

**Educación infantil, escuela nueva y desarrollo del pensamiento histórico. Una
investigación-acción en una institución educativa de la zona rural de Jamundí, Valle
del Cauca**

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciado en Historia

Lina Marcela Cabrera Martínez

Director

Nilson Javier Ibagón

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Departamento de Historia

Licenciatura en Historia

2025

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de vida y sabiduría, por sostenerme en cada paso de este camino, e iluminar mis pensamientos y recordarme que todo esfuerzo tiene sentido cuando se hace con amor y fe.

A mi familia, por ser el refugio donde encontré fortaleza en los momentos difíciles y alegría en cada logro. A mis padres, que con su ejemplo de constancia y entrega me enseñaron a creer en los sueños. A mi esposo, compañero incondicional, cuyo apoyo y paciencia hicieron más liviano el recorrido.

A mis profesores, por sembrar en mí no solo conocimientos, sino también la pasión por enseñar y la responsabilidad de formar con sentido crítico y humano.

A mis compañeros de camino, con quienes compartí aprendizajes, retos y esperanzas, y que me recordaron que la educación es siempre un acto colectivo.

A todos, gracias por ser parte de este proceso que no solo me otorgó un título, sino que también me transformó como persona y como futura educadora de la historia.

DEDICATORIA

Este trabajo se agradece a todos aquellos que, con su ayuda, compromiso y generosidad, hicieron posible la realización de la investigación. En primer lugar, agradezco al profesor Nilson Javier Ibagón, tutor y asesor de este proyecto, por su tolerancia, dirección académica y continuo apoyo, acompañando cada fase de este proceso, brindando la orientación y confianza para seguir adelante en medio de las dificultades.

En particular, quiero agradecer a la profesora Jennifer Manzanarez Ramírez, responsable del aula multigrado donde se realizó el estudio. Su apertura, dedicación y entusiasmo hicieron posible comprender la escuela desde dentro y conectar con la vida cotidiana de la educación rural, siempre marcada por su profundo compromiso con los niños.

También, al rector Edinson Agudelo Bonilla por abrir las puertas de la Institución Educativa Rural Almirante Padilla y permitir que esta investigación avanzara en un ambiente de confianza, respeto y cooperación; reconociendo en ella una oportunidad para mejorar la institución y su entorno.

Agradezco profundamente a los niños y niñas participantes, verdaderos protagonistas de este estudio, y a sus familias, quienes compartieron con entusiasmo y generosidad. Sus memorias, historias y experiencias, permitieron recordar que el propósito de la educación trasciende las aulas pues constituye el corazón de la comunidad.

Finalmente, a todas las personas que de una u otra manera acompañaron este camino investigativo, aportando palabras de aliento, gestos de solidaridad y aprendizajes compartidos, a ellos, mi profundo reconocimiento. Este trabajo es fruto de un esfuerzo colectivo que va más allá

del ámbito académico para convertirse en un homenaje a la educación rural y a quienes día a día la hacen posible.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I	
EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: FUNDAMENTOS Y SU RELEVANCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL	18
	19
1. Problemas y limitaciones de la enseñanza de la historia en la educación infantil	
	21
1.1. El Predominio de la Teoría Piagetiana y su Impacto en la Enseñanza de la Historia	
1.2. El Nacionalismo y la Conformación Identitaria	22
	24
2. El desarrollo del pensamiento histórico en la educación infantil	
	25
2.1. La Teoría del Pensamiento Histórico como Alternativa para Repensar la Enseñanza de la Historia	
2.2. Estado de la Cuestión: Investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la infancia y en primaria	27
2.3. La Propuesta de Hilary Cooper: una enseñanza histórica con sentido	35
2.3.1. Concepto de Cambio y Continuidad	37
2.3.2. La noción de causalidad en la enseñanza de la historia	39
2.3.3. La noción de evidencia en la enseñanza de la historia	40
2.3.4. La perspectiva histórica y la multiperspectividad	42

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO OFICIAL COLOMBIANO DE PRIMARIA Y SU APLICACIÓN EN CONTEXTOS RURALES

	46
1. Currículo oficial y enseñanza de la historia en Colombia.	48
1.1. La enseñanza de la historia en el currículo oficial de primaria.	
1.1.1. Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales	49
1.1.2 Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales	51
1.1.3 Los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA en Ciencias Sociales	52
2. El modelo de escuela nueva en Colombia y la enseñanza de la historia	54
2.1 La Enseñanza de la Historia en la Infancia y la Ruralidad	55
3. Caracterización de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla	56

CAPÍTULO III

DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA RURAL ESCUELA NUEVA ALMIRANTE PADILLA

	61
1. Metodología del Diagnóstico	
1.1. Fundamentación del diagnóstico	63
1.2. Población Sujeto de Estudio y Muestra.	64
1.3. Descripción de los Instrumentos Aplicados	66
1.3.1. Actividades individuales	67
1.3.1.1. Instrumento 1. Análisis de secuencias temporales y comprensión narrativa del cambio histórico	67

1.3.1.2. Instrumento 2. Construcción de la cronología personal y noción de tiempo histórico	68
1.3.2. Actividades grupales	69
1.3.2.1. Instrumento 3. Exploración de la continuidad y transformación tecnológica	70
1.3.2.2. Instrumento 4. Identificación de relaciones de causalidad en procesos históricos	71
1.3.2.3. Instrumento 5. Interpretación histórica de las prácticas lúdicas a través del tiempo	72
1.3.2.4. Instrumento 6. Análisis de los cambios culturales y proyección temporal mediante la vestimenta	73
2. Criterios de análisis de la información recolectada a través de los instrumentos	74
2.1. Análisis de resultados del diagnóstico	78
2.2. Discusión de los resultados del diagnóstico	80
CAPÍTULO IV	
DEL DIAGNÓSTICO A LA ACCIÓN: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	83
1. Fundamentación de la intervención	84
1.1. Diseño Didáctico de la Intervención	85
2. Implementación de la intervención pedagógica	87
2.1. Sesión 1: De las piedras al metal: ¿cómo cambian las herramientas?	89
2.2. Sesión 2: Cuando todo empezó: ¿cómo trabajaban nuestros antepasados?	91
2.3. Sesión 3: Cosas que cambian y cosas que permanecen	94
2.4. Sesión 4: Manos del pasado: creando como lo hacían nuestros ancestros.	98

2.5. Sesión 5: Nada permanece igual: comprendiendo ¿por qué el mundo cambia?	99
3.. Evaluación final del proceso de intervención	102
3.1. Resultados globales del desarrollo del pensamiento histórico durante la intervención didáctica.	105
3.2. Resultados de la evaluación final	108
3.3. Balance general y triangulación de resultados	111
3.3.1. Análisis comparativo de las tres fuentes de información	112
3.3.2. Síntesis del balance general de los resultados	113
3.3.3. Análisis interpretativo del balance general	114
	115
4. Revisión crítica de la intervención	
4.1. Fortalezas de la intervención	115
4.2. Limitaciones y desafíos identificados	116
4.3. Aprendizajes y aportes pedagógicos	117
4.4. Propuestas de mejora	118
4.5 Síntesis de la revisión crítica	119
CONCLUSIONES	123
Referencias	
ANEXOS	
Capítulo 3. Metodología	128
Capítulo 4. Desarrollo de la intervención pedagógica	128
Evaluación final	135

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 . Análisis de lineamientos curriculares de ciencias sociales para educación básica primaria a nivel nacional.....	50
Tabla 2. Comparativo Lineamientos curriculares DBA. Construcción propia	54
Tabla 3. Caracterización del muestreo estudiantil.	65
Tabla 4. Rúbrica de clasificación sobre nivel de desarrollo del pensamiento histórico.....	76
Tabla 5. Rúbrica de interpretación del instrumento diagnóstico.....	77
Tabla 6. Ficha técnica o planeación de la sesión uno.	89
Tabla 7. De las piedras al metal: ¿cómo cambian las herramientas?, rubrica de evaluación para la sesión 1.....	91
Tabla 8. Ficha técnica o planeación de la sesión dos.	92
Tabla 9. Rubrica de evaluación para la sesión 2	94
Tabla 10. Ficha técnica o planeación de la sesión 3.	95
Tabla 11. Rúbrica de evaluación Sesión 3. De a piedra al metal: la evolución de las herramientas	96
Tabla 12. Ficha técnica o planeación de la sesión cuatro	97
Tabla 13. Rúbrica de evaluación de la sesión 4	98
Tabla 14. Ficha técnica o planeación de la sesión cinco	99
Tabla 15. Rúbrica de evaluación sesión cinco	101
Tabla 16. Evaluación final-pensamiento histórico- herramientas en la agricultura.....	103

Tabla 17. Rúbrica de la evaluación final.....	104
Tabla 18. Matriz de resultados globales de la intervención didáctica.....	106
Tabla 19. Síntesis de la triangulación de resultados por fuente de información.....	112

LISTA DE FIGURAS

. Figura 1. . Habilidades cognitivas y culturales que constituyen el pensamiento histórico.....	44
Figura 2. Instalaciones de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla.....	57
Figura 3. Interior de las aulas de clase Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla	58
Figura 4. Ilustración De Los Instrumento De Diagnóstico Individuales.	68
Figura 5. Instrumento diagnóstico 2 (imágenes tomadas de la web).....	69
Figura 6. Instrumento diagnóstico 3.	71
Figura 7. Instrumento diagnóstico 4	72
Figura 8. Instrumento diagnóstico 5	73
Figura 9. Instrumento 6-Evolución del vestido de las mujeres.....	74
Figura 10. Instrumento 6-Evolución del vestido de los hombres	74

Resumen

La presente investigación, desarrollada bajo el enfoque de investigación-acción, tuvo como propósito fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Rural Almirante Padilla, ubicada en el municipio de Jamundí, Valle del Cauca. A partir de un diagnóstico inicial, se identificaron las limitaciones conceptuales y procedimentales de los niños respecto a la comprensión del cambio y la continuidad histórica. Con base en estos hallazgos, se diseñó e implementó una secuencia didáctica fundamentada en el modelo de la Escuela Nueva y en los aportes teóricos de autores como Vygotsky, Bruner, Seixas, Morton y Cooper, quienes destacan el valor de la mediación pedagógica y la experiencia contextual para la construcción del conocimiento histórico. Los resultados evidenciaron avances significativos en la observación, comparación y argumentación, así como una mayor apropiación de conceptos temporales y causalidad histórica. La experiencia permitió demostrar que la educación rural ofrece un escenario fértil para innovar en la enseñanza de la historia, siempre que se vinculen los saberes locales, las prácticas cotidianas y la reflexión crítica como ejes del aprendizaje significativo.

Palabras clave: pensamiento histórico, escuela nueva, educación rural, investigación-acción, mediación pedagógica.

Abstract

This research, based on the action-research approach, aimed to strengthen historical thinking skills in primary school students at the *Institución Educativa Rural Almirante Padilla* in Jamundí, Valle del Cauca, Colombia. An initial diagnosis identified conceptual and procedural limitations in students' understanding of historical change and continuity. Guided by these findings, a didactic sequence was designed and implemented, grounded in the *Escuela Nueva* model and the theoretical perspectives of Vygotsky, Bruner, Seixas, Morton, and Cooper, who emphasize pedagogical mediation and contextual experience as key elements in the construction of historical knowledge. The results showed significant progress in observation, comparison, and argumentation, as well as a deeper grasp of temporal concepts and historical causality. The experience demonstrated that rural education provides a fertile ground for innovation in history teaching when local knowledge, daily practices, and critical reflection are integrated into meaningful learning processes.

Keywords: historical thinking, *Escuela Nueva*, rural education, action research, pedagogical mediation.

INTRODUCCIÓN

En las regiones rurales, la educación en Colombia enfrenta diversos problemas. Atravesadas por limitaciones de infraestructura, multigrado y condiciones socioeconómicas particulares, estas zonas resaltan la necesidad de fortalecer programas educativos adecuados a las realidades locales, contribuyendo así al desarrollo integral de los niños. En estas circunstancias, la enseñanza de la historia adquiere una importancia estratégica, ya que constituye un medio para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de ciudadanía y la valoración de la memoria social.

Ubicada en el barrio La Clavellina de Jamundí, Valle del Cauca, la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla es el foco de este estudio. Esta investigación, busca comprender cómo se desarrolla el pensamiento histórico en los grados de primaria, examinando las posibilidades y los desafíos que surgen al poner en práctica sus directrices teóricas y metodológicas en conversación con el Modelo de Escuela Nueva, los currículos, los estándares de competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

El tema que guía este estudio es un conflicto bien conocido: si bien los marcos normativos colombianos fomentan la educación en Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica y competencial, los métodos memorísticos y fragmentados que siguen teniendo vigencia en centros educativos, limitando el desarrollo del pensamiento histórico en los niños, lo que parece ser más común en la práctica y, con ello, afecta su capacidad de entender de forma compleja su existencia.

A partir de esta observación, el estudio plantea la siguiente pregunta principal:

¿Cómo Contribuye el aprendizaje de los conceptos estratégicos “cambio” y “continuidad” en la construcción del desarrollo del pensamiento histórico de niños y niñas que cursan la básica

primaria de la institución educativa Escuela Nueva *General Padilla*, ubicada en la vereda la Clavellina, Jamundí, Valle del Cauca?

Esta pregunta se acompaña de los siguientes interrogantes complementarios: a. ¿Cómo inculcar el pensamiento histórico en una escuela rural? b. ¿Cómo se forma el pensamiento histórico en la escuela primaria? c. ¿Cuál es la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en la educación básica primaria en una institución educativa con un modelo Escuela Nueva? d. ¿Cuáles son los factores que influyen o limitan el proceso de formación del pensamiento histórico en niños de básica primaria de la vereda Clavellina zona rural de Jamundí Valle del Cauca? ¿Es pertinente el diseño de herramientas pedagógicas para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico en la educación básica primaria de la institución *General Padilla*, de la zona rural de Jamundí, Valle del Cauca?

Dichas preguntas llevan a la investigadora a lanzar la siguiente hipótesis: El crecimiento del pensamiento histórico en la educación rural temprana y elemental se ve reforzado cuando los niños, a partir del primer grado, interactúan con ideas de segundo orden como son el cambio, la continuidad y la causalidad. Este hecho pondría en cuestionamiento perspectivas que asumen que a edades tempranas estos procesos formativos no se pueden desarrollar. Con el fin de dar respuesta a la pregunta problema y validar o refutar la hipótesis de investigación, se proponen el siguiente objetivo general:

Analizar cómo el trabajo pedagógico centrado en el tratamiento de contenidos meta históricos permite a niños y niñas de la Escuela Nueva General Padilla desarrollar habilidades asociadas al pensamiento histórico. De forma complementaria se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar cómo se promueve la enseñanza y aprendizaje de la historia en clave del desarrollo del pensamiento histórico en una institución multigrado rural, considerando la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los estudiantes de la vereda La Clavellina, Jamundí, Valle del Cauca;

2. Diagnosticar el nivel de desarrollo del pensamiento histórico de los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla, a partir del uso de instrumentos de observación y análisis pedagógico;

3. Evaluar si las acciones pedagógicas y didácticas intencionadas fundamentadas en teorías contemporáneas sobre la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico son efectivas en estudiantes en contexto rural multigrado.

La pertinencia de este estudio se sustenta en la necesidad explícita que se tiene en el país de sistematizar las dificultades que enfrenta la enseñanza de la historia en contextos rurales de Colombia, así como en la urgencia de generar propuestas pedagógicas que, más allá de la transmisión de hechos aislados, promuevan en los niños el desarrollo de habilidades de orden superior relacionadas con la comprensión de los procesos de cambio, continuidad y causalidad.

En coherencia con este propósito, se adopta un enfoque de investigación acción participativa (Yuni y Urbano, 2005), el cual permitió la interacción constante a la docente del aula, a los estudiantes y a la investigadora interactuar en un proceso de construcción continua, en el que se diseñaron, aplicaron y evaluaron intervenciones didácticas vinculadas al contexto inmediato de los participantes. Dicha metodología contempla cuatro fases de desarrollo que se alinean con los objetivos de investigación propuestos:

1. reflexión inicial de reconocimiento o diagnóstico;
2. planificación;

3. puesta en práctica de la intervención y observación, y;

4. Reflexión.

En la primera de estas fases se identifican las preconcepciones y dominio de los estudiantes que participaron en la investigación en torno al cambio, la continuidad y la causalidad. A partir de esa información, se procedió a diseñar unidades de intervención pedagógica orientadas a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. Luego se implementaron las unidades y de forma sistemática se analizaron los datos que arrojó la intervención. Al final, se estableció un ejercicio reflexivo sobre los avances y retos que se derivan del diseño implementado.

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primero expone los fundamentos teóricos del pensamiento histórico y su relevancia en la educación infantil. El segundo analiza los referentes curriculares en Colombia, en relación con la enseñanza de la historia en educación básica primaria. El tercero presenta el diagnóstico y las estrategias de intervención desarrolladas en el aula multigrado de la escuela objeto de estudio. El cuarto expone los resultados, análisis y reflexiones finales sobre el alcance de estas acciones para el fortalecimiento del pensamiento histórico en la infancia rural.

Con esta ruta la investigación busca aportar a la comprensión de cómo se construye el pensamiento histórico en las primeras etapas escolares y cómo este proceso puede potenciarse desde las particularidades de la escuela rural colombiana.

CAPÍTULO I

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: FUNDAMENTOS Y SU RELEVANCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

En los últimos años, el desarrollo del pensamiento histórico se ha convertido en una herramienta didáctica crucial para la educación en historia y ciencias sociales. Este método cuestiona la memorización convencional de épocas y lugares de eventos reconocidos formalmente como relevantes para la humanidad, integrando la pregunta en torno a cómo se construye conocimiento histórico (Lévesque y Clark, 2018). El objetivo de la historia como herramienta de construcción identitaria y ontológica para personas y grupos abarca desde el desarrollo de habilidades cognitivas y éticas complejas orientadas a la generación de cambios sociales conscientes e informados tanto en los niños como en los futuros ciudadanos (Sáiz y Fuster, 2014).

En este sentido, los estudiantes también deben ser concebidos de manera distinta al simple hecho de ser receptores pasivos de información desarticulada de hechos históricos. Desde nuevas perspectivas, se espera que el estudiantado sea capaz de formular preguntas, validar fuentes de información, analizar críticamente las redes causales de los acontecimientos pasados, comprender su impacto en el presente y proyectar escenarios hacia el futuro (Gómez, Ortuño y Molina, 2017; Prats, 2016; Sáiz y Fuster, 2014). Esta aproximación crítica a las ciencias sociales, y en particular a la historia, permite a los niños interpretar su realidad desde su propio contexto, resignificando la enseñanza histórica como una experiencia cargada de sentido en su vida cotidiana (Arteaga y Camargo, 2014; Seixas y Morton, 2013).

En el panorama colombiano, la enseñanza de la historia se ha visto dominada por un enfoque memorístico centrado en hechos, fechas y personajes durante décadas (Melo, 2020). Este

enfoque, reforzado en buena parte por lo formalmente aprobado en los currículos oficiales, ha producido historias aisladas, distantes y frecuentemente inconexas de la vida de los alumnos. (Ibagón, Castro, Chaves, 2024). Como resultado, se han invisibilizado otros puntos de vista y actores sociales más comunes, así como las voces de quienes vivieron y sufrieron los acontecimientos históricos. De esta manera, los jóvenes se enfrentan a limitaciones para desarrollar habilidades y destrezas que les permitan construir un sentido crítico e independiente de la historia, absolutamente necesario para comprender su realidad y ampliar sus horizontes de expectativas.

Desde esta perspectiva crítica alrededor de la enseñanza-aprendizaje de la historia, el presente estudio parte de la idea de que enseñar historia se trata de crear espacios de construcción autónoma de conocimiento para los alumnos, más que simplemente transmitir narrativas acabadas y unidireccionales. A partir de su entorno, las personas pueden desarrollar significados sobre el pasado. Dado el contexto multigrado y rural de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla, -lugar de desarrollo de la investigación- esta potencialidad es particularmente importante, ya que, si bien los niños tienen acceso limitado a recursos, también tienen oportunidades de vincular la narrativa con la vida vecinal y las memorias locales. Por lo tanto, el trabajo busca comprender cómo el desarrollo del pensamiento histórico en la infancia podría convertirse en una herramienta para formar ciudadanos informados y sensibles, capaces de vincular la vida cotidiana de su territorio con la historia. Este enfoque busca satisfacer un compromiso ético con la educación en zonas tradicionalmente desfavorecidas, así como abordar una noción renovada del ejercicio de la docencia.

1. Problemas y limitaciones de la enseñanza de la historia en la educación infantil.

La enseñanza de la historia en la infancia enfrenta muchas dificultades que han limitado su impacto y pertinencia en el aula. Una de las principales problemáticas es la visión reducida que predomina en los currículos escolares, donde la historia se enseña como una sucesión de fechas, héroes y batallas, que están fuera del contexto de los niños, lo que genera que su percepción sobre estos saberes sea lejana, rígida y de poco interés en su vida cotidiana (De la Hoz y Hard, 2022; Páges y Santisteban, 2010). Este modelo de corte tradicional invisibiliza las experiencias locales y familiares, ha repetido narrativas oficiales y acomodadas que desconocen las visiones en los territorios, los pueblos y los personajes del pasado que se invisibilizaron en estas narrativas, relegando la posibilidad de que los niños generen vínculos entre los procesos históricos y su propio contexto (Carretero y Kriger, 2006). A esta situación se suma la falta de preparación específica de muchos docentes de primaria en estrategias didácticas y metodológicas de la enseñanza de la historia, lo que conlleva a reproducir sin mayores reflexiones las prácticas memorísticas y poco reflexivas que no favorecen la construcción de pensamiento crítico en los estudiantes más pequeños. pequeños (Arteaga y Camargo, 2014; Inarejos, 2017; López et al, 2022).

Otro factor limitante se encuentra en las ideas heredadas de la psicología del desarrollo, que durante décadas sostuvieron la idea de que los niños carecen de las capacidades cognitivas necesarias para comprender la historia en sus dimensiones temporales, causales y abstractas (Piaget, 1969). Esta concepción justificó en las aulas que se postergara la responsabilidad de enseñar el pensamiento histórico, el pensamiento crítico hasta edades más avanzadas, reduciendo durante los primeros años la enseñanza de la historia a un espacio limitado a la transmisión de relatos superficiales con escaso valor formativo. (Schmidt y Urban, 2018; Villafañez, 2016). En consecuencia, la infancia ha sido vista como una etapa impropia para trabajar conceptos históricos, cuando en realidad, diversos estudios contemporáneos como los de Lev Vigotsky, Sam Wineburg

(2001), Peter Seixas y Tom Morton (2013) y Hilary Cooper (2002) muestran que, con el acompañamiento adecuado, los niños son capaces de formular preguntas, analizar evidencias y construir significados históricos desde una edad temprana. De este modo, los problemas en la enseñanza de la historia en la infancia no derivan de una incapacidad natural de tipo biológico de los niños, sino de la persistencia de enfoques metodológicos limitados, currículos restrictivos y una visión fragmentada del pasado que poco aporta a la comprensión crítica de la realidad.

1.1. El Predominio de la Teoría Piagetiana y su Impacto en la Enseñanza de la Historia.

Durante gran parte del siglo XX la didáctica de la historia en la educación básica estuvo condicionada por una lectura rígida de las etapas del desarrollo propuestas por Jean Piaget (Schmidt y Urban, 2018). Según esa interpretación dominante, las capacidades para manejar abstracciones temporales, explicaciones causales y perspectivas múltiples (Piaget, 1969) se asocian a etapas cognitivas relativamente tardías, con lo cual la escuela primaria quedó, en la práctica, eximida de la responsabilidad de enseñar historia de forma profunda y crítica. Esta herencia explicativa que reduce la intervención pedagógica a esperar la “madurez” del estudiante, justificó currículos memorísticos y prácticas centradas en la reproducción de hechos más que en el trabajo con fuentes, la comparación y la argumentación histórica.

Frente a esa lectura estricta, la teoría socio cultural de Lev Vigotsky, por ejemplo, propone un cambio de mirada: el aprendizaje no se tanto de la edad como las condiciones de mediación y andamiaje que son las que permiten en la práctica el acceso a formas más complejas de pensamiento. Vigotsky propone el énfasis en la interacción social, el lenguaje y la zona de desarrollo próximo. A partir de estos principios se hace énfasis en que es posible con los estudiantes

de edades tempranas abordar: conceptos complejos dejando de ser esta acción una barrera académica y pasando a ser un reto pedagógico que se resuelve mediante secuencias didácticas, preguntas guiadas y materiales que conecten lo cotidiano con lo histórico (Vigotsky, 1978).

Esta transición teórica que abarca desde una interpretación piagetiana estricta hasta una lectura constructivista socio cultural ha sido importante para las propuestas contemporáneas sobre pensamiento histórico. (Schmidt y Urban, 2018) De manera crítica, puede afirmarse que el aporte de Piaget no debe entenderse como un limitante, cuando no se lleva al extremo, sino debe comprenderse como un punto de partida que permitió visibilizar la necesidad de pensar el aprendizaje desde las particularidades de la infancia. Su insistencia en reconocer que los niños construyen conocimiento de forma distinta a los adultos abrió un campo de investigación que luego fue enriquecido por Vigotsky y por las teorías contemporáneas del pensamiento histórico. Si bien sus planteamientos llevaron durante décadas a restringir la enseñanza de la historia en los primeros grados, también ofrecieron el marco inicial desde el cual se consolidó la pedagogía infantil y la búsqueda de estrategias didácticas más acordes con la edad escolar. En ese sentido, los aportes de Piaget, lejos de ser anulados por las teorías posteriores, se integran como una base que, reinterpretada críticamente, ha hecho posible el avance hacia modelos más inclusivos, reflexivos y contextualizados en la enseñanza de la historia.

