

¡Qué difícil es comprender el tiempo histórico! Sobre todo cuando nunca me lo enseñaron. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación preescolar.

Lorenia Hernández Cervantes
Doctoranda en Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El siguiente artículo describe las representaciones sociales que tiene las estudiantes de educadora sobre la enseñanza del tiempo histórico. Se mencionan los informes de investigación de Barton, (2007) Thorton (1988), Seefeldt (1993), Mac Naughton (2003) y los artículos de Pagès & Santisteban (2010) como referencias para el desarrollo de esta artículo. El objetivo es presentar algunas creencias en las que se ha fundamentado la enseñanza del tiempo histórico en la educación preescolar y en la formación de estudiantes de educadora.

Palabras claves: Tiempo histórico, enseñanza, estudiantes de educadora, constructivismo, postmodernismo.

En el siguiente artículo se describirá cómo se preparan a las estudiantes de educadora para enseñar el tiempo histórico. La formación de las estudiantes en la enseñanza de las ciencias sociales parte de la enseñanza del entorno social. De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar de 2004, el entorno social se enseña a través de una competencia que está dedicada al tiempo histórico del histórico (PEP, 2004).

Para describir cómo es la formación de las estudiantes de educadora en la didáctica de las ciencias sociales, se requiere de analizar varios puntos que influyen en la preparación de las estudiantes de educadora en esta área: i) se ha de mencionar cómo han influido las aportaciones de Piaget y Vigotsky en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadoras, ii) qué se ha investigado en relación con la enseñanza y al aprendizaje del tiempo histórico y iii) representaciones sociales de las estudiantes de educadora sobre la enseñanza del tiempo histórico.

i. ¿Cómo han influido las aportaciones de Piaget y Vygotsky en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadora?

A partir del Programa de Educación Preescolar de 1982, el currículum de la formación de estudiantes de educadora se ha sustentado de las aportaciones realizadas por Piaget y Vygotsky. Los programas de 1982, 1988 y 1992 tienen como principal referente las ideas de Piaget. El programa de 2004 se sustenta de las ideas de Vygotsky. Antes de describir en qué áreas del conocimiento han influido las aportaciones de estos pensadores en el currículum de la formación de las estudiantes de educadora, es necesario mencionar seguimos la línea de análisis que MacNaughton en relación con el enfoque constructivista. Para MacNaughton, tanto Piaget como Vygotsky son constructivistas porque sus investigaciones emergen de una misma idea. Esta idea consiste en afirmar que todos nacemos con estructuras o mapas internos que tenemos nuestra mente. Estas estructuras hacen posible que tomemos información del exterior para acomodarla en nuestras estructuras existentes.

Sin embargo, el enfoque en el que se desarrolla la investigación de cada uno difiere de forma determinante, pues de acuerdo con MacNaughton a Piaget se le ubica dentro del constructivismo individual y a Vigotsky dentro del constructivismo social o cultural. En ocasiones, a Piaget se le ha ubicado dentro de la teoría del desarrollo cognitivo, esto significa que no se le ha de llamar constructivista. La intención de este artículo no es resolver el debate que esto supone, es decir, sí se le deberá nombrar o no constructivista. Lo que se ha de explicar y dejar claro es cómo las ideas de ambos se han fusionado en el campo de la educación preescolar y cómo han influido en las ideas, concepciones y conocimientos que tienen las estudiantes de educadora en cómo aprenden los niños las ciencias sociales.

a. Las ideas de Piaget en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes educadoras para la enseñanza de las ciencias sociales

Piaget es considerado el fundador del constructivismo, pero como se mencionó antes, es más conocido como cognitivista porque sus estudios se enfocaron en observar cómo respondían los niños de acuerdo a los niveles de inteligencia en lo que se encontraban. Por tanto, Piaget sugería que las estructuras internas cognitivas se organizaban jerárquicamente. Es decir, que nuestras distintas formas de organizar la información o de darle sentido a nuestro entorno dependían de dos factores: de la experiencia y de la edad.

A partir de estas ideas, Piaget consideraba que el niño aprendía a partir de formas: la asimilación y la acomodación. Este proceso ocurre cuando el niño tiene la oportunidad de interactuar directamente con su ambiente. Conforme ocurre este proceso, el niño pasa por una serie de etapas de inteligencia que le permitirían adquirir experiencia y maduración. Las etapas de inteligencia las organizó en cuatro periodos: 1) sensoriomotora de los 0 -2 años; 2) preoperacional de los 2 a los 6 años; 3) operaciones concretas de los 6 a los 11 años; 4) operaciones formales de los 11 años en adelante.

