

✓  
LA TAREA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO  
DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO  
EN EL SEXTO GRADO DE LA  
EDUCACIÓN PRIMARIA

Atenodoro Santiago Caballero

Celaya, Gto., marzo de 1999.

UNIDAD 112  
CELAYA, GTO.

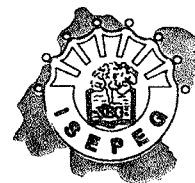
LA TAREA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO  
DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO  
EN EL SEXTO GRADO DE LA  
EDUCACIÓN PRIMARIA

Atenodoro Santiago Caballero

Tesina para obtener el grado de  
Licenciado en Educación Primaria



Celaya, Gto., marzo de 1999.



## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 17 de abril de 1999.

**C. PROF. ATENODORO SANTIAGO CABALLERO  
PRESENTE**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: *"La tarea didáctica en el desarrollo de la noción de tiempo histórico en el sexto grado de la educación primaria"*, opción Tesina, a propuesta del jurado integrado por la Lic. Cristina Malanca Heredia **Presidente**, el Lic. Tonatiuh Rosales Ayala **Secretario** y la Lic. Ada Teresita Méndez Moreno **Vocal**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



**ATENTAMENTE**

**ING. JOSE LUIS ZEPEDA GARRIDO  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACIÓN  
DE LA UNIDAD UPN-112**

**Secretaría de Educación  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS  
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO  
UNIDAD UPN 112 CELAYA**

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conocimiento.



# TABLA DE CONTENIDOS

	Hoja
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I EL TRATAMIENTO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN LA ESCUELA PRIMARIA	5
1.1 Los planes y programas de estudio y la noción de tiempo histórico	5
1.1.1 Propósitos y enfoques	8
1.1.2 Contenidos	9
1.1.3 Sugerencias metodológicas	10
<b>1.1.3.1 La enseñanza</b>	12
<b>1.1.3.2 Los recursos didácticos</b>	14
<b>1.1.3.3 La evaluación</b>	16
1.2 La práctica docente y la noción de tiempo histórico	18
1.2.1 La formación del profesor	19
1.2.2 La operativización de la propuesta oficial	21
1.2.3 El trabajo didáctico para apoyar el desarrollo de la noción	24
CAPITULO II EL TIEMPO DE LOS HISTORIADORES	28
2.1 El problema del tiempo	30
2.2 Los historiadores y los criterios para la organización del tiempo	32
2.2.1 Cronología y periodización	33
2.2.2 Causalidad	35
2.2.3 Niveles y ritmos temporales	36
2.2.4 La relación pasado-presente presente-pasado	37

<b>CAPITULO III</b>	<b>LAS NOCIONES TEMPORALES DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA</b>	<b>39</b>
	<b>3.1 La noción de tiempo</b>	<b>40</b>
	3.1.1 Tiempo personal	41
	3.1.2 Tiempo físico	42
	3.1.3 Tiempo social	43
	<b>3.2 La noción de tiempo histórico</b>	<b>44</b>
	3.2.1 Cronología y periodización	45
	3.2.2 Causalidad	46
	3.2.3 Duración, secuencia y cambio	47
	3.2.4 Relación pasado-presente	49
<b>CAPITULO IV</b>	<b>HACIA UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA APOYAR EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN LOS NIÑOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>51</b>
	<b>4.1 La perspectiva teórica</b>	<b>52</b>
	4.1.1 Fenómenos temporales únicos e irrepetibles y unicidad del devenir histórico	53
	4.1.2 Continuidad y cambio, permanencia y transitoriedad	54
	4.1.3 Las causas (el antes) y las consecuencias (el después )	56
	<b>4.2 Las estrategias didácticas</b>	<b>57</b>
	4.2.1 Los medios audiovisuales	57
	4.2.2 Investigaciones	58
	4.2.3 Cronologías e historias de vida	59
	4.2.4 Los mapas temporales	60
	4.2.5 Juegos de simulación	62
	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>63</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>66</b>

ANEXOS:	Las respuestas de los niños	70
APENDICES:	Encuestas a maestros y directores	75
	A. Conceptualización de la práctica docente	76
	B. El desarrollo de la noción de tiempo histórico en el sexto grado de educación primaria	
	C. Hacia la construcción de una estrategia metodológica para la enseñanza de la historia en la escuela	

## INTRODUCCION

Hacer comprensibles y accesibles para el educando los contenidos escolares es una preocupación fundamental en la práctica educativa; por ello se realizan transformaciones en los programas, los propósitos, los recursos didácticos y se refuerza la actualización del profesor en el aspecto metodológico.