1.2. El Nacionalismo y la Conformación Identitaria.

La enseñanza de la historia en la infancia no solo se ha visto limitada por concepciones psicológicas sobre el desarrollo, sino también por su instrumentalización como herramienta para la construcción de identidad nacional. (Carretero y Sarti, 2013; Delgado y López-Facal, 2021).

Desde finales del Siglo XIX y buena parte del Siglo XX, la escuela fue concebida como un espacio privilegiado para forjar ciudadanos que compartieran símbolos, héroes y valores de la patria. En este marco, los currículos escolares en Colombia y en muchos países latinoamericanos centraron la enseñanza de este saber en episodios glorificados de batallas, en los próceres de la independencia y en una memoria oficial que dejaba poco espacio para las múltiples voces y experiencias que configuran el pasado (Carretero y Sarti, 2013; Carretero y Kriger, 2006) El resultado fue una narrativa homogénea que pretendía integrar, pero que al mismo tiempo invisibilizaba la diversidad cultural, social y étnica de los territorios.

Autores como Benedict Anderson (2025) han mostrado que las naciones se sostienen sobre “comunidades imaginadas”, construidas en buena medida a través de la escuela y los relatos históricos que circulan en ella. Desde esa perspectiva, la historia escolar funcionó como un mecanismo de cohesión que, en lugar de estimular la comprensión crítica, reforzó una identidad nacional cerrada y unívoca. Este modelo generó tensiones pedagógicas porque los niños aprendieron a asociar la historia únicamente con símbolos patrios y celebraciones conmemorativas, sin poder vincularla con su propia experiencia vital o con los problemas de su entorno inmediato (Pages y Santisteban, 2010). Así, lo que se transmitía como un orgullo nacional, terminaba por convertirse en un relato distante, difícil de cuestionar y poco significativo para la vida cotidiana de los estudiantes.

Frente a estas limitaciones, investigaciones recientes proponen una lectura crítica de la función identitaria de la historia escolar. (Gómez y Miralles, 2015; Monte-Sano y De la Paz, 2012) Más que desechar el nacionalismo, se trata de resignificarlo desde un enfoque plural, en el que la identidad se entienda como un proceso en construcción que incluye memorias locales familiares y comunitarias (Sáiz y Gómez, 2016). En este sentido, la infancia puede ser el escenario propicio

para ampliar la mirada de los niños sobre lo que significa pertenecer a una nación: no desde la repetición acrítica de un pasado heroico, sino desde el reconocimiento de la diversidad que constituye el país y de la importancia de escuchar las voces que antes fueron silenciadas. La enseñanza de la historia adquiere entonces un papel transformador, porque contribuye a formar ciudadanos capaces de valorar tanto la identidad nacional como las identidades múltiples que conviven en sus territorios fortaleciendo así el pensamiento histórico y la sensibilidad social desde los primeros años de escolaridad

2. El desarrollo del pensamiento histórico en la educación infantil.

El desarrollo del pensamiento histórico en la infancia constituye un campo de estudio y reflexión que ha cobrado relevancia en las últimas décadas, no solo como respuesta a las limitaciones heredadas de enfoques memorísticos y positivistas, sino también como una necesidad pedagógica para formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente su realidad. Mientras que en el pasado la enseñanza de la historia en la escuela primaria se limitaba a transmitir cronologías, héroes y batallas, hoy se reconoce que los niños pueden desde temprana edad, construir significados sobre el pasado, analizar fuentes y formular preguntas que les permitan comprender su presente y proyectar su futuro (Wineburg,1991; Seixas,2015).

La importancia de este capítulo radica en situar las bases conceptuales y empíricas que sustentan la posibilidad de trabajar el pensamiento histórico en los primeros años escolares. Para ello, se parte de un análisis de las teorías que han replanteado la enseñanza de la historia, mostrando cómo este campo se convierte en una alternativa para superar visiones rígidas del aprendizaje y

ofrecer experiencias formativas con mayor sentido para los niños (Carretero y Kriger ,2013; Cooper 2002).

A lo largo de los apartados que siguen, se abordará en primer lugar la teoría del pensamiento histórico como alternativa para repensar la enseñanza de esta disciplina, luego se presentará un estado de la cuestión sobre investigaciones que han explorado su desarrollo en la infancia y en la educación primaria, y finalmente se estudiará la propuesta de Hillary Cooper, quien ha desarrollado modelos concretos de enseñanza histórica con sentido para los más pequeños. Este recorrido permitirá reconocer tanto los aportes teóricos como las experiencias pedagógicas que fundamentan la necesidad de resignificar el lugar de la historia en la educación infantil.

2.1. La Teoría del Pensamiento Histórico como Alternativa para Repensar la Enseñanza de la Historia.

El pensamiento histórico se presenta como una alternativa teórica y pedagógica para superar las limitaciones de la enseñanza tradicional de la historia, basada casi exclusivamente en la transmisión de hechos, cronologías y personajes. A diferencia de este enfoque memorístico, el pensamiento histórico enfatiza la formación de habilidades cognitivas críticas que permiten a los estudiantes analizar fuentes, comprender contextos y establecer relaciones entre pasado, presente y futuro (Barca, 2021; Wineburg, 1991). En este sentido, enseñar historia deja de ser un ejercicio de repetición y se convierte en una práctica que busca que los niños comprendan cómo se construye el conocimiento histórico y por qué es relevante en su vida cotidiana (Lévesque y Clark, 2018; Seixas y Morton, 2013).

Desde esta perspectiva, el pensamiento histórico propone un trabajo en el aula que involucre la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias y la consideración de diversas perspectivas, lo que resulta especialmente valioso en contextos infantiles. (Alarcón, 2024). Aunque durante mucho tiempo se asumió que los niños carecían de competencias necesarias para este tipo de razonamientos, investigaciones más recientes han mostrado que, con el acompañamiento adecuado, incluso en los primeros años de escolaridad, los estudiantes pueden desarrollar nociones de cambio, continuidad, causalidad y significancia histórica (Lee, 2005; Cooper, 2002, 2005, 2007). Estas habilidades, lejos de ser innatas, se construyen mediante la interacción social, el diálogo y la mediación pedagógica, lo que retoma los aportes de Vigotsky (1978) sobre la importancia de la zona de desarrollo próximo.

En este marco, el pensamiento histórico no se limita a un conjunto de contenidos, sino que constituye una manera de pensar, una disposición crítica hacia la información y una apertura a la diversidad de voces del pasado. Así, los estudiantes no solo aprenden ¿qué ocurrió?, sino también cómo y por qué llegamos a saber lo que sabemos del pasado, quiénes fueron escuchados y quiénes silenciados en las narrativas (Carretero y Kriger, 2006). Este cambio de enfoque resulta particularmente relevante en contextos rurales y multigrado, donde los niños pueden relacionar los relatos históricos con sus propias memorias familiares y comunitarias, construyendo sentidos más cercanos y significativos de la historia.

En conclusión, la teoría del pensamiento histórico se erige como una alternativa potente para repensar la enseñanza de la historia en la infancia porque no reduce la educación a la memorización de hechos, sino que invita a los niños a convertirse en investigadores del pasado, capaces de formular hipótesis, analizar evidencias y comprender la complejidad de las experiencias humanas a lo largo del tiempo. Este enfoque no solo contribuye al desarrollo de competencias

académicas, sino que fortalece el ejercicio ciudadano, al preparar sujetos críticos, reflexivos y sensibles frente a los desafíos de su realidad.

2.2. Estado de la Cuestión: Investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la infancia y en primaria.

El desarrollo del pensamiento histórico en la infancia no es una hipótesis teórica aislada, sino un campo de investigación que ha venido consolidándose en las últimas décadas con evidencias provenientes de diferentes contextos internacionales y nacionales. Estos estudios han cuestionado la idea de que los niños carecen de capacidades cognitivas para aproximarse a la historia, mostrando que, con estrategias didácticas pertinentes, pueden iniciar procesos de comprensión temporal, causal y narrativa desde edades tempranas (Wineburg, 1991; Seixas y Morton, 2013). Así, la infancia se revela como una etapa propicia para la formación histórica, siempre y cuando se reconozca la importancia de mediaciones pedagógicas que conecten los saberes con la experiencia vital de los niños.

Dentro de los aportes más significativos, está el Proyecto CHATA en el Reino Unido (Lee et al., 1991-1996) en el cual se evidenció que los niños que cursan los primeros años escolares desarrollan una comprensión histórica. Esta se adquiere de manera paulatina, siempre y cuando las tareas propuestas estén adaptadas a su edad. Dentro de la investigación dichas tareas eran: análisis de fuentes, la construcción de narrativas y la explicación causal de hechos. La forma de evaluar dicha comprensión histórica fue a través de niveles de progresión en las perspectivas e ideas históricas de los estudiantes. El resultado de este proyecto de investigación ayuda en la

comprensión de cómo se configuran las capacidades como la temporalidad, la causalidad y la empatía histórica en los niños. (Lee, 2005).

Desde Alemania el proyecto HisDeko (Becher et al., 2018) giró en torno al desarrollo de competencias históricas en la educación primaria. Los investigadores diseñaron actividades diagnósticas con el fin de evaluar cómo los niños en esta etapa abordan conceptos históricos básicos. Los resultados evidenciaron que los estudiantes tienen la capacidad de desarrollar competencias específicas, especialmente en que logran discernir el cambio en el tiempo o la valoración de fuentes, a través de una serie de tareas didácticas cuidadosamente planificadas.

En Australia, la enseñanza de la historia en escuelas rurales de New South Wales fue foco de investigación por Galloway (2023). Según la autora el entorno rural ofrece un potencial para fortalecer el vínculo de la memoria con la historia escolar. A pesar de las limitaciones en recursos y formación docente, las narraciones locales, los testimonios orales y la interacción con el entorno inmediato permiten a los niños construir ese sentido histórico desde sus propias experiencias, potenciando la comprensión del pasado desde el territorio de pertenencia.

A sí mismo, en la zona rural de Asturias (España) se desarrolló un estudio de caso por I Anson, Suárez y Calaf (2024), quienes implementaron una intervención didáctica a estudiantes de educación infantil entre los cinco y seis años, con énfasis en la enseñanza de la prehistoria. Por medio de una metodología activa, experiencial y participativa buscaron analizar la evolución del pensamiento narrativo y del conocimiento histórico en la infancia. Durante la intervención se aplicaron instrumentos que evaluaran el uso de operadores temporales como la secuenciación, la simultaneidad, la duración y la periodización. Los resultados de esta investigación, una vez más son a favor en la enseñanza de la historia en los niños que cursan los primeros años escolares, pues, estos muestran que los niños logran desarrollar capacidades embrionarias de comprensión

histórica, como reconocer cambios y permanencias, ordenar cronológicamente acontecimientos y elaborar comparaciones entre el presente y el pasado.

Por su parte, la revisión realizada por Von Heyking (2004) en Canadá sobre el pensamiento histórico en la escuela elemental, presentó una propuesta en la que se destacó la dramatización de acontecimientos, la construcción de líneas de tiempo y el análisis de objetos cotidianos como fuentes históricas. Los resultados una vez más confirman que, los estudiantes de primaria poseen capacidades cognitivas para incoar procesos de razonamiento histórico, a condición de que se adapten a sus formas de aprendizaje. Desde México tenemos otro aporte que va en ese sentido, y es el de la licenciada Mariana Leticia Parra Cerda (2019), su objeto de estudio es la construcción de la identidad de los niños y su sentido de pertenencia a la Nación desde el estudio de la historia. La autora explica ampliamente que para lograr dicho objetivo es necesario la construcción del conocimiento y pensamiento histórico, y no solo eso, sino que, de la mano de la psicología y la didáctica, se avanza en la formulación de estrategias para la enseñanza de la historia, específicamente en la educación primaria. Las conclusiones de Parra infieren de que los estudiantes de quinto grado (9-10 años) logran un avance en el desarrollo del pensamiento histórico, gracias a que los contenidos trabajados a través del diseño de ciertas estrategias pedagógicas que fortalecieron las competencias asociadas a la conciencia histórica, la cual es necesaria para comprender el pasado y reconocer su relación con el presente.

Si bien las experiencias internacionales se desarrollaron desde una perspectiva principalmente sajona, sus aportes a la presente investigación son valiosos pues fundamentan teórica y empíricamente la relevancia del desarrollo del pensamiento histórico y han servido como guías para el contexto nacional. Por ejemplo, Machuca Hernández y Rodríguez Clavijo (2021) investigaron el desarrollo del pensamiento histórico en la infancia desde la perspectiva de la

tradición oral y como esta puede convertirse en una herramienta pedagógica para lograr dicho pensamiento. La investigación se realizó en una escuela pública en el grado segundo de primaria, su objetivo fue el de analizar los aportes de la historia oral en los procesos de comprensión temporal, narrativa y causal de los estudiantes, todo esto por medio de entrevistas, relatos familiares y la reconstrucción de memorias locales, que fueron implementadas con una metodología cualitativa de corte investigación- acción, logrando que los estudiantes obtuvieran una mejor comprensión en cuanto a las nociones del pasado, cambio y permanencia, al tiempo que fortalecieron su identidad y sentido de pertenencia, además, permitió a las investigadoras reflexionar sobre su práctica docente y diseñar estrategias en donde se tenga presente el hecho de integrar las voces de las familias en la enseñanza de la historia.

En esa misma línea, Rosero Yepes, Martínez Herrera y Ayala Revelo (2019) desarrollaron una investigación en la institución educativa Los Andes de Cuaical, ubicada en el resguardo indígena del Gran Cumbal (Nariño). El propósito de la investigación fue el de rescatar la tradición oral del pueblo mediante la lectura y la reescritura de los relatos ancestrales, integrando el saber comunitario con los procesos escolares. Mediante un enfoque cualitativo y participativo, las investigadoras demostraron cómo la recuperación de mitos, leyendas y narraciones propias del contexto permitió que los niños comprendieran su historia desde una mirada crítica, además de, influir en la valoración de su patrimonio cultural inmaterial. Las autoras también mostraron que la tradición oral no solo fortalece la lectura y la escritura, sino que potencia el pensamiento histórico, al conectar la memoria colectiva con transformaciones del presente.

Otros trabajos se han centrado en el papel de la narrativa y el patrimonio en el desarrollo de nociones históricas. Por ejemplo, Chacón (2012) evidenció que los relatos familiares permiten a los niños en edad preescolar garantizar cronologías sencillas y formular hipótesis sobre

el pasado, mientras que García (2018) mostró cómo el análisis de fotografías y tradiciones locales fomenta la conciencia histórica en la primera infancia. A su vez, las experiencias con las maletas didácticas del Museo del Oro, diseñadas por la investigadora, demostraron que la interacción con objetos patrimoniales favorece la observación crítica, el cuestionamiento de fuentes y la construcción de significados históricos desde los primeros grados.

En esta línea se destacan los aportes de la investigación realizada por Paola M. Peña (2021), cuyo objetivo era contribuir a que los estudiantes comprendieran el vínculo entre el pasado y el presente partiendo desde su propio contexto. Para ello utilizó una metodología cualitativa con técnicas que analizan la construcción del pensamiento histórico. La autora en sus conclusiones afirma que esta intervención es una evidencia, de cómo los estudiantes (niños de 4 a 5 años) obtuvieron unos excelentes resultados con el dominio de los conceptos de pasado y presente, teniendo en cuenta su contexto, las narraciones históricas y la recolección de información.

De igual forma la investigación realizada en la Institución Educativa Distrital Colegio San José, en la ciudad de Bogotá (2024), aporta una experiencia dirigida a niños de segundo de primaria en el marco de una propuesta didáctica por el Museo del Oro y el Banco de la República mediante kits didácticos que contenían objetos simbólicos representativos de la cultura Muisca, que se les facilitaron a los niños para que jugaran e interactúan directamente con ellos. Esta investigación de carácter mixto realizó un pre test, una interacción y un posttest para evaluar la progresión cognitiva de los niños. A través de este ejercicio se logró identificar que los niños realizaron fácilmente asociaciones de objetos como una nariguera, una figura femenina en cerámica y un pectoral con experiencias personales, familiares y sociales de sus entornos inmediatos, facilitando la comprensión del acontecimiento histórico y cultural.

Esta experiencia permitió observar cómo la capacidad argumentativa e interpretativa de los estudiantes llegó a ser profunda que partió desde la descripción egocéntrica, hasta llegar al nivel de análisis, integración y síntesis, tal como lo ha planteado Cooper. De igual forma, de acuerdo con el planteamiento de Vigotsky, el entorno de los niños permitió realizar interacciones y construcciones que partieron de los referentes conocidos y culminaron en la construcción de conocimientos situados, críticos y de complejidad mayor relacionados con el uso ceremonial de materiales como el oro y la cerámica, el valor del trabajo artesanal, los roles sociales de las comunidades prehispánicas, y el valor cultural de estos elementos. Estos logros, en alineación con las teorías sobre desarrollo del pensamiento histórico trabajadas en el presente documento, plantean la importancia del diseño de estrategias metodológicas y didácticas contextualizadas, activas e interactivas en espiral para la formación de un desarrollo del pensamiento histórico efectivo.

De esta manera, experiencias como la referida, demuestran que no solo es posible desarrollar el pensamiento histórico a tempranas edades, sino que, al hacerlo de manera situada, culturalmente significativa y emocionalmente comprometida, resulta más fácil para los niños realizar el proceso cognitivo paso a paso, motivados por un interés nato que se guía de manera intencionada, en este caso por los objetos históricos y simbólicos. Otra investigación realizada en Colombia es la de Nancy Palacios y otros investigadores (2022), quienes desarrollaron un estudio sobre desarrollo del pensamiento histórico en niños y jóvenes en educación primaria y secundaria. Este estudio mediante una investigación mixta en la que se emplearon psicometrías y econométricas, analizó cómo se desarrolla el pensamiento histórico y geográfico en niños y adolescentes, con el fin de aportar al desarrollo de políticas públicas y visibilizar los aportes que el uso de psicometrías y econométricas pueden hacer a la evaluación del desarrollo del

pensamiento histórico y geográfico en niños y jóvenes escolares. En este estudio, se identificó que los niveles de desarrollo del pensamiento histórico de niños y adolescentes es muy bajo, en especial en cuanto a las habilidades de causalidad, capacidad para identificar cambios y continuidades, cotejo de fuentes y construcción de narrativas históricas. Esta investigación demostró cuantitativamente que el desarrollo del pensamiento histórico está ligado de forma directamente proporcional con la valoración que niños y jóvenes hacen de la historia en términos funcionales. A partir de este principio, concluyen que es relevante implementar estrategias didácticas y metodológicas que permitan a niños y jóvenes comprender la importancia de estos saberes para poder desarrollar las habilidades necesarias vinculadas al pensamiento histórico.

En cuanto al contexto vallecaucano, los esfuerzos investigativos no se han hecho esperar y han abordado la enseñanza de la historia como una reivindicación del territorio y de las dinámicas territoriales históricas y sociales que es estos se gestan. Es por eso que, a pesar de ser menos difundidas, sus hallazgos han permitido introducir en las aulas infantiles y juveniles, estrategias interesantes sobre la manera de enseñanza de la historia.

En este contexto, se destaca la investigación realizada por Colina Trujillo (2019) quien trabajó el desarrollo del pensamiento histórico utilizando como instrumento didáctico y metodológico a la literatura. En este estudio, se tomaron obras regionales como *María*, de Jorge Isaac y *El Alférez Real* de Eustaquio Palacios, encontrando que, al acercar a los niños al pensamiento histórico desde el reconocimiento de las calles, la geografía, las tradiciones y los conflictos propios de la región descritos en estas obras, éstos lograron acercarse desde la empatía y la resignificación de sus entornos actuales a sucesos del pasado, permitiendo así humanizar los contenidos académicos y promover una mirada crítica del pasado desde una perspectiva estética e histórica situada.

Luego de realizar esta revisión en los contextos internacional y nacional, en torno al desarrollo del pensamiento histórico y su relevancia en los procesos formativos de niños en educación primaria, se observa que hay un consenso académico sobre la viabilidad de desarrollar el pensamiento histórico en niños mediante la implementación de estrategias didácticas y metodologías participativas, situadas, significativas, simbólicas e intencionadas, con lo que también se corrobora que el pensamiento histórico no es innato pero sí inherente al ser humano.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento histórico en niños se fundamenta en la gestación de las habilidades necesarias para interpretar el presente desde un pensamiento complejo asociado a una reflexión en torno al pasado y el futuro. Por esta razón, lo estudiado a través de estos autores no es una simple revisión curricular, sino que se constituye en un cambio de paradigma que pretende dar protagonismo al niño en la construcción y resignificación de su pasado para construir en el presente las transformaciones sociales que requiere el futuro.

Estas miradas, proponen un enfoque pertinente para el contexto nacional y local, pues la historia es rica, compleja y trasciende a los ámbitos de las esferas sociales del presente. Aun así, las aulas perpetúan las dinámicas memorísticas y desarticuladas de la historia, a pesar de que el contexto presente reclama ciudadanos críticos que sean capaces de transformar sus territorios y sus realidades.

Los estudios revisados permiten dilucidar factores relevantes en este cambio de paradigma al revelar la importancia que tiene iniciar esta transformación desde la formación de los docentes que se preparan para afrontar la responsabilidad de desarrollar en los niños las habilidades cognitivas del pensamiento histórico. Estos estudios coinciden en orientar la pertinencia de brindar herramientas metodológicas y didácticas que les permitan desarrollar estas habilidades y

compartirlas con sus educandos de manera activa y contextualizada resultante de un proceso dialógico, interactivo, colaborativo y situado.

En síntesis, el estado de la cuestión revela que la enseñanza de la historia en la infancia está lejos de ser un terreno infértil, por el contrario, constituye un espacio en el que convergen propuestas que integran patrimonio, memoria, narración e indagación crítica como ejes de formación. Estas experiencias nacionales e internacionales no solo respaldan la teoría del pensamiento histórico como alternativa pedagógica, sino que también preparan el terreno para analizar con mayor detenimiento la propuesta de Hilary Cooper y los niveles de comprensión histórica propuestos por Seixas y Morton, que se abordarán en el siguiente apartado.

2.3. La Propuesta de Hilary Cooper: una enseñanza histórica con sentido.

La obra de Hilary Cooper coloca en el centro de la enseñanza de la historia a los niños pequeños como sujetos capaces de construir significado histórico cuando se les ofrece mediación pedagógica intencionada. Cooper (2002) propone que la enseñanza en edades tempranas del pensamiento histórico deje de ser un ejercicio de transmisión episódica para transformarse en un proceso de indagación guiada: uso de fuentes locales; análisis de objetos, relatos orales, imágenes, entre otros recursos; formulación de preguntas abiertas; realización de dramatizaciones y proyectos ligados a la vida cotidiana de los niños.

Su énfasis no es simplemente metodológico. Cooper (2007) articula una perspectiva epistemológica sobre lo que significa “hacer historia” a temprana edad. Lo histórico no es sólo una secuencia de hechos, sino la capacidad para interrogar el pasado mediante evidencia propia del niño. Este enfoque coincide con los principios del pensamiento histórico contemporáneo, como

uso de fuentes, causalidad y perspectiva, pero lo traslada a recursos y rutinas propios del aula infantil, como las propuestas por Seixas y Morton (2013).

De manera crítica, Cooper (2002) evita dos trampas frecuentes: por un lado, la infantilización del pasado al no contarlos como una fábula o mitología carente de evidencias y por otro, la exigencia de una abstracción adulta que deshabilita la participación del niño. Su propuesta ubica una mediación didáctica intermedia: materiales tangibles, lenguaje guiado y actividades escalonadas que aíslan conceptos históricos, como por ejemplo preguntar sobre: ¿qué significa el cambio? o ¿cómo usamos una fuente? y a la vez los integran en proyectos con sentido para la comunidad escolar. Esto es especialmente valioso en contextos rurales, donde los estudiantes disponen de memoria local y recursos materiales que pueden convertirse en fuentes históricas ricas (Cooper, 2002).

Desde una lectura crítica, la propuesta de Cooper es potente pero no exenta de limitaciones. Primero, su trabajo ofrece abundantes estrategias prácticas, pero deja planteado el reto de la formación docente sobre la implementación de propuestas de indagación histórica en la infancia ya que los maestros requieren el andamiaje conceptual para trabajar en sus aulas sobre ¿qué se considera evidencia?, ¿cómo formular preguntas? y ¿cómo secuenciar?, así como apoyo curricular para escapar de los programas de historia basados en datos (Wineburg, 2001). Segundo, hay una tensión entre la adaptabilidad local que Cooper promueve y la necesidad de criterios disciplinarios claros, por ejemplo: ¿cómo evaluar el avance en pensamiento histórico sin volver a la memorización? Estas tensiones requieren políticas de formación y materiales curriculares que traduzcan la propuesta a realidades diversas.

La utilidad de Cooper, para la educación en ciencias sociales específicamente en lo referente a la enseñanza de la historia a niños latinoamericanos y colombianos, se fundamenta en

dos aspectos concretos. Primero, su insistencia en el uso de fuentes locales y relatos orales hace que el patrimonio familiar y comunitario, que se encuentra arraigado especialmente en zonas rurales de Colombia, se convierta en material didáctico legítimo, lo que ayuda a superar la historia oficial que ha sido desconectada de la experiencia cotidiana. Segundo, su propuesta es flexible: las secuencias de enseñanza se pueden diseñar para trabajar en contextos multigrado y con recursos limitados, priorizando actividades de bajo costo como entrevistas, recorridos por el territorio, recopilación de objetos, entre otras, como propone Peña Delgado (2022).