El desarrollo cognitivo del niño en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadora ha influido específicamente en la organización de los contenidos que se han de enseñar en esta etapa. Esto significa, que de acuerdo a los periodos de inteligencia, se han incluido y excluido del currículum la enseñanza de algunas áreas y de algunos conocimientos.

Debido a que el niño preescolar se encuentra en el periodo preoperacional, se ha llegado a la conclusión de que la enseñanza de la historia y el tiempo histórico se han de postergar para el periodo de las operaciones concretas. Por lo tanto, hay quienes piensan que para enseñar el tiempo histórico, primero se han de enseñar nociones temporales pues se ha de partir de los procesos psicológicos en los que se encuentran los niños (Carretero 1989).

La enseñanza del tiempo histórico en la formación de estudiantes de educadora ha quedado fuera del currículum, por lo tanto no existen objetivos, contenidos y/o actividades que promuevan su enseñanza. Sin embargo, algunos autores afirman lo contrario, pues ellos creen que la enseñanza del tiempo histórico sí se enseña cuando las estudiantes de educadora y educadoras realizan actividades rutinarias en el salón de clases, como por ejemplo, escribir la fecha del día, recordar el horario de las clases, el juego simbólico. Pérez, Baeza y Miralles (2008).

La creencia de que el tiempo y el tiempo histórico se enseñan a través de las actividades rutinarias es frecuente entre las estudiantes de educadora. Ellas creen que a través de la fecha, los festejos patrióticos o las tradiciones se enseña el tiempo y el tiempo histórico. Pero esto no necesariamente es así pues, es importante aclarar que estas actividades son parte de la organización de la jornada escolar. La intención de estas actividades es que la clase tenga un ordeno una estructura que facilite la disciplina en el salón de clases. Con estas actividades se promueve que el niño se vaya adaptando a ciertas formas de organización durante la clase. Su única finalidad es que el niño adquiera formas de organización temporal.

La enseñanza del tiempo histórico requiere que la educadora conozca las finalidades, los objetivos y las actividades que promueven este conocimiento. Se ha de tener cuidado en insistir que estas actividades pueden servir para la enseñanza del tiempo histórico, pues se puede llegar a trivializar la enseñanza de este conocimiento. Y como consecuencia se seguirán realizando prácticas docentes sin sentido y sin finalidades.

Siguiendo a MacNaughton, las aportaciones de Piaget al desarrollo del currículum en la formación de estudiantes de educadoras se reflejan cuando se entiende que el contenido a

enseñar ha de estar basado en el proceso cognitivo del niños y no en la importancia del para qué enseñar el contenido. En otras palabras, la selección del contenido se elige de acuerdo al nivel del pensamiento en el que se encuentra el niño (MacNaughton, 2003).

b. Las ideas de Vygotsky en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales

Vygotsky es considerado como un constructivista social porque él creía que el ambiente social influía de forma particular en el proceso de aprendizaje del niño. Para Vygostky, la interacción era uno de los componentes principales dentro del este proceso de aprendizaje. Para explicar sus ideas utilizo el término Zona de Desarrollo Próximo. Éste proceso consistía describir los logros que el niño hacía cuando éste se enfrentaba a retos que superaban su capacidad intelectual. En esta interacción el ambiente social (las personas adultas) era la principal herramienta que permitía guiar el aprendizaje del niño y al mismo éste podía desafiar sus capacidades intelectuales (Mac Naughton, 2003).

El constructivismo social en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadoras ha influido en el rol que la estudiante de educadora deberá desempeñar en su práctica docente. El ambiente social en el que el niño se desenvuelve influye de forma potente en cómo la educadora entiende el proceso de aprendizaje del niño. Por lo tanto, su rol es promover un ambiente que permita que el niño descubra por sí mismo el conocimiento. Esto supone que el material y el contenido que la educadora ha de seleccionar han de estar basados en la realidad social en la que se desenvuelve el niño y en sus intereses (Mac Naughton, 2003).

Barton, et al. (2007) realizaron un estudio para indagar las concepciones que tenían los estudiantes de profesor de primaria sobre la enseñanza de algunos conceptos temporales. El estudio tenía como propósito que los estudiantes reflexionarían sobre las concepciones que tenían sobre cómo aprendían los niños la historia y las ciencias sociales. Barton, et al., encontraron que uno de los componentes que influía en las concepciones que tenían los estudiantes sobre la enseñanza de conceptos temporales era el enfoque constructivista. Los

estudiantes sabían que el enfoque constructivista sustentaba algunas de sus ideas sobre cómo enseñar, pero cuando se enfrentaban a la práctica docente no sabían cómo ponerlas en práctica.