En las visitas a los grupos -se desempeña la comisión de supervisor- de las diferentes escuelas primarias de las zonas en que nos ha tocado laborar, se ha tenido la oportunidad de constatar que entre los alumnos del sexto grado, la asignatura de historia no goza de una preferencia mayoritaria porque la encuentran "aburrida", "difícil", "muy larga" y porque "se habla mucho" entre otras razones.

Los maestros por su parte, opinan que a los alumnos no les interesa la historia porque el libro de texto tiene muchas fechas que dificultan la ubicación de los sucesos en el tiempo; afirman que no hay material didáctico suficiente, que no existen museos locales, que los contenidos de aprendizaje son muy amplios, entre otras situaciones.

Cuando a los alumnos se les pide que relaten un hecho o un tema de historia, sus explicaciones verbales o escritas revelan que tienen dificultades para ubicar los acontecimientos en una secuencia cronológica, confunden los sucesos y personajes relevantes de cada período histórico. Es probable que esto ocurra porque son sujetos operatorios y no manejan la noción del tiempo histórico que exige un pensamiento formal.

Los actuales plan y programas de estudio de primaria, consideran que un elemento constante en la enseñanza de la historia es promover la adquisición progresiva de esquemas de ordenamiento histórico en grandes épocas, con el propósito de desarrollar nociones más complejas como la causalidad entre otras. Se reconoce que el aprendizaje de la historia requiere del desarrollo de nociones temporales y esto representa un avance significativo.

El presente trabajo pretende destacar algunos planteamientos relacionados con el desarrollo de la noción del tiempo histórico en los alumnos del sexto grado de educación primaria. Para tal efecto se ofrecen cuatro apartados cuyas interrogantes rectoras son:

- ¿Cuál es el tratamiento de la noción del tiempo histórico en la escuela primaria?
- ¿Cuál es el tiempo de los historiadores?
- ¿Cuáles son las nociones temporales de los alumnos de la escuela primaria?
- ¿Qué tipo de estrategias didácticas pueden favorecer el desarrollo de la noción de tiempo histórico?

El tiempo -primera categoría del conocimiento histórico- debe ser abordado convenientemente; desestimarlo puede obstaculizar el logro de una percepción clara de los acontecimientos sociales y reducir la posibilidad de encontrar una relación coherente entre los hechos históricos y las explicaciones a que pueda acceder el alumno. La sociedad espera que el perfil del egresado incluya el conocimiento y la reflexión de los procesos sociales que ha vivido el país.



Para que la enseñanza de los contenidos sea agradable y significativa se requiere una actitud psicopedagógica diferente a la tradicional, lo cual implica resolver el enigma de cómo apoyar el dominio del tiempo histórico y lograr que los alumnos formen un "esquema temporal" de las grandes épocas de la historia de México y del mundo.

Se ha reconocido -oficialmente- que hay una cultura histórica deficiente y escasa en los estudiantes egresados de la educación primaria. El desarrollo de la noción del tiempo histórico asociada a la comprensión de períodos, procesos de cambio, continuidad y causalidad, constituye un soporte necesario para comprender la historia.

Los especialistas señalan que la noción del tiempo histórico se desarrolla hacia los 16 años, y no en todos los casos; sin embargo se cree que es posible realizar una tarea didáctica con los sujetos operatorios para apoyar el desarrollo de la noción en la escuela primaria. En efecto, sostenemos que desde una perspectiva comprensiva y explicativa de la historia, con una posición de tipo relativista del tiempo y con la base teórica constructivista sobre el aprendizaje, es posible diseñar estrategias didácticas pertinentes.

La revisión bibliográfica sobre el tema se hizo utilizando diversas fuentes de información; para la recolección de la información se seleccionaron las lecturas, se recopilaron y organizaron los datos en fichas, se analizó el contenido y se efectuó la redacción del trabajo.

Las cuestiones aquí abordadas ayudan a la reflexión desde el punto de vista de la práctica docente; algunas son de carácter disciplinar, otras sobre la teoría de la temporalidad en los historiadores y en los educandos,

así como sobre algunas consideraciones de orden didáctico orientadas al desarrollo de la noción de tiempo histórico.