En síntesis, la propuesta de Cooper se articula como puente didáctico entre la evidencia disciplinaria del pensamiento histórico y las prácticas educativas posibles en la infancia. Su contribución clave es operacionalizar la idea de que los niños pueden y deben participar en tareas históricas significativas mediante el aprovisionamiento de un andamiaje social y material pertinente. Para el presente proyecto de investigación pedagógica que se presenta en capítulos posteriores, Cooper ofrece tanto los principios de indagación, fuentes locales y sentido como un repertorio de actividades que permiten diseñar unidades didácticas coherentes con la ruralidad y la multi gradualidad tal como propone Cooper (2007). A continuación, se presentan algunos de conceptos básicos a desarrollar en el modelo formativo propuesto por Cooper.

2.3.1. Concepto de Cambio y Continuidad.

Este concepto constituye una de las categorías centrales del pensamiento histórico, ya que permite a los estudiantes reconocer qué elementos permanecen estables en el tiempo y cuáles se transforman, observando patrones, rupturas y permanencias en distintas escalas temporales. Seixas y Morton (2013) señalan que esta habilidad es esencial porque rompe con la visión lineal

y anecdótica de la historia, mostrando que el pasado no es un bloque uniforme sino un proceso complejo de transformaciones y permanencias. Para la infancia, trabajar con esta noción implica plantear preguntas como: ¿qué cosas han cambiado en mi comunidad desde que mis abuelos eran niños?, ¿qué prácticas siguen igual? A partir de tales interrogantes, los estudiantes pueden comprender la historia como un tejido de variaciones y continuidades que afectan directamente sus vidas cotidianas (Seixas y Morton, 2013)

Hilary Cooper (2002; 2007) enfatiza que el abordaje del cambio y la continuidad debe hacerse desde experiencias significativas para los niños: el análisis de objetos antiguos y actuales, la comparación de fotografías de diferentes épocas o los relatos de adultos mayores que permiten conectar memorias personales con procesos colectivos. Estas actividades fomentan la empatía histórica y dan sentido al estudio del pasado, pues muestran que las transformaciones no son abstractas sino concretas y tangibles (Cooper, 2002; 2006). En el contexto nacional, esta categoría es particularmente valiosa, porque posibilita que los niños de zonas rurales comprendan cómo su territorio ha cambiado a nivel paisajístico, productivo, relacional, comunitaria y qué aspectos permanecen a pesar de esas transformaciones, fortaleciendo así la identidad cultural y la conciencia histórica, tal como lo evidenció Peña (2022) en su estudio.

Por estas razones, el presente trabajo ha elegido el concepto de cambio y continuidad como núcleo de análisis. En la infancia, su desarrollo permite superar la visión estática del pasado y formar una actitud crítica frente a las transformaciones sociales, políticas y culturales. Además, ayuda a los estudiantes a comprender que la historia no es un relato ajeno, sino un proceso en el que ellos y sus comunidades están implicados. Al priorizar esta habilidad, se busca ofrecer una propuesta pedagógica que articule la memoria local con el pensamiento histórico global, y que a

la vez contribuya a formar ciudadanos capaces de interpretar el presente y proyectar futuros más conscientes y responsables (Wineburg, 2001).

2.3.2. La noción de causalidad en la enseñanza de la historia.

Comprender la historia, implica reconocer que los acontecimientos no ocurren de manera aislada, sino que están tejidos en redes de causas y consecuencias. El pensamiento histórico incorpora la noción de causalidad como una habilidad esencial para interpretar procesos sociales, políticos, económicos y culturales. Según Seixas y Morton (2013), trabajar la causalidad en la infancia significa ayudar a los estudiantes a identificar distintos tipos de causas: estructurales, contingentes o intencionales; y a ponderar su relevancia en la explicación de los hechos históricos.

Hilary Cooper (2002) ha subrayado que la enseñanza tradicional suele presentar la causalidad de manera lineal y simplificada, lo que conduce a los niños a comprender los procesos históricos como cadenas de hechos aislados en las que un acontecimiento produce de manera directa e inevitable otro. Esta visión reduccionista limita la capacidad de los estudiantes para reconocer la complejidad del pasado y, en consecuencia, para desarrollar un pensamiento crítico sobre el presente. Frente a ello, Cooper propone estrategias didácticas que permitan a los niños analizar múltiples factores, contrastar evidencias y elaborar hipótesis sobre cómo y por qué se produjeron determinados procesos.

En el caso colombiano, esta habilidad resulta de gran relevancia, porque los procesos como la independencia, la colonización, el conflicto armado o las luchas sociales por la tierra y la equidad no pueden entenderse desde una única causa. Se requiere un abordaje que muestre la convergencia

de elementos estructurales como la economía o las instituciones políticas, junto con factores contingentes e intencionales, como las decisiones de líderes y comunidades. Tal aproximación, además de favorecer el aprendizaje histórico, sino que también estimula en los niños la capacidad de comprender su propia realidad social desde perspectivas más amplias y críticas (Carretero y Kriger, 2006).

De este modo, la enseñanza de la causalidad en la infancia se convierte en un ejercicio de formación ciudadana. Comprender que los problemas actuales no responden a causas simples, sino a una compleja red de decisiones, estructuras y contingencias, contribuye a que los estudiantes desarrollen herramientas intelectuales para enfrentar los desafíos de su entorno. En síntesis, la noción de causalidad, trabajada desde edades tempranas con mediaciones pedagógicas adecuadas, no solo profundiza el pensamiento histórico, sino que fortalece la capacidad de los niños para interpretar y transformar su mundo.

2.3.3. La noción de evidencia en la enseñanza de la historia.

El pensamiento histórico no se constituye únicamente a partir de narraciones sobre el pasado, sino del análisis crítico de las evidencias que lo sustentan. Enseñar historia a los niños, no implica mostrar que los relatos históricos son verdades absolutas, sino por el contrario se debe basar en la generación de interpretaciones que se apoyan en fuentes diversas: documentos escritos, imágenes, objetos materiales, testimonios orales o registros arqueológicos. Según Seixas y Morton (2013), la evidencia constituye una de las seis dimensiones centrales del pensamiento histórico, pues permite a los estudiantes cuestionar la procedencia de la información, reconocer la intencionalidad de las fuentes y diferenciar entre hechos verificables e interpretaciones.

Cooper (2002) plantea que introducir a los niños en el uso de evidencias históricas desde los primeros grados es una estrategia poderosa para despertar su curiosidad y para comprender que la historia se construye a partir de rastros del pasado. Sin embargo, advierte que no basta con mostrar documentos o imágenes, sino que es necesario guiar a los estudiantes con preguntas que les permitan indagar: ¿quién produjo esta fuente?, ¿para qué fue creada?, ¿qué puede contarnos y qué oculta? Este proceso convierte la clase de historia en un espacio de investigación y no en un ejercicio memorístico de datos.

En nuestro contexto nacional, la noción de evidencia adquiere un rol protagónico, especialmente al trabajar con memorias locales y comunitarias. Incorporar testimonios de mayores, relatos familiares o documentos relacionados con la historia del territorio permite a los niños reconocer la validez de sus propias experiencias y vincularlas con procesos nacionales más amplios, según Carretero y Kriger (2006). Además, en un país como Colombia, que se enmarca y se marca por conflictos y disputas narrativas, enseñar a los niños a evaluar críticamente las fuentes históricas es también enseñarles a construir criterios de verdad, justicia y reconocimiento.

Por ello, trabajar la evidencia en la educación infantil no solo fortalece las competencias investigativas y cognitivas, sino que también forma ciudadanos capaces de contrastar información y cuestionar discursos oficiales. De esta manera, el análisis de evidencias se convierte en una práctica pedagógica que dignifica las voces del pasado y las conecta con la formación crítica de los niños en el presente.

2.3.4. La perspectiva histórica y la multiperspectividad.

Una de las habilidades más desafiantes y, al mismo tiempo, más formativas del pensamiento histórico es la capacidad de comprender el pasado desde las distintas perspectivas. La historia no puede reducirse a una narrativa única, pues los acontecimientos involucran actores diversos, con intereses, valores y experiencias distintas. En este sentido, la multi perspectiva permite a los estudiantes reconocer que cada proceso histórico puede ser interpretado desde visiones que, aunque a veces contradictorias, enriquecen la comprensión del pasado.

De acuerdo con Seixas y Morton (2013), la perspectiva histórica constituye un eje esencial para contrarrestar el peligro de narrativas oficiales y lineales que suelen invisibilizar a los sectores subalternos. Al introducir a los niños en el análisis de múltiples voces, se promueve el desarrollo de la empatía histórica: la capacidad de situarse en el lugar del otro, comprender sus decisiones en su contexto y valorar la diversidad de experiencias humanas.

Hilary Cooper (2007) resalta que este trabajo no implica pedir a los estudiantes que en todo caso validen el punto de vista de los personajes históricos de manera crítica, sino que aprendan a comprender y reconocer las condiciones materiales, sociales y culturales que dieron forma a esas perspectivas. En otras palabras, la multi perspectiva no es un ejercicio de imaginación descontextualizada, sino un proceso de análisis que exige contrastar fuentes, discutir interpretaciones y comprender la historicidad de los actores (Chapman, 2025).

En el caso particular de este estudio, la noción de perspectiva histórica y multi perspectiva adquiere una relevancia especial, ya que la enseñanza de la historia en contextos rurales y urbanos se ha visto marcada por versiones homogéneas de la nación que muchas veces margina la memoria de las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas o de víctimas del conflicto armado. Trabajar la multi perspectiva en la infancia, es entonces, una estrategia

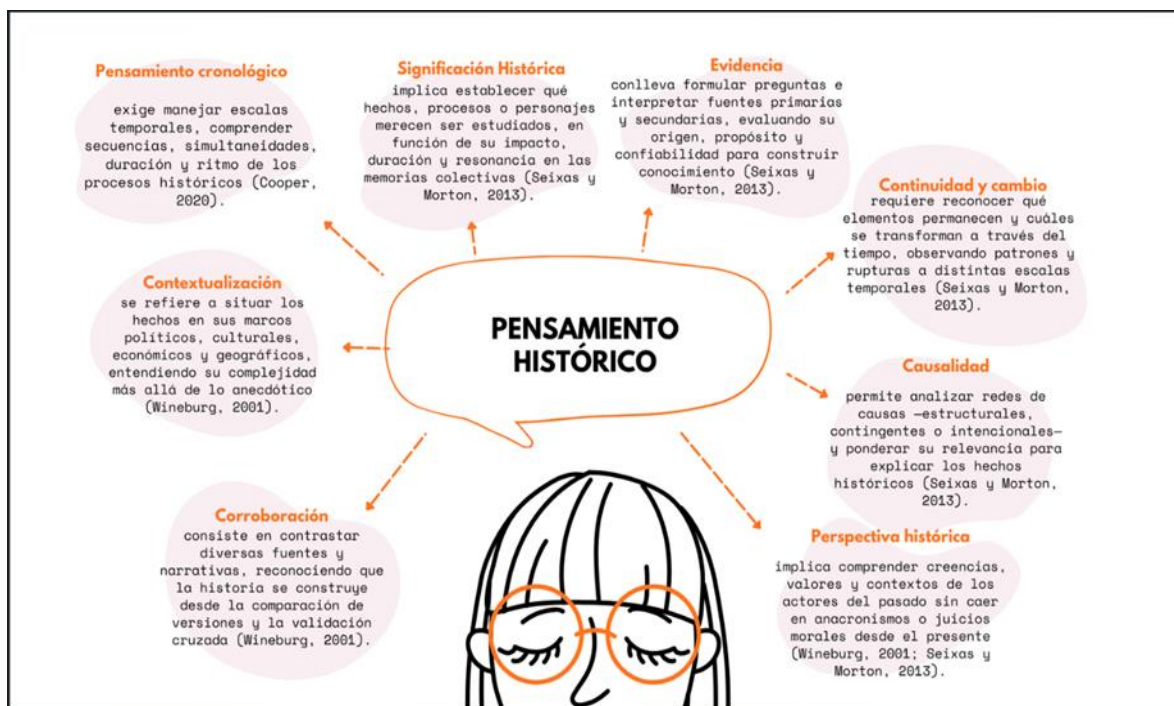
pedagógica para reivindicar esas voces históricamente silenciadas y formar ciudadanos que valoren la diversidad cultural y política del país.

Así, la perspectiva histórica y la multi perspectividad se convierten en un puente entre el pasado y el presente, pues no solo enriquecen la interpretación de los hechos, sino que también preparan a los niños para enfrentar debates contemporáneos con una mirada crítica y respetuosa. Esta habilidad, integrada al trabajo con cambio y continuidad, causalidad y evidencias, completa el conjunto de competencias que configuran un pensamiento histórico sólido pertinente y profundamente formativo.

El recorrido por las perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico en la infancia permite comprender cómo las concepciones de Piaget y Vigotsky, junto con los aportes de autores contemporáneos como Seixas, Morton, Wineburg y Cooper, han configurado un campo complejo y en permanente revisión. De una visión inicial que reducía la infancia a una etapa impropia para el análisis del pasado, se ha pasado a reconocer a los niños como sujetos capaces de formular preguntas, interpretar evidencias y construir explicaciones con sentido histórico. Este tránsito teórico no solo transforma las prácticas pedagógicas, sino que exige a los docentes el diseño de secuencias didácticas que conecten los conceptos de cambio, continuidad y causalidad con la experiencia vital del niño, especialmente en contextos rurales y multigrado como los colombianos.

En este marco, resulta pertinente recurrir a representaciones gráficas (figura 1) que sintetizan las dimensiones del pensamiento histórico y muestran sus posibilidades formativas. La siguiente ilustración recoge las principales habilidades que deben promoverse en la infancia para avanzar de un aprendizaje memorístico a uno crítico, en el que la historia se resignifique como herramienta de construcción ciudadana y ética.

Figura 1. . *Habilidades cognitivas y culturales que constituyen el pensamiento histórico.*



Fuente: elaboración propia

De este modo, se cierra el capítulo uno, con la certeza de que el pensamiento histórico no es un privilegio de las etapas más avanzadas de la escolaridad, sino una posibilidad concreta en la educación infantil. La ilustración permite visibilizar la síntesis de lo aprendido sobre el pensamiento histórico en la infancia en tanto que permite situar el enfoque desde el cual se está proponiendo el presente ejercicio investigativo, así como establecer el puente hacia el capítulo siguiente, en el que se examinará cómo estas concepciones dialogan o entran en tensión con el currículo oficial colombiano y su aplicación en contextos rurales.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO OFICIAL COLOMBIANO DE PRIMARIA Y SU APLICACIÓN EN CONTEXTOS RURALES

La discusión teórica presentada en el capítulo uno, permite comprender que el pensamiento histórico es un horizonte posible desde la infancia, siempre que la enseñanza de la historia trascienda los enfoques memorísticos y fragmentados. Ahora bien, ese desafío se enfrenta a una realidad concreta: los marcos normativos y curriculares que orientan la práctica escolar en Colombia. La forma en que el Ministerio de Educación ha definido la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la historia, no solo establece contenidos y competencias, sino que también delimita las oportunidades y restricciones para el desarrollo de un pensamiento histórico crítico en las aulas de clase de la educación infantil.

Este capítulo, busca examinar en primer lugar, el lugar que ocupa la historia dentro del currículo oficial colombiano, haciendo énfasis en cómo se ha concebido desde una visión general y en los instrumentos normativos que regulan los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje-aunque estos últimos no son norma oficial, pues el documento quedó como un borrador, es frecuente su uso en las instituciones educativas-.Luego, se aborda el modelo Escuela Nueva, que constituye una de las experiencias pedagógicas más relevantes en la educación rural del país, y se analiza su potencial y sus limitaciones para la enseñanza de la historia en contextos de infancia. Finalmente, se presenta una caracterización de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla, objeto de este estudio, con el fin de mostrar cómo los lineamientos generales adquieren forma concreta en una realidad marcada por la ruralidad, la multi gradualidad y la necesidad de construir ciudadanía desde la memoria y el territorio.

Con ello, el capítulo busca tender un puente entre las discusiones teóricas sobre pensamiento histórico y las condiciones estructurales de la escuela colombiana, subrayando las tensiones que emergen entre la normativa nacional y las necesidades pedagógicas específicas de la educación rural infantil.

1. Currículo oficial y enseñanza de la historia en Colombia.

La enseñanza de la historia en Colombia ha transitado por un camino marcado por reformas educativas que reflejan tanto debates políticos como tensiones sociales. Desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, los lineamientos del MEN (Ministerio de Educación Nacional) han intentado responder a la necesidad de formar ciudadanos críticos, pero en la práctica muchas veces se han limitado a reproducir narrativas oficiales. La promulgación de los lineamientos curriculares de ciencias sociales constituyó un hito al plantear que la historia debía ser enseñada no como un listado de sucesos y personajes, sino como un espacio de construcción del pensamiento social e histórico (MEN, 2002). Estos lineamientos buscaron integrar el análisis del pasado con la comprensión del presente y la protección del futuro, destacando la importancia de trabajar desde problemas, ejes generadores y contextos.

Sin embargo, a pesar de la intención innovadora, la implementación de los lineamientos enfrentó limitaciones significativas que dificultaron la puesta en práctica del enfoque crítico. En muchas instituciones educativas, especialmente en las rurales, los docentes no contaron con la formación ni los recursos pedagógicos necesarios para aplicar metodologías investigativas en el aula, lo cual derivó en que el enfoque crítico quedara en el papel (MEN, 2002). En la práctica, la enseñanza de la historia siguió atada al memorismo y a los manuales escolares.

Posteriormente, con la expedición de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales se reforzó la idea de un aprendizaje por competencias, centrado en el desarrollo de habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas (MEN, 2002). Aunque se avanzó en darle un lugar a la historia como disciplina formativa, los estándares fueron criticados por su carácter generalista y por la dificultad de adaptarlos a las particularidades de cada contexto. En muchas ocasiones, la enseñanza de la historia dentro del área de Ciencias Sociales perdió especificidad frente a asignaturas como geografía o economía.

Más recientemente, se difundieron los Derechos Básicos de Aprendizaje en ciencias sociales -DBA- concebidos como una guía transitoria que buscaba traducir los lineamientos y estándares en aprendizajes mínimos por grado con lenguaje más operativo (MEN, 2016). Es importante aclarar que los DBA no tienen carácter normativo oficial, sino que son una propuesta técnica que a la fecha no ha sido adoptada como decreto ni como un documento vinculante. Sin embargo, su circulación masiva en plataformas oficiales como Colombia Aprende, así como en procesos de formación docente, generó que, en la práctica, muchos maestros los adoptaran como referencia obligatoria. Esta ambigüedad es importante debido a que por un lado facilitaron la implementación de los referentes curriculares, pero por otro reforzaron un enfoque instrumental que prioriza el cumplimiento de mínimos estandarizados por encima del desarrollo profundo del pensamiento histórico (MEN, 2016).

En este panorama, se hace evidente que la enseñanza de la historia en el currículo oficial colombiano está atravesada por tensiones entre innovación y tradición, entre lo que se prescribe y lo que efectivamente ocurre en las aulas. Para contextos rurales, como el de la Institución Educativa Escuela Nueva Almirante Padilla, este desafío es aún mayor, porque las políticas nacionales suelen desconocer las realidades sociales, culturales y materiales de estas comunidades.

Analizar este currículo desde la perspectiva del pensamiento histórico permite, entonces, comprender sus limitaciones, pero también explorar posibilidades para resignificar la enseñanza de la historia como un proceso vivo, situado y profundamente formativo.

1.1 La enseñanza de la historia en el currículo oficial de primaria.

La presencia de la historia dentro del currículo de primaria en Colombia ha estado marcada por una tendencia a integrarla en el área de ciencias sociales lo que ha generado tanto oportunidades como limitaciones. Si bien este enfoque interdisciplinario ha permitido relacionar la historia con la geografía, la economía y la política, también ha diluido su especificidad como disciplina formativa. En muchas instituciones educativas especialmente en las rurales, la enseñanza de la historia se ha reducido a la tradición de sucesos, personajes y fechas, distantes de un trabajo profundo con conceptos clave como causalidad, cambio y continuidad (Carretero y Kriger, 2006).

Con el paso de las décadas el Ministerio de Educación Nacional, ha expedido diferentes documentos orientadores que buscan fortalecer la enseñanza de las Ciencias Sociales y, dentro de ellas, la historia. Estos lineamientos y estándares responden a un modelo educativo que prioriza el aprendizaje por competencias y la formación ciudadana, con la intención de que los estudiantes no solo conozcan el pasado, sino que también desarrollen habilidades críticas para comprender su presente y proyectar su futuro (MEN, 2004).

1.1.1. Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.

Los lineamientos curriculares de ciencias sociales, publicados en 2002, constituyen un primer esfuerzo sistemático por orientar la enseñanza de esta área. En ellos se plantea que las Ciencias Sociales deben aportar a la construcción de ciudadanía, al fortalecimiento de la identidad cultural y al reconocimiento de la diversidad. Dentro de este marco, la historia aparece como una herramienta para formar sujetos críticos, capaces de interpretar procesos sociales en diferentes escalas temporales y espaciales emitida por el MEN (2002)

Sin embargo, estos lineamientos presentan dos limitaciones que han sido señaladas por distintos autores: en primer lugar, el carácter generalista de las orientaciones, que dejan a los docentes con un amplio margen de interpretación sin herramientas metodológicas concretas; en segundo lugar la falta de claridad sobre cómo introducir a los niños más pequeños en el trabajo histórico, pues se privilegia la enseñanza de contenidos nacionales sobre la exploración del entorno cercano (Acevedo y Samacá, 2012; Bonett, 2020; Melo, 2020)

Si bien las Directrices Curriculares emitidas por el MEN (2002) aportaron avances, un análisis exhaustivo de su marco revela conflictos entre el objetivo formativo y su aplicabilidad en la realidad. Por un lado, el documento anima a los estudiantes a comprender la realidad social desde diversas escalas mediante una perspectiva abierta, crítica y transdisciplinaria, en diálogo con la diversidad cultural (MEN, 2002, p. 109). Sin embargo, al no especificar rutas metódicas para cada grado de la escuela primaria claras, deja a los docentes con la responsabilidad de traducir orientaciones generales en prácticas concretas, especialmente difíciles en entornos rurales y multigrados, pág. 52 Páges (2010) Además, a eso se suma el hecho de que, si bien los ejes generadores sugieren grandes cuestiones sociales, como la protección de los derechos humanos, la

interacción entre la sociedad y la naturaleza o la Construcción de identidades: en realidad, muchos docentes limitan la enseñanza a la transmisión de narrativas y efemérides patrióticas (Carretero Mario y Kriger Miriam, 2006)

Las ideas principales de las Directrices Curriculares de Estudios Sociales se resumen en la siguiente tabla, que destaca su organización, el uso esperado, el rendimiento en la escuela primaria y los principales desafíos encontrados en la literatura especializada.

Tabla 1 . *Análisis de lineamientos curriculares de ciencias sociales para educación básica primaria a nivel nacional.*

Aspecto	Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 1998)	Implicaciones / Dificultades
Organización	Se basan en ejes generadores como: identidad, diversidad, democracia, relaciones con el ambiente, globalización y otros desde una perspectiva abierta, crítica, problemática y transdisciplinaria.	Son orientaciones generales que no discriminan claramente el nivel de complejidad que debe darse al pensamiento histórico en cada nivel o grado de educación primaria.
Ejecución esperada	Desarrollar competencias ciudadanas y sociales desde el análisis de problemas significativos de manera interdisciplinaria entre las distintas ramas de las ciencias sociales.	Las directrices proponen la implementación de metodologías activas e investigativas en contexto que no responden al contexto de los niños y que además requieren tiempos que no coinciden con el calendario escolar. Además su ejecución requiere de la especialización de los profesores en el campo de las ciencias sociales, lo que tampoco responde a las condiciones reales de la educación básica primaria.
Enseñanza de la historia	La historia se presenta como un pretexto para el desarrollo del pensamiento crítico desconociendo que esta área del conocimiento requiere del desarrollo de habilidades específicas al tiempo que esta postura, desconoce la relevancia de la historia como un conocimiento pertinente en sí mismo.	Desde la perspectiva presentada por los lineamientos, la enseñanza de la historia corre el riesgo de diluirse entre otros saberes de las ciencias sociales siendo relegada a una disciplina trabajada según el criterio y el interés particular del docente en aula, que no siempre cuenta con la formación específica en los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la historia.

Fuente. Elaboración propia (2025).

1.1.2. Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales.

Posteriormente, en 2004, el MEN publicó los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, con el propósito de traducir los lineamientos en objetivos más precisos y medibles. Estos estándares se centraron en tres tipos de competencias: interpretativas, argumentativas y propositivas, buscando que los estudiantes fueran capaces de leer críticamente la realidad, formular juicios y plantear alternativas de acción (MEN, 2004).

