión de trabajo ✓ Invitar alguna abuelita o abuelito para preguntarle cómo han cambiados las cosas en Chaparrosa desde que era pequeño. 	
<p>5. Vivamos la experiencia</p>	<p>Semana 1 (19 – 23 febrero). NOTAS: viernes 23 reunión de Consejo Técnico Escolar INICIO: *LUNES: pedir de tarea que lleven impresas 2 fotografías, una de cuando eran pequeños o pequeñas y una actual, y platiquen con mamá o papá sobre ¿cómo he cambiado? -Preguntar sobre lo que se platicó el día de ayer, lo que vamos a investigar sobre el tiempo y si recuerdan lo que era ANTES y lo que es AHORA. -Con hojas de colores hacer la portada de nuestro libro de registro; explicar a los alumnos que se convertirán en investigadores e investigadoras del pasado, porque revisaran diferentes materiales y en su libro de investigación irán registrando todo lo que vayan aprendiendo cada día. -A modo de plenaria comentar acerca de las fotografías que vimos ayer y cómo nos ayudaron para ver cómo algunas cosas cambian con el paso del tiempo. -Utilizando las fotos que trajeron de tarea se invitará a que compartan con el grupo sus fotografías y nos platiquen lo que les contaron sus papás sobre ¿cómo eran cuando eran peques? Y ¿cómo han cambiado estos años? -Se dará tiempo para que platiquen entre ellos con cada presentación y hagamos preguntas al respecto.</p>	<p>Organización: Grupal En equipo Por binas Individual</p> <p>Espacios a utilizar: Aula de clase Cancha o algún espacio fuera</p>

-Retomando los comentarios que haga cada quien, y las charlas que se generen pos las presentaciones comenzar a comentar y relacionarlo con los conceptos de ANTES y AHORA que veremos en la semana, y explicar que, así como las cosas cambia, también nosotros cambiamos con el tiempo, poner ejemplo o que explicaron con sus fotos y luego hablar de sus hermanos grandes, sus papás, abuelitos, para ver cómo cambian las personas con el tiempo.

-En la primera hoja de su libro de registro, deberán dividir la hoja en tres espacios y con apoyo de la maestra escribir las palabras ANTES, AHORA y DESPUÉS en casa división.

-Deberán registrar las diferencias que vieron entre cómo eran antes y como son ahora y en el tercer apartado plasmar cómo se imaginan que serán después (cuando sean más grandes)

DESARROLLO:

-Preguntar sobre lo que se platicó el día de ayer, los cambios que tienen las personas cuando van creciendo y lo que registraron en su libro.

-Para adentrar al tema de hoy (¿Cómo eran las casas antes?), preguntar de forma general cómo es su casa, pedir que la describan lo más detallada posible para trabajar la expresión oral.

- Recordando las imágenes que vimos el primer día de trabajo, reflexionar si las casas de antes eran iguales a las que ellos acaban de describir y cuestionar: *¿cómo se imaginan que eran las casa antes? ¿de qué estaban hechas? ¿cómo creen que las hacían? ¿creen que eran resistentes?*

-Se mostrarán imágenes de casa de diferentes épocas al tiempo que se cuestiona sobre cómo es esa casa, de que creen que está hecha, que tan antigua les parece que es, etc.

-Después hacer comparaciones generales *“¿eran diferentes todas las casas de las fotos que vinos? ¿cuáles eran más viejas? ¿por qué creen eso? ¿cuáles se parecen a su casa? ¿podrían vivir en las casas más viejas?”*

-Preguntarles de que manera ellos construirían una casa como las que vieron *“¿qué materiales creen que necesitarían? ¿podrían hacer una con palitos? ¿qué necesitarían para pegarla? ¿funcionaría con plastilina? ¿qué le pondrían en el techo?”*