Debo advertir que el tema es denso pero atractivo, es complicado pero apasionante; finalmente por sus implicaciones filosóficas y científicas representa un tópico de actualidad que los investigadores aún no agotan. En este contexto el trabajo tiene limitaciones pero no deja de ser una invitación para intentar vincular la teoría con la práctica docente.

## **CAPITULO I**

### **EL TRATAMIENTO DE LA NOCION DE TIEMPO HISTÓRICO EN LA ESCUELA PRIMARIA**

Un aprendizaje significativo en la enseñanza de la historia en la escuela primaria supone el desarrollo de nociones de temporalidad, espacialidad; de la comprensión de la relación pasado-presente, del rol de los sujetos de la historia; del desarrollo de principios y habilidades metodológicas como la empatía, la continuidad y cambio, la causalidad, el manejo de las fuentes del pasado.

El tiempo, como primera categoría del conocimiento histórico, cobra una especial importancia debido a que si el niño no domina esta noción, tal vez enfrente dificultades para comprender la historia; por ello el aprendizaje de esta asignatura requiere necesariamente del desarrollo de la noción de tiempo histórico.

#### **1.1 Los planes y programas de estudio y la noción de tiempo histórico**

Un plan de estudios es el conjunto seleccionado y organizado de los propósitos y de las materias de enseñanza agrupados en ciclos, niveles, grados, años o períodos escolares.

Un programa de estudios o programa de aprendizaje es un documento donde se concreta y se norma el desarrollo de cada una de las materias que integran el plan de estudios. En la educación primaria, los

planes y programas de estudio se traducen en los libros de texto los cuales contienen la información para que el educando logre los objetivos de aprendizaje.<sup>1</sup>

En nuestro país los planes y programas de estudio han sido objeto de diversos cambios.

En lo que respecta a la historia, no existió un consenso sobre la naturaleza de la disciplina, lo que provocó la disyuntiva de presentarla a veces en forma de materia y otras en forma globalizada o integrada con otras ciencias sociales.

En 1959, con el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria conocido como el "Plan de once años", los planes y programas se organizaron por áreas de experiencia y los libros de texto por materias. En el sexto grado se contempló conjuntamente al área de historia y civismo, apoyada por libros de texto y cuadernos de trabajo.

En 1972 se reformaron los planes y programas y, con la intención de atender la educación integral, se establecieron siete áreas entre las que se incluyó el área de las Ciencias Sociales con aportes de la geografía, historia, antropología, economía, sociología, civismo y ciencia política.

La aspiración de esta área fue, según señala Ramírez,<sup>2</sup> "producir grandes explicaciones integradas del mundo" lo cual no fue logrado porque los maestros no tenían la formación para el manejo de los contenidos y

<sup>1</sup> SEP/CONALTE. *Hacia un nuevo modelo educativo*. México, 1991. pp. 19-22.

<sup>2</sup> Rodolfo Ramírez R. "La enseñanza de la historia en la escuela primaria". *Cero en Conducta*. N° 46. Educación y Cambio A.C. México, Año 13, octubre 1998. p. 25.

para los niños era prematuro pensar que produjeran una explicación integrada del mundo social. En cambio se registró "...un debilitamiento muy fuerte del conocimiento de nuestro país, tanto en su Geografía como en su Historia". También se advirtió una "...yuxtaposición de temas en el que en los libros de texto se alternaron unidades del presente y la historia".

"Era poco clara la distinción entre Historia y el resto de las Ciencias Sociales". En cuanto a la noción de tiempo histórico "...La ubicación cronológica de los acontecimientos históricos se debilitó de una manera clara: las niñas y los niños no sabían situar ciertos pasajes importantes de la historia del país y tampoco a niveles más amplios; hubo una gran confusión".<sup>3</sup>

A partir del ciclo escolar 1992-1993 declarado como "Año del estudio de la Historia de México" dejó de tener vigencia la estructuración de los contenidos por áreas debido a que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (18 de mayo de 1992) restituyó la enseñanza de la historia como asignatura.

Hoy se reconoce que hay una cultura histórica deficiente y escasa en los estudiantes y egresados de la educación básica en generaciones recientes.<sup>4</sup> Situación más que preocupante ante la firma del Tratado de Libre Comercio.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Hira de Gortari. "El reto de enseñar historia". *Cero en Conducta. Ibidem.* p. 13.

