

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 151-TOLUCA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
“CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DEL
TIEMPO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”

Mtro. Rodolfo Huerta González
Dra. Virginia Espinoza Herrera
SUBSEDE ACAMBAY

A. Título: “CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”

B. Antecedentes:

La enseñanza de la historia en la Educación Básica (concretamente Primaria y Secundaria) enfrenta múltiples problemas. Para mencionar sólo algunos, amplios contenidos tanto en el tiempo como en el espacio con abundante información tanto conceptual como fáctica centrándose en nombres, fechas y procesos políticos y económicos, y en menor grado sociales y culturales. La idea subyacente de que mientras más información se maneje en las asignaturas, los alumnos aprenderán más, idea que corresponde a los principios de aprendizaje asociativo. Un punto importante es que el programa curricular oficial destina muy poco tiempo a la asignatura de Historia universal y de México (en primaria y secundaria) ocupando la mayor parte de atención y tiempo las asignaturas de Español y Matemáticas.

Sin duda, la revisión de la literatura educativa que aborda la enseñanza de la Historia devela una gran cantidad de aspectos a investigar. Aquí sólo se reseñarán algunos que nos parecen más importantes. La enseñanza de la historia implica también un debate teórico bastante intenso; has dos corrientes claramente definidas, que comparten un mismo bagaje teórico: el constructivismo. La primera

declara manifiestamente que la enseñanza de la historia implica problemas pedagógicos tan serios que es difícil su enseñanza antes del nivel de preparatoria, es decir, de los 16 años en adelante. Desde este enfoque, no es posible enseñar propiamente historia a los alumnos de menor edad a la adolescencia, ya que carecen del desarrollo y madurez intelectuales para entender procesos sociales tan abstractos en el tiempo como independencia, dictadura, revolución, economía, política, o experiencias en espacios tan alejados como otros continentes o países, así como también para entender la cronología histórica. Estos estudios se centran en la idea piagetiana de los estadios y plantean que sólo en el formal es posible la enseñanza de la historia, es decir, sólo cuando los alumnos son capaces de desarrollar la formulación de hipótesis. El trabajo clásico de esta corriente es el de Roy Hallam, quien escribe que:

El análisis mediante escalograma indicaba que el nivel de operatividad formal, en que los sujetos son capaces de razonar con implicaciones abstractas y de trabajar con ideas hipotéticas, era alcanzado a partir de los 16,2 y 16,6 años de edad cronológica y de 16,8 años de edad mental... Diferentes investigaciones sobre el pensamiento en materia de historia y tareas relacionadas con el pensamiento formal en el campo de la historia se desarrolla relativamente tarde en la escuela secundaria (Hallam, 2002).

Por ello, Hallam propone que la enseñanza de la historia en los primeros años de la escuela secundaria no debería realizarse de forma abstracta ni introducir muchas variables. Para este autor, la enseñanza de la historia es posible desde los primeros años de secundaria siempre y cuando sean bajo ciertas condiciones: que responda al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos. Por ejemplo, propone a los niños entre diez y quince años se les enseñe historia remota y a los más pequeños no más de cuatro variables históricas.

En la otra postura constructivista, más orientada a la corriente sociocultural de Vygotsky, Cooper (2002) señala que sí es posible enseñar la historia desde la educación preescolar y primaria, siempre y cuando se cumplan dos premisas fundamentales: se capacite a los profesores de estos dos niveles en una adecuada enseñanza de la historia y que ésta se realice con las estrategias de enseñanza más pertinentes para estas edades. Por ejemplo, en su primer capítulo revisa minuciosamente las investigaciones educativas que descubren el pensamiento histórico, embrionario pero auténtico, del que son capaces niños de 3 a 5 años, y muestra cómo puede desarrollarse en contextos interesantes, holísticos y significativos durante la educación infantil (preescolar en México). En el siguiente capítulo considera cómo pueden extenderse los procesos de investigación histórica por parte de los alumnos de del primer ciclo de primaria. En el tercero, considera las cuestiones relativas a las cuestiones relativas de la

planificación por parte del docente en la educación infantil y el primer ciclo de primaria. En el cuarto, muestra estudios de caso que describen cómo se planificaron e impartieron los temas centrados en la enseñanza de la Historia en las clases de guardería y del último curso de educación infantil, así como del primer ciclo de primaria. Así, Cooper plantea que los niños de 5 a 8 años de edad pueden aprender historia con estrategias y recursos adecuados como libros y objetos, servicios de educación de museos, galerías de arte y reconstrucciones en vivo de la historia.