-Salir al patio a buscar hojas, ramitas o cosas que

	<p>crean que puedan servirles para construir una casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Repartir por mesas de trabajo palitos de madera, plastilina para que cada quien comience a hacer su casa prehistórica. -Al terminar dejarán su casa en su mesa y realizaremos un recorrido por los lugares de todos para observar las casas que hicieron cada uno. -En su libro de registro con ayuda de la maestra escribir CASAS y registrar lo que aprendieron hoy sobre cómo han cambiado las casas para ser como la suya ahora. <p><u>TAREA: preguntar en casa a sus abuelitos, qué cosas utilizaban en casa cuando ellos eran pequeños, si eran iguales a las que tienen ahora en casa o eran diferentes.</u></p> <p><u>-Si tienen en casa cosas antiguas llevarlas para poderlas verlas mejor entre todos.</u></p> <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recordar lo que se estuvo hablando el día anterior, recordar lo que se vio de las casas, por qué son diferentes a donde viven ellos ahora, etc. -Preguntar quién hizo su tarea y pedir que nos platicuen un poco de lo que investigaron, qué cosas utilizaban, cómo se usaban, cómo eran, etc. -Ver imágenes de algunas cosas que hay usualmente en casa: computadoras, teléfonos, televisión, etc., ver fotos de diferentes diseños de los diferentes artefactos y pedir que los observen y comparen. -Si alguien pudo encontrar cosas antiguas en casa con sus abuelitos deberán pasar al frente a compartirlas con los demás; del mismo modo que las imágenes las describiremos y se pedirá que traten de explicar (en caso de que no lo sepan) para que se usa o usaba antes. -Comparar las cosas que llevaron e investigaron de tarea con lo que cada uno tiene ahora en su casa y para qué los usan. -Registrar lo que aprendieron en su libro de registros, poniendo con ayuda de la maestra el título COSAS DE CASA. -Comenzar a formar entre todos, una línea del tiempo, la cual se irá llenando con lo que hemos aprendido durante la semana de trabajo, colocando de un lado las cosas del pasado y del otro las cosas que usamos en la actualidad. -Para esto recordaremos lo que tienen registrado en 	
--	---	--

su libro de investigación y organizados en equipos utilizando marcadores o pintura harán dibujos en tarjetas que deberán organizar del lado de la línea del tiempo que corresponda.

*TAREA: investigar en casa a papá, mamá o abuelitos, de qué manera se transportaban de un lugar a otro la gente de Chaparrosa antes de que todos tuvieran carros y llevar imágenes. Investigar también de qué manera realizaban en el campo antes de que tuvieran tractores y las máquinas que hay ahora.

Semana 2 (26 febrero – 1 marzo).

NOTA:

LUNES 26 DE FEBRERO

*Con el fin de que las y los alumnos puedan ver y conocer cómo es un museo y las fuentes primarias (objetos, fotografías) que se encuentran en él, se realizará una visita guiada al museo de la revolución y la toma de Zacatecas, en la ciudad de Zacatecas, ubicado en el emblemático Cerro de “La Bufa”.

- Para esto asisten alumnos y alumnas de los cuatro grupos de 3°, todo el personal del Jardín de Niños (docentes de grupo, maestro de artes y educación física y PAAE) así como las vocales de cada grupo para tener mayor control de los y las pequeñas, con cada adulto encargándose de entre 3 o 4 alumnos,

- Se planea salir de la comunidad de Chaparrosa aproximadamente a las 9 de la mañana para poder llegar máximo a las 10:30 al museo y poder realizar el recorrido en tiempo que nos permita estar de regreso en Chaparrosa alrededor de la 1 de la tarde.

- Tanto alumnos y alumnas como el colectivo del Jardín de Niños asisten con uniforme deportivo que funja como distintivo. un lonche para poder almorzar y una botella de agua.

INICIO:

*Platicar en plenaria acerca de la visita al museo, qué fue lo que vieron ahí, qué fue lo que más les gustó y porqué, en general de la experiencia para después platicar sobre lo que aprendieron con lo que vieron.

*Registrarlo en su libreta de trabajo.

*Recordar lo que se trabajó la semana pasada, revisar lo que hemos anotado en el libro de registros y lo que acomodamos el jueves en la línea del tiempo, platicar lo que han aprendido sobre las cosas de antes y lo diferente que son con la cosa de ahora.