<sup>4</sup> SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, 1992.

<sup>5</sup> María Adelina Arredondo L. "Propuestas educativas y espacios de poder. Foro para el análisis de los materiales para la enseñanza de la historia en Chihuahua". *La vasija. No. 1. Vol. 1.* México, diciembre 1997 - marzo 1998. p. 107.

### 1.1.1 Propósitos y enfoques.

Los propósitos de la enseñanza de la Historia radican en su valor formativo que favorecen la organización de otros conocimientos, contribuyen a la adquisición de valores éticos personales y colectivos de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.

En el enfoque del actual plan para la enseñanza de la historia, los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general y se intenta:

- Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.
- Diversificar los objetos de conocimiento histórico.
- Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica.
- Articular el estudio de la historia con el de geografía.

Se considera también que un elemento constante de la enseñanza será promover la adquisición progresiva de **esquemas de ordenamiento histórico** en grandes épocas, que sirvan para organizar el aprendizaje de nuevos conocimientos. De modo que el enfoque actual sí considera el trabajo con la noción de tiempo histórico.

Para los últimos tres grados se pretende que el alumno adquiera y desarrolle nociones históricas más complejas como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias, diversidad

de procesos históricos y formas de civilización y noción de cambio entre otras.<sup>6</sup>

Algunos de los propósitos para el sexto grado que implican el desarrollo del tiempo histórico son:

- a) Identifiquen las principales etapas de la Historia de México durante los siglos XIX y XX, su secuencia, sus características más importantes y su herencia para la actualidad.
- b) Comprendan nociones y desarrollen habilidades para analizar hechos y procesos históricos, como continuidad, cambio, causalidad, interacción de diversos actores y sus intereses.<sup>7</sup>

#### 1.1.2 Contenidos

Los contenidos están diseñados para orientar la enseñanza hacia la comprensión de los grandes períodos de nuestra historia política, en los siglos XIX y XX. El programa se organiza en cinco bloques cuyos temas son los siguientes:

**Bloque I : La Independencia de México. Antecedentes, desarrollo y culminación.**

**Bloque II : Las primeras décadas de la República en México. Los conflictos internacionales y las pérdidas territoriales, la reforma liberal, la intervención francesa y el segundo imperio así como la restauración de la república.**

**Bloque III : El Porfiriato.**

<sup>6</sup> SEP. *Plan y programa de estudios. 1993. Educación Básica. PRIMARIA.* Fernández Editores, México, 1993. pp. 89-91.

<sup>7</sup> SEP. *Libro para el maestro. Historia Sexto Grado.* México, 1994. p 12.

Bloque IV : La Revolución Mexicana.

Bloque V : La transformación del México contemporáneo desde 1920 hasta nuestros días.<sup>8</sup>

Esta organización por bloques aparece tanto en el programa como en el libro de texto, así como en el cuaderno de avance programático en el que se incluye una propuesta detallada de propósitos y temas por cada bloque.

Se trata de la historia de México en el contexto de la historia del mundo, de comprender las relaciones de los demás pueblos con el desarrollo de nuestro país, algo complicado que no se ha logrado totalmente.<sup>9</sup>

El curso de sexto grado abarca los siglos XIX y XX; por ser un período más corto y el espacio más grande resulta más complicado ordenar los acontecimientos en términos didácticos, es decir, para que los niños los puedan comprender.

Lo anterior sucede porque entre más nos acercamos al presente, los cambios se han vuelto más rápidos y da la impresión de que el conocimiento cercano al presente es más relevante.

### 1.1.3 Sugerencias metodológicas

Tomando en cuenta que la exigencia planteada a los alumnos al enseñarles la historia es que comprendan procesos o hechos sociales que ocurrieron en tiempos diversos quizás inimaginables para ellos, es

<sup>8</sup> SEP. Plan y programas ... *Op. cit.* pp. 102-105.

<sup>9</sup> Rodolfo Ramírez R. *Op. cit.* pp. 30-31.



necesario abordar los contenidos tomando en cuenta la categoría del tiempo histórico.

El tiempo histórico está relacionado con la duración, la sucesión y los cambios sociales. El tiempo personal, el que domina primero el niño, es individual y se refiere a la sucesión de los hechos relevantes de su vida. Por otra parte, si bien la comprensión del tiempo convencional es un antecedente indispensable, tampoco es suficiente para la comprensión del tiempo histórico; esta noción se irá formando en la medida en que el niño tenga mayores experiencias en la vida social y avance en el estudio de la historia.