Un trabajo que señala las dificultades muy concretas en la enseñanza de la Historia en las escuelas mexicanas es el de Sotelo (2001), quien menciona los siguientes problemas, entre otros, en el ámbito nacional:

La asignatura histórica está basada en la transmisión de fechas, las “hazañas de grandes hombres que hicieron patria”, que hilvana su discurso mediante el recuento “de lo pasó”, que recurre a los relatos que explicar realmente lo que sucedió. Esta historia de acontecimientos está política y militares ha sido utilizada para justificar y legitimar un tipo específico de proyecto de sociedad, sin importar que el discurso utilizado esté alejado de las necesidades y habilidades de a quién va dirigido (los alumnos de educación básica, en este caso).

En cuanto a la estrategia de enseñanza más común, el docente presenta al alumno el material debidamente ordenado –de acuerdo al devenir cronológico-- y le induce a realizar actividades de repaso verbal o escrito, hasta que el alumno ha logrado su correcta reproducción. En otras palabras, el profesor debe provocar el “conocimiento” y el alumno asimilar lo dicho por él, ignorando con ello la actividad creativa e intelectual que implica enseñar historia. En este sentido, la didáctica tradicional de esta forma de enseñanza, ve en el contenido histórico una masa de información y de afirmaciones absolutas que sólo hay que memorizar para el momento de la acreditación, y después, olvidará; así, el docente busca aquellos contenidos que por su carácter de exactitud y limitación pueden ser manejados con certidumbre en el trabajo cotidiano.

Por otro lado, el currículum de esta asignatura en educación básica está diseñado en grandes bloques de conocimiento que se van articulando sólo por el hecho cronológico (México prehispánico; Descubrimiento y conquista; la Colonia; Independencia y Primer Imperio; El Porfiriato; la Revolución Mexicana y México Contemporáneo), ordenamiento que carece de un criterio de periodización que dé cuenta de los cambios que ha sufrido la sociedad mexicana y la continuidad de alguno de los procesos. Todo problema es que los mismos contenidos se repiten

en los 4 o 5 años de educación básica, con la condición de que en cada grado se van ampliando en información, pero sin explicitar las vinculaciones que debe haber entre los niveles educativos, lo que demuestra que los contenidos históricos en la educación sólo están en función exclusiva de un objetivo: generar una conciencia nacional a partir del manejo de la misma información, con un afán cultista y enciclopédico; situación que, en nuestra opinión, habría que evaluar si también se cumple.

Todo ello, ha ocasionado que el programa de la Historia en los diversos grados de primaria y secundaria contemple un conocimiento exhaustivo de la evolución de la humanidad, sin tiempo para detenerse en los temas que hayan generado interés en el alumno.

En la literatura publicada sobre la enseñanza de la Historia, hay aún una limitada cantidad de libros con el de Pluckrose (2002), que presenta numerosas propuestas de trabajo para aplicar en el aula en la enseñanza de la historia para entusiasmar a los alumnos y hacerles más atractiva la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, principalmente en los niveles de primaria y secundaria. Otro material en esta misma línea es el de López (2001). Aquí se plantea que el maestro puede usar como herramientas de aprendizaje tres modelos de líneas del tiempo, una abundante iconografía, plantear situaciones que muestren causalidades histórico-sociales así como resolución de problemas, y enseñar y aprender historia con textos y fichas periodísticos.

El trabajo de Mendoza (200) aborda la legitimación del texto de historia oficial que trasciende la concepción del texto como reflejo de una política educativa centralizada. Así, desde un punto de vista teórico, analiza las prácticas sociales por medio de los cuales los autores, maestros y alumnos construyen y se apropian de la historia oficial plasmada y reproducida en y por los libros de texto. A diferencia de la mayoría de las investigaciones de los libros de texto de Historia que centran su interés en el contenido ideológico (como discurso dominante) de los textos de historia y en las políticas educativas que se constituyen en el contexto de su emergencia, y en menor número las investigaciones que se centran en los mecanismos de producción de textos, en las estructuras discursivas subyacentes entre los agentes educativos, y que conforman una cultura escolar en particular.