	<p>*Retomar la investigación que realizaron el fin de semana</p> <p>*Comparar las ventajas y desventajas de esos medios de transporte.</p> <p>*Ver el video “Evolución del Transporte” (https://www.youtube.com/watch?v=xzLdbShz3uw&t=90s)</p> <p>*Armar por equipos rompecabezas de diferentes medios de transporte, antiguos y modernos, pegarlos en una hoja.</p> <p>*Comparar los medios de transporte que armó cada quien con los que aparecían en el video, ver cuáles son más viejos que los otros y dialogar acerca del tipo de camino en el que se desplaza cada uno de ellos (carreteras, terracería, vías, etc.).</p> <p>*Clasificar las imágenes que tiene cada uno en el tipo de medio que es cada uno: acuático, terrestre o aéreo, pegarlos en el pizarrón; después ver cuáles son más antiguos.</p> <p>*Ver las características de los medios de transporte, cuales usan gasolina, cuales son más rápidos...</p> <p>*Acomodar los rompecabezas en el mural del tiempo.</p> <p><u>*TAREA: preguntar en casa a papá, mamá o abuelitos, a que jugaban cuando eran niños, pedir que les expliquen para que puedan enseñare a sus compañeros y compañeras a jugar.</u></p> <p>DESARROLLO:</p> <p>*Revisar cada día la línea de tiempo para recordar lo trabajado durante la semana y revisar los trabajos que llevan en el libro del viajero.</p> <p>*Pedir que comenten la tarea que investigaron, los juegos que aprendieron a jugar o que les comentaron.</p> <p>*Con las respuestas que obtuvieron de su tarea preguntar qué juegos les platicaron, como se juegan, si ellos han jugado eso alguna vez y si les gustaría aprender.</p> <p>*Salir al patio y pedir que algunos de los niños nos enseñen a jugar los juegos que investigaron.</p> <p>*comentarles a los niños que tendremos una visita después de recreo para que nos puedan explicar también otros juegos. Preparar lo que queremos preguntarle a la persona que irá a visitarnos y decidir quién le hará las preguntas.</p> <p>*Como actividad manual y con el material que previamente se solicitará llevar de cada hacer un balero, explicar qué es un balero, cómo se jugaba, de</p>	
--	---	--

	<p>qué material es y cuestionar si alguien ha jugado con uno, si lo conocen, etc. Dar tiempo para que jueguen con sus baleros.</p> <p>*Visita de la Sra. Refugio Silva (abuelita de Yoashan) quien les platicará a lo que ella jugaba con sus amigos y amigas cuando era pequeña. Dar tiempo a que los chicos y las chicas le hagan las preguntas que prepararon, mientras registran las respuestas en sus cuadernos de trabajo y la maestra las anota en el pizarrón para retomarlas después.</p> <p>*Registrar en el libro lo que aprendieron sobre los juegos de antes y lo que ellos juegan con sus amigos o en casa ahora.</p> <p>*Empezar el día recordando lo que trabajamos el día de ayer y la visita de la abuelita de Jorge, lo que nos constó acerca de los juegos que ella jugaba cuando era pequeña y los juguetes que utilizaba, comparar una vez más con los juguetes que ellos y ellas utilizan actualmente para jugar.</p> <p>*Pedir que cierren los ojos para escuchar unas canciones, después de cada fragmento preguntar que sintieron al escuchar esa canción, si la habían escuchado antes y que tan antigua creen que es.</p> <p>*Comentar que a lo largo del tiempo también la música y los bailes han ido cambiando y preguntar de qué manera creen ellos que han cambiado.</p> <p>*Ver video “La evolución del baile” (https://www.youtube.com/watch?v=DOEg7kvmKn4)</p> <p>*Comentar acerca de los cambios más notorios que vieron en los bailes, los pasos, las canciones, los atuendos, preguntando cuál les gustaría aprender a bailar.</p> <p>*Poner de nuevo el video y tratar de imitar los pasos, para ver cuál es más sencillo, cuál más complicado y cual les gusta más.</p> <p>*Analizar estilos de música antigua y compararla con música más moderna.</p> <p>*Después pedir que ellos digan las canciones que escuchan en las fiestas de su comunidad o con su familia (moderando las canciones que se pongan) e ir las poniendo para escucharlas y hacer la comparación ¿es igual a la música de antes? ¿creen que se baile igual?</p> <p>*Platicaremos acerca de las danzas autóctonas ¿las han visto antes? ¿dónde? ¿cuándo las ven? (hacer referencia a las fiestas patronales de la comunidad en</p>	
--	--	--