Conocer las dificultades para la enseñanza de la historia es el primer paso para superarlas al momento de preparar las clases. Si los alumnos confunden la ubicación de períodos históricos o no pueden ordenarlos sucesivamente hay que diseñar actividades o materiales didácticos que los posibiliten.<sup>10</sup>

Si uno de los objetivos de la historia en el sexto grado es que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento de la historia en grandes épocas, en las clases será necesario insistir en la comprensión de los procesos que caracterizan los períodos en los que se ha dividido la historia, en lugar de distraer a los alumnos con múltiples detalles que sólo lograrían abrumarlos. La periodización es un recurso fundamental para explicar o comprender los procesos históricos. Por ello tanto en el programa como en el libro de texto se presentan los contenidos en bloques que corresponden a períodos de la historia de México.

<sup>10</sup> SEP. *Libro para el maestro...* Op. cit. pp. 21-25.

### **1.1.3.1 La enseñanza**

Al comenzar el estudio de un período, en primer lugar será necesario ubicarlo en el tiempo, recapitular sobre sus antecedentes y señalar el período posterior. Se sugiere calcular la duración del fenómeno y el tiempo que ha pasado desde entonces y realizar ejercicios de imaginación sobre la vida de las personas en ese tiempo, así como ejercicios preliminares para ubicar históricamente los hechos o sociedades estudiadas.

Para guiar el estudio de cada uno de los períodos, en la explicación del maestro o en las actividades que realicen los alumnos, conviene tener presente los siguientes cuestionamientos:

¿En qué consistió determinado período? ¿Cuánto duró? ¿Cuáles fueron los hechos más importantes? ¿Cuáles fueron sus consecuencias? ¿Qué cambió con respecto a la etapa anterior y qué permaneció? ¿Cuáles de los cambios de esa época aún permanecen como instituciones, procedimientos, leyes, tradiciones o ideas? Si en los alumnos surge la curiosidad, será positivo aprovecharla al máximo para que pueda acceder a la comprensión de hechos fundamentales .

No se desecha la memorización de los datos, pero se privilegia el que haya comprensión del acontecimiento y de los procesos a los que está asociado. Sólo se pretende ofrecer un conocimiento general de la historia del país y del mundo.

Se destaca la importancia del papel del maestro que, además de narrar y explicar, debe guiar el análisis de las lecciones, diseñar las

actividades en donde participen los alumnos y relacionar la enseñanza de la historia con los contenidos de otras asignaturas.

Son útiles las formulaciones de preguntas que ayuden a los niños a reflexionar, a utilizar la información, a precisar sus argumentos en una discusión o mediante la narración y la explicación.

Es deseable que el maestro domine un conocimiento mayor que la información de los libros de texto porque ello le permite poner mayor atención a los razonamientos de los alumnos y establecer con los niños un diálogo más productivo.<sup>11</sup>

Si el maestro logra elaborar explicaciones propias, podrá conducir a sus alumnos hacia la comprensión de la historia y no sólo al recuento de hechos.

El maestro puede mejorar y diversificar las formas de enseñanza de la historia tomando en cuenta las características de su grupo, las condiciones de la escuela y las posibilidades que ofrece la localidad.<sup>12</sup>

Para apoyar la adquisición de un esquema de ordenamiento de las épocas y de los hechos fundamentales se recomienda como recurso útil el uso de la línea del tiempo. Su realización constante apoya, ciertamente, el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

---

<sup>11</sup> *Ibidem.* pp. 26-33.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 34.

### **1.1.3.2 Los recursos didácticos**

Entre los recursos didácticos que se registran como sugerencias se encuentran los que se citan a continuación.

En primer lugar, está el libro de texto. En relación con lo que nos preocupa particularmente, el libro de texto del alumno incluye una barra o línea del tiempo en la parte inferior de las páginas la cual forma una unidad por sí misma que debe ser leída de manera independiente. Los recuadros incluidos a lo largo del libro también explican nociones importantes para la comprensión del tiempo o referencias a personajes importantes; son lecturas igualmente importantes las de pasajes de documentos de la época. Al final del libro hay sugerencias de actividades para el repaso de cada tema tratado.