A diferencia de estas investigaciones, el trabajo de Mendoza se ubica desde la perspectiva teórica de la historia cultural del libro escolar modificando sustancialmente el punto de partida y las interrogantes sobre el origen del libro de

texto de historia oficial. El problema de la construcción de los discursos como historia de las ideas, da paso al análisis de la producción de textos que se estructuran genéricamente como prácticas y discursos entre los agentes educativos y que conforman una cultura escolar particular. Parte, entonces, de dos preguntas fundamentales: ¿qué condiciones permitieron la producción del libro de texto de la historia oficial como práctica y como discurso? Y ¿con qué mecanismos (dispositivos) se consolidó la versión oficial de la historia en los libros de texto de primaria y secundaria? Por lo tanto, se centra su análisis en las prácticas sociales que acompañan a la consolidación del libro de texto de historia en la cultura escolar de las escuelas primarias y secundarias del país, tomando en cuenta la producción de libros de texto de historia al vincular esta producción con los contextos políticos, pero sin perder de vista las prácticas de los sujetos educativos, como los autores, maestros y alumnos. Los primeros como agentes de producción discursiva; los segundos, como lectores potenciales de estos textos.

De la revisión de la bibliografía educativa especializada se encontró un artículo de Asencio, Carretero y Pozo (1997) sobre la temática propuesta en este protocolo de investigación: la comprensión del tiempo histórico (TH). Por ser un tema propuesta para investigar, es un artículo que nos ha parecido fundamental para nuestra propuesta. Los autores dividen su estudio en tres apartados: el TH en el aula; la comprensión del TH y el aprendizaje del TH. Parten de la idea del reconocimiento de que en los libros de texto y en las explicaciones de los profesores se sigue utilizando profusamente las fechas apareciendo una legión de conceptos temporales: calendarios, eras, duraciones, cambios temporales y periodos de tiempo sin cambios aparente. Sin embargo, los alumnos, tanto niños como adolescentes tienen una percepción bastante deformada de las nociones temporales, que resultan en la mayoría de los casos mucho más difíciles de erradicar o de corregir lo que pudiera pensarse.

Según los programas educativos, los contenidos curriculares de TH permitirían adquirir las habilidades del conocimiento histórico como usar correctamente los indicadores básicos de tiempo como: año, década, siglo, etc., utilizar los términos temporales correctamente y aprender a referirse a ellos en términos de períodos, etc. También en el diseño curricular de la historia ha sido el diseño cronológico, donde la columna vertebral es el desarrollo de acontecimientos a lo largo del tiempo, donde todos los contenidos se estructuraban en torno a la cronología y las fechas y los periodos ocupaban un lugar especial en la exposición de la temática disciplinar y en los contenidos que los alumnos deben memorizar. El objetivo de esta forma curricular es que los alumnos fueran capaces de repetir los acontecimientos ocurridos junto al periodo de tiempo correcto.

Con respecto a la comprensión del TH, los autores parten de la idea de que los alumnos construyen las nociones temporales históricas sobre lo que ya conocen de las nociones temporales sociales y convencionales. Nociones temporales sociales que han sido construidas por los niños a partir de las nociones temporales personales de cada uno de ellos. Por ello, es importante conocer que en las primeras experiencias con el tiempo, éste depende de las acciones del niño, no es continuo ni constante. Sólo gracias al continuo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de concebirlo como un flujo continuo, abstracto y cuantificable. Esta construcción de las nociones temporales es un proceso dilatado en el tiempo y complejidad constante. La idea fundamental de este proceso es que las nociones temporales se van construyendo unas sobre otras (tiempo en la acción-nociones temporales fundamentales-tiempo físico-tiempo social o convencional).

Para el aprendizaje del TH, los autores proponen la construcción de mapas temporales según el siguiente procedimiento. En una primera fase, las fechas personales podrían ser las “marcas” necesarias para las posteriores construcciones: nociones de tiempo físico, social e histórico. En una segunda fase, el niño comienza a establecer las relaciones entre unas fechas y otras, ya que este tipo de correspondencias temporales entre dos acontecimientos en el tiempo no resultan fáciles de establecer. Sin embargo, cuando los sujetos son capaces de hacerlo, les resulta mucho más fácil situar ambos hechos en el tiempo. Por último, en la tercera fase, los alumnos serían capaces de ir integrando entre unas fechas y otras, entre pequeños grupos de acontecimientos, en unas representaciones más amplias que conformarían las representaciones del TH propiamente dicho. Según los autores, esta tercera fase correspondería a alumnos adolescentes, quienes serían capaces de integrar las fechas y las relaciones entre unas fechas y otras en un continuum temporal que permita interpretar cualquier acontecimiento en función de unos ejes de análisis temporales.