De acuerdo con Barton, et al. (2007), una de las principales preocupaciones que tenían los estudiantes antes de realizar sus prácticas docentes era planear actividades que estuvieran basadas en el interés y en la experiencia del niño. Es decir, que sus concepciones sobre cómo aprendían los niños se enfocaban prácticamente en cómo debían presentar el contenido para que éste fuera “accesible” e interesante a la capacidad intelectual de los niños. Barton, et al., llegaron a la conclusión de que una limitante para enseñar algunos conceptos temporales, era la influencia que el enfoque constructivista había ejercido sobre cómo los estudiantes de profesor habían aprendido a enseñar la historia y las ciencias sociales.

Es importante tener en cuenta que las ideas de Piaget y Vygostky son uno de los componentes principales en la formación de las estudiantes de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales. Creemos que es importante que a las estudiantes se les provea de un marco teórico para que tengan las bases necesarias sobre las cuáles han de sustentar su práctica docente. Pero también se han de preparar a las estudiantes para que comprueben la teoría en sus prácticas docentes.

Barton, et al, mencionan que en lugar de formar profesores pasivos que acepten todo lo que se les enseña, se han de formar profesores que tengan una orientación para investigar, comprobar sus concepciones y crear sus propias conclusiones. Se debe comprender que los estudiantes insisten en aprender a aplicar el enfoque constructivista en su práctica porque se les ha enseñado que a través de estos conocimientos ellos tendrán la capacidad de convertirse en un buen profesor. En lugar, lugar de seguir promoviendo una actitud aprehensiva a este tipo de conocimiento, se ha de promover una actitud orientada a la investigación para ellos puedan comprobar lo que se les enseña.

Siguiendo a Mac Naughton “las educadoras han de explorar las distintas formas en las que se ha construido el currículum de la educación preescolar, ello permite que se interesen y

realicen una reflexión crítica de las posibilidades que ofrece el currículum, de esta forma serán capaces de rediseñar el currículum de tal forma que les sea significativo de acuerdo con los niños y las comunidades con las que trabajan” (Mac Naughton, 2003, pág. 1).

ii. ¿Qué se ha investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico?

Por una parte, es importante conocer desde un enfoque psicológico las concepciones de las estudiantes de educadora sobre la enseñanza del tiempo histórico. Pero, por otro lado, también se ha conocido que se ha investigado en esta área desde un enfoque disciplinar y desde la didáctica. Los estudios que se han hecho sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico son una muestra de cómo se aprende y se enseña el tiempo histórico. Estos estudios también nos pueden orientar para conocer cómo se debería enseñar el tiempo histórico. Sin embargo, esto no significa que los resultados descritos en cada uno de los estudios sean exhaustivos, sino que se han de considerar como una guía que nos oriente en la formación de las estudiantes para la enseñanza del tiempo histórico.

Seefeldt (1993) menciona que la enseñanza de la historia en la educación preescolar ha de organizarse alrededor de ideas claves o conceptos que expliquen cómo se construye la historia. Para ello es necesario que se enseñen algunos conceptos que sirvan como base para que en un futuro el niño comprenda conceptos científicos. Los conceptos base que Seefeldt propone y que se han de enseñar son, por ejemplo: a) el tiempo, b) el cambio, c) la continuidad de la vida humana, y d) el pasado (Seefeldt, 1993, págs. 144-145).

Thorton y Vukelich describen algunas ideas relacionadas en relación a cómo aprenden los niños el tiempo cuando se enseña Historia. De acuerdo con Thorton, la Historia se encarga de estudiar el cambio y la continuidad de las cuestiones humanas a través del tiempo, por tanto, la comprensión histórica requiere de una estructura temporal (Thorton & Vukelich, 1988, pág. 69). En su artículo explican que existen tres tipos de tiempo: 1) el tiempo del reloj que se refiere al uso de notaciones numéricas para interpretar de forma precisa las unidades

del tiempo; 2) el tiempo del calendario que requiere el uso del lenguaje temporal como los días, las semanas, los meses, las estaciones para interpretar unidades estándar del tiempo de los calendarios; y 3) el tiempo histórico que requiere la representación de una persona, lugar, artefacto o evento en el pasado utilizando algunas formas del lenguaje temporal (Thorton & Vukelich, 1988, pág. 71)