Hay ejercicios de ordenamiento de hechos o procesos históricos para que el niño recuerde la secuencia y las relaciones entre ellos. El texto contiene también propuestas de investigación acerca de la historia local y de la entidad y sobre relaciones del pasado con el presente en hechos de la vida diaria.

Hay unas actividades de imaginación para dar vida a personajes de épocas pasadas.

El maestro recibe una antología de Historia de México que contiene documentos históricos fundamentales como testimonios orales y testimonios materiales que apoyan la enseñanza de la historia.

Ya se señaló que se recomienda el empleo de líneas como un recurso gráfico útil para representar los hechos y las épocas históricas, su secuencia y duración, para ilustrar la continuidad y los momentos de

ruptura más relevantes del proceso histórico o para realizar comparaciones con el propósito de contribuir al desarrollo de la noción de tiempo histórico.

En torno a esta línea se diseñan actividades para ubicar los hechos, localizar épocas anteriores y posteriores, calcular la duración de una época y compararla con otras, discutir sobre los acontecimientos significativos y la forma de representarlos.

Para el desarrollo de la noción de tiempo histórico también se recomienda utilizar la representación de mapas de algún hecho histórico en el transcurso del año hasta conformar un álbum señalando los cambios que el país ha tenido con el paso del tiempo.

Los ejercicios de simulación e imaginación histórica en los que se pide al alumno situarse en la época y el lugar donde acontecieron los hechos, así como la escenificación y el teatro guiñol son propuestas para afianzar el orden de los acontecimientos históricos y desarrollar la noción de tiempo histórico.

El noticiario histórico que incluya situaciones imaginarias de épocas claves de nuestra historia, notas sobre los héroes o resúmenes de hechos, o la simulación de elaboración de periódicos de la época, así como la elaboración de cartas a personajes del pasado, son otros recursos sugeridos.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> *Ib.* p. 48.

### **1.1.3.3 La evaluación**

El proceso de la evaluación del aprendizaje se rige por el acuerdo secretarial número 200 (31 de agosto de 1994) que establece las normas para la evaluación en la educación primaria, secundaria y normal. En el documento se considera que la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual, de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Se enfatiza en la evaluación permanente y en que la asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.<sup>14</sup>

La evaluación del aprendizaje que el libro del maestro consigna consiste en comparar lo que los niños conocen y saben hacer con respecto a las metas o los propósitos establecidos de antemano, y a su situación antes de comenzar el curso, un bloque de trabajo o una actividad, para detectar sus logros y dificultades.

En relación al desarrollo de la noción del tiempo histórico la evaluación debe considerar si el alumno ubica temporalmente el período, duración, períodos anteriores y posteriores, secuencia de los acontecimientos principales. Hay fechas y nombres de personajes que es indispensable recordar para adquirir un acontecimiento ordenado de la historia pero sin que el alumno memorice más datos específicos.

Al principio o al final de un bloque se explorará si los niños conocen el orden en que sucedieron los acontecimientos principales del período.

---

<sup>14</sup> SEP. Acuerdo No. 200. México, 1994.

A medida en que avance el curso la identificación de secuencias se referirá a períodos generales como México prehispánico, Virreinato, Independencia, etc., así como a hechos de gran trascendencia.<sup>15</sup>

En cuanto a las habilidades y operaciones intelectuales que los niños deben saber hacer, la evaluación debe considerar si los alumnos, para la noción de tiempo histórico, interpretan la información que proporcionan las líneas del tiempo y son capaces de utilizarla adecuadamente al explicar hechos históricos, es decir si utilizan las líneas de medición del tiempo, aplicándolas a períodos históricos, para calcular la duración y antigüedad de los hechos. También, si explica y juzga las acciones y formas de pensar de personajes del pasado tomando en cuenta el tiempo y las circunstancias en las que vivieron.

Para evaluar integralmente los logros y las dificultades de los niños, es necesario recurrir a varios instrumentos. Entre los que el libro del maestro recomienda para la noción del tiempo histórico, se encuentran las pruebas orales, la escritas o de ejecución que contengan ejercicios de identificación de secuencias para saber sobre el conocimiento de la ubicación temporal de los acontecimientos; la elaboración de una línea del tiempo nos indicará, además, la capacidad para organizar la información.<sup>16</sup>

También puede recurrirse a las pruebas objetivas como medio complementario para saber si el alumno reconoce hechos principales, acciones de personajes y secuencia de acontecimientos históricos para comprender un período o proceso histórico. Se recomienda también la redacción de textos o ensayos con el fin de distinguir si el alumno

<sup>15</sup> SEP. *Libro para el maestro*. Op. cit. pp. 85-86.