Aunque estos estándares, representaron un avance al darle mayor protagonismo a la formación ciudadana y a las habilidades de pensamiento, también han sido cuestionados, pues su estructura general no es aplicable a todas las regiones del país, ya que no en todos los casos, responde a las particularidades de contextos rurales o de poblaciones con experiencias históricas diversas. De hecho, algunos investigadores sostienen que, en la práctica, los estándares terminaron reforzando prácticas de enseñanza de la historia, fragmentadas, memorísticas y descontextualizadas, en las que la historia se subsume dentro de un conjunto de contenidos amplios y heterogéneos, sin darle continuidad a los procesos de pensamiento histórico (Arias, 2015; Arias y Herrera, 2018)

El estudio de los estándares Básicos de Competencia en ciencias sociales permite evidenciar la brecha existente entre su marco teórico y la realidad pedagógica del aula. Los documentos oficiales tienen a bien el promover una perspectiva crítica, abierta y transdisciplinaria, al incentivar el acoplamiento entre los saberes culturales, académicos y el análisis desde la multiperspectividad (MEN,2004), su formulación generalista los convierte en referentes difíciles de ejecutar en la práctica docente, especialmente en la educación primaria, por ejemplo, expresiones como "relaciones con la historia y las culturas" son demasiado generales para

traducirlas en actividades concretas; Como señalan Carretero y Kriger (2006) este vacío metodológico contribuye a perpetuar prácticas centradas en la memorización de hechos y personas en lugar de incentivar el desarrollo de ideas históricas como continuidad, causalidad, evidencia, etc.

La paradoja es evidente: mientras que en el nivel normativo se anima a los estudiantes a adquirir capacidades críticas, los resultados de los exámenes estandarizados revelan que la enseñanza de la historia está limitada aún al aprendizaje memorístico. Parte de la razón de esta discrepancia es que los estándares mezclan la historia dentro de un contexto amplio de las ciencias sociales, lo que debilita su especificidad, provocando que las habilidades propias del pensamiento histórico se traten superficialmente.

Como señala Wineburg (2001), la enseñanza de la historia como tema de investigación exige superar la difusión de narrativas cerradas y desarrollar en los niños la lectura crítica de fuentes, algo que los estándares describen, pero no garantizan. En este sentido, la brecha entre la definición de competencias y la práctica docente sigue produciendo una educación memorista que restringe el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela primaria.

1.1.3. Los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA en Ciencias Sociales.

Finalmente, en 2016 el MEN divulgó los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, como una propuesta de apoyo pedagógico. Estos documentos buscaban traducir los estándares en aprendizajes mínimos y operativos para cada grado, de modo que los docentes contaran con una guía más práctica para planificar sus clases (MEN, 2016).

Es importante aclarar, sin embargo, que los DBA nunca alcanzaron el estatus de documento oficial obligatorio, sino que se constituyeron en un borrador de política pública utilizado en programas de acompañamiento escolar. Aun así, su relevancia radica en que evidencian la intención del Estado de hacer más accesibles las orientaciones curriculares para los docentes, especialmente en regiones rurales con limitados recursos didácticos. El debate sobre los DBA gira en torno a su pertinencia: mientras algunos los consideran un instrumento útil para concretar aprendizajes fundamentales, otros señalan que pueden reducir la enseñanza de la historia a un listado de logros mínimos, sin espacio para el desarrollo del pensamiento histórico ni para la reflexión crítica sobre el pasado (Ibagón, Castro, Chaves, 2024).

El estudio de los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) en estudios sociales destaca tanto sus posibilidades como sus limitaciones para la enseñanza de la historia en la educación primaria. A diferencia de las Directrices Curriculares y los Estándares Básicos, los DBA ofrecen formulaciones más concretas y funcionales con ejemplos de aprendizaje que les permiten dirigir sus clases en entornos con recursos limitados. Esta supuesta claridad, sin embargo, tiene desventajas: transformar las habilidades en logros mínimos que simplifican la complejidad de la enseñanza histórica a un conjunto básico de tareas (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Un punto importante es que el DBA incluye específicamente los conceptos de cambio y continuidad, fundamentales para el pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

Otras categorías fundamentales, como la evidencia, la multiperspectiva o la inferencia causal, no se presentan con claridad, lo que crea una imagen limitada y superficial del aprendizaje histórico. En realidad, el enfoque en los aprendizajes mínimos podría reforzar la idea de que, en lugar de desarrollar procesos, basta con "satisfacer" con algún contenido sin intentar desarrollar

estudiantes reflexivos y críticos sobre el pasado, a partir del conocimiento de la historia (Cooper, 2007).

Para ilustrar estas tensiones, se presenta a continuación, una tabla comparativa entre lineamientos curriculares y los derechos básicos de aprendizaje DBA, organizada en dos bloques de acuerdo con la clasificación realizada por el Ministerio de Educación Nacional a través de los lineamientos curriculares. Mediante esta comparación se pone de manifiesto cómo los DBA intentan operacionalizar lo planteado en los lineamientos, pero en el proceso simplifican o diluyen categorías clave para el desarrollo del pensamiento histórico.

Tabla 2. *Comparativo Lineamientos curriculares DBA. Construcción propia*

Grados	Lineamientos Curriculares (2002)	Derechos Básicos de Aprendizaje (2016)	Observaciones críticas
1° a 3°	Perspectiva abierta y crítica: El estudiante debe hacerse preguntas sobre sí mismo, su entorno y las organizaciones sociales; uso de múltiples fuentes; apreciación tanto de las continuidades como de los cambios.	Los DBA subrayan las ideas del tiempo personal y social (ayer - hoy - mañana), la pertenencia a un grupo y el reconocimiento de los cambios en la familia, la vivienda y la comunidad .	Los DBA concretan el tiempo y el cambio en lo cotidiano, pero reducen la enseñanza histórica a experiencias inmediatas; faltan nociones como causalidad y trabajo con fuentes.
4° a 5°	Se espera que los estudiantes examinen eventos políticos, sociales y culturales (prehistoria, pueblos prehispánicos, colonización); aplicación de muchas fuentes; perfeccionamiento de habilidades persuasivas, pero no indica cómo hacerlo.	Los DBA incluyen aprendizajes sobre culturas prehispánicas, Colonia y primeras transformaciones del siglo XX; enfatizan cambios sociales, tecnológicos y políticos.	Ambos documentos coinciden en ampliar la escala histórica, pero los DBA lo hacen desde logros mínimos, sin proponer estrategias metodológicas que fortalezcan la interpretación crítica ni la multiperspectiva.

Fuente. Elaboración propia (2025).

2. El modelo de escuela nueva en Colombia y la enseñanza de la historia.

El modelo de Escuela Nueva ha sido una de las apuestas pedagógicas más reconocidas en Colombia y en el mundo, especialmente por su impacto en zonas rurales. Su énfasis en la

participación activa del estudiante, la flexibilidad curricular y el aprendizaje a partir de la experiencia lo convierten en un referente obligado al analizar la enseñanza de la historia en la infancia. Sin embargo, pese a su reconocimiento internacional, la forma como este modelo ha abordado la enseñanza de la historia presenta tensiones importantes. Por un lado, ha contribuido a generar ambientes democráticos y colaborativos en los que los niños aprenden a construir sentido de pertenencia y ciudadanía; pero, por otro, la historia como disciplina específica suele diluirse entre múltiples saberes integrados en las guías y proyectos, lo que limita la posibilidad de un desarrollo profundo del pensamiento histórico. En este sentido, resulta pertinente examinar de qué manera el enfoque de Escuela Nueva, en diálogo con los currículos oficiales, posibilita o restringe, la comprensión crítica de la historia en contextos rurales (Urrea y Figueiredo de Sá, 2018). Este análisis es fundamental, pues el modelo no solo ha marcado la vida escolar de millones de niños en Colombia, sino que también constituye el marco pedagógico de la institución educativa objeto de estudio en la presente investigación.

2.1. La Enseñanza de la Historia en la Infancia y la Ruralidad.

La enseñanza de la historia en contextos rurales enfrenta desafíos particulares que no siempre se visibilizan en los lineamientos nacionales. La dispersión geográfica de las comunidades, la falta de recursos didácticos y la multi gradualidad son factores que complejizan el trabajo del docente y condicionan la manera en que los niños se aproximan al pasado. No obstante, estas condiciones también abren posibilidades únicas: la vida comunitaria, las memorias familiares y las narrativas locales pueden convertirse en insumos privilegiados para enseñar historia con sentido. Como advierte Pages (2010), cuando la historia se desconecta de la experiencia cotidiana del estudiante, pierde pertinencia; en cambio, cuando se vincula con la

memoria del territorio, los niños desarrollan un aprendizaje significativo que refuerza la identidad y la pertenencia.

En la ruralidad, además, la enseñanza de la historia se cruza con realidades sociales y políticas marcadas por la desigualdad y el conflicto. Carretero y Kriger (2006) subrayan que la historia oficial, transmitida de manera acrítica, tiende a invisibilizar a los sujetos sociales locales y las memorias de comunidades marginadas. Este fenómeno se acentúa en el campo colombiano, donde la historia nacional suele presentarse como un relato lejano y homogéneo que poco dialoga con las vivencias rurales. Por ello, la didáctica de la historia en la infancia rural requiere no solo materiales adaptados, sino también pedagógicos que reconozcan la diversidad cultural y la pluralidad de voces históricas.

En este escenario el modelo Escuela Nueva ha ofrecido algunas respuestas. Su metodología flexible y centrada en la autonomía del estudiante permite que los contenidos se adapten al ritmo de los grupos multigrado y a las características del entorno. Sin embargo, diversos estudios como el de Arias Gómez (2010) muestran que, en la práctica, la historia suele ocupar un lugar secundario frente a áreas como matemáticas o lenguaje. Esto limita las oportunidades de los niños rurales para desarrollar el pensamiento histórico y construir una comprensión crítica de su realidad. De ahí la importancia de replantear la enseñanza de la historia en estos contextos, no como un saber ornamental, sino como un recurso para que los estudiantes comprendan los procesos sociales que han configurado su territorio y puedan proyectarse como ciudadanos activos y reflexivos.

3. Caracterización de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla.

La Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla se localiza en la vereda La Clavellina, en el municipio de Jamundí, Valle del Cauca. Se trata de una escuela multigrado que

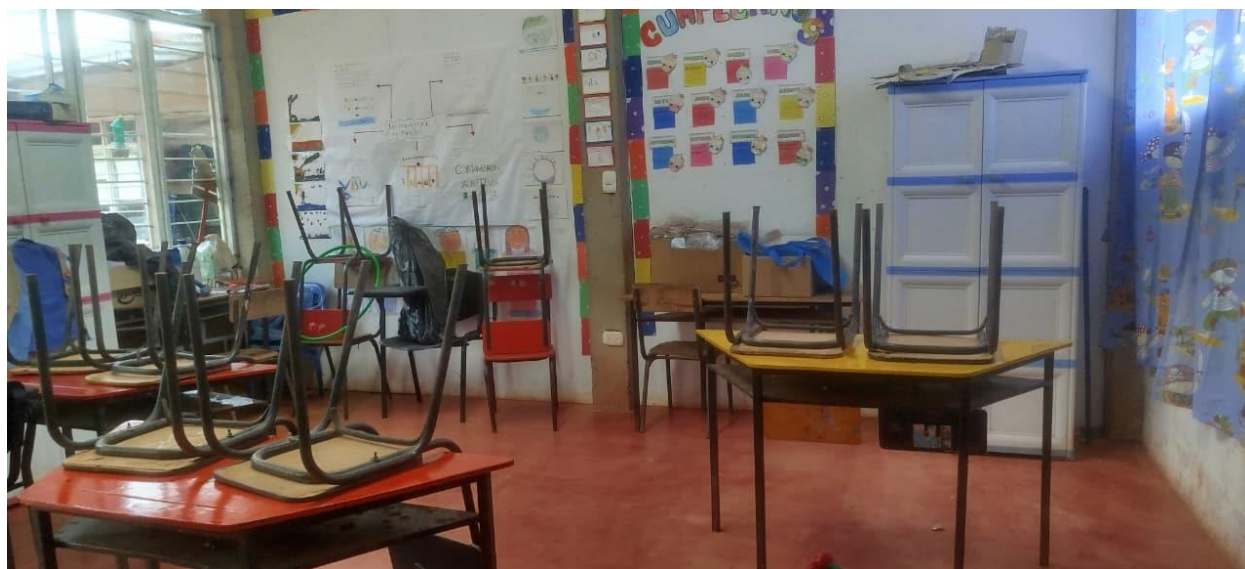
hace parte del modelo Escuela Nueva, adoptado en Colombia como estrategia para garantizar el acceso educativo en zonas rurales dispersas y con limitaciones de cobertura docente. Su población escolar se compone de 5 niños y 2 niñas de familias campesinas, cuyas condiciones de vida están marcadas por dinámicas agrícolas de subsistencia y, en muchos casos, por situaciones de vulnerabilidad social y económica. La estructura de la escuela está conformada por el salón comunal, la cocina (donde se les preparan los alimentos a ellos) y el cuarto de primeros auxilios. (figura 2) En cuanto a los niveles educativos, la institución ofrece educación básica primaria desde primero hasta quinto grado. Como ya se mencionó la organización académica responde al esquema multigrado, en el cual un mismo docente atiende de manera simultánea a estudiantes de diferentes edades y niveles, esta estructura implica la planificación de actividades diferenciadas y el uso de metodologías flexibles que permitan integrar contenidos y ritmos de aprendizaje. De esta manera, en un salón (figura 3) conviven niños que inician su alfabetización, es decir, grado primero con aquellos que ya ha alcanzado mayores niveles de abstracción y competencias académicas, como lo son los del grado quinto.

Figura 2. Instalaciones de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla



Fuente: archivo personal

Figura 3. Interior de las aulas de clase Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla



Fuente: archivo personal

Sin embargo, en la práctica, esta estructura termina por diluir el tiempo disponible para asignaturas como Ciencias Sociales, que suelen ceder lugar a aprendizajes instrumentales como matemáticas y lenguaje. La enseñanza de la historia, en consecuencia, se reduce en ocasiones a un repaso de efemérides o contenidos generales, sin lograr conectar con las experiencias vitales de los niños.

A pesar de estas limitaciones, la escuela ofrece una oportunidad única para repensar la enseñanza de la historia desde el territorio. El contacto cotidiano de los estudiantes con la memoria oral de sus familias y con las transformaciones sociales y culturales de su comunidad rural constituye un recurso valioso para el desarrollo del pensamiento histórico. La institución, en este sentido, encarna la tensión de las exigencias de un currículo nacional estandarizado y la necesidad de construir prácticas educativas contextualizadas que respondan a las realidades locales (Fernández-M., Figueiras M., Cebreiro, y Casal-Otero, 2023; Priego V. y Castro, 2021)

Desde el punto de vista investigativo, esta caracterización permite comprender que la Escuela Nueva Almirante Padilla no solo es el escenario de aplicación de una propuesta pedagógica, sino también un espacio social donde se entrecruzan tradiciones, desigualdades y resistencias. Analizar cómo en este contexto se enseña la historia y cómo los niños desarrollan, o ven limitado, su pensamiento histórico resulta clave para valorar el alcance y las limitaciones de los enfoques curriculares oficiales en territorios rurales en Colombia.

El recorrido por los lineamientos, estándares, DBA y el modelo Escuela Nueva, pone de manifiesto que la enseñanza de la historia en Colombia ha estado atravesada por tensiones constantes: entre enfoques memorísticos y apuestas críticas, entre exigencias curriculares nacionales y las realidades de aulas rurales multigrado. Si bien los documentos oficiales reconocen la importancia de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana, en la práctica la historia tiende a diluirse en narrativas generalistas o en ejercicios fragmentados, sin lograr consolidarse como espacio para la construcción del pensamiento histórico en la infancia.

El análisis de la institución educativa objeto de estudio, confirma esta brecha: aunque existen oportunidades pedagógicas ligadas a la memoria local, al trabajo comunitario y a la interacción entre saberes escolares y cotidianos, las condiciones materiales y las limitaciones de formación docente, reducen las posibilidades de desarrollar habilidades históricas complejas en los primeros años de escolaridad. La enseñanza de la historia en la ruralidad, en consecuencia, aparece como un campo donde se superponen los retos de la inequidad educativa y la falta de políticas específicas para fortalecer el pensamiento histórico en los niños.

Frente a este panorama, resultan particularmente iluminadoras las propuestas de Hilary Cooper (2002; 2007), quien ha demostrado que incluso en la educación infantil es posible trabajar con nociones como cambio, continuidad y causalidad mediante experiencias concretas, análisis de

fuentes y actividades que conectan lo cotidiano con lo histórico. Mientras en Colombia persiste la idea de que los niños deben esperar su madurez cronológica y cognitiva para comprender la historia, Cooper muestra que, con mediación adecuada, la infancia no solo es capaz de aprender historia, sino que puede hacerlo de manera crítica y significativa.

Este contraste subraya la necesidad de repensar la enseñanza de la historia en contextos rurales: más allá de la mera transmisión de contenidos, se requiere una pedagogía que parta del territorio y que articule las habilidades históricas con la vida de los niños. De este modo, se concluye el presente capítulo con una certeza: Colombia cuenta con referentes internacionales y nacionales que permiten superar la visión instrumental del currículo. La clave está en transformar esa distancia en acción pedagógica concreta, reto que se abordará en el siguiente capítulo, dedicado al diagnóstico del desarrollo del pensamiento histórico en la Institución Educativa Escuela Nueva Almirante Padilla.

CAPÍTULO III

DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA RURAL ESCUELA NUEVA ALMIRANTE PADILLA

El análisis del desarrollo del pensamiento histórico en la Institución Educativa Rural General Padilla se plantea como un paso fundamental para comprender las posibilidades y limitaciones de la enseñanza de la historia en contextos rurales. Tras el recorrido teórico realizado en los capítulos anteriores, el presente, se centra en la realidad concreta de los estudiantes, buscando identificar cómo se manifiestan sus capacidades para formular preguntas históricas, establecer relaciones de causalidad, reconocer el cambio y la continuidad, y atribuir significados a las experiencias pasadas en diálogo con su presente.

Para ello, se diseñó un proceso de diagnóstico que combina instrumentos individuales y grupales, con el fin de recoger información sobre las habilidades históricas de los niños y niñas en sus prácticas cotidianas de aprendizaje. La caracterización metodológica, los criterios de análisis y la presentación de los resultados permiten, más allá de conocer el estado actual del pensamiento histórico en esta población, proyectar acciones pedagógicas situadas que respondan a sus necesidades.

Este capítulo, por lo tanto, se constituye como el puente entre la fundamentación teórica y la acción pedagógica, pues de la claridad obtenida en el diagnóstico dependerá la pertinencia y eficacia de la intervención planteada dentro de la presente investigación.

1. Metodología del Diagnóstico.

La metodología empleada para el diagnóstico del pensamiento histórico en la Institución Educativa Rural General Padilla responde a un enfoque cualitativo de carácter exploratorio

descriptivo, cuyo propósito principal fue reconocer las formas en que los niños y niñas de primaria construyen nociones históricas en su contexto cotidiano. Este enfoque resulta pertinente, ya que permite comprender fenómenos educativos en su complejidad, atendiendo no solo a los resultados, sino también a los procesos, las interacciones y los significados que los estudiantes atribuyen a las actividades realizadas (Flick, 2015).

El diseño metodológico, partió de dos premisas centrales: la primera, que los niños aún en contextos de ruralidad y con limitaciones de recursos, son capaces de aproximarse a la comprensión histórica si se les proveen situaciones didácticas significativas y segundo, que la observación de estas capacidades debe hacerse mediante instrumentos adaptados a su edad, nivel de escolaridad y entorno socio cultural, para evitar sesgos propios de evaluaciones estandarizadas.

En consecuencia, se optó por la construcción y aplicación de un conjunto de instrumentos de diagnóstico tanto individuales como grupales que permitieron evaluar distintas dimensiones del pensamiento histórico, siguiendo referentes de autores como Cooper (2002; 2007) y Seixas y Morton (2013), pero contextualizados a la realidad escolar de los niños de la vereda La Clavellina en Jamundí, Valle del Cauca. Estos instrumentos fueron diseñados con base en las categorías trabajadas en el marco teórico: cambio y continuidad, causalidad, relevancia histórica, evidencias y narrativas; con el fin de valorar en qué medida los estudiantes lograban movilizar estas habilidades.

La información obtenida se analizó siguiendo un criterio de triangulación, comparando los resultados de las pruebas individuales con los de las actividades colectivas, (Anexo A) y cruzando además los hallazgos con las observaciones registradas en campo. Este proceso buscó garantizar mayor validez y confiabilidad en la interpretación de los datos, al tiempo que permitió identificar patrones comunes y particularidades en las respuestas de los estudiantes.

De esta forma, la metodología del diagnóstico se configuró como un proceso flexible y situado, orientado no a emitir juicios de suficiencia o carencia, sino a caracterizar el punto de partida de los niños en su camino hacia la construcción del pensamiento histórico, como insumo indispensable para el diseño de la investigación pedagógica posterior.

1.1. Fundamentación del diagnóstico.

El diagnóstico del desarrollo del pensamiento histórico en la Institución Educativa Rural General Padilla se sustenta en un enfoque cualitativo, porque se interesa en comprender los procesos de construcción de sentido que los niños realizan frente a la historia, analizando no solo sus respuestas sino también la forma en que interactúan con las preguntas, las evidencias y las narrativas planteadas (Flick, 2015). Se asume que el pensamiento histórico no puede reducirse a la verificación de aprendizajes memorísticos, sino que exige interpretar cómo los estudiantes establecen relaciones de cambio, continuidad, causalidad y relevancia en el tiempo (Gómez y Miralles, 2017).

El carácter descriptivo del estudio responde a la necesidad de detallar la situación actual de los estudiantes respecto al desarrollo de sus habilidades. Se busca identificar con claridad los niveles alcanzados en su comprensión de los conceptos históricos, así como las limitaciones y potencialidades observadas en un contexto específico de ruralidad.

Por su parte, el carácter exploratorio, se justifica en tanto existen pocos antecedentes en el ámbito colombiano sobre investigaciones que indaguen directamente el pensamiento histórico en la infancia, y menos aún en escuelas rurales multigrado. Este carácter permite abrir un campo de análisis novedoso y necesario para fundamentar propuestas pedagógicas pertinentes, en diálogo

tanto con los lineamientos curriculares nacionales como con los aportes de autores internacionales como Cooper (2002), Wineburg (2001), Seixas y Morton (2013).

De este modo, la fundamentación metodológica garantiza que el diagnóstico no se limite a constatar carencias, sino que aporte insumos para comprender la forma en que los niños, desde su entorno rural, construyen significados históricos y cómo este proceso puede ser potenciado mediante intervenciones pedagógicas situadas.

1.2. Población Sujeto de Estudio y Muestra.

La población objeto de estudio corresponde a los estudiantes de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla, ubicada en la vereda La Clavellina en el municipio de Jamundí, Valle del Cauca. Se trata de una comunidad educativa enmarcada en un contexto rural, multigrado y con condiciones de acceso limitado a recursos tecnológicos y pedagógicos, lo cual otorga un carácter particular al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas condiciones hacen del escenario un espacio idóneo para analizar la pertinencia del desarrollo del pensamiento histórico en la infancia, pues permite observar cómo los niños elaboran nociones de temporalidad, causalidad y cambio en entornos de ruralidad.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de los grados tercero a quinto de primaria, con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. Esta decisión respondió a la necesidad de contar con niños que ya poseen las bases iniciales de lectoescritura y que, en consecuencia, pueden enfrentarse a actividades que requieren lectura, narración, construcción de líneas de tiempo y análisis de imágenes o relatos históricos. En total participaron 7 niños, quienes representan de manera significativamente la diversidad del estudiantado en la institución, tanto en género como en niveles de desempeño académico.

El criterio de selección de la muestra fue de carácter intencional, dado que se buscaba trabajar con un grupo que permitiera explorar la aplicabilidad de propuestas didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento histórico. Así mismo, la elección del grupo estuvo mediada por la disponibilidad de los docentes titulares y el consenso con los padres de familia, quienes autorizaron la participación de los niños en las actividades diseñadas.

Este enfoque muestral no pretende la generalización de resultados a toda la población escolar del municipio o la región, sino más bien ofrecer un diagnóstico situado, que visibilice las potencialidades y limitaciones que tiene la enseñanza de la historia en un contexto rural específico. En este sentido, el estudio busca aportar a la discusión académica y pedagógica sobre la pertinencia de fortalecer las competencias de pensamiento histórico desde la infancia en escenarios rurales, tradicionalmente invisibilizados en la investigación educativa en Colombia.

Para precisar la composición del grupo, se presenta a continuación la distribución de los estudiantes que conformaron la población objeto de diagnóstico. La tabla 3 permite observar tanto la heterogeneidad de edades como la diversidad de grados escolares reunidos en uno mismo.

Tabla 3. *Caracterización del muestreo estudiantil.*

Nombre (ficticio)	Edad	Grado escolar	Observación
E1	6	1º	Participó en el diagnóstico
E2	7	2º	Participó en el diagnóstico
E3	10	5º	Participó en el diagnóstico
E4	8	3º	Participó en el diagnóstico
E5	10	5º	Participó en el diagnóstico
E6	8	3º	Participó en el diagnóstico
E7	7	1º	No Participó en el diagnóstico

Fuente. Elaboración propia (2025).

En síntesis, la caracterización de la muestra pone en evidencia las particularidades del aula multigrado rural, donde conviven niños de distintas edades y niveles escolares en un mismo espacio de aprendizaje. Esta diversidad no solo constituye un reto para la enseñanza de la Historia, sino que también abre la posibilidad de explorar cómo se construye el pensamiento histórico en contextos de interacción heterogénea. Con esta base, el siguiente apartado describe los instrumentos de diagnóstico aplicados, diseñados para identificar las nociones de temporalidad, causalidad y cambio presentes en los estudiantes.

1.3. Descripción de los Instrumentos Aplicados.

Para el diagnóstico del pensamiento histórico se diseñaron instrumentos que permitieron valorar las concepciones y habilidades de cada estudiante en relación con la temporalidad, la causalidad y el cambio histórico. Estos instrumentos incluyeron actividades individuales y grupales las cuales constaron de análisis de imágenes, construcción de líneas de tiempo sencillas, la escucha de narrativas que tienen que ver con la causalidad, todas ajustadas a las posibilidades cognitivas y de lecto escritura de los niños participantes. Las actividades se desarrollaron en un lapso de tiempo de hora y media, es decir, el diagnóstico se realizó en un mismo día.