Siguiendo a Thorton y Vukelich, entre los cuatro y los siete años, los niños aprenden conceptos temporales que tienen una estrecha relación con su vida personal, con las personas y con los eventos que ocurren en su entorno inmediato. El pasado y el presente se utilizan con términos temporales como el antes, el ahora, y el después. Sin embargo, se ha investigado que la comprensión de estos términos depende en gran medida de las formas lingüísticas en las que son presentados. Por tanto, para que un niño comprenda el pasado de un acontecimiento, es necesario que comprenda la variedad lingüística de las estructuras del pasado, el presente y futuro.

De lo anterior, se deduce que los niños de educación preescolar aprenden el tiempo histórico cuando se utiliza el lenguaje temporal utilizado para describir un acontecimiento. Ello significa que la estudiante ha de conocer que la enseñanza del tiempo histórico se organiza a través de conceptos temporales pero que esté ha de ser presentado utilizando la variedad lingüística que tiene del lenguaje temporal.

Pagés y Santisteban (2010) proponen que “la enseñanza de la historia ha de mostrar a los niños y niñas que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones [...] nuestro pensamiento necesita ordenar en el tiempo los hechos que tienen lugar a nuestro alrededor para poder comprender la realidad social. Nuestro lenguaje está plagado de términos, expresiones o conceptos temporales. Por tanto, los niños y niñas necesitan de un cierto lenguaje temporal para hablar o escribir de manera correcta, para explicar lo que han observado, lo que les ha sucedido en el pasado o para indicar sus deseos o sus necesidades con la comprensión de un cierto orden temporal o narración oral” (Pagès & Santisteban, 2010, págs. 286-287).

Los niños de educación preescolar han de conocer el lenguaje temporal que se compone de palabras, verbos, adverbios, adjetivos para explicar los acontecimientos que ocurrieron, ocurren u ocurrirán. El lenguaje representará lo que ellos han observado a través de los cambios y continuidades que dan sentido a su entorno social y las relaciones que existen en él. Para ello, la estudiante ha de promover actividades en donde se utilicen términos relacionados con la temporalidad. Estos términos han de estar vinculados con el contexto en el que vive el niño. Pues es sabido, que existen algunos términos que son característicos de una contexto o región y que forman parte del lenguaje coloquial.

De acuerdo con Pagés y Santisteban (2010), los niños han utilizar las narraciones como un recurso importante para el aprendizaje de conceptos temporales. El uso del lenguaje temporal es fundamental en la narración histórica. Para ello, proponen un cuadro en donde se muestran las diversas tipologías de términos relacionados con el lenguaje temporal. Se muestran los ejemplos más representativos. Ver cuadro en anexos.

A partir de estas referencias, es necesario revisar cómo se prepara a las estudiantes de educadora para enseñar el tiempo histórico. Se ha de considerar que para la enseñanza este concepto se han las estudiantes de educadora han de tener conocimiento de los siguientes puntos: la construcción del tiempo histórico, conceptos temporales, y del lenguaje temporal.

iii. ¿Cómo entienden y enseñan las estudiantes de educadora el tiempo histórico?

a) ¿Qué significa enseñar el tiempo histórico en la educación preescolar?

En la educación preescolar la estudiante de educadora sabe que debe enseñar al niño nociones temporales porque sí lo marca el programa de educación preescolar de 2004. Lo que en ocasiones no sabe es cómo y para qué ha de enseñarlas. Las educadoras, cotidianamente, realizan actividades vinculadas con el pasado, el presente y el futuro. Si bien es cierto que estas actividades son rutinarias y no tienen ninguna relación con la enseñanza del tiempo

histórico, pueden servir para que los niños aprendan el tiempo. Estas actividades son: el saludo, escribir la fecha, la despedida y recordar lo que se hizo, se hace y se hará durante la semana de clases.

Otras actividades que abordan específicamente la enseñanza del tiempo histórico se promueven por medio de una competencia. El programa de Educación Preescolar de 2004 plantea que los niños han de conocer su entorno social a través del tiempo. Esta competencia se ubica dentro del campo formativo “Exploración y Conocimiento del Mundo” y dice que el niño ha de: “establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través del objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales”. Esta competencia supone que el niño “imagine su futuro y exprese sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como miembro de la sociedad” (PEP, 2004, pág. 91).