Los autores concluyen que el desarrollo psicológico puede ser una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje de la historia o de otros tipos de conocimientos, ya que existen bastantes problemas que no se resuelven a menos que se sometan a los alumnos a una instrucción adecuada (que puede estar desde el currículum o por iniciativa de los docentes) que los provea de los modelos y las representaciones idóneas.

En cuanto a al diseño de estrategias para el aprendizaje del tiempo histórico, López (2001) plantea tres modelos, aunque inicialmente define algunos criterios para la elaboración de líneas del tiempo:

1. Las líneas del tiempo tienen un eje central y ejes secundarios y/o paralelos. En el eje central se ubican la evolución, la secuencia y la duración (periodo) de los acontecimientos y la temática principal de estudio. Los ejes secundarios paralelos buscan dar movimiento a la noción temporal del acontecimiento o hecho en estudio y contextualizar: cultural, económico, político, religioso.
2. La actividad intelectual de los alumnos es fundamental, investigando y consultado diversas fuentes.
3. La línea del tiempo puede ser usada como evaluación incluyendo necesariamente variantes o ejes secundarios diferentes a los trabajados en clase, como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
4. Se sugiere evaluar a partir de las reflexiones, historias, narraciones, biografías, poesías, etc., que se pidan posteriormente al diseño de la línea temporal.

Las 4 propuestas de esta estrategia didáctica son:

1ª. Línea temporal por acontecimientos y hechos del pasado. La línea se traza en función de etapas o acontecimientos. Por etapas, un ejemplo sería: Prehistoria, Mundo Antiguo, Edad Media, Presente-Futuro. En esta línea deben ubicarse los siguientes datos: a. Neolítico; b. Paleolítico; c. Mesolítico; Siglo XX; d. Civilización antigua China; e. Renacimiento; y f. Descubrimiento de América.

Los ejes secundarios serían los siguientes: agricultura y alimentación; ganadería; herramientas y utensilios; características físicas del hombre en cada etapa de su evolución; habitación; descubrimientos.

2ª. Línea temporal por análisis de temas específicos. Ubicar en tiempo y espacio un objeto de estudio; por ejemplo, acontecimientos históricos y expresiones artísticas, culturales, religiosas u otras; el análisis de la vida de un personaje y sus obras; así como diversos contenidos o temas seleccionados: el pueblo hebreo de 2000 años AC a 70 años AC, grandes inventos del siglo XX, la vida y obra de Leonardo da Vinci, etc.

3ª. Línea temporal con la representación de la evolución de un objeto. Situar en tiempo y espacio creaciones artísticas, obras arquitectónicas, inventos y/o descubrimientos, reconociendo su origen, autores, evolución y el contexto histórico-cultural, científico y tecnológico a que se circunscriben. Se pueden trabajar: grandes inventos del siglo XX, medios de transporte (automóvil, avión, naves espaciales, trenes, barcos, submarinos, etc.); creaciones artísticas (esculturas, pintura, construcciones arquitectónicas, pirámides); programas

educativos de primaria y secundaria en el nivel de profundidad y complejidad del grupo). Como ejes secundarios pueden ser: autores y colaboradores; aspecto económico: financiamiento (instituciones, monarquías, grupos financieros, etc.).

4ª. Línea genealógica. Ubicar presente y pasado a partir de la relación con su familia y su entorno. Por ejemplo, año de nacimiento de:

1. Del alumno.
2. De sus padres.
3. De los hermanos y hermanas.
4. De los abuelos maternos.
5. De los abuelos paternos.
6. De los bisabuelos.

Como opción se pueden ocupar fotografías individuales de cada uno; además:

Lugar de nacimiento, características del lugar (pueblo, ciudad, medios de transporte, habitantes, tipo de moneda), pertenencias personales (juguetes, vestido, lugar de juegos en la casa), hechos históricos locales, nacionales e internacionales que pueden ser ubicados en el año de nacimiento.