En particular, se aplicaron ejercicios de cuestionamiento en los que los estudiantes debían observar ilustraciones y responder preguntas sobre qué ocurrió primero y después, qué cosas han cambiado, por qué crees que cambiaron y qué consecuencias podían derivarse de los hechos representados. Este tipo de actividades fueron claves para identificar la manera en que los niños establecen relaciones de secuencia temporal, identifican cambios y establecen conexiones entre eventos, aspectos fundamentales del pensamiento histórico.

La aplicación de estos instrumentos se acompañó de rúbricas de observación, en las cuales la docente en formación consignó aspectos relacionados con el análisis de las fuentes, la coherencia en la secuencia de los hechos y el uso de referencias temporales. Dichos registros cualitativos constituyen una fuente valiosa para analizar no solo los productos finales de los estudiantes, sino también sus procesos de razonamiento durante la actividad.

1.3.1. Actividades Individuales.

Las actividades individuales fueron diseñadas con el propósito de permitir que cada estudiante experimentará de manera directa y personal los conceptos trabajados en la propuesta didáctica, especialmente los relacionados con el cambio y continuidad mediante instrumentos que contienen ejercicios que propenden por la observación, la reflexión, la creatividad y la argumentación, favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico desde una perspectiva práctica y significativa. Cada una de estas actividades, se acompañó de instrumentos de evaluación específicos que permitieron valorar de manera precisa el nivel de comprensión y aplicación de los conceptos por parte de los estudiantes.

1.3.1.1. Instrumento 1. Análisis de secuencias temporales y comprensión narrativa del cambio histórico.

A cada estudiante de manera individual se le presentó el instrumento (Figura 4), seguidamente en forma de estampillas, se les entregó las imágenes que están a la derecha de esta, luego se les pidió que debían colocar la estampilla donde cree que corresponde, (Anexo B) de acuerdo con las siguientes preguntas: ¿cuál es la imagen propicia para llenar el espacio que dice

"antes"? ¿Cuál es la imagen que existía antes de la que conoces ahora? ¿qué cosas han cambiado?
 ¿Por qué crees que antes tenía este aspecto y ahora tiene otro?

Figura 4. Ilustración De Los Instrumento De Diagnóstico Individuales.



Fuente: https://www.liveworksheets.com/worksheet/es/ciencias-sociales/1110441#google_vignette

El objetivo de este instrumento era evaluar la capacidad de los niños para reconocer la secuencia temporal y establecer conexiones, además de la relación con el concepto de cronología y cambio histórico.

1.3.1.2. Instrumento 2. Construcción de la cronología personal y noción de tiempo histórico.

Se le dio continuación al diagnóstico individual con el instrumento 2 (figura 5). Se le entregó al estudiante las imágenes de manera desorganizada y se le pidió que las organizara en orden cronológico, una vez el estudiante las organizara según su criterio o imaginación, se le

preguntó lo siguiente: ¿cuál crees que es el orden de estas fotografías? ¿Cuál es la foto más antigua/vieja y la más reciente?

Figura 5. *Instrumento diagnóstico 2 (imágenes tomadas de la web)*



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de este instrumento era de entender cuál es la relación con el desarrollo del concepto de tiempo histórico en la infancia. Esta sesión individual duró cuarenta y ocho minutos, las respuestas de los estudiantes quedaron grabadas en audio.

1.3.2. *Actividades Grupales.*

Los instrumentos grupales se diseñaron para complementar y profundizar los aprendizajes obtenidos en las actividades individuales, promoviendo la interacción, la discusión y la construcción colectiva del pensamiento histórico. A través del trabajo colaborativo, se buscó que los estudiantes compararan, clasificaran y reflexionaran sobre herramientas antiguas y modernas estableciendo relaciones de cambio, continuidad y causalidad en contextos históricos concretos. Este enfoque responde a las teorías de Vygotsky, que destacan la mediación social y el aprendizaje situado como ejes fundamentales para el desarrollo de competencias cognitivas complejas, así

como a las propuestas de Cooper (2002) y Seixas (2013), quienes enfatizan la importancia de la argumentación y la negociación de significados en la construcción del pensamiento histórico.

1.3.2.1. Instrumento 3. Exploración de la continuidad y transformación tecnológica

Una vez los estudiantes estaban acomodados en mesa redonda, se les explicó cómo sería la actividad. Primero se les presentó el instrumento 3 (figura 6), seguidamente se les hizo una serie de preguntas de acuerdo con este instrumento- Para tener en cuenta sus respuestas se les indicó que debían levantar la mano y tratar de no interrumpir al compañero. Después de explicarles la actividad, se prosiguió a mostrarle el instrumento, sus reacciones inmediatas fueron de asombro y curiosidad, y se les hizo las siguientes preguntas: el primer carro ¿es el más nuevo o el más viejo? ¿Por qué dicen que ese es el más nuevo? ¿Para qué servían todos estos carros? ¿En qué ha cambiado ese transporte? ¿cuál es la diferencia entre los carros? ¿Qué es lo que no ha cambiado entre los carros?

El objetivo de este instrumento fue el de evaluar la comprensión de los estudiantes sobre los procesos de transformación tecnológica y cómo logran identificar cambios y permanencias en la adaptación humana a nuevas necesidades históricas.

Figura 6. Instrumento diagnóstico 3.



Fuente. <https://www.unprofesor.com/ciencias-sociales/historia-del-automovil-resumen-corto-2914.html>

1.3.2.2. Instrumento 4. Identificación de relaciones de causalidad en procesos históricos.

En vista de que los estudiantes están muy relacionados con los cortes de energía eléctrica en la zona durante las temporadas de lluvia, se diseñó un corto relato de la historia de Thomas Alva Edison que es a quien se le alude la invención de la energía eléctrica. Este evento fue narrado por la docente en formación de tal forma que llamara la atención de los estudiantes.

Después, se les presentó el instrumento 4 (figura 7) y se les hizo las siguientes preguntas: ¿Qué pasó antes de que se inventara el bombillo? ¿Qué cosas cambiaron después de su invento? El objetivo de esta actividad era de analizar si los niños comprenden relaciones de causa y efecto en hechos históricos, además de observar la habilidad de ellos para establecer vínculos lógicos entre acciones y consecuencias y la capacidad de reconocer transformaciones derivadas de un

hecho explicando cómo ciertos avances modifican las condiciones de vida de las personas en distintas épocas.

Figura 7. Instrumento diagnóstico 4



Fuente: elaboración propia.

1.3.2.3. Instrumento 5. Interpretación histórica de las prácticas lúdicas a través del tiempo

Hilary Cooper (2002) infiere que los niños tienden a aprender más significativamente cuando se parte de lo familiar. Con base en este planteamiento, se diseñó el instrumento 5 (figura 8) que tiene que ver con juegos o actividades físicas que los niños le dan un significado de recreación. Para introducir las imágenes del instrumento, se les animó a los estudiantes que comentarán cuales eran los juegos que más les gustaba, quién era más ágil, cuáles no les gustaba. Los niños participaron anímicamente en las respuestas, mencionaron varios juegos físicos (la mayoría no cuentan con consolas o videojuegos digitales). Partiendo de ahí se les mostro las imágenes del instrumento y se les pidió que analizaran y describieran las imágenes, para luego responder ¿cuál es la diferencia entre estas imágenes? ¿Qué cosas siguen iguales?

Figura 8. *Instrumento diagnóstico 5*



Fuente: Elaboración propia

A través de este instrumento se buscó identificar cómo los estudiantes interpretarían las transformaciones culturales y sociales reflejadas en las prácticas lúdicas, además de evidenciar el modo en que le atribuyen sentido histórico a situaciones conocidas. De esta manera se pretendió explorar la capacidad infantil para reconocer procesos de cambio y permanencia.

1.3.2.4. Instrumento 6. Análisis de los cambios culturales y proyección temporal mediante la vestimenta.

Esta actividad se introdujo como las anteriores, explicándoles que se les presentaría una serie de imágenes las cuales ellos debían analizar y describir de forma oral, por lo tanto, se debía levantar la mano para hablar y respetar las apreciaciones de los compañeros. Una vez explicada la dinámica, se les presentó el instrumento 6 (figura 9 y 10) y luego se les preguntó: ¿por qué crees que este es el orden correcto? Describe o explica los cambios ¿cómo han cambiado? ¿por qué? ¿cuáles de estos vestidos podrías llevar y cuáles no? ¿cuáles son las diferencias con nuestra ropa? ¿cómo serán los vestidos en el futuro?

El objetivo de este instrumento fue el de indagar cómo los niños interpretan la evolución de las costumbres y estilos de vida a través de la vestimenta, además de valorar su capacidad prospectiva para anticipar posibles transformaciones futuras desde una lógica histórica.

Figura 9. *Instrumento 6-Evolución del vestido de las mujeres*



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. *Instrumento 6-Evolución del vestido de los hombres*



Fuente: Elaboración propia.

2. Criterios de análisis de la información recolectada a través de los instrumentos

Para definir los hallazgos en cuanto a qué nivel de pensamiento histórico poseen los niños en edades de 6 a 10 años y qué tipo de interpretaciones históricas construyen los estudiantes de la escuela rural General Padilla en la vereda la Clavellina, Jamundí, Valle del Cauca, después de aplicar los instrumentos de diagnóstico, se tomó como referencia los niveles de progresión propuestos por Cooper (2002). Cabe aclarar que estos niveles originalmente fueron diseñados para identificar las etapas embrionarias en el aprendizaje en la formulación de argumentos sobre fuentes históricas, propuesta que tiene como fundamento la teoría de Vygotsky (1978) sobre cómo los niños de estas edades entienden los conceptos meta históricos desde su pensamiento y razonamiento.

En esta investigación, se ha realizado una adaptación de los niveles de progresión de Cooper (2020) . Dicha adaptación parte del supuesto de que las imágenes, fotografías y escenas utilizadas en los instrumentos de diagnóstico constituyen representaciones del pasado y del presente, susceptibles de ser interpretadas mediante los mismos procesos cognitivos que exige el pensamiento histórico: reconocimiento de cambio y continuidad, noción de tiempo, causalidad, empatía histórica y proyección temporal.

En ese sentido, la propuesta de Cooper se empleó no como una escala rígida, sino como una guía progresiva (tabla 4) para identificar el tipo de razonamiento histórico que los estudiantes evidencian en el análisis de todas las imágenes que se les presentaron en el diagnóstico, por consiguiente, las respuestas se clasificaron en: 1-4 nivel inicial (descriptivo e intuitivo), 5-7 nivel intermedio (con inferencias básicas) y 8-10 nivel avanzado (con argumentación y comprensión contextual del cambio histórico).

Tabla 4. Rúbrica de clasificación sobre nivel de desarrollo del pensamiento histórico.

INSTRUMENTO	(1-4) NIVEL INICIAL	(5-7) NIVEL INTERMEDIO	(8-10) NIVEL AVANZADO
	Pensamiento embrionario, descriptivo sin argumentación. <i>pensamiento preoperacional</i>	Evidencias de razonamiento, inferencias básicas, pero con dificultades en la justificación. <i>operaciones concretas</i>	Uso de fuentes con argumentación y análisis crítico. <i>pensamiento lógico</i>
1 Reconocimiento de diferencias temporales.	Describe objetos sin diferenciar pasado/presente. Responde con intuiciones sin reconocer cambios.	Identifica cambios entre objetos, pero sin justificar por qué ocurrieron, Usa explicaciones generales como: “porque es viejo”	Explica cambios basándose en razones históricas, por ejemplo: avances tecnológicos, necesidades de la época.
2 Línea de tiempo con eventos personales	Ordena eventos sin criterio claro. Confunde secuencias.	Ordena eventos correctamente, pero sin explicar las relaciones de antes y después.	Relaciona eventos personales con el paso del tiempo y comprende secuencias cronológicas.
3 explorando el cambio: objetos de ayer y hoy (cambio-continuidad)	No diferencia objetos antiguos de modernos. No comprende su uso	Reconoce que hay cambios, pero no explica causas y consecuencias.	Explica cambios en función de necesidades y evolución tecnológica. Relaciona con otras épocas.
4 explorando cambios y continuidades (causalidad)	No comprende la relación entre un evento y sus efectos. Explica con ideas simples o erróneas.	Relaciona un evento con sus efectos inmediatos, pero tiene dificultad para ver impactos a largo plazo.	Comprende relaciones de causa y consecuencia y puede justificar su respuesta con ejemplos.
5 ¿Qué ha cambiado y qué permanece? Una mirada al tiempo Cambio-continuidad	No diferencia juegos del pasado y el presente. Creen que siempre han existido igual	Nota diferencia en los juegos, pero no explican por qué no han cambiado o se han mantenido.	Explica cambios en los juegos por su contexto histórico y cultural. Identifica continuidad.
6 así vestían antes, así nos vestimos hoy. Cambio-continuidad.	No reconoce diferencias en la vestimenta de distintas épocas. Elige ropa al azar	Identifica diferencias y hace observaciones básicas sobre los cambios, pero sin justificar.	Explica cambios en la vestimenta con base en el contexto histórico, necesidades, cultura. Su dibujo del futuro tiene lógica histórica.

Fuente: Elaboración propia

Considerando la recomendación de Hillary Cooper (2002) sobre los procesos de desarrollo del pensamiento histórico, se modificó el contexto teórico para adaptarlo al contexto específico de este estudio. Al guiar la interpretación de las respuestas de los estudiantes y categorizarlas en niveles básico, intermedio y avanzado según los criterios de estudio, esta adaptación permitió observar demostraciones de comprensión de la historia. De esta manera, los instrumentos aplicados permitieron ubicar a cada niño dentro de un contexto, en lugar de simplemente recopilar datos. Por tanto, a partir del examen, comparación y recopilación de las respuestas recogidas en cada actividad, fue posible ordenar los resultados en términos del nivel de progresión dominante, que se resume en la siguiente tabla.

Tabla 5. *Rúbrica de interpretación del instrumento diagnóstico.*

INSTRUMENTO	NIVEL DE PROGRESIÓN PREDOMINANTE	EJEMPLO DE RESPUESTAS OBSERVADAS
Reconocimiento de diferencias temporales. (Cuestionario con imágenes)	5-7	"bueno, el caballo si cambió, pero muy poco porque hay gente del campo que todavía anda en caballo, y también la carroza cambió porque si hay, pero muy poquitas" Esteban
Línea de tiempo con eventos personales. (Línea del tiempo personal)	8-10	el estudiante los colocó las imágenes en orden cronológico. (Todos los estudiantes)
Explorando el cambio: objetos de ayer y hoy. (Comparación de tecnología)	5-7	"porque este era antiguo y paso de ser antiguo a pasar varias modificaciones hasta los carros que vemos hoy en día y carros más lujosos" Andres
Explorando cambios y continuidades (Relaciones causa-efecto)	5-7	"cambió cuando la gente tenía que llevar velas en las manos, se apagaban con el viento y se acababa muy rápido, pero, cuando Tomás Édison inventó el bombillo ya todo cambio porque los bombillos ya estaban en un poste, la oscuridad se iluminaba la gente

		podía salir con los vecinos.” Esteban
¿Qué ha cambiado y qué permanece? Una mirada al tiempo (Juegos del pasado-presente)	5-7	Jake: “Aquí (imagen antigua) usaban como cabulla y acá ya usan lazos y acá se ven que están como en la naturaleza acá también lo mismo, sino que acá se ve como más oscuro y acá se ve más clarito”
Así vestían antes, así nos vestimos hoy. (Vestimenta en el tiempo)	5-7	Andrés: "porque en ese tiempo no había modernización todas las cosas eran, pero muy pero muy antiguas"

Fuente. Elaboración propia (2025).

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentran en la mitad de su progresión, por lo que reconocen que, si bien existen diferencias y cambios en las cosas, las tecnologías y las prácticas, aún existen retos para justificar plenamente las causas y los efectos de dichos cambios. Por lo tanto, este hallazgo inicial respalda la postura de Cooper (2020) en la medida en que los niños sí logran aproximarse a nociones históricas cuando se emplean estrategias didácticas pertinentes a su contexto sociocultural. Además, algunos casos aislados alcanzan altos niveles de desarrollo, lo que demuestra que incluso en entornos rurales y multigrado es posible argumentar y estimular la argumentación desde los primeros años. Aunque los estudiantes tienen nociones iniciales de pensamiento histórico, estos resultados permiten concluir que la aplicación de herramientas centradas en la comparación, la cronología y la causalidad es un punto de partida para potenciar dichas habilidades a través de estrategias educativas intencionadas y mediadas.

2.1. Análisis de resultados del diagnóstico.

Los hallazgos del uso de las herramientas de diagnóstico respaldan la afirmación de que los estudiantes de primaria de la institución rural de Jamundí, Valle del Cauca, presentan conceptos

preliminares e intermedios de pensamiento histórico, principalmente en las áreas de cambio: continuidad, conexión causal y cronología. La mayoría de los niños perciben cambios en dispositivos, inventos y prácticas, aunque sus explicaciones suelen basarse en intuiciones o justificaciones generales sin una base sólida ni el análisis crítico de las causas o circunstancias históricas que produjeron tales desarrollos. Este componente concuerda con lo que Piaget afirmó sobre las limitaciones del pensamiento abstracto antes de los 11 años; sin embargo, la experiencia empírica aquí recogida también valida la postura de Hilary Cooper (2020) al demostrar que los niños pueden ir más allá de esa condición biológica si reciben las herramientas adecuadas, lo que facilita la transición de una descripción básica hacia las primeras lecturas históricas.

Un punto bastante importante es que, a pesar del rango de edades y el entorno multigrado, los estudiantes pudieron interactuar con las imágenes, historias y actividades drásticamente cambiadas, lo que demuestra que la educación histórica no depende únicamente de la madurez cognitiva sino también del andamiaje pedagógico y la mediación cultural, como lo defendía Vygotsky.

Algunos niños realmente demostraron capacidad para organizarse cronológicamente y establecer conexiones de causa y efecto con ejemplos apropiados en niveles avanzados, eventos personales, lo que apoya la idea de que desde edades tempranas se puede desarrollar progresivamente el pensamiento histórico.

Al mismo tiempo, los desafíos identificados se asocian especialmente a la escasa argumentación sobre las razones de los cambios y la tendencia a considerar las fuentes como hechos absolutos. Estas dificultades ponen de manifiesto la importancia de desarrollar en el aula métodos que fomenten el pensamiento crítico y el cuestionamiento de la historia como creación social. En este sentido, los resultados del estudio no solo contribuyen al debate académico sobre

la relevancia de la enseñanza de la historia en la educación primaria, sino que también destacan lo crucial que es crear intervenciones educativas que permitan a los niños avanzar desde un pensamiento histórico embrionario hacia formas más sofisticadas de interpretación y análisis.

2.2. Discusión de los resultados del diagnóstico.

Los hallazgos de este estudio corroboran el desarrollo de ideas vinculadas al pensamiento histórico entre alumnos de primaria en un entorno rural y multigrado, siempre que cuenten con herramientas y ejercicios que fomenten la observación, la comparación y la introspección. Se observó que la mayoría de las reacciones se encuentran en las etapas intermedias de la progresión, pero también se identificaron algunas líneas de discusión vinculadas a las etapas avanzadas, lo que aporta evidencia y cuestiona empíricamente la noción piagetiana, de que los niños menores de once años carecen de la capacidad cognitiva necesaria para comprender los acontecimientos históricos.

En este sentido, los hallazgos conectan con las posturas de Cooper (2002) Santisteban y Pagés (2010) y Seixas y Morton (2013), que afirman que el razonamiento histórico debe verse como un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar a través de experiencias de aprendizaje cultural y situado relevante y no simplemente como un logro tardío vinculado a la abstracción formal gradual,

Por lo tanto, este estudio contribuye al debate al demostrar que los jóvenes rurales tienen éxito a pesar de las limitaciones contextuales y la instrucción convencional predominante, porque abordan las ideas de cronología, causalidad y cambio, y continuidad al enfrentarse a recursos didácticos adecuados.

Otra característica destacable es que los problemas observados, especialmente la falta de argumentación sobre los cambios y la percepción de las fuentes históricas como testimonios irrefutables, deben considerarse como resultado de la enseñanza, más que como una incapacidad cognitiva.

Como argumenta Vygotsky (1978), la mediación social y cultural influye en gran medida en el desarrollo del pensamiento. La propensión de los estudiantes a dar respuestas descriptivas más que analíticas se explica por el hecho de que las preguntas estimulan la indagación crítica. Este elemento señala la necesidad de pasar de una pedagogía basada en la memorización de hechos a un enfoque activo que priorice la problematización, la comparación de fuentes y la construcción de explicaciones.

Además, el hecho de que algunos estudiantes alcanzaran altos niveles de progreso indica un potencial latente en el aula multigrado para el desarrollo de conocimientos históricos sofisticados. Esto confirma que el entorno rural es un entorno con características especiales que pueden aprovecharse pedagógicamente, por ejemplo, mediante el vínculo entre la historia académica y las experiencias de la vida cotidiana, como el trabajo en el campo, las historias familiares y las costumbres locales.

En conclusión, la discusión de los resultados pone de manifiesto que el pensamiento histórico en primaria, además de posible, es necesario porque contribuye a formar ciudadanos capaces de interpretar la temporalidad, analizar los procesos de cambio y continuidad, y de situar sus experiencias personales en relación con la historia colectiva. La investigación abre, entonces, la posibilidad de pensar en una educación en ciencias sociales, especialmente en el campo de la historia, desde una perspectiva más amplia y profunda, mediante la implementación de estrategias

didácticas más sólidas, orientadas a fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes y a fomentar una visión crítica de la historia desde los primeros años escolares.

CAPÍTULO IV

DEL DIAGNÓSTICO A LA ACCIÓN: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

El diagnóstico realizado en el capítulo anterior evidenció, tanto, las potencialidades, como, las limitaciones de los niños de la Escuela Rural Almirante Padilla en relación con el desarrollo del pensamiento histórico. Si bien los estudiantes mostraron disposición para acercarse a conceptos como el cambio, la continuidad y la causalidad, también se identificaron vacíos derivados de la enseñanza memorística y la ausencia de recursos contextualizados en la ruralidad. Estos hallazgos confirmaron la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica que trascendiera la repetición de datos y favoreciera la construcción de significados históricos vinculados con la experiencia cotidiana de los niños.

La intervención que aquí se plantea busca responder a esa necesidad, partiendo de un marco conceptual sustentado en autores como Lev Vigotsky, quien ha defendido la importancia de validar las capacidades cognitivas de los niños. También Hilary Cooper, Peter Seixas y Tom Morton, así como Sam Wineburg, especialmente, porque han defendido la enseñanza de la historia como una oportunidad para fomentar la indagación, el análisis crítico de evidencias y la comprensión de procesos temporales. En este sentido, la propuesta didáctica se articula con las orientaciones curriculares nacionales, pero se adapta a las condiciones del aula multigrado y del contexto rural, ofreciendo actividades que conecten la vida de los estudiantes con la historia de la humanidad.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presenta la fundamentación de la intervención, que explica las bases teóricas y pedagógicas que la sustentan. En segundo lugar, se expone el diseño didáctico estructurado en cinco unidades que abordan la noción de herramientas y su transformación a lo largo de la historia. Posteriormente, se describe la

implementación de la intervención y los resultados obtenidos, destacando los avances de los niños en habilidades de pensamiento histórico. Finalmente, se formula una revisión crítica de la intervención señalando debilidades y fortalezas orientadas al diseño de nuevas unidades didácticas.

1. Fundamentación de la intervención.

La intervención pedagógica propuesta parte de la necesidad de transformar la enseñanza de la historia en contextos rurales, superando el énfasis tradicional en la memorización de fechas y personajes. Se fundamenta en los aportes de la teoría del pensamiento histórico Seixas y Morton (2013), Wineburg (2001) y en la propuesta de Hilary Cooper (2002; 2007), quien plantea que incluso los niños en etapas tempranas pueden desarrollar habilidades para comprender la noción de tiempo, cambio, continuidad y causalidad, siempre que se les brinden experiencias significativas y mediadas pedagógicamente.

En este sentido, la intervención se apoya en un enfoque constructivista y socio-cultural, en el que el aprendizaje se entiende como un proceso activo, situado y mediado. Retoma los planteamientos de Lev Vigotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y el papel del andamiaje, aplicándolos a la enseñanza de la historia en un aula multigrado. Esto implica reconocer que los niños no son receptores pasivos de información, sino sujetos capaces de formular preguntas, analizar fuentes y construir narrativas históricas a partir de su experiencia y de materiales adaptados a su contexto.

Además, el diseño de la intervención dialoga con los lineamientos curriculares y estándares de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional (2002; 2004) de ofrecer aprendizajes concretos y contextualizados, aunque reconociendo que estos fueron concebidos como

documentos de apoyo a la gestión docente. De esta manera, la fundamentación pedagógica de la propuesta reconoce tres ejes centrales:

1. El potencial de los niños para desarrollar pensamiento histórico desde edades tempranas, como lo han demostrado investigaciones internacionales y nacionales (Cooper H. , 2002; Peña D., 2022).
2. La importancia del contexto rural y multigrado, que demanda estrategias flexibles y adaptativas, en las que la historia se vincule con la vida cotidiana de los estudiantes y con sus memorias locales.
3. La centralidad del docente como mediador, capaz de diseñar actividades que integren juego, exploración de objetos, narración y trabajo colaborativo, promoviendo en los niños la curiosidad y la capacidad de análisis crítico.