El programa de educación preescolar de 2004 relaciona la enseñanza del tiempo histórico con el conocimiento del entorno social. La estudiante de educadora ha de realizar actividades que promuevan el conocimiento del entorno donde el niño vive y se desenvuelve. En otras palabras, donde el niño se socializa. Estas actividades se vinculan con la enseñanza del entorno social que, como es sabido, es el resultado de un pasado y de un tiempo histórico determinado sin el cual no se entiende.

Es indispensable que la estudiante de educadora conozca cómo se construye el tiempo histórico y cuál es la relación de éste con el entorno social. La estudiante ha de tener el conocimiento de lo que enseña para que tenga la capacidad de diseñar objetivos y actividades dentro de esta área de conocimiento. La enseñanza del entorno social puede enseñarse a través del tiempo histórico y de conceptos como es el cambio y la continuidad. Si la estudiante desconoce esto, la enseñanza del entorno social y el tiempo histórico se seguirá relacionando con actividades vinculadas a los festejos patrióticos y de las tradiciones.

Cuando no se es consciente de lo que se enseña, se pierde el sentido de la propia enseñanza. Las estudiantes de educadoras pueden creer que están haciendo bien su papel porque están abordando los contenidos que el programa marca. Sin embargo, algunas de estas actividades

no son promovidas por el programa sino por una tradición escolar. Esta tradición que consiste en seguir realizando actividades sin saber el para qué y por qué se enseñan.

Considero que una de las razones por las cuales no se enseña el tiempo histórico es por la insuficiente formación profesional que recibimos cuando estudiamos como educadoras. Esta afirmación la hago desde mi experiencia como estudiante de educadora y educadora. Mis recuerdos de estudiante y de mi práctica docente me hacen reflexionar sobre el desconocimiento que tenía por no saber qué era lo que enseñaba. Sabía perfectamente qué era lo enseñaba cuando se trababa del área del lenguaje, la escritura y las matemáticas. Había infinidad de bibliografía. Todas conocíamos las etapas de la lecto-escritura y del pensamiento matemático. Sin embargo, poco conocíamos de la enseñanza del entorno social, del tiempo histórico y de las ciencias sociales.

La situación que acabo de plantear ha sido la razón fundamental para investigar las representaciones sociales de las estudiantes de educadora. Esta investigación se ubica dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Como es sabido, la didáctica es la disciplina que se encarga de investigar las relaciones que existen entre el profesor, el estudiante y el currículum. Estas relaciones se han de comprender, interpretar y analizar desde un tiempo y un contexto específico. Para ello, se debe conocer qué ocurre en el aula de clases. Siguiendo a Pagès la didáctica de las ciencias sociales “pretende elaborar conocimiento teóricos prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza” (Pagès Blanch, abril, 2000, pág. 3).

b) ¿Cómo entienden las estudiantes de educadora la enseñanza del tiempo histórico?

Este apartado se centra en la presentación de los primeros datos de la investigación sobre cómo se forman las educadoras para enseñar ciencias sociales. Antes que realizar una propuesta para la enseñanza del tiempo histórico, es necesario conocer que saben las estudiantes y las educadoras sobre este tema. Se ha de partir de las representaciones sociales

para comprender, por ejemplo, qué actividades realizarían o han realizado las estudiantes para enseñar el entorno social a través del tiempo histórico.

Para indagar estas representaciones sociales se realizó un trabajo de campo durante los meses de septiembre de 2011 a enero de 2012. Se aplicaron 110 cuestionarios en total. Las estudiantes que contestaron el cuestionario cursaban el tercer y cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar. La investigación se realizó en una Escuela Normal para Educadoras en México.

En este tiempo se realizaron algunas actividades y se aplicaron los siguientes instrumentos:

- a. Los cuestionarios para indagar qué y cómo se enseñan la ciencias sociales, y cómo entienden las estudiantes y las educadoras el concepto de tiempo histórico y su relación con la enseñanza del medio social,
- b. Las entrevistas para profundizar en las creencias de las estudiantes, las educadoras y los profesores en relación con el entorno social y su enseñanza,
- c. La observación de clases de estudiantes, educadoras y profesores para acercarnos al conocimiento del qué y del cómo se enseña la cultura y la vida social y, finalmente,
- d. La realización de un grupo focal con seis estudiantes que nos facilitó información sobre cómo entienden la socialización y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales.