Desafortunadamente, sólo es una propuesta didáctica, no hay presentación de qué tipo de aprendizaje se consigue con cada una de estas propuestas.

C. Justificación.

Cómo puede apreciarse en los antecedentes, hay poca investigación en nuestro país acerca de cómo los alumnos de primaria y secundaria construyen su pensamiento histórico y asimilan los contenidos marcados en los programas respectivos de la asignatura de Historia, con qué conocimientos previos enfrentan los diferentes contenidos de esta asignatura en estos dos niveles educativos y qué y cómo aprenden el tiempo histórico. Por ello, es necesario plantear una línea de investigación que se acerque al pensamiento infantil y que asuma como objeto de estudio cuáles son los conocimientos previos de los alumnos en diferentes temáticas (Conquista, Independencia, Revolución Mexicana, etc.) así como determinar cuáles son los procesos cognitivos y actitudinales para comprender el tiempo histórico.

D. Planteamiento del Problema.

El sistema educativo nacional, específicamente el de la Educación Básica, está sujeto a una nueva reforma que ha abarcado a los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ha reformulado planes y programas de prácticamente todas las asignaturas de los currículos de los tres niveles e introducido cambios sustanciales en la forma de estructurarlos, de su enfoque y de su aplicación.

Los nuevos programas de Historia en primaria y secundaria determinan lo siguiente:

El estudio de la Historia en primaria aborda, en cuarto y quinto grados, la Historia Nacional y en sexto grado, la Historia del Mundo hasta el siglo XVI. En segundo grado de secundaria continúa la Historia del Mundo a partir del siglo XVI hasta nuestros días, y en tercer grado se aborda la Historia de México en su totalidad. El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. Usualmente, los alumnos piensan que el presente es el único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto del pasado. El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana.

Por ejemplo, los propósitos del estudio de la Historia para la educación básica que más se relacionan con los objetivos de esta investigación, procuran que: los alumnos establezcan relaciones de secuencias, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo; e identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.

Otro de los principales cambios en la asignatura de Historia, común a todas las demás, es la de proponer el trabajo áulico a través de secuencias didácticas. Esta forma de planeación consta de tres fases: la de inicio, la de desarrollo y la final. La de inicio, la más importante para nuestro trabajo, pues en ésta el profesor tiene que determinar los conocimientos previos de los alumnos en un contenido específico en las diversas asignaturas. Pero no sólo se trata de determinar los

conocimientos previos y pasar a trabajar la nueva información; se trata esencialmente de trabajar SOBRE los conocimientos previos, que los alumnos reflexionen acerca de sus ideas y las reelaboren o modifiquen para la reestructuración de sus esquemas cognitivos.

E. Objetivos.

General:

Comprender los procesos de construcción del pensamiento histórico en los alumnos de tercer grado, de tercer a sexto grados de primaria y de segundo a tercer año de secundaria en cuanto a conocimientos previos, cronología histórica y línea del tiempo.

Específicos:

1. Analizar los conocimientos previos de los alumnos de tercer año de primaria con respecto a la Conquista de México para elaborar estrategias que ayuden a su reestructuración.
2. Comprender cómo se construye el tiempo cronológico en alumnos de tercero a sexto grado de primaria para evaluar los procesos cognitivos que emplean los alumnos.
3. Evaluar los aprendizajes obtenidos a partir de la aplicación de una línea del tiempo diseñada personalmente en un grupo de secundaria.

F. Metas (duración).

ACTIVIDAD	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC 2013	ENE 2014	FEB	MAR	ABR	MAY
Búsqueda y Lectura de Bibliografía especializada	XX		XX	XX	XX		XX	XX	XX		
1ª. Aplicación del dibujo al primer grupo de primaria			XX								
2a. aplicación al segundo grupo de primaria			XX								
3ª. Aplicación al tercer grupo de primaria			XX								
Análisis de los			XX	XX	XX						

datos											
Elaboración de ponencia Conocimientos previos				XX	XX	XX					
Elaboración de artículo Conocimientos previos					XX						
Aplicación de Construcción cronología un grupo de tercero de primaria (muestra).					XX						
Aplicación de Construcción cronología un grupo de cuarto de primaria (muestra).											
Aplicación de Construcción cronología un grupo de quinto de primaria (muestra).											
Aplicación de Construcción cronología un grupo de sexto de primaria (muestra).											
Elaboración de ponencia cronología					XX	XX	XX				
Elaboración de artículo cronología						XX	XX	XX			
Revisión de tesis Maestría y Diplomado	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX		
Elaboración del Edo. Del Arte			XX		XX		XX		XX		XX
Elaboración de un capítulo del libro: Teoría y metodología de la didáctica de la Historia		XX		XX		XX		XX		XX	XX