En suma, la fundamentación de esta intervención parte de un diálogo entre la teoría del pensamiento histórico, las orientaciones curriculares nacionales y las particularidades del contexto rural, con el objetivo de que los estudiantes construyan aprendizajes históricos con sentido, pertinentes y duraderos.

1.1. Diseño Didáctico de la Intervención.

El diseño didáctico de la intervención se estructuró a partir de los resultados del diagnóstico presentados en el capítulo III, en el cual se identificaron fortalezas y dificultades de los niños en relación con las nociones de temporalidad, causalidad, cambio y continuidad. A partir de estas evidencias, se elaboró una secuencia de cinco unidades que permiten avanzar progresivamente desde la exploración de experiencias cercanas hasta la comprensión de nociones

históricas más abstractas, siempre medidas por actividades lúdicas, colaborativas y adaptadas al contexto rural y multigrado de la Institución Educativa Rural Escuela Nueva Almirante Padilla.

Cada unidad integra tres componentes:

1. Propósito formativo: enfocado en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, especialmente las relacionadas con el cambio, la continuidad y la causalidad.
2. Actividades y materiales: diseñados para promover la exploración activa, la manipulación de objetos, la narración de historias y la reflexión crítica. Se emplearon recursos sencillos disponibles en el entorno, lo que asegura pertinencia y viabilidad en contextos rurales.
3. Estrategias de evaluación: fundamentadas en rúbricas de desempeño, con criterios cualitativos que permiten valorar no solo los resultados, sino también los procesos de análisis, participación y construcción colectiva.

La propuesta didáctica se inspira en los aportes de Hilary Cooper (2002; 2007) sobre cómo introducir a los niños en el pensamiento histórico mediante experiencias significativas que conecten lo cotidiano con lo histórico. Asimismo, recoge el enfoque sociocultural de Vigotsky (1978), reconociendo que el aprendizaje se potencia a través de la interacción entre pares y con el docente como mediador.

En coherencia con el currículo nacional (MEN, 2004; 2016), la intervención no se limita a cubrir contenidos, sino que busca fortalecer competencias críticas, de análisis y de argumentación, que preparen a los niños para comprender su realidad histórica y proyectarse como ciudadanos activos. La secuencia de unidades que se desarrolló fue la siguiente:

- a. Unidad 1. De las piedras al metal ¿Cómo cambian las herramientas?
- b. Unidad 2. Cuando todo empezó: ¿cómo trabajaban nuestros antepasados?
- c. Unidad 3. Cosas que cambian y cosas que permanecen.

d. Unidad 4. Manos del pasado: creando como los hacían nuestros ancestros.

e. Unidad 5. Nada permanece igual: comprendiendo ¿por qué el mundo cambia?

A diferencia del diagnóstico, en el diseño de la intervención no se incluyeron unidades o sesiones para aplicarse de manera individual, lo que se buscaba en las actividades individuales del diagnóstico era explorar los saberes previos de los niños frente a conceptos históricos y el manejo del lenguaje histórico. Las dinámicas dentro del aula también influyeron en la decisión, ya que los niños todo el tiempo trabajan en equipo. Con el fin de tener en cuenta los argumentos y la manera en que los niños, desde sus propias palabras, interpretan el pasado, existen registros de audio recopilados durante la intervención como apoyo a la investigación.

2. Implementación de la intervención pedagógica.

En esta sesión se presentará el diseño didáctico de una propuesta pedagógica centrada en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de la educación básica primaria del colegio General Padilla, ubicado en zona rural del municipio de Jamundí, Valle del Cauca, bajo la metodología de Escuela Nueva. La propuesta tiene como eje conceptual el desarrollo de la habilidad histórica de cambio y continuidad, con base en los hallazgos del diagnóstico y los aportes teóricos revisados anteriormente.

A partir del análisis de los instrumentos del diagnóstico inicial, se evidenció que los estudiantes, niños de 5 y 10 años, tienen nociones básicas sobre el paso del tiempo y sobre algunas diferencias entre pasado y presente, es decir, un desarrollo incipiente del pensamiento histórico, sin embargo, tienen dificultad para expresar cómo y por qué se producen los cambios, así como para reconocer elementos que permanecen en el tiempo. Si bien, se presentaron varias habilidades (cronología, causalidad, pensamiento histórico prospectivo) los hallazgos más consistentes giraron en torno a la habilidad de identificar cambios y permanencias en el tiempo. Por ese motivo, se

justifica enfocar la intervención en el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento histórico acerca de cambio y continuidad, sin omitir que también se abordarán otras habilidades (cronología, causalidad, empatía) de manera complementaria.

El tema que se escogió fue: “Herramientas prehistóricas y su uso en la agricultura”, el cual dará respuesta a la pregunta: ¿cómo han cambiado las herramientas agrónomas a lo largo del tiempo?

Este tema posibilita trabajar la dimensión de cambio y continuidad desde lo tangible, lo cercano y lo significativo, pues, los niños están muy familiarizados con las funciones de las herramientas dentro del contexto de la agricultura, además, puede articularse con otras dimensiones como la causalidad (¿por qué cambio? ¿qué lo hizo necesario?) tiempo cronológico (¿qué es más antiguo? ¿qué es más nuevo o moderno?) empatía (¿cómo trabajaban antes? ¿qué dificultades enfrentaban?) análisis de fuentes (uso de imágenes, objetos reales, testimonios)

Así mismo, la metodología se basa en los planteamientos de Hilary Cooper, quien defiende que: “los niños pueden aprender a considerar las semejanzas y las diferencias entre el pasado y el presente, clasificando ilustraciones y utensilios en conjuntos de objetos muy antiguos, antiguos y modernos.” (Cooper, 2006, p.170-190). Esta autora, también infiere que el desarrollo del pensamiento histórico en los niños se fortalece a partir de experiencias significativas, preguntas guiadas, análisis de fuentes visuales, trabajo cooperativo y contacto con su entorno.

En consonancia con la metodología de Escuela Nueva, las actividades se diseñaron para favorecer la participación activa, el diálogo entre pares, la reflexión crítica y el aprendizaje situado. La unidad didáctica que se diseñó se tituló: “De las piedras al metal: ¿cómo cambian las herramientas?”, tiene como objetivo comprobar si, mediante actividades didácticas con base a la teoría de Cooper, Vygotsky y Brunner, los niños de 5 a 10 años pueden comenzar a construir el

desarrollo del pensamiento histórico La duración estimada de la intervención se estipuló en conjunto con la docente titular, la cual cedió una hora diaria por unidad. Cabe resaltar que antes de poner en marcha la investigación se realizó un acercamiento a la institución, a la docente, al director, a los padres, a los estudiantes, solicitando los respectivos permisos, lo cual tomó un tiempo de aproximadamente dos meses. La estrategia metodológica se basó en un principio didáctico activo y comparativo, basado en la metodología del historiador (observación de fuentes, preguntas, comparación, inferencias). El área de desarrollo fue Ciencias Sociales – Pensamiento histórico (primer ciclo de primaria).

2.1. Sesión 1: De las piedras al metal: ¿cómo cambian las herramientas?

Esta primera sesión marca el punto de partida de la intervención didáctica. Su propósito es activar los conocimientos previos de los niños y niñas sobre las herramientas que utilizan en su vida cotidiana rural, conectando lo que conocen con la exploración de conceptos históricos como cambio, continuidad y causalidad. Al invitarles a observar, clasificar y reflexionar sobre las funciones de diferentes utensilios, se busca despertar la curiosidad sobre cómo estos objetos han evolucionado en el tiempo y por qué han cambiado. La elección de este tema responde a la cercanía que los estudiantes rurales tienen con las labores agrícolas y a la importancia de construir aprendizajes históricos significativos a partir de su entorno inmediato (Tabla 6).

Tabla 6. *Ficha técnica o planeación de la sesión uno.*

Elemento	Descripción
Nombre de la actividad	De las piedras al metal: ¿cómo cambian las herramientas?

Propósito / objetivo	Activar conocimientos previos y lograr que los estudiantes identifiquen herramientas de su contexto rural, clasificándolas según su función y reflexionando sobre sus posibles transformaciones en el tiempo.
Habilidad de pensamiento histórico	Observación, categorización, comparación, noción de cambio y continuidad.
Materiales	Dos pliegos tamaño cartelera, imágenes impresas de herramientas agrícolas (palín, azadón, rastrillo, machete, martillo, hoz), títulos de categorías (“cortar”, “unir”, “excavar”, “ajustar”, “transportar”, “limpiar”), pegante, marcadores y cinta.
Estrategia / desarrollo	1. Lluvia de ideas sobre qué es una herramienta y qué herramientas conocen. 2. Se entrega una imagen de cada herramienta mencionada. 3. En grupo, los niños clasifican las herramientas según su función y las pegan en una cartelera. 4. Se promueve el diálogo con preguntas guía: ¿para qué sirve esta herramienta?, ¿podría usarse para otra cosa?, ¿creen que existían estas herramientas en el pasado?
Rol del docente	Orienta la conversación inicial, fomenta la observación y el diálogo, guía con preguntas abiertas y promueve conexiones con el pasado.
Rol del estudiante	Participa activamente en la lluvia de ideas, clasifica las herramientas, argumenta sus decisiones y comparte hipótesis sobre su origen o transformación.
Evaluación / evidencias	Participación en la lluvia de ideas, clasificación adecuada según función, verbalización de comparaciones y formulación de preguntas sobre el pasado.

Fuente. Elaboración propia (2025).

Esta actividad se sustenta en los aportes de Lev Vigotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje significativo surge cuando los nuevos conocimientos se construyen a partir de experiencias previas mediadas por el lenguaje y la interacción social. Al partir de las herramientas que los niños conocen, se activa su zona de desarrollo próximo, permitiendo que el diálogo con el docente impulse aprendizajes históricos más complejos.

Asimismo, Jerome Bruner (1986) plantea que en la infancia el pensamiento se apoya en representaciones icónicas y manipulativas. Por ello, el uso de carteleras, imágenes y objetos concretos facilita que los niños organicen y comparen información, estableciendo relaciones entre pasado y presente.

Finalmente, Hilary Cooper (2019) afirma que los niños pueden comenzar a comprender la noción de tiempo histórico cuando se les invita a identificar semejanzas y diferencias entre objetos antiguos y modernos, favoreciendo la construcción de los conceptos de cambio y continuidad.

En conjunto, esta sesión inaugura un proceso de desarrollo del pensamiento histórico desde la observación y la curiosidad, acercando a los niños a la idea de que toda herramienta es testimonio del tiempo y de la transformación.

La actividad uno, fue evaluada con una rúbrica (tabla 7) focalizada en dimensiones del pensamiento histórico: observación, descripción, comparación, y reflexión sobre cambio y continuidad.

Tabla 7. *De las piedras al metal: ¿cómo cambian las herramientas?, rubrica de evaluación para la sesión 1.*

Criterio	Nivel Alto	Nivel Medio	Nivel Inicial
Observa atributos de la herramienta.	Describe forma, partes y material	Describe solo una característica	No logra describir
Clasifica según función.	Marca varias funciones con justificación	Marca algunas funciones	No logra clasificar
Participa en la discusión grupal	Aporta ideas y escucha a otros	Participa poco	No participa

Fuente. Elaboración propia (2025).

2.2. Sesión 2: Cuando todo empezó: ¿cómo trabajaban nuestros antepasados?

Esta segunda intervención continúa el trabajo iniciado en la sesión anterior, invitando a los niños a explorar cómo las herramientas antiguas respondían a las necesidades humanas básicas y cómo esas funciones se han mantenido a lo largo del tiempo. La propuesta busca que los estudiantes reconozcan la permanencia de ciertas prácticas, comprendiendo el concepto de cambio y continuidad a partir del análisis de objetos materiales. Esta actividad permite que los niños establezcan relaciones entre las formas de vida pasadas y las actuales, fortaleciendo su

pensamiento comparativo y empático mediante la observación, la manipulación y el diálogo guiado. (Tabla 8)

Tabla 8. *Ficha técnica o planeación de la sesión dos.*

Elemento	Descripción
Nombre de la actividad	Así trabajaban en la prehistoria
Propósito / objetivo	Observar, describir y clasificar herramientas antiguas (de piedra, hueso y madera), reconociendo su función y estableciendo comparaciones con herramientas actuales para comprender cómo las necesidades humanas han persistido en el tiempo.
Habilidad de pensamiento histórico	Observación, análisis de fuentes, comparación, noción de cambio y continuidad, empatía histórica.
Materiales	Dos pliegos tamaño cartelera, imágenes impresas de herramientas prehistóricas, títulos de categorías (“cortar”, “unir”, “excavar”, “ajustar”, “transportar”, “limpiar”), pegante, marcadores y cinta, un hueso limpio (de pollo cocido), papel, tela gruesa y cartón.
Estrategia / desarrollo	1. Observación guiada: se reparten imágenes de herramientas prehistóricas y se narra cómo los antepasados fabricaban sus propias herramientas según sus necesidades. 2. Clasificación: los niños organizan las imágenes según su función. 3. Demostración práctica: se muestra cómo un hueso puede cortar o raspar, comparando su uso con el de herramientas actuales. 4. Reflexión colectiva: se orienta la conversación con preguntas como: ¿Qué materiales usaban antes?, ¿qué cosas han cambiado y cuáles siguen igual?
Rol del docente	Motiva la curiosidad, orienta la observación guiada, narra brevemente los contextos prehistóricos y guía el diálogo con preguntas abiertas que conecten pasado y presente.
Rol del estudiante	Observa, manipula, compara y clasifica las herramientas; formula hipótesis sobre su función y expresa semejanzas o diferencias con las herramientas actuales.
Evaluación / evidencias	Participación en la observación guiada, clasificación acertada de herramientas, verbalización de comparaciones entre pasado y presente y formulación de hipótesis sobre los cambios en las herramientas.

Fuente: Construcción propia con base en el diseño de intervención didáctica

Esta sesión se basa en la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación del docente. El uso de objetos reales y relatos contextualizaos permite que los niños elaboren significados desde lo que ya conocen, conectando su experiencia con nuevos saberes históricos.

Asimismo, Bruner (1991) sostiene que los niños aprenden mejor a través de representaciones icónicas y manipulativas; por ello, la exploración táctil y visual de los materiales favorece la comprensión de conceptos abstractos como el tiempo y el cambio. Desde la perspectiva del pensamiento histórico, Cooper (2019) afirma que los niños pueden comenzar a comprender la noción de tiempo histórico cuando se les invita a identificar semejanzas y diferencias entre los objetos antiguos y modernos, promoviendo así la construcción de los conceptos de cambio y continuidad (Cooper, 2019 p.27). Esta estrategia permite vincular el pasado con el presente, fortalecer la empatía histórica y dar sentido a la historia desde la vida cotidiana rural.

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes demostraron una mayor capacidad de observación y comparación respecto a la primera sesión. La manipulación del hueso como herramienta primitiva generó curiosidad y motivación, facilitando la comprensión de que las funciones humanas básicas, como cortar o raspar, han permanecido, aunque los materiales y las técnicas han cambiado.

Sin embargo, se evidenció que algunos niños más pequeños aún presentan dificultad para abstraer el concepto de tiempo histórico, refiriéndose a las herramientas antiguas como “rotas” o “viejas”, sin establecer relaciones de contexto o funcionalidad. Estas limitaciones sugieren la necesidad de continuar fortaleciendo el andamiaje cognitivo mediante el uso sistemático de preguntas guiadas, narraciones visuales y experiencias manipulativas.

La sesión dos fue evaluada mediante una rúbrica (tabla 9) que valoró tres dimensiones del pensamiento histórico: observación, descripción, comparación y análisis del cambio y continuidad. Estos criterios se aplicaron a partir de los desempeños observados en la manipulación de los materiales y en la reflexión oral colectiva.

Tabla 9. *Rubrica de evaluación para la sesión 2*

Criterio de evaluación	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Observa e identifica prehistóricas	Reconoce y describe varias herramientas con detalle, diferenciando materiales como piedra, hueso y madera	Reconoce algunas herramientas y menciona aspectos generales	Reconoce pocas herramientas o se confunde al describirlas
Clasifica herramientas según su posible función	Clasifica coherentemente según las funciones (cortar, excavar, limpiar, transportar) y justifica sus decisiones.	Clasifica con cierta orientación o ayuda, sin justificar del todo.	Tiene dificultad para clasificar o lo hace al azar
Establece comparaciones con herramientas actuales	Relaciona herramientas antiguas con actuales identificando sus funciones similares (ej. El hueso corta como una tijera o cuchillo)	Establece algunas comparaciones simples sin mayor profundidad.	No logra establecer comparaciones o hace relaciones confusas.
Participación en la actividad grupal	Aporta ideas, escucha a sus compañeros, propone hipótesis y respeta turnos.	Participa ocasionalmente, pero con atención limitada.	Participa muy poco o se distrae con facilidad.
Experimenta con curiosidad el uso del hueso como herramienta	Explora con interés, prueba diferentes formas de cortar y reflexiona sobre el uso del hueso en el pasado.	Manipula el hueso, pero sin mucha reflexión o con poca motivación.	No se involucra en la experimentación o rechaza participar

Fuente. Elaboración propia (2025).

2.3. Sesión 3: Cosas que cambian y cosas que permanecen.

Esta tercera sesión consolida el proceso de desarrollo del pensamiento histórico realizado en las dos primeras actividades. (Tabla 10) Su propósito fue que los niños reconocieran los conceptos de cambio y continuidad a partir de la comparación entre herramientas antiguas y modernas, explorando cómo los objetos materiales reflejan la transformación del trabajo humano a lo largo del tiempo. Esta actividad se centra en el análisis visual y verbal mediante la observación

de imágenes y la construcción de tablas comparativas colectivas, lo que fomenta la capacidad de los estudiantes para argumentar y hacer inferencias.

La propuesta se basó en la idea de que el pensamiento histórico en la infancia se desarrolla cuando los niños pueden establecer relaciones entre el pasado y el presente de forma tangible, reconociendo no solo los cambios evidentes, sino también las continuidades funcionales. Para ello, Cooper (2002) argumenta que la manipulación y la clasificación de objetos concretos permiten a los estudiantes organizar sus ideas sobre el tiempo y comprender que las transformaciones no significan una ruptura total, sino una evolución. Además, Peter Lee (2005) señala que la comprensión del tiempo histórico a una edad temprana se basa en la interacción de experiencias inmediatas e historias colectivas. Desde una perspectiva constructivista, Piaget (1969) afirma que las nociones de cambio se elaboran mediante la comparación perceptiva y la inferencia lógica, por lo que el trabajo en parejas y grupos pequeños facilita la internalización de estos conceptos. El trabajo en grupo permitió observar cómo los niños establecían relaciones de cambio y continuidad, fundamentando sus decisiones con la observación y el diálogo. Al comparar materiales, formas y funciones, comenzaron a formular hipótesis sobre por qué las cosas cambian y qué permanece igual, fortaleciendo así la habilidad de pensamiento histórico de segundo orden, relacionada con la interpretación de los procesos temporales.

Tabla 10. *Ficha técnica o planeación de la sesión 3.*

Elemento	Descripción
Nombre de la actividad	Cosas que cambian y cosas que permanecen
Propósito / objetivo	Analizar comparativamente herramientas antiguas y modernas para comprender los conceptos de cambio y continuidad en las formas y funciones de los objetos.
Habilidad de pensamiento histórico	Análisis de fuentes visuales, comparación, noción de cambio y continuidad, argumentación histórica.

Materiales	Imágenes de herramientas antiguas y modernas, tabla comparativa en cartulina, marcadores, pegante, etiquetas con palabras clave (“antes”, “ahora”, “cambia”, “permanece”).
Estrategia / desarrollo	1. Observación comparativa de imágenes en parejas. 2. Clasificación en tabla de doble entrada (antiguas/modernas). 3. Debate grupal sobre qué ha cambiado y qué sigue igual. 4. Elaboración colectiva de conclusiones visuales.
Rol del docente	Facilita la observación guiada, promueve el debate argumentativo y orienta la reflexión sobre causas y continuidades.
Rol del estudiante	Observa, compara, clasifica y argumenta sus elecciones; participa en la construcción de la tabla comparativa y en la formulación de conclusiones.
Evaluación / evidencias	Capacidad para establecer relaciones entre pasado y presente, argumentación sobre los cambios y verbalización de continuidades.

Fuente Construcción propia (2025)

Con el fin de seguir evaluando y analizando el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, también se diseñó una rúbrica de evaluación (Tabla 11) como en las anteriores sesiones.

Tabla 11. *Rúbrica de evaluación Sesión 3. De a piedra al metal: la evolución de las herramientas*

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Identificación del cambio	Reconoce las diferencias entre herramientas de piedra y metal, y explica su utilidad.	Menciona diferencias sin explicar su función.	No distingue entre materiales o épocas.
Causalidad histórica	Explica por qué las herramientas cambiaron, usando ideas de necesidad y mejora.	Identifica el cambio pero sin relacionarlo con una causa.	No logra establecer causas del cambio.
Argumentación y creación	Justifica su propuesta de herramienta en plastilina con coherencia y creatividad.	Presenta su herramienta con apoyo del docente.	No logra explicar su diseño.
Participación y colaboración	Participa activamente en el debate y respeta las ideas de otros.	Participa de forma ocasional.	Permanece pasivo o distraído.

Fuente. Construcción propia con base en la observación en aula (2025)

2.4. Sesión 4: Manos del pasado: creando como lo hacían nuestros ancestros.

Este cuarto encuentro fue el aspecto más experiencial del enfoque educativo. Partiendo de su comprensión previa del cambio y la continuidad, se les pidió a los niños que crearan una herramienta prehistórica con materiales reciclados y naturales. (Tabla 12). El objetivo era ayudarlos a comprender cómo las personas del pasado satisfacían sus necesidades básicas de vida y trabajo.

Para fomentar la empatía en los estudiantes hacia las civilizaciones antiguas, la actividad combinó la investigación manual, la comparación de técnicas, la contemplación histórica y la reflexión de la inventiva humana a lo largo de los siglos.

Vigotsky (1978) sugiere que, al cambiar el entorno y, por lo tanto, crear conocimiento, el joven consolida su aprendizaje mediante la acción mediada. En este contexto, fabricar un instrumento primitivo se considera una experiencia mediadora simbólica, ya que les permite reflexionar históricamente sobre la evolución técnica.

Tabla 12. *Ficha técnica o planeación de la sesión cuatro*

Elemento	Descripción
Nombre de la actividad	Manos del pasado: creando como lo hacían nuestros ancestros
Propósito / objetivo	Recrear una herramienta prehistórica con materiales del entorno para comprender el cambio y la continuidad en las formas de trabajo humano.
Habilidad de pensamiento histórico	Empatía histórica, causalidad, comprensión de cambio y continuidad, uso de fuentes materiales.
Materiales	Palos, piedras, cuerda, cartón, pegante, cinta adhesiva, retazos de tela y elementos reciclables.
Estrategia / desarrollo	1. Presentación breve sobre cómo las comunidades prehistóricas fabricaban sus herramientas (videos). 2. En grupos, los niños diseñan su propia herramienta usando materiales naturales. 3. Comparan su creación con las herramientas actuales y discuten qué ha cambiado y qué se mantiene igual. 4. Socializan sus conclusiones mediante una exposición colectiva.

Rol del docente	Facilita el proceso de creación, fomenta la observación comparativa, plantea preguntas sobre el cambio tecnológico y orienta la reflexión grupal.
Rol del estudiante	Diseña, construye, compara y reflexiona sobre su creación; argumenta cómo y por qué cambian las herramientas a lo largo del tiempo.
Evaluación / evidencias	Participación activa en la elaboración del objeto, explicación coherente del proceso, comparación entre pasado y presente y argumentación sobre cambio y continuidad.

Fuente. Elaboración propia (2025).

Durante la actividad, los estudiantes se mostraron entusiastas y muy participativos. El manejo de materiales del entorno les permitió comprender las dificultades de los antiguos artesanos de forma directa. Al compartir, muchos comentaron cosas como:

“Antes era más difícil trabajar porque no había máquinas” o “Usaban lo que encontraban para hacer sus cosas”, lo que demuestra una comprensión empática y contextualizada del pasado.

En general, la sesión fue una excelente manera de profundizar la comprensión de los niños sobre la causalidad histórica y la empatía. Empezaron a comprender que el cambio no es solo una diferencia en los materiales, sino una respuesta a necesidades humanas que siempre han existido. Este progreso coincide con lo que afirman Seixas y Morton (2013): la enseñanza de la historia debe promover la comprensión de las continuidades y las causas que explican el cambio. Con base en esta teoría se diseñó una rúbrica de evaluación para esta sesión caracterizar (Tabla 13).

Tabla 13. *Rúbrica de evaluación de la sesión 4*

Criterio de evaluación	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Selección de materiales	Acordes a la época, piedra, madera, cuerda, cartón para seguridad y lo usa adecuadamente.	Escoge algunos materiales acordes, aunque combina con otros menos pertinentes.	Escoge materiales sin relación clara con herramientas prehistóricas
Diseño y ensamblaje	El diseño es firme, viene ensamblado y se asemeja a una herramienta prehistórica funcional.	El diseño es medianamente firme, requiere ajustes para mejorar estabilidad.	El diseño es inestable y no se asemeja claramente a una herramienta prehistórica.