En este artículo sólo nos centraremos en una parte los cuestionarios. En la parte que se les pidió a las estudiantes que describieran alguna actividad en la que hayan utilizado el tiempo histórico para enseñar el entorno social. Debido que algunas de las estudiantes no habían tenido experiencia con este contenido en sus prácticas docentes se le pidió que describieran alguna actividad que ellas realizarían. Se les recordó que esta actividad formaba parte del campo formativo “Exploración y conocimiento del mundo” que contenía el programa de educación preescolar 2004. En ese campo formativo se ubicaba el aspecto de “cultura y vida”.

El aspecto se organizaba en cuatro competencias y una de ellas se centraba en la enseñanza del entorno social. La competencia menciona que el niño “ha de establecer relaciones entre el pasado y el presente de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales” (PEP, 2004, pág. 86).

En la primera interpretación de los resultados se encontró que las estudiantes enseñan el tiempo histórico a través de los oficios y profesiones. Cuando se visita un lugar histórico, como por ejemplo una plaza. Se enseña a través de un objeto, puede ser un juguete. También las estudiantes mencionaron que se puede enseñar cuando realizan actividades vinculadas con la cultura, por ejemplo las fiestas tradicionales o patrióticas.

En la primera interpretación de los resultados se encontró que las estudiantes enseñan el tiempo histórico a través de los oficios y profesiones. Cuando se visita un lugar histórico, como por ejemplo una plaza. Se enseña a través de un objeto, puede ser un juguete. También las estudiantes mencionaron que se puede enseñar cuando realizan actividades vinculadas con la cultura, por ejemplo las fiestas tradicionales o patrióticas.

- **El uso del cambio y la continuidad**

Los siguientes ejemplos muestran las formas en cómo unas estudiantes enseñarían el tiempo histórico.

“Se les pide a los niños que les pregunten a sus abuelitos y papás con qué juguetes jugaban ellos y en base a eso pedir a los niños que los lleven a la clase. Una vez que se tienen los juguetes se empiezan a clasificar, se mencionarán características, se establecerán comparaciones de tal manera que puedan identificar las semejanzas y diferencias que tiene cada uno de ellos” [A, ENE].

“Se realizarían entrevistas, los niños tendrán que preguntar a sus padres y abuelos los juegos que realizaban para compararlos con los que los niños realizan ahora. Identificarán las

similitudes y diferencias. Organizar un juego que realizaban antes los niños, para que tengan la experiencia de jugarlo y den a conocer lo que les gustó.

Posteriormente investigar sobre lo que influye en lo que usaban sus abuelos y lo que ahora usan. Finalizar con una asamblea en la que se dialogaría lo que se realizó y hacer conclusiones para una evaluación” [E, ENE].

“En esta actividad conocimos con los niños los cambios que han tenido los carros. Para ello, comentamos las características de los carros de la actualidad y posteriormente mostré varias imágenes y una película (una parte) sobre los carros que existían antes, con ello los niños identificaron las semejanzas y diferencias. Así también comentamos la utilidad de este medio antes y ahora” [K, ENE].

En los anteriores ejemplos las estudiantes describen cómo enseñarían el tiempo histórico. Las actividades están relacionadas con el entorno social. Por lo tanto, las estudiantes creen que se ha de tomar en cuenta el entorno social para enseñar el tiempo histórico. En sus descripciones hay dos palabras que se repiten. Estas palabras son: similitudes o semejanzas y diferencias. Las estudiantes consideran que cuando los niños identifican las similitudes y diferencias en algún objeto o una actividad los niños conocerán las relaciones que existen entre el pasado y el presente. Así mismo creen que es importante que se utilice un objeto se pueda observar el paso del tiempo. También mencionan el uso de fuentes orales para que por medio de ellas se explique la relación que existe entre el pasado, el presente y el futuro. El tiempo histórico se desarrolla a partir de conceptos como el cambio y la continuidad. El cambio y la continuidad son conceptos que permiten interpretar el entorno social. Así, por ejemplo, un cambio representa el desarrollo, la evolución, el progreso, la transformación de algo, de alguien o de un lugar. El niño ha de conocer que los cambios en los juguetes o en los carros tienen consecuencias en el entorno social y la vida cotidiana (Pagès & Santisteban, 2011).

Los niños han de conocer que algunas cosas o lugares permanecen igual. Las continuidades permiten que el niño adquiera un sentido de pertenencia. Las continuidades representarán

aquellas cuestiones socioculturales, económicas, políticas, religiosas que forman parte de la comunidad donde vive. Se trata de que el niño conozca y se sienta parte del contexto. El conocimiento del entorno social permitirá al niño participar y tomar decisiones críticas sobre aquello que él considere que debe o no debe continuar.