	<p>las que participan las danzas de Matlachines).</p> <p>*Ver videos hacer de la danza, comentar cómo es la música, cómo se baila, la vestimenta que usan los danzantes, etc. y hacer la comparación de los bailes y canciones que revisamos anteriormente.</p> <p>*Haremos un penacho de danzante utilizando cartulinas, pintura y plumas, para tratar de aprender una danza y ver qué tan diferente es de los tipos de bailes que ven actualmente en los bailes o las fiestas a las que van o incluso de las canciones que hemos bailado en los festivales del kínder.</p> <p>*Registrar en su libro lo que aprendieron sobre los cambios en la música y los bailes.</p> <p>CIERRE:</p> <p>*Revisar la tarea del diario del viaje y comentar que baile fue el que más les gustó el día anterior. Para de ahí retomar que la música y el baile no son la única parte del arte que ha cambiado.</p> <p>*Mostrar algunas imágenes de pinturas rupestres y distintas obras de arte de distintas épocas, analizar las características de cada una, cómo están hechas, cuales les gustan más, por qué, etc.</p> <p>*Analizar las pinturas rupestres, cómo se imaginan que se hacía, para que las hacían, de dónde sacaban las pinturas, etc.</p> <p>*Pintar con los dedos en papel craft, el cual estará pegado en las mesas de madera horizontal, simulando las paredes de una cueva de cavernícolas.</p> <p>*Ver las diferencias, acerca de las pinturas que realizamos con frutas y las que ellos normalmente usan, así como las distintas formas de pintar que utilizamos.</p> <p>*Acomodar lo que hemos trabajado en la línea del tiempo y registrarlo en su libro de registros.</p>	
<p>6. Resultado y análisis</p>	<p><u>Resultados que se obtienen:</u></p> <p>*Organizar una exposición de nuestro mural y un mini museo de las cosas antiguas que ya habíamos traído desde casa para invitar a otros compañeros de otros grados o a mamá y papá a que conozcan cómo han cambiado las cosas a través del tiempo.</p> <p>*Organizar al grupo en equipos y repartir a cada equipo un tema de los que vimos antes para que lo puedan exponer.</p>	
<p>BAP/AJUSTES RAZONABLES</p> <p>*Las actividades, materiales y tiempos se modificarán según las necesidades específicas del grupo.</p> <p>*No dejar que Ángel, Fernanda y Lluvia se sienten juntos y tratar de tenerlos en equipos separados, para que</p>	<p>CLASES ADICIONALES</p> <p>*EDUCACIÓN FÍSICA (miércoles)</p> <p>*ARTES (viernes)</p>	

<p>interactúen con más compañeros. *Procurar que Cruz, Gael y Daniel queden en equipos de trabajo separados. *Buscar que Cruz se acople al trabajo en un equipo donde haya compañeras que lo motiven a trabajar a la par.</p>	
RECURSOS Y/O MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> *Palitos de madera *Plastilina *Fotografías o imágenes de casas *Hojas de máquina *Pintura y pinceles 	<ul style="list-style-type: none"> *Rompecabezas de transportes *Pegamento *Loterías *Juegos de mesa y clásicos *Canciones *Papel craft *Papel bond *Platitos *Pintura *Videos
<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> *Producciones de las y los alumnos *Evidencias fotográficas *Notas de la maestra 	
<p>RETROALIMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> *Al inicio de cada sesión de trabajo se recordará lo trabajado los días anteriores, utilizando como referencia las actividades que ya han realizado para de ahí partir a las actividades de ese día. *Al finalizar cada sesión se hará un recuento de “Qué aprendimos el día de hoy” 	

Fuente: elaboración de la autora.

Anexo B. rúbrica de evaluación de aprendizaje

CAMPO	Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social	
Organizador Curricular 1	Cultura y vida social	
Organizador Curricular 2	Cambios en el tiempo	
Aprendizaje Esperado	Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información.	
NIVEL DE LOGRO		
LOGRADO	EN PROCESO	REQUIERE APOYO
Es capaz de registrar y explicar sin ayuda y con recursos propios los cambios que reconoce en sí mismo y su entorno inmediato: en su casa, los medios de transporte de su comunidad; tomando en cuenta la información que rescata de diversas fuentes como: fotografías, videos o testimonios.	Con apoyo logra registrar con sus recursos personales y trata de dar explicación a algunos cambios que percibe por sí mismo o con ayuda tanto en su persona como en algún aspecto de su entorno. Comienza a utilizar algunas fuentes de investigación con el fin de obtener algún dato que le sirva como información para resolver sus cuestionamientos.	Se le dificulta registrar o explicar sin ayuda algún cambio en sí mismo o en su entorno inmediato. Le cuesta utilizar fotografías, videos o testimonios como fuentes para obtener información.

Fuente: elaboración propia.