<sup>16</sup> *Ibidem*. p. 70.

identifica las características que tuvo algún proceso o período histórico determinado.

## 1.2 La práctica docente y la noción de tiempo histórico.

Diversos autores coinciden en señalar que para que la enseñanza sea más eficaz no sólo basta con modificar los planes y programas de estudio y los contenidos, sino que es indispensable efectuar cambios en los métodos didácticos<sup>17</sup> porque una parte importante de los alumnos no comprende adecuadamente los contenidos de la historia.

En las ciencias sociales, como es el caso de la historia, es necesario que el docente tenga en cuenta tres tipos de cuestiones: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas.<sup>18</sup>

Para el logro de los propósitos es necesario que la enseñanza de los contenidos de historia, según los actuales enfoques, sea agradable y significativa para los alumnos de sexto grado, lo cual requiere que el maestro adopte una actitud pedagógica diferente.<sup>19</sup>

Tradicionalmente la práctica docente se ha encontrado permeada por la concepción positivista en cuanto a la interpretación y el análisis de la historia, lo cual genera una enseñanza abstracta y racionalista que conduce a la memorización y comprensión de hechos aislados.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Marlo Carretero *et al.* *La enseñanza de las ciencias sociales*. Aprendizaje/Visor. Barcelona, 1989. pp. 18-19.

<sup>18</sup> *Ibidem.* p. 15.

<sup>19</sup> Gustavo Monterroso G. "Cómo enseñar la historia en el nivel básico". *Educación 2001*. No. 38, México, julio 1998. p. 40.

<sup>20</sup> Graciela Viard R. "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico". *La enseñanza de C/fo.* (Comp.) CISE/UNAM, México, 1990. pp. 223-227.



En la práctica docente prevalece una concepción de la historia como anecdótica, descriptiva, factual y acrítica que se manifiesta en la consideración de que las informaciones de los libros son acabadas y de que hay que recurrir a explicaciones magistrales que remiten al alumno a escuchar, copiar apuntes y resolver cuestionarios. Así presentados, los hechos y los sujetos históricos se tornan irreales, alejados de la existencia concreta de los individuos y de los pueblos por lo que lejos de contribuir a desarrollar las nociones temporales y sociales, estas prácticas hacen que los alumnos encuentren a la asignatura de historia un poco "árida, monótona, aburrida e incluso sin sentido".<sup>21</sup>

#### 1.2.1 La formación del profesor.

De acuerdo con los nuevos enfoques educativos para la educación primaria, el maestro debe tener ciertas cualidades como son la vocación, la dignidad, y la autonomía para pensar qué es lo mejor para que los niños aprendan.

El profesor debe plantear y actualizar sus preguntas, crear dudas a sus alumnos y saberlas resolver, también debe renovar métodos para que éstos sean menos verbalistas, fomentar el uso de medios audiovisuales, buscar recursos materiales, textos alternativos y en general tener una aptitud profesional.<sup>22</sup>

Aunque se han hecho esfuerzos para capacitar a los maestros de educación primaria con relación a las formas de transmisión de los contenidos de historia -dándoles a conocer las técnicas y recursos didácticos para una enseñanza apropiada e insistiendo en que el maestro

<sup>21</sup> Victoria Lerner S. "El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio". *Ibidem.* p. 211.

<sup>22</sup> Hira de Gortari. *Op. cit.* p. 23.

domine los contenidos y la metodología- no se ha solucionado el problema de la enseñanza de la historia.

Para empezar, es necesario que el maestro supere los "paradigmas clásicos de marcado cuño positivista, que condicionan la interpretación y el análisis de la ciencia histórica".<sup>23</sup> A la no posesión de un dominio del conocimiento histórico, se aúna una insuficiente formación pedagógica, psicológica y metodológica por lo que se cae en el círculo vicioso de enseñar historia como a nosotros nos enseñaron, limitando la oportunidad de contribuir al desarrollo de nociones y conceptos fundamentales necesarios para su comprensión.

La formación docente y de recursos humanos del sector educativo es el punto más difícil de las reformas educativas al considerarla como una acción complementaria, sin que sea parte inherente a tales