- **El uso del lenguaje temporal**

En el siguiente ejemplo la estudiante describe una actividad que observó durante una jornada de trabajo en donde la educadora explicó a los niños cómo había llegado Cristóbal Colón a México. En su narración utilizó las formas verbales para explicar a los niños la historia.

“En esta actividad la educadora resaltaba las palabras como por ejemplo: “cuando llegó” y enfatizaba en acciones pasadas, también cambiaba palabras para que los niños identificarán y reflexionarán sobre algunas palabras empleadas en otro tiempo, por ejemplo: “cuando Cristóbal Colón llorará”. De esta manera, los niños se daban cuenta que no se decía así puesto que era algo que ya había pasado. Así los niños reflexionaban sobre el tiempo en que se sitúan las acciones y se mantenían atentos para hacer la crítica, además de que justificaban el por qué de sus respuestas” [M, ENE].

En el anterior ejemplo la estudiante identifica en la narración, que la educadora utiliza formas verbales para explicar la historia del Descubrimiento de América. Con este ejemplo se resaltan tres puntos importantes para la enseñanza del tiempo histórico. El primero, de acuerdo con lo que relata la estudiante, los niños eran capaces de identificar que las formas verbales eran incorrectas, por tanto, corregían la narración de la educadora. El segundo punto, si los niños identificaban las formas verbales, significaba que sabían situar el acontecimiento en un tiempo pasado, presente y futuro. El tercero, que la educadora aprovechó un festejo tradicional para enseñar el tiempo. Pagés y Santisteban mencionan que “además del lenguaje temporal los niños han de aprender conceptos temporales que le den significado a la idea de tiempo histórico, ya que en realidad el tiempo es un concepto de conceptos” (2010, pág. 290).

Conclusiones

Considero que la enseñanza del tiempo histórico en la educación preescolar se ha de mirar con otros lentes. Es importante que se analicen las representaciones sociales que tienen las estudiantes sobre cómo se enseña este conocimiento y cómo creen ellas que el niño aprende. Es un buen inicio para indagar y conocer por qué se han construido varias creencias en relación con el tiempo histórico y su enseñanza. Algunas investigaciones como, por ejemplo la de Levstik (1991) ha demostrado que los niños de 6 años aprenden Historia a través de narraciones de su vida personal.

También lo que se ha de indagar es de dónde vienen esas creencias y cómo se han construido. Así mismo se ha de conocer cuáles son las representaciones que tienen los adultos del tiempo, cómo lo entienden. Las explicaciones en las que basamos nuestro entendimiento de cómo aprenden los niños son construcciones que se hacen desde una mirada adulta. Las estudiantes han de ser conscientes que estas creencias intervienen en la enseñanza de algunos conocimientos y en el rol que ellas tienen cuando lo enseñan.

Se han de analizar las teorías de aprendizaje en las que el currículum sustenta la enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, las estudiantes han de reflexionar en cuestiones vinculadas con el poder, los intereses, las clases sociales y el género. Se ha de cuestionar a qué grupos sociales se favorece el uso de un enfoque constructivista, qué personas se beneficiarán si basamos nuestra actuación docente en lo que plantea el constructivismo. Hemos de cuestionar qué tipo de práctica realizaré y cuáles son las finalidades que se promoverán si yo decido fundamentar mi práctica basada en las ideas de Piaget o Vygostky.

Lo que se pretende es que la estudiante reflexione y sea crítica cuando trabaja con el programa de educación preescolar. Su criterio siempre se ha de realizar a partir del contexto en el que ella trabaja y el intercambio de opiniones e ideas que emerjan del dialogo con sus alumnos. Superar la creencia de que se han de tomar sólo en cuenta los intereses de los niños pues no es el único componente que se ha de tomar en cuenta en la enseñanza. Además de los intereses existen otros componentes igual de importantes, como por ejemplo, las concepciones que se

tienen de cómo aprenden los niños un conocimiento, la interpretación que la educadora hace del contexto social en el que se desenvuelven los niños o las finalidades que las estudiantes le dan a cada uno de los contenidos que enseñan.