G. Metodología.

El método que se propone utilizar en este proyecto de investigación es el método clínico, o también denominado crítico, empleado por Jean Piaget para descubrir el pensamiento de los niños. Piaget describe, en una obra ya clásica, tres métodos para acercarse al pensamiento infantil: los test, la observación directa y el clínico; descarta los dos primeros porque no permiten conocer a fondo el pensamiento infantil y afirma que pretende usar un método que reúna los recursos del test y de la observación directa, evitando sus respectivos inconvenientes: es el método del examen clínico, que los psiquiatras emplean como medio de diagnóstico. Vinh-Bang, un cercano colaborador de Piaget, distingue 4 etapas de desarrollo del método clínico o crítico: la “elaboración del método”, que comprende los trabajos realizados entre 1920 y 1930, dentro de los cuales constituye un hito muy importante la investigación sobre la representación del mundo en el niño. La “observación crítica” que se extiende desde 1930 a 1940, que se dedicó al estudio de los comienzos de la inteligencia, es decir, al periodo sensorio-motor, por lo que Piaget tuvo que introducir modificaciones al método, que ya no podía apoyarse exclusivamente en la entrevista verbal. Luego, la etapa de “método clínico y formalización”, entre 1940 y 1945, que consiste en el estudio de las operaciones mentales durante la etapa concreta y durante la etapa formal a través de actividades en las cuales el sujeto tiene que realizar alguna tarea manipulando un material. Finalmente, los desarrollos ulteriores, a partir de 1955 en adelante (Delval, 2001: 56).

En general, según Delval (2001:65), el método clínico usa la misma estrategia: plantear una situación a los niños, situación determinada por el materia del investigador, y éste trata de ver cómo se las arregla para dar una explicación de lo que está sucediendo o haciendo delante de él. El supuesto explícito es que la forma en que el sujeto trata la realidad está expresando cuáles son las ideas que tiene presente en ese momento o las operaciones que puede llevar a cabo. Si esas acciones van cambiando con la edad, se pone de manifiesto que en ello hay un progreso.