Simulación de funcionalidad	La herramienta cumple parcialmente la función para la que fue pensada y se prueba en la actividad. Ejemplo, cavar, cortar.	La herramienta se prueba, pero con limitaciones evidentes para cumplir su función.	No sé, prueba la herramienta o no cumple ninguna función simulada.
Empatía histórica	Explica con claridad las dificultades de fabricar y usar herramientas en la prehistoria y las compara con las actuales.	Reconoce algunas dificultades, pero sin profundizar en la comparación.	Presenta dificultad para reflexionar sobre la experiencia vivida.
creatividad	Integra ideas originales o mejoras en el diseño usando los materiales disponibles.	Integra pocas variaciones, siguiendo en gran medida ejemplos dados.	Reproduce un diseño básico sin adaptaciones.
Trabajo colaborativo	Colabora activamente, escucha, respeta ideas y aporta al trabajo en grupo.	Participa de forma ocasional o con poca interacción.	Participa poco o no colabora en el trabajo grupal.

Fuente. Elaboración propia (2025).

2.5. Sesión 5: Nada permanece igual: comprendiendo ¿por qué el mundo cambia?

Al fomentar la transición de lo concreto a lo abstracto, la sesión 5 (Tabla 14) se incorporó la observación, la comparación y la argumentación como habilidades intelectuales de segundo orden (Lee y Ashby, 2000).

El objetivo era que los niños se dieran cuenta de que los cambios provienen de necesidades humanas, invenciones, descubrimientos o transformaciones sociales y no de manera arbitraria.

Tabla 14. *Ficha técnica o planeación de la sesión cinco*

Elemento	Descripción
Nombre de la actividad	Nada permanece igual: comprendiendo por qué el mundo cambia
Propósito / objetivo	Comprender que los cambios en las herramientas, los modos de vida y la organización social responden a necesidades humanas, al contexto histórico y a los avances tecnológicos.

Habilidad de pensamiento histórico	Causalidad, explicación histórica, reflexión crítica sobre cambio y continuidad, pensamiento temporal.
Materiales	Imágenes secuenciales (herramientas antiguas y modernas), línea de tiempo elaborada en cartulina, fichas con eventos o inventos, pegante, marcadores y cinta adhesiva.
Estrategia / desarrollo	1. Revisión colectiva de las sesiones anteriores para identificar qué ha cambiado y qué permanece. 2. Construcción guiada de una línea de tiempo visual con imágenes de herramientas desde la prehistoria hasta la actualidad. 3. Clasificación de los cambios en tres tipos: materiales, tecnológicos y sociales. 4. Diálogo reflexivo con preguntas orientadoras: ¿por qué creen que las cosas cambian?, ¿qué hace que una herramienta deje de servir?, ¿Hay cosas que permanecen?
Rol del docente	Facilita la conversación, guía la construcción de la línea de tiempo, estimula la formulación de hipótesis causales y promueve la reflexión crítica sobre los motivos del cambio histórico.
Rol del estudiante	Participa activamente en la elaboración de la línea de tiempo, analiza las causas de los cambios y argumenta con ejemplos de su vida cotidiana.
Evaluación / evidencias	Análisis de la secuencia temporal, formulación de hipótesis causales y argumentación oral sobre las razones del cambio en las herramientas y en la vida social.

Fuente. Elaboración propia (2025).

Los niños mejoraron notablemente su capacidad para argumentar y usar vocabulario histórico a lo largo de la sesión, lo cual se evaluará con la rúbrica diseñada para esta sesión (Tabla 15). Muchos pudieron señalar razones específicas para el cambio, como "porque se inventaron cosas nuevas", "porque ya no hay animales grandes como antes" o "porque ahora usamos máquinas", lo que indica una mayor conciencia de la causalidad histórica.

Aun así, algunos niños mantienen perspectivas lineales o presentistas, culpando del cambio a "cosas dañadas o rotas", por lo que Cooper (2019) sugiere que los niños pequeños ven el pasado

como una forma degradada del presente y, por lo tanto, necesitan mediación para avanzar hacia una comprensión temporal más abstracta.

Tabla 15. *Rúbrica de evaluación sesión cinco*

Criterio de evaluación	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Identificación de cambios (Antes-Cambio-Ahora)	Reconoce claramente cambios en materiales, Forma y tecnología en toda su casi todas las series.	Reconoce algunos cambios, pero de forma parcial o general.	Presenta dificultad para identificar cambios o confunde las herramientas.
Identificación de continuidades	Señala con claridad funciones que se han mantenido iguales y explica por qué.	Identifica algunas funciones que siguen igual, pero sin mucha explicación.	No identifica funciones que se mantengan o las confunde.
Relación causa-herramienta	Relaciona correctamente la mayoría de las causas con las herramientas correspondientes y justifica su elección.	Relaciona algunas causas correctamente, pero con explicaciones incompletas.	Presenta dificultad para relacionar causas con herramientas.
Resolución del rompecabezas de línea de tiempo	Colabora activamente en el armado, comprende la secuencia y explica por qué cambian las herramientas.	participa en el armado, pero con algunas confusiones en la secuencia.	Participa poco o no comprende la secuencia de cambios.
Argumentación escrita sobre cambio actual (pregunta: “si hoy tuviéramos que cambiar alguna herramienta del campo en nuestra vereda para tener mejores cosechas. ¿qué cambiarías y por qué?	propone un cambio coherente y explica con claridad las razones, conectando con necesidades del contexto.	Propone un cambio, pero con explicación breve o poco detallada.	No propone un cambio claro o no explica por qué.
Argumentación oral sobre el cambio histórico	explica con razones claras por qué ocurrieron cambios en el pasado y quién los decide.	Da explicaciones generales o poco profundas	No logra explicar las razones de los cambios.
Uso del vocabulario histórico	utiliza de forma adecuada términos como antes, ahora, moderno, antiguo, cambiar, continuar.	Usa algunos términos históricos, pero de forma limitada.	No utiliza vocabulario histórico o lo usa de forma incorrecta.

Participación en la discusión guiada.	Participa activamente, escucha y aporta ideas relevantes sobre las causas del cambio.	Participó ocasionalmente o con aportes breves.	¿Participa poco o no interviene?
---------------------------------------	---	--	----------------------------------

Fuente. Construcción propia.

3. Evaluación final del proceso de intervención.

Con la finalidad de valorar y evaluar los aprendizajes alcanzados al culminar la unidad didáctica “De las piedras al metal: ¿cómo cambian las herramientas?”, se empleó una evaluación final orientada a identificar el afianzamiento de las nociones metahistóricas trabajadas durante la intervención. Dicha evaluación busco en cinco puntos (Tabla 16) precisar en qué medida los estudiantes lograron comprender el concepto de segundo orden: cambio y la continuidad, y no solo eso sino de establecer relaciones de causalidad, argumentar con base en la observación de fuentes y ordenar secuencias cronológicas.

Esta evaluación se aplicó de forma individual a todos los estudiantes, es decir, siete niños que ya han sido caracterizados anteriormente, este instrumento tuvo un carácter diagnóstico-comparativo, dado que permitió contrastar las habilidades iniciales evidenciadas en el diagnóstico con las competencias alcanzadas al cierre de la experiencia.

En el diagnóstico inicial se exploró los saberes previos de los estudiantes y la forma espontánea en que estos le dan una interpretación al pasado, lo cual difiere de esta evaluación final, pues esta última tuvo un carácter integrador y formativo, que permitió observar la progresión cognitiva y discursiva a medida que se desarrollaba la intervención, cabe resaltar que el diseño de la evaluación final se fundamentó en los principios de la evaluación auténtica, la cual valora la capacidad de implementar los aprendizajes en contextos significativos y no solamente la reproducción de información.

Tabla 16. *Evaluación final-pensamiento histórico- herramientas en la agricultura*

Punto	Descripción de la actividad	Metaconcepto histórico evaluado	Propósito evaluativo	Tipo de evidencia recolectada
1.Observación y descripción de objetos históricos	Los estudiantes observan imágenes de herramientas agrícolas antiguas y actuales, identificando materiales, formas y usos.	Fuente material y observación histórica	Evaluar la capacidad de reconocer objetos como testimonios del pasado y describir sus atributos	Respuestas escritas con base a las imágenes y preguntas
2.Comparación y clasificación	Los niños comparan herramientas del pasado y del presente, agrupándolas según su forma, material o función.	Cambio histórico y análisis comparativo	Evaluar la comprensión de las transformaciones visibles y la identificación de continuidades funcionales.	Respuestas escritas con justificación breve
3.Secuenciación temporal	Ordena una serie de imágenes que muestran la evolución de las herramientas desde la prehistoria hasta la actualidad	Tiempo histórico y secuenciación cronológica	Determinar si comprenden la progresión temporal y la noción de proceso histórico.	Ordenamiento gráfico de imágenes y justificación oral
4.Relación causa-consecuencia	Explican por qué las herramientas han cambiado, relacionando materiales, técnicas y necesidades humanas	Causalidad histórica	Analizar si pueden establecer vínculos entre avances tecnológicos y condiciones sociales	Explicaciones verbales cortas
5.Comprensión de cambio y continuidad histórica	A partir de la herramienta cambiada o inventada, responden qué ha cambiado y qué ha permanecido igual en las herramientas a lo largo del tiempo y por qué	Cambio y continuidad	Evaluar la síntesis conceptual alcanzada y la capacidad de argumentar interpretativamente.	diseño gráfico de la herramienta y justificación

Fuente. Construcción propia.

Para valorar los desempeños observados en la evaluación final, se diseñó una rúbrica específica que permitió analizar de forma cualitativa los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes al cierre de la unidad didáctica. Cada criterio de la rúbrica se estructuró en tres niveles de desempeño (Tabla 17) los cuales reflejan los avances en los estudiantes en cuanto a desarrolla el pensamiento histórico.

Tabla 17. *Rúbrica de la evaluación final*

Parte de la evaluación	Criterio de pensamiento histórico	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial	Nivel alcanzado	observaciones
Parte 1: observa y describe	Observación y descripción	Reconoce y describe con detalle características físicas y materiales de herramientas antiguas y actuales	Reconoce algunas características, pero de forma general o incompleta.	Presenta dificultad para describir características	___ Alto ___ Medio ___ Inicial	La mayoría de los niños argumentan detalladamente y dan ejemplos de forma oral, pero, al momento de escribir se les dificulta plasmar las ideas.
Parte 2: compara	Comparación y clasificación	Compara con precisión funciones, identifica similitudes y diferencias claras.	Identifica algunas similitudes y diferencias, pero de forma superficial	Tiene dificultad para encontrar similitudes o diferencias.	___ Alto ___ Medio ___ inicial	
Parte 3: ordena en el tiempo	Secuenciación temporal	Ordena correctamente todas las imágenes en la secuencia histórica.	Ordena parcialmente las imágenes, con algunos errores.	No logra ordenar correctamente	___ Alto ___ Medio ___ Inicial	

Parte 4: causa y consecuencia	Relación causa - cambio	Relaciona correctam ente la mayoría de las causas con las herramien tas	Relaciona algunas causas	Presenta dificultad para relacionar causas con herramientas.	___ Alto ___ Medio ___ Inicial
Parte 5: argumenta y crea	Argumentaci ón y creatividad.	Propone un cambio coherente, con explicació n clara y dibujo detallado.	Propone un cambio con explicación breve o poco detallada.	No propone un cambio claro o no explica.	___ Alto ___ Medio ___ Inicial
Parte 6: reflexiona sobre el cambio y la continuidad	Comprensión de cambio y continuidad.	Explica por qué cambian o permanec en las cosas con ejemplos claros.	Explica de forma general o con ejemplos simples.	Presenta dificultad para explicar cambio o permanencia.	___ Alto ___ Medio ___ Inicial

Fuente. Elaboración propia (2025).

En el siguiente apartado se presentará el análisis de los resultados a partir de esta intervención, evaluando el impacto de la propuesta en la comprensión del pasado por parte de los estudiantes.

3.1. Resultados globales del desarrollo del pensamiento histórico durante la intervención didáctica.

A continuación, se darán a conocer los resultados globales del desarrollo del pensamiento histórico alcanzado por los estudiantes de la escuela Almirante General Padilla durante la intervención acción participativa.

Para sistematizar los resultados de la unidad didáctica los cuales se obtuvieron a partir de rúbricas, la observación participante y la evaluación final, se creó una matriz cualitativa de observación y valoración grupal (Tabla 18), ya que el análisis se realizó por niveles de desempeño grupal, esta matriz permitió registrar los avances progresivos en el desarrollo del pensamiento histórico, demostrando cómo los estudiantes fueron transitando de un razonamiento descriptivo a uno interpretativo y argumentativo. Los niveles se clasificaron como bajo, medio y alto, ya que corresponde con los niveles adaptados de Cooper (2020) y con los criterios de las rúbricas de la intervención.

Tabla 18. *Matriz de resultados globales de la intervención didáctica.*

Sesión / Actividad	Criterios evaluados (según rúbrica)	Nivel predominante del grupo	Evidencias observadas y ejemplos de desempeño	Interpretación pedagógica y análisis del desarrollo del pensamiento histórico
1. ¿Qué es una herramienta?	Observa atributos de la herramienta, clasifica según función, participa en discusión grupal.	Alto	La totalidad del grupo identificó correctamente herramientas del entorno rural y las clasificó según su función (cortar, excavar, unir). Participaron activamente, aportando ejemplos del trabajo agrícola familiar.	El grupo evidencia pensamiento descriptivo avanzado y comprensión funcional del objeto, lo que constituye una base para el razonamiento histórico. Se fortaleció la observación y categorización como habilidades

				previas al análisis temporal.
2. Así trabajaban en la prehistoria	Identifica herramientas prehistóricas, clasifica por función, establece comparaciones con las actuales, participa en grupo, experimenta con curiosidad.	Medio – Alto	Los niños reconocen materiales antiguos (piedra, hueso, madera) y los comparan con herramientas modernas: “Antes cortaban con huesos, ahora con cuchillos”. La manipulación del hueso estimuló la empatía y la reflexión sobre las dificultades del pasado	Se observa una comprensión inicial del cambio histórico. El uso de materiales reales permitió una transición del pensamiento concreto al comparativo, favoreciendo la empatía histórica. Las justificaciones son sencillas, pero coherentes.
3. ¿Qué ha cambiado y qué sigue igual?	Identifica cambios y continuidades, clasifica y compara, usa vocabulario histórico, comprende secuencia temporal, reflexiona sobre el cambio.	Medio – Alto	Los estudiantes diferencian materiales antiguos y modernos, pero reconocen continuidad funcional: “Antes con piedra, ahora con metal, pero sirve para lo mismo”. Usan expresiones “antes/ahora”, “viejo/nuevo”.	Se consolida la noción de cambio y continuidad. El grupo logra articular observación, comparación y lenguaje histórico, mostrando un pensamiento histórico embrionario en avance.
4. Hagamos una herramienta de la prehistoria	Selección de materiales, diseño, simulación de funcionalidad, empatía histórica, creatividad, trabajo colaborativo.	Alto	Los niños elaboraron herramientas con materiales reciclados (piedra, cartón, madera). Manifestaron comentarios como “era difícil trabajar así”, “ellos no tenían metal”. Se organizó un “museo de herramientas” para socializar resultados.	El aprendizaje experiencial fortaleció la empatía histórica. Se evidencian relaciones entre contexto, necesidad y función, alcanzando un nivel de razonamiento histórico práctico y reflexivo.

5. ¿Por qué cambian las cosas?	Identifica cambios y continuidades, relaciona causa-herramienta, ordena cronológicamente, argumenta oral y por escrito, usa vocabulario histórico.	Medio – Alto	Comprenden la secuencia de evolución de herramientas y explican causas de cambio: “Cambió porque inventaron el metal”, “ahora hay máquinas que ayudan más rápido”. Las explicaciones orales son más completas que las escritas.	Se consolida la comprensión causal, aunque aún incipiente en algunos niños de grados inferiores. Se alcanza un pensamiento histórico interpretativo con dificultad en la argumentación escrita.
--------------------------------	--	--------------	---	---

Fuente. Elaboración propia (2025).

3.2. Resultados de la evaluación final.

Durante la aplicación de la evaluación final se evidenció que la mayoría de los estudiantes lograron argumentar de forma oral con ejemplos concretos y detallados, estableciendo relaciones correctas entre herramientas antiguas y actuales, explicando causas de los cambios y reconociendo permanencias. Sin embargo, al momento de plasmar estas ideas por escrito presentaron mayor dificultad, especialmente los estudiantes de primer y segundo grado y en menor medida, los de tercero. Esto se debe a que las habilidades de escritura aún están en proceso de consolidación, lo cual limita la extensión y la precisión de sus respuestas escritas, pero no necesariamente su comprensión conceptual. En consecuencia, los resultados escritos pueden subestimar en parte el nivel real del desarrollo del pensamiento histórico alcanzado, ya que la evaluación oral mostró desempeños superiores en varios criterios.

Los hallazgos indican que, aunque algunos niños presentan dificultades para conceptualizar causas históricas complejas, el uso de estrategias didácticas activas, visuales y manipulativas favorece significativamente el desarrollo de habilidades históricas desde edades tempranas. Las actividades individuales permitieron medir la comprensión de manera personalizada, mientras que las grupales promovieron la construcción social del conocimiento, la argumentación oral y la empatía histórica.

Estos resultados confirman las conclusiones de Cooper, Vgotsky y Brune sobre la importancia de vincular experiencias previas, mediación docente y representaciones concretas para facilitar el aprendizaje histórico. Así mismo, evidencian que la didáctica de la historia en contextos multigrado puede superar limitaciones cognitivas iniciales si se aplican instrumentos adecuados, ajustados a las necesidades de los estudiantes y fundamentos teóricamente.

Los resultados confirman que la aplicación de actividades individuales y grupales se pueden apreciar las diferencias en el desarrollo del pensamiento histórico según la edad y experiencia previa de los niños. En los mayores, se observó una mayor autonomía para identificar cambios y continuidades, argumentar sobre causas históricas y relacionarlas con su contexto, mientras que los más pequeños requirieron mediación constante. Esta evidencia respalda la propuesta tanto de Piaget (1969) como de Vigotsky (1978) al dar relevancia en los procesos pedagógicos a la comprensión de los estadios del desarrollo pero también a la posibilidad de relacionamiento entre pares para la construcción de conceptos complejos, es decir que si se logra una experiencia pedagógica que permita la manipulación de objetos de manera significativa es posible lograr un aprendizaje situado. De otra parte, las recomendaciones de Wineburg (2001) y Seixas & Morton (2015), complementan estas teorías, al destacar que la comprensión histórica se

construye progresivamente y requiere de la manipulación de fuentes concretas y la interacción social para que emerjan conceptos históricos significativos.

El análisis de los instrumentos aplicados evidencia que su diseño fue idóneo, tanto en función de la investigación como de la fundamentación teórica. Las preguntas orientadoras y actividades de clasificación y construcción permitieron evaluar la comprensión individual, mientras que los trabajos grupales favorecieron la argumentación, la socialización de ideas y la empatía histórica. Este enfoque integró efectivamente los principios de Cooper Piaget y Bruner, demostrando que el aprendizaje histórico en un aula de primaria multigrado puede superar las limitaciones cognitivas iniciales cuando se emplean estrategias ajustadas al nivel de desarrollo de los estudiantes y alineados con el currículo oficial.

La tensión entre la práctica observada y el currículo oficial también se evidenció en este análisis. Mientras el currículo tradicional enfatiza la memorización de fechas y hechos, la intervención permitió la construcción activa del conocimiento histórico, fomentando la reflexión sobre cambios y continuidades, la secuenciación temporal y la relación causa – consecuencia. Esta discrepancia sugiere que la didáctica de la historia en contextos multigrado requiere enfoques innovadores que integren actividades activas, representaciones visuales y manipulación de objetos, promoviendo competencias interpretativas que el currículo tradicional no contempla en profundidad. Así que se pueden incluir fotos de los niños durante las actividades grupales, evidenciando interacción y aprendizaje activo.

Los avances observados en los estudiantes permiten concluir que los instrumentos individuales y grupales lograron cumplir con los objetivos de investigación, promoviendo habilidades de observación, comparación, categorización y argumentación histórica. Los resultados indican que, aún en las aulas multigrado-rurales, es posible desarrollar nociones de

cambio, continuidad y causalidad histórica, siempre que los instrumentos estén alineados con los fundamentos teóricos y adaptados a las características cognitivas y sociales de los niños.

Finalmente, la evidencia sugiere que la integración de estrategias didácticas activas, mediación docente y manipulación de recursos concretos no solo facilita la comprensión histórica, sino que también contribuye a superar las limitaciones impuestas por el currículo formal y la diversidad de edades presentes en el aula multigrado. La discusión evidencia que la investigación articula teoría, normativa, práctica y resultados, consolidando la pertinencia de enfoques activos para el desarrollo del pensamiento histórico en la primaria.

3.3. Balance general y triangulación de resultados.

El análisis integral de la información recolectada a través de las rúbricas de evaluación grupal, los registros de observación participante y la evaluación final aplicada al cierre de la intervención, permitió consolidar una visión global del proceso de aprendizaje. Esta triangulación, siguiendo el enfoque de Flick 2018 busca corroborar la coherencia y la complementariedad entre los distintos tipos de evidencia, fortaleciendo la validez del estudio y garantizando una interpretación más profunda de los resultados.

Los hallazgos reflejan un avance progresivo en la comprensión del tiempo histórico, la identificación de cambios y continuidades, y el desarrollo de la argumentación oral y visual. En conjunto, las tres fuentes de información muestran convergencias que evidencian el impacto positivo de la secuencia didáctica aplicada.

3.3.1. *Análisis comparativo de las tres fuentes de información.*

Para facilitar la comprensión de los resultados triangulados, se elaboró una tabla (tabla 19) que sintetiza los principales hallazgos obtenidos en las tres fuentes de información empleadas: rúbricas, observaciones y evaluación final.

Tabla 19. *Síntesis de la triangulación de resultados por fuente de información*

Fuente de información	Evidencias de avance	Aspectos por fortalecer
Rúbricas de desempeño	Mejora sostenida en la observación, comparación y secuenciación temporal.	Dificultades en la argumentación escrita y la reflexión sobre causalidad.
Registros de observación participante	Incremento en la participación activa y colaboración entre estudiantes de diferentes edades.	Requieren más espacios de metarreflexión oral.
Evaluación final	Comprensión de los conceptos de cambio y continuidad aplicados al contexto rural.	Profundizar en la relación entre hechos históricos y procesos sociales amplios.

Fuente. Elaboración propia (2025).

En ese sentido, Los registros de observación y las rúbricas de evaluación permiten evidenciar tres resultados principales. En primer lugar, los estudiantes lograron avanzar en la identificación de cambios y permanencias al comparar herramientas actuales con aquellas representadas en imágenes de la prehistoria. Aunque en un inicio las respuestas se limitaron a señalar diferencias materiales, con el acompañamiento de preguntas guiadas lograron reconocer que las necesidades humanas han sido constantes, mientras que las soluciones técnicas han variado a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, se fortaleció la capacidad narrativa y argumentativa de los niños. Durante los ejercicios de descripción de objetos, relatos colectivos y comparación de escenas, se

observó que los estudiantes pudieron construir explicaciones sencillas pero fundamentadas, en las que empezaron a establecer relaciones causales básicas. La narrativa, inicialmente fragmentada, fue ganando coherencia a medida que avanzaban las unidades, lo que refleja un proceso de apropiación progresiva del pensamiento histórico.

Finalmente, se identificó un mayor interés y disposición hacia el aprendizaje de la historia. La propuesta pedagógica, al partir de la experiencia inmediata de los estudiantes y vincularla con representaciones del pasado, generó un clima motivador en el aula. Eso contrasta con las prácticas memorísticas reportadas por los mismos niños al inicio del diagnóstico. Si bien persisten dificultades en el manejo de categorías abstractas como causalidad estructural o intencionalidad, el avance logrado demuestra que incluso en contextos rurales y con recursos limitados es posible desarrollar habilidades de pensamiento histórico cuando se proponen secuencias didácticas significativas.

En suma, los resultados de la intervención confirman la hipótesis de este trabajo: los niños en edad escolar primaria tienen el potencial de construir nociones históricas críticas siempre que se les brinden oportunidades pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

3.3.2. Síntesis del balance general de los resultados.

Los hallazgos del balance general permiten afirmar que la intervención cumplió con los propósitos pedagógicos establecidos, al promover un aprendizaje activo, reflexivo y contextualizado.

Los estudiantes no solo comprendieron la transformación de las herramientas agrícolas, sino que también desarrollaron la capacidad de analizar causas, identificar continuidades y explicar procesos de cambio histórico desde su propia realidad rural.

Estos resultados respaldan lo señalado por Cooper (2007) y Seixas y Morton (2013): el pensamiento histórico puede enseñarse eficazmente desde la educación primaria si se utilizan estrategias centradas en la indagación, la comparación y la reconstrucción de experiencias del pasado.

De este modo, la triangulación no solo verifica la validez de los datos, sino que se convierte en un instrumento de reflexión pedagógica para futuras intervenciones, consolidando el modelo didáctico implementado como una propuesta replicable en otros escenarios educativos similares.

3.3.3. Análisis interpretativo del balance general

Los datos triangulados permiten identificar tres dimensiones clave del aprendizaje alcanzado:

1. Dimensión cognitiva.

Los estudiantes consolidaron habilidades de observación, comparación y orden temporal, logrando comprender la noción de cambio histórico. Este proceso se refleja tanto en los resultados numéricos como en las producciones gráficas, donde se evidencia una representación coherente de las transformaciones tecnológicas y sociales.

2. Dimensión procedimental.

Las actividades prácticas y la elaboración de herramientas prehistóricas promovieron el aprendizaje activo y la construcción colectiva del conocimiento. La manipulación de materiales y

la comparación de objetos fortalecieron la empatía histórica y la transferencia de conceptos a contextos cotidianos.