Como estudiante de educadora y educadora que fui creo que las aportaciones hechas desde la psicología han limitado fuertemente nuestra labor docente. Nuestra preparación se ha contaminado tanto de la psicología, alertándonos de lo que se debe y no se debe hacer que no sabemos cómo tomar decisiones sobre lo que se ha enseñar. Más allá de formarnos como profesionales, nos han prevenido de lo que no se ha de enseñar. La interpretación que los profesores, los investigadores y la gente que se ha dedicado a trabajar sobre las ideas de Piaget y Vygostky nos han influenciado de tal forma que cuando estamos frente a un grupo de niños, no sabemos cómo reaccionar. Estas interpretaciones se han basado en decirnos qué es lo que el niño no puede aprender. Mi crítica no va dirigida directamente a las ideas de Piaget y Vygostky, va más bien dirigida a todos los que hemos usado estas ideas como una manera de orientar nuestra práctica docente.

Bibliografía

BARTON, K. C., McKULLY, A. W., & MARKS, M. J. (2004). Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies: An inquiry Project with Beginning Teachers in Northern Ireland and United States. Sage Journals. Recuperado el octubre de 2012, de <http://jte.sagepub.com/content/55/1/70.abstract>

CARRETERO, M. (1989). La enseñanza actual del tiempo histórico. Recuperado en septiembre de 2012, de http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/complementariasm3/b9/1_historia.pdf

MAC NAUGHTON, G. (2003). *Shaping Early Childhood*. England: MacGraw Hill Education.

MIRALLES, P., & RIVERO, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. Recuperado en septiembre de 2012, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398854.pdf

NCSS. (1988). *Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children: Preparing for the 21st Century*. Recuperado el septiembre de 2012, de <http://www.socialstudies.org/positions/elementary>

PAGÈS, J. (abril, 2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. *Iber* nº 24 , 33-44.

PAGÈS, J. (2007). Enseñar y aprender el tiempo histórico. *Perspectiva Escolar*.

PAGÈS, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Recuperado el 2012 de octubre, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622010000300002&script=sci_arttext

PAGÈS, J., & SANTISTEBAN, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (págs. 229-346).

PEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México, D.F.: SEP.

PÉREZ, E., BAEZA, M. d., & MIRALLES, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. Recuperado el septiembre de 2012, de <http://www.rieoei.org/expe/2627Egea-Maq.pdf>

SEEFELDT, C. (1993). History for young children. En NCSS, Theory and Research in Social Education (págs. 143-155). Washington: NCSS.

SEP. (1982). Programa de Educación Preescolar 1982. México, D.F: SEP.

SEP. (1988). Programa de Educación Preescolar. México, D.F: SEP.

SEP. (1992). Programa de Educación Preescolar. México, D.F: SEP.

SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar. México, D.F: SEP.

THORTON, S. J., & VUKELICH, R. (1988). Effects of Children`s Understanding of time Concepts on Historical Understanding. En NCSS, Theory and Research in Social Education (págs. 69-82). Washington: NCSS

Anexos

TERMINOS RELACIONADOS CON LA TEMPORALIDAD		
Tipo de palabras	Vocabulario de términos temporales: cursos iniciales (6/8) e intermedios (8/10)	Vocabulario de términos temporales: cursos intermedios (8/10) y finales (10/12)
Formas básicas temporales en el uso del lenguaje		
Formas verbales	<i>Pasado (jugaba), presente (juego), futuro (jugaré)</i>	<i>Condicional (jugaría), pretérito (jugara)</i>
Verbos relacionados con la duración	<i>Acontecer, comenzar, acabar, durar</i>	<i>Anticipar, acelerar, apresurarse, ralentizar</i>
Verbos relacionados con el cambio	<i>Cambiar, crecer, madurar, envejecer</i>	<i>Evolucionar, renovar, transformar, progresar</i>
Verbos relacionados con la espera	<i>Quedar (a una hora), esperar, tardar</i>	<i>Desesperar, esperaranzar, anhelar, añorar</i>
Adverbios de localización temporal	<i>Cuando. Antes, ahora, después. Ayer, hoy, mañana</i>	<i>Anteriormente, posteriormente, Simultáneamente</i>
Adverbios que indican la frecuencia temporal	<i>Pronto, seguidamente, despacio, todavía, aún, mientras, entonces</i>	<i>Siempre, nunca, jamás, sucesivamente</i>
Adjetivos ordinales	<i>Primero, segundo, último</i>	<i>Inicial, final</i>
Adjetivos relacionados con la velocidad (tiempo)	<i>Rápido, lento, urgente</i>	<i>Pausado, acelerado, veloz</i>
Adjetivos que indican diferenciación temporal	<i>Nuevo, joven, viejo Antiguo, moderno, actual</i>	<i>Perenne, caduco Nómada, sedentario</i>