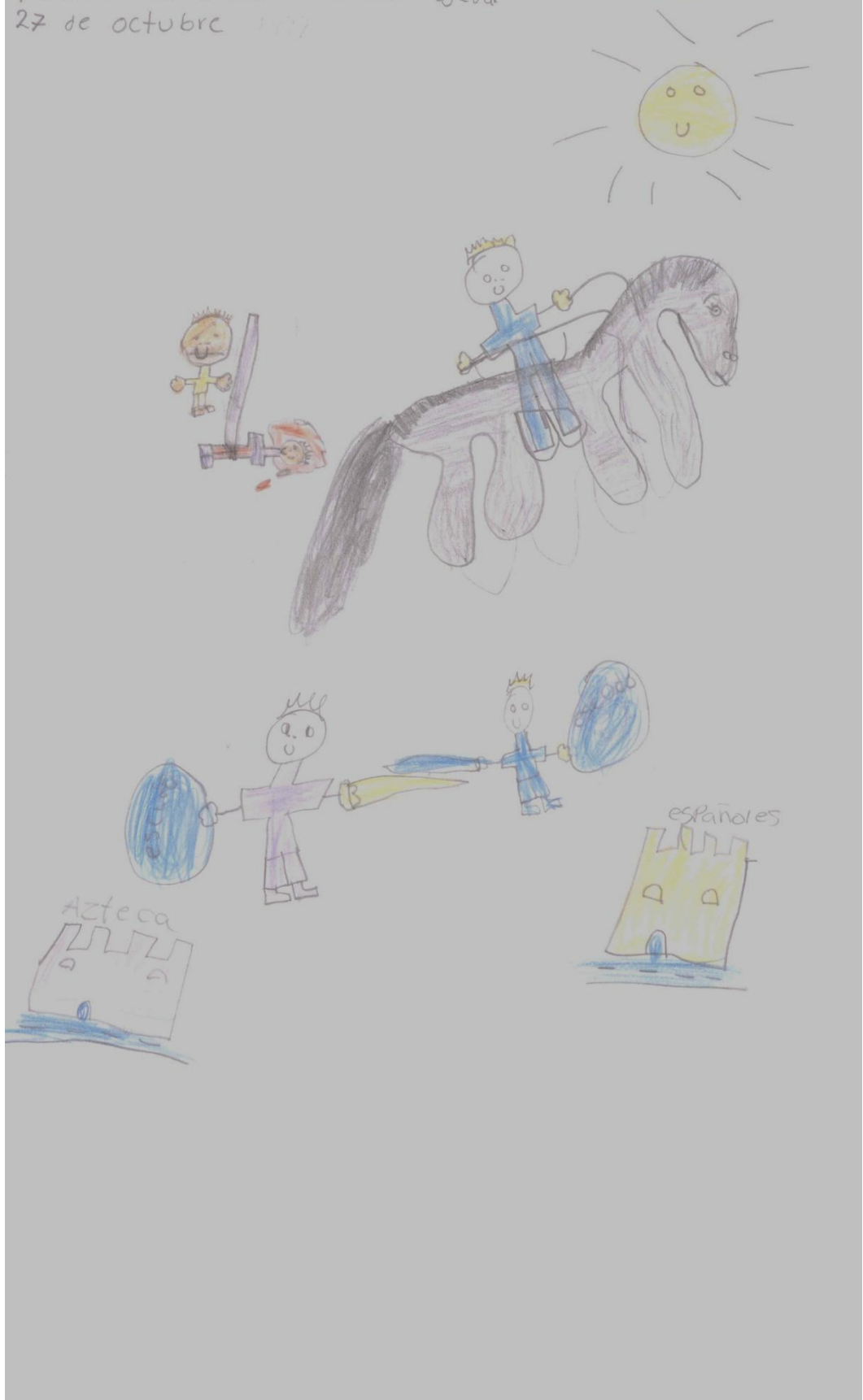
El mismo autor ha fijado las características esenciales del método de la siguiente manera:

...consiste precisamente en esa intervención repetida del experimentador ante la actuación del sujeto y como respuesta a sus acciones o explicaciones. El experimentador está en presencia de un sujeto al que se

estudia individualmente y con el que se establece una interacción. Se le sitúa en una situación problemática que tiene que resolver o explicar y se observa lo que acontece. Mientras se produce la conducta del sujeto (que puede consistir en simples acciones, en palabras o en una combinación de ambas cosas), el experimentador trata de analizar lo que está sucediendo y de aclarar su significado. Se fija en una serie de aspectos de la conducta de sujeto, a medida que ésta se va produciendo, realiza intervenciones motivadas por la actuación del sujeto que tiene como objetivo esclarecer cuál es el sentido de lo que está haciendo, Eso supone que el experimentador se tiene que plantear en cada momento cuál es el significado de la conducta del sujeto y la relación con sus capacidades mentales. Como eso, frecuentemente, no queda claro, trata de realizar intervenciones que ayuden a desvelar su sentido. (Delval, 2001: 69).

El método a emplear en esta propuesta es una leve modificación del empleado en la mayoría de las investigaciones de carácter piagetiano. En efecto, se procederá a pedir a los alumnos de tercer grado de primaria que hagan un dibujo sobre lo que sepan de la que sucedió en la Conquista y ahí mismo se les preguntará qué dibujaron y por qué. Se muestra un dibujo de un alumno de tercer grado de una escuela primaria de Zacatecas, como ejemplo lo que se hará.

Historia de Jesús Amador Queda
27 de octubre 1997



En el caso de la construcción de del tiempo cronológico, se presentarán ilustraciones o imágenes de hechos históricos como el descubrimiento de América, la Conquista, la Independencia, la Revolución Mexicana a los alumnos de tercero a sexto de primaria y se les preguntará porque los colocaron de tal o cual manera.

Para el caso de la línea del tiempo, se les presentará la construcción de una línea del tiempo donde una tira de papel de 17 metros corresponderá a 100 00 años de la aparición del Hombre de Neanderthal (al inicio de la tira) hasta el 2013 (al final de la tira); los procedimientos empleados para resolver la línea del tiempo así como la comprensión, a través de una entrevista, de la misma.