3. Dimensión socioafectiva.

El trabajo cooperativo y la mediación entre pares generaron un clima de aula positivo, donde los estudiantes mayores guiaron a los más pequeños. Esta colaboración permitió interiorizar valores como el respeto, la ayuda mutua y la responsabilidad compartida, en consonancia con los planteamientos de Vygotsky (1978) y Bruner (1957).

En conjunto, estas tres dimensiones evidencian una evolución integral del aprendizaje histórico, que trasciende lo cognitivo y abarca lo emocional y lo social. La triangulación validó la coherencia del proceso y la eficacia de las estrategias empleadas.

4. Revisión crítica de la intervención

La revisión crítica de la intervención constituye una etapa esencial del proceso investigativo, pues permite evaluar integralmente la pertinencia, eficacia y coherencia del modelo pedagógico aplicado. En este caso, se analizan los logros alcanzados, las limitaciones encontradas y las proyecciones derivadas del desarrollo de la secuencia didáctica El cambio y la continuidad a través de las herramientas agrícolas, implementada en la Escuela Rural Almirante Padilla.

En este ejercicio reflexivo se examinan los logros y limitaciones del proceso, las dinámicas de aula emergentes, las implicaciones pedagógicas del modelo y las posibilidades de su replicabilidad. El análisis se sustenta en las rúbricas de evaluación, los registros docentes y las observaciones de campo, que permiten triangulaciones interpretativas entre la teoría y la práctica.

4.1. Fortalezas de la intervención.

Entre las principales fortalezas identificadas, se destacan los siguientes aspectos:

1. Pertinencia contextual y temática.

La intervención partió del reconocimiento de la realidad rural de los estudiantes y de su vínculo con el trabajo agrícola. Esta conexión directa entre el conocimiento escolar y la experiencia cotidiana permitió que la historia dejara de percibirse como un relato distante para convertirse en una herramienta de comprensión del entorno. En consecuencia, el aprendizaje fue más significativo, al enraizar los contenidos históricos en la memoria cultural y en la identidad local.

2. Coherencia metodológica.

La secuencia didáctica mantuvo una estructura lógica y progresiva que permitió avanzar desde la observación concreta hasta la argumentación histórica. Cada sesión fue coherente con los objetivos de desarrollo cognitivo, incorporando estrategias de mediación docente, trabajo cooperativo y evaluación formativa. Esta coherencia favoreció la continuidad del proceso y el fortalecimiento gradual de las competencias históricas.

3. Enfoque participativo y colaborativo.

El trabajo en grupos multiedad posibilitó la interacción entre estudiantes de distintos niveles, generando procesos de andamiaje social en los que los niños mayores apoyaban a los más pequeños. Este intercambio, además de fortalecer las relaciones interpersonales, fomentó la empatía, la escucha activa y el liderazgo solidario, cualidades esenciales para el desarrollo de la conciencia histórica y ciudadana.

4. Integración de recursos locales.

El uso de materiales del entorno —piedras, palos, cabuya y herramientas reales— promovió la creatividad, el pensamiento comparativo y la reflexión sobre el uso sostenible de los recursos. Al relacionar los objetos cotidianos con procesos históricos, se favoreció la comprensión de los conceptos de cambio y continuidad desde una perspectiva tangible y cercana.

Estas fortalezas confirman que la propuesta logró articular teoría y práctica de manera efectiva, validando su pertinencia para contextos rurales y multigrado. La experiencia demuestra que la enseñanza de la historia, cuando se contextualiza y se humaniza, puede convertirse en un vehículo poderoso de aprendizaje significativo y de transformación educativa.

4.2. Limitaciones y desafíos identificados.

A pesar de los resultados positivos, el proceso también evidenció desafíos que deben ser considerados en futuras implementaciones:

1. Restricciones de tiempo.

El desarrollo de cinco sesiones resultó insuficiente para profundizar en los procesos de argumentación escrita y causalidad histórica. En el aula multigrado, el ritmo de aprendizaje varía entre los estudiantes, lo que requiere mayor flexibilidad temporal y estrategias de acompañamiento individual.

2. Dificultades en la expresión escrita.

Aunque los estudiantes avanzaron notablemente en la argumentación oral, se evidenció una brecha en la capacidad de expresar por escrito sus ideas históricas. Esto se relaciona con los procesos de alfabetización propios de la edad y confirma lo señalado por

Wineburg (2001), quien advierte que la formalización del pensamiento histórico exige tiempo, práctica y mediación lingüística sostenida.

3. Limitaciones tecnológicas y de recursos.

La falta de herramientas digitales restringió el acceso a fuentes visuales diversas y a experiencias interactivas. Si bien el uso de materiales del entorno enriqueció el aprendizaje, la incorporación de recursos tecnológicos podría ampliar la comprensión visual y comparativa de los procesos históricos, así como vincular la historia local con la historia global.

Estas limitaciones no disminuyen los logros alcanzados, pero sí subrayan la necesidad de ajustar los tiempos pedagógicos, fortalecer las competencias

4.3. Aprendizajes y aportes pedagógicos.

La experiencia dejó aprendizajes significativos tanto para los estudiantes como para la docente investigadora. En primer lugar, se reafirmó la eficacia del enfoque experiencial: aprender historia a partir del entorno inmediato generó mayor motivación, sentido de pertenencia y comprensión crítica.

Asimismo, la evaluación formativa mediante rúbricas se consolidó como un recurso clave para acompañar los procesos, permitiendo valorar la progresión y no solo los resultados finales. Este enfoque evaluativo fomentó la reflexión metacognitiva en los niños, ayudándoles a reconocer cómo y por qué comprendían los hechos del pasado.

En términos teóricos, la intervención corroboró lo planteado por Cooper (2007) y Montserrat (2022): el pensamiento histórico en la infancia puede desarrollarse eficazmente cuando el aprendizaje se enmarca en la acción, la interacción social y la mediación guiada. La observación directa, la manipulación de objetos y el diálogo reflexivo demostraron ser estrategias idóneas para que los estudiantes construyeran explicaciones coherentes sobre el cambio y la continuidad.

Desde una perspectiva docente, la experiencia fortaleció la reflexión profesional sobre la práctica. Implementar una metodología basada en la indagación y la exploración implicó un cambio en el rol del maestro: de transmisor de información a mediador de experiencias significativas. Este desplazamiento metodológico evidencia que la innovación pedagógica en contextos rurales no depende de la tecnología, sino de la capacidad del docente para resignificar los recursos disponibles.

4.4. Propuestas de mejora.

El análisis crítico del proceso permitió definir líneas de acción orientadas a consolidar y ampliar el alcance de la propuesta:

- Extender la intervención a un periodo académico completo, garantizando mayor continuidad y profundización conceptual, especialmente en los procesos de argumentación escrita.
- Incorporar herramientas tecnológicas (videos, infografías, aplicaciones educativas) que faciliten la comparación entre contextos históricos y amplíen el acceso a fuentes visuales.

- Potenciar la escritura histórica guiada, mediante ejercicios de redacción colectiva, diarios reflexivos y narraciones visuales que fortalezcan la expresión escrita y la argumentación.
- Promover la interdisciplinariedad, integrando la enseñanza de la historia con Lenguaje, Arte y Ciencias Naturales, de modo que los estudiantes comprendan la historia como parte de un sistema de saberes interconectados.
- Fomentar la formación docente continua, para que maestros rurales puedan replicar, adaptar y compartir experiencias exitosas, fortaleciendo redes de innovación educativa.

4.5. Síntesis de la revisión crítica.

En síntesis, la revisión crítica evidencia que la intervención pedagógica *El cambio y la continuidad a través de las herramientas agrícolas* logró transformar la enseñanza de la historia en el aula multigrado rural, al promover una comprensión activa, contextualizada y colaborativa del conocimiento histórico.

Los avances observados en observación, comparación, empatía y causalidad validan la pertinencia del modelo implementado. Aunque persistieron desafíos relacionados con el tiempo y la escritura, la experiencia demostró que los niños pueden construir pensamiento histórico desde edades tempranas si se les brindan oportunidades de interacción significativa, mediación docente y aprendizaje experiencial.

En consecuencia, la propuesta se consolida como una experiencia replicable y adaptable en escenarios educativos similares, capaz de integrar teoría, práctica y contexto. Además, aporta una

mirada renovadora sobre la enseñanza de la historia, al situarla como un espacio de construcción crítica, emocional y social del conocimiento, en el que los niños no solo aprenden sobre el pasado, sino que aprenden *desde el pasado* para comprender su presente y proyectar su futuro con conciencia histórica.

CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación realizada permitió comprobar que, incluso en contextos rurales y multigrado, los niños de educación básica primaria poseen un potencial significativo para desarrollar habilidades de pensamiento histórico. Los hallazgos del diagnóstico inicial revelaron fortalezas asociadas a la curiosidad, la disposición al diálogo y la capacidad para conectar experiencias cotidianas con nociones de cambio y continuidad, así como limitaciones derivadas de metodologías memorísticas y la ausencia de recursos contextualizados. Estos resultados no solo justificaron la intervención pedagógica, sino que confirmaron la necesidad de diseñar propuestas de enseñanza adaptadas a la diversidad cognitiva y cultural del aula rural.

La intervención implementada —fundamentada en las teorías de Hilary Cooper (2002, 2007), Seixas y Morton (2013), Wineburg (2001) y en el enfoque sociocultural de Vygotsky

(1978)— evidenció que un aprendizaje histórico activo, situado y mediado por el docente transforma la forma en que los niños se relacionan con la historia. Las cinco unidades didácticas desarrolladas, centradas en el eje *El cambio y la continuidad a través de las herramientas agrícolas*, posibilitaron que los estudiantes pasaran de la observación concreta a la explicación causal, comprendiendo el cambio como una respuesta humana a las necesidades del entorno. Las actividades favorecieron el diálogo, la reflexión y la argumentación, confirmando que el pensamiento histórico puede enseñarse desde edades tempranas mediante experiencias lúdicas, colaborativas y significativas.

El análisis de las evidencias —rúbricas, observaciones de aula y evaluación final— demostró un progreso sostenido en la comprensión de los conceptos de cambio, continuidad y causalidad. Los estudiantes desarrollaron habilidades de observación, comparación, clasificación y argumentación, alcanzando niveles medio-altos de desempeño. Si bien la expresión escrita se mantiene como un área en desarrollo, la argumentación oral y la comprensión conceptual mostraron avances notables. Este hallazgo valida lo expuesto por Bruner (1986) y Piaget (1969), al señalar que el pensamiento histórico se fortalece cuando el aprendizaje se construye desde la acción, la mediación y la interacción social.

En términos de impacto pedagógico, el proyecto contribuyó a la consolidación de una práctica docente reflexiva y contextualizada, que reconoce la historia como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la identidad cultural. Los resultados confirman que la mediación docente, la colaboración entre pares y el uso de materiales del entorno son estrategias efectivas para promover el aprendizaje significativo en el ámbito rural.

Asimismo, la revisión crítica del proceso permitió identificar implicaciones relevantes para la enseñanza y la gestión educativa. La intervención no solo fortaleció las competencias históricas

de los estudiantes, sino que también evidenció la necesidad de una transformación curricular que priorice la indagación, la argumentación y la comprensión temporal sobre la memorización de hechos. En este sentido, se propone que el aprendizaje histórico se asuma como una experiencia integral que combine conocimiento, emoción y acción.

Recomendaciones pedagógicas

A partir de los aprendizajes obtenidos, se formulan las siguientes recomendaciones para fortalecer futuras intervenciones en pensamiento histórico en contextos rurales:

- Ampliar la duración del proceso formativo, extendiéndolo a un periodo académico completo, de modo que los estudiantes consoliden la argumentación escrita y la comprensión causal de los procesos históricos.
- Incorporar herramientas tecnológicas y audiovisuales (videos, infografías, museos virtuales) que enriquezcan el análisis comparativo y estimulen la curiosidad infantil sin perder el contacto con el entorno real.
- Fortalecer la escritura histórica guiada, mediante la elaboración de relatos colectivos, diarios de campo y fichas comparativas que fomenten la expresión argumentativa.
- Integrar la enseñanza de la historia con otras áreas curriculares, especialmente Lenguaje, Ética y Ciencias Naturales, para favorecer la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo.
- Promover espacios de formación docente continua que permitan compartir experiencias, adaptar materiales y replicar prácticas efectivas de enseñanza del pensamiento histórico.

- Implementar una evaluación formativa permanente, centrada en la observación, la retroalimentación y la reflexión conjunta sobre los procesos, más que en los resultados cuantitativos.

Referencias

Libros

- Anderson, B. (2025). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1957). *The process of education*. Harvard University Press.
- Cooper, H. (2002). *History in the early years: Teaching and learning in the primary classroom* (2nd ed.). Routledge.
- Cooper, H. (2007). *Exploring time and place through play: Foundation Stage, Key Stage 1*. Routledge.
- Piaget, J. (1969). *La formación del símbolo en el niño*. Morata.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Artículos en revistas académicas

- Acevedo, D. y Samacá, J. (2012). La enseñanza de la historia en la escuela colombiana: retos y perspectivas. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Alarcón, P. (2024). El pensamiento histórico en la infancia: estrategias para el aula multigrado rural. *Revista Latinoamericana de Educación Histórica*, 16(2), 45–63.
<https://doi.org/10.5565/rev.latinedu.1624>
- Arias, L. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales y los estándares de competencia. *Revista Educación y Ciudad*, 28(1), 95–108.

- Arias, L. y Herrera, J. (2018). Competencias ciudadanas y enseñanza de la historia: balance crítico. *Educare*, 22(3), 233–251. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.13>
- Arteaga, M. y Camargo, C. (2014). La enseñanza de la historia y la formación del pensamiento crítico en la educación primaria. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 121–140. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-13.ehfp>
- Barca, I. (2021). Pensamiento histórico y formación ciudadana: una mirada contemporánea. *Clío y Asociados*, (33), 25–47. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10103>
- Becher, H., Hanke, K. y Schreiber, S. (2018). HisDeko: Entwicklung historischer Kompetenzen in der Grundschule. *Universität Oldenburg*.
- Bonett, C. (2020). Currículo y enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: una revisión crítica. *Revista de Estudios Educativos*, 11(2), 43–59.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional. *Propuesta Educativa*, 25(2), 33–45.
- Carretero, M. y Sarti, M. (2013). La historia enseñada: entre el pasado y el presente. *Aula de Innovación Educativa*, 220(1), 12–17.
- Chacón, M. (2012). La narración familiar como mediación del pensamiento histórico infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 63(1), 99–118.
- Chapman, A. (2025). Multiperspectividad y educación histórica en el siglo XXI. *International Journal of Historical Learning*, 27(1), 15–34.
- De la Hoz, A. y Hard, G. (2022). Los desafíos de la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 20(3), 187–203.
- Delgado, C. y López-Facal, R. (2021). Nacionalismo y educación histórica en América Latina. *Educación y Pedagogía*, 33(85), 31–48. <https://doi.org/10.17533/udea.eyp.v33n85a03>

Galloway, J. (2023). Teaching history in rural schools: Local narratives and national curriculum.

Australian Journal of Social Education, 42(1), 61–80.

<https://doi.org/10.1177/0004944123120123>

García, L. (2018). El patrimonio y la enseñanza de la historia en la infancia. *Clío*, (44), 55–70.

Gómez, C. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la historia y la construcción de la conciencia histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14(1), 65–78.

<https://doi.org/10.1344/ECS2015.14.7>

Gómez, C., Ortuño, B. y Molina, S. (2017). El pensamiento histórico en la educación básica.

Revista de Educación Histórica, 8(2), 21–38.

Ibagón, N., Castro, Y. y Chaves, A. (2024). Pensamiento histórico y política educativa en

Colombia. Posibilidades de una propuesta de reforma curricular. *Perspectivas.*, 28, 1-38.

<https://doi.org/10.15359/rp.28.3>

Inarejos, A. (2017). Didáctica de la historia y pensamiento crítico en educación infantil.

Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 33(2), 23–38.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. *Teaching History*, 120(1), 13–20.

Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical thinking: Defining the field. *Canadian Historical*

Review, 99(1), 1–29. <https://doi.org/10.3138/chr.2017-0041>

López, J., Ramírez, T. y García, C. (2022). Prácticas docentes en la enseñanza de la historia en primaria. *Revista Educare*, 26(2), 77–94.

Machuca Hernández, S. y Rodríguez Clavijo, E. (2021). La tradición oral como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Cultura y Educación*,

33(3), 251–268. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904748>

- Melo, R. (2020). Historia escolar y memoria: una mirada crítica. *Revista Historia y Sociedad*, 39(2), 103–119.
- Monte-Sano, C. y De la Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit historical thinking. *Theory and Research in Social Education*, 40(3), 296–327.
- Monte-Serrat, M. (2022). La mediación guiada en el pensamiento histórico infantil. *Pedagogía y Didáctica Contemporánea*, 18(4), 143–158.
- Palacios, N., Martínez, S. y Ayala, P. (2022). Desarrollo del pensamiento histórico y geográfico en niños y jóvenes. *Revista Colombiana de Educación*, 87(1), 45–68.
<https://doi.org/10.17227/rce.num87-14115>
- Pages, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza de la historia y la construcción de la identidad nacional. *Clío y Asociados*, 14(1), 25–47.
- Peña Delgado, P. M. (2021). Estrategias didácticas para la comprensión del pasado en niños de educación inicial. *Revista Pedagógica Colombiana*, 14(27), 55–72.
- Prats, J. (2016). La enseñanza de la historia y el pensamiento histórico. *Revista Iberoamericana de Educación Histórica*, 9(1), 45–62.
- Rosero Yepes, N., Martínez Herrera, S. y Ayala Revelo, P. (2019). La tradición oral como estrategia pedagógica en comunidades indígenas. *Revista Educar*, 10(2), 77–95.
- Sáiz, J. y Fuster, G. (2014). El desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza obligatoria. *Clío y Asociados*, (18), 23–44. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18.5081>
- Sáiz, J. y Gómez, C. (2016). Identidad y memoria en la enseñanza de la historia. *Educación y Pedagogía*, 28(72), 15–31.
- Schmidt, M. y Urban, A. (2018). Piaget y Vigotsky en la didáctica de la historia: un diálogo necesario. *Revista Brasileira de Educación Histórica*, 25(1), 49–65.

Seixas, P. (2015). Historical thinking and historical consciousness. *Public History Weekly*, 3(15).

<https://doi.org/10.1515/phw-2015-4005>

Villafañez, E. (2016). Desarrollo del pensamiento histórico en educación básica primaria. *Revista Magisterio y Sociedad*, 5(2), 55–69.

Von Heyking, A. (2004). Historical thinking in the elementary classroom. *Canadian Social Studies*, 38(1), 1–9.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87.

Tesis y documentos institucionales

Colina Trujillo, D. (2019). *La literatura regional como recurso para el desarrollo del pensamiento histórico en primaria* [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional UV.

MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales*. MEN.

MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales*. MEN.

MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias Sociales*. MEN.

Parra Cerda, M. L. (2019). *La enseñanza de la historia y la construcción de la identidad nacional en niños de primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM.

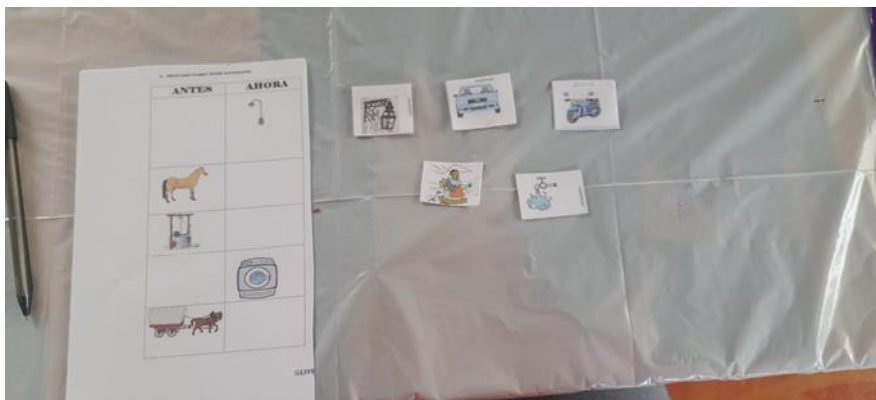
Yuni, J., & Urbano, C. (2005). Investigación-acción educativa. Brujas.

ANEXOS

Capítulo 3. Metodología

Anexo A. Matriz de diagnóstico (archivo Excel utilizado para la sistematización de datos).

Anexo B. Registro fotográfico del Instrumento 1 aplicado en el diagnóstico inicial.



Capítulo 4. Desarrollo de la intervención pedagógica

Anexo C. Material complementario de la Unidad 1: De la piedra al metal. ¿Cómo cambian las herramientas?



Anexo D. Recursos visuales de la Unidad 2: Cuando todo empezó: ¿Cómo trabajaban nuestros antepasados?

cortar  https://www.istockphoto.com/es/foto/herramienta-%C3%B3sea-hist%C3%B3rica-gm130343914	Excavar - Arar https://www.istockphoto.com/es/search/2/image-film?phrase=herramientas+prehistoricas 
Limpiar https://www.istockphoto.com/es/search/2/image-film?phrase=herramientas+prehistoricas 	Transportar - Mover https://talayots.es/historia-prehistorica/como-se-llaman-los-utensilios-de-agricultura-en-la-prehistoria/  Cesto de esparto

Incluye imágenes referenciales de herramientas prehistóricas empleadas para cortar, excavar, arar, limpiar, transportar y mover:

- <https://www.istockphoto.com/es/foto/herramienta-%C3%B3sea-hist%C3%B3rica-gm130343914>
- <https://www.istockphoto.com/es/search/2/image-film?phrase=herramientas+prehistoricas>
- <https://talayots.es/historia-prehistorica/como-se-llaman-los-utensilios-de-agricultura-en-la-prehistoria/>

Anexo E. Instrumentos de trabajo de la **Unidad 3:** Cosas que cambian y cosas que permanecen.

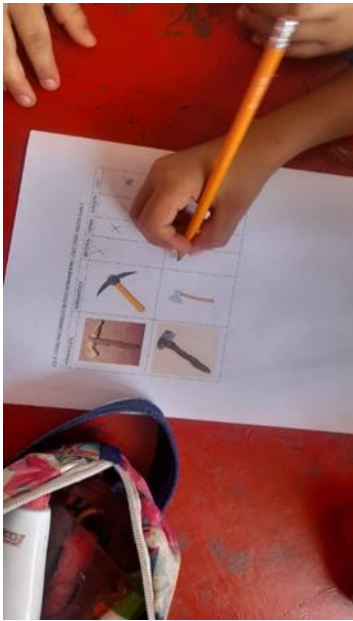
Incluye las fichas **E1**, **E2** y **E3** con los siguientes campos:

E1

HERRAMIENTA	HERRAMIENTA	MATERIAL	FORMA	FUNCIÓN	USO
-------------	-------------	----------	-------	---------	-----

E2



E3

HERRAMIENTA	HERRAMIENTA	MATERIAL	FORMA	FUNCIÓN	USO
					
					

Anexo F. Evidencias de **la Unidad 4:** Manos del pasado. Creando como lo hacían nuestros ancestros.

Contiene registros fotográficos y esquemáticos numerados **F1–F5** correspondientes a las producciones de los estudiantes durante las actividades prácticas.

F1



F2

**F3****F4**



F5



Anexo G. Recursos de la Unidad 5: Nada permanece igual. Comprendiendo por qué el mundo cambia.

G1



<https://depositphotos.com/es/vector/history-of-agriculture-186973576.html>

G2



G3

ANTES	CAMBIO	AHORA
		
		
		



Incluye materiales gráficos y visuales (G1–G3) utilizados durante la sesión, entre ellos:

- Ilustración *History of Agriculture* (Depositphotos):
<https://depositphotos.com/es/vector/history-of-agriculture-186973576.html>
- Cuadro comparativo “Antes–Cambio–Ahora”, empleado como instrumento final de análisis histórico.

Evaluación final

Anexo H. Rúbrica de evaluación sumativa aplicada al cierre de la intervención pedagógica. Corresponde al instrumento que integró los criterios de observación, causalidad, explicación y argumentación histórica.

Justificación final: pensamiento histórico: herramientas en la agricultura

Fecha: _____

Grado: _____

1. Observa y describe:

Observa las imágenes de las siguientes herramientas:



Tarea:

- Escribe o dibuja dos cosas que observes sobre las herramientas antiguas
- Escribe o dibuja dos cosas que observes sobre las herramientas actuales

2. Compara una con una línea cada herramienta antigua con la herramienta moderna que tenga una función parecida.



Completa la frase:

- Una diferencia entre ellas es:
- Algo que tienen igual es:

¿En orden en el tiempo: observa las imágenes y ordínalas de la más antigua a la más moderna

4. Causa y consecuencia

Lee cada causa y escribe la letra de la herramienta que corresponde:

Causas:

- Se inventó el metal _____
- El trabajo con piedra era muy lento _____
- Se quería producir más comida _____
- Querían máquinas nuevas _____
- Se quería trabajar con menos esfuerzo _____

Herramientas:

- Tractor para cortar césped
- Pico de piedra
- Azada de madera
- Pala de manubrio de animal
- Pala metálica
- Cuchillo
- Pala de metal

5. Argumenta y crea

Responde la siguiente pregunta: Si hoy pudieras cambiar o inventar una nueva herramienta para el campo en nuestra zona ¿qué harías y por qué?

Puedes dibujarlo o explicarlo para qué serviría y qué problema resolvería

Reflexiona sobre el cambio y la continuidad

Menciona algo que haya cambiado y algo que siga igual en las herramientas del campo o de la huerta.

¿Por qué crees que algunas cosas cambian y otras no?