Por lo tanto, a través del método crítico se propone investigar a tres temáticas:

- 1) Definir los conocimientos previos en los alumnos de tercero de primaria con respecto a ciertos temas de la Historia de México (con la variante del dibujo).
- 2) Investigar la construcción del tiempo cronológico en los alumnos de primaria de tercer a sexto grados (con la variante de las imágenes).
- 3) Analizar cómo los alumnos de secundaria, segundo y tercer años construyen el tiempo histórico a través de una propuesta de línea de tiempo (con la construcción de una línea del tiempo).

En función de las fases del método clínico, la propuesta para realizar la investigación que se propone es la siguiente: a un grupo de tercero de primaria se les pedirá que realicen un dibujo donde plasmen lo que sepan, creen o imaginen que pasó en el hecho histórico de la Conquista.

En ese instante, o posteriormente, se les hará una entrevista clínica donde expliquen a profundidad lo que creen que pasó en cada evento histórico seleccionado. Esto nos permitirá determinar los conocimientos previos.

Para la segunda temática, se propone presentar a alumnos de tercero a sexto unas cartulinas con representaciones, dibujos o ilustraciones del hombre primitivo, el descubrimiento de América, la conquista de México, la Independencia, la Reforma liberal, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, la expropiación petrolera y los ordenen cronológicamente mientras se les entrevista para seguir su pensamiento.

Finalmente, para la tercera temática, a grupos de segundo y tercer semestre se les aplicará una línea del tiempo para valorar como se modifican los esquemas cognitivos a través de esta estrategia y si hay aprendizajes significativos a través

de la determinación de diferentes etapas históricas ligándolas con su trayectoria vital.

Esta línea del tiempo consta de una tira de papel de 17 metros que corresponden a 100 000 años desde la aparición del Hombre de Neanderthal hasta el año 2012, y donde se debe calcular las diferentes etapas de la historia mundial y nacional y marcarlas en esa tira de papel.

H. Productos.

Se proponen seis productos finales:

- 1) Un estado del arte, donde se analicen las diferentes tesis de grado y productos académicos del diplomado de Enseñanza de la Historia ofertado en la Unidad 151, Toluca, valorando las aportaciones, temáticas y debilidades.
- 2) Un artículo sobre los conocimientos previos de los alumnos de tercero de primaria.
- 3) Un artículo sobre la construcción del tiempo histórico en alumnos de tercero a sexto de primaria.
- 4) Un artículo sobre la línea del tiempo aplicada a alumnos de segundo y tercero de secundaria.
- 5) Una ponencia sobre la temática del punto 2.
- 6) Una ponencia sobre la temática del punto 4.

I. Recursos.

Humanos: Dos profesores de la MEB, Subsede Acambay.

Tres grupos de tercero de primaria de diferentes escuelas.

Cuatro grupos de primaria: de tercero, cuarto, quinto y sexto, uno por grado.

Un grupo de segundo y tercer año de secundaria.

Materiales: 100 hojas de papel bond,

10 ilustraciones de diferentes hechos históricos nacionales,

5 cartones o papel cascarón,

1 botella de pegamento blanco.

Un rollo de papel para calculadora.

Calculadoras.

Una grabadora digital con entrada USB

Técnicos:
Software Soundscriber.
Software análisis cualitativo Qualrus o Atlas TI

J. Bibliografía.

- Asensio, M., Carretero, M., Pozo, J. I. (1997). La comprensión del tiempo histórico. En Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (compls.) (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, E. Visor Dis., pp. 103-137.
- Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (compls.) (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, E. Visor Dis.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: E. Morata.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. España: E. Paidós.
- Delval, J. y Muriá, I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. España: E. Siglo XXI Editores
- González, I. (2001). *Una didáctica de la Historia*. Madrid: E. de la Torre.
- López, M. (2001). *Historia y Ciencias Sociales. Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: E. Pax México.
- Mendoza, M. G. *La cultura escrita y los libros de texto de Historia oficial en México, 1934-1959*. México: El Colegio Mexiquense.
- Prats, J. (2000) Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: E. Morata.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: E. Morata.
- Salazar, Julia. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y lo maestros qué enseñamos por historia*. México: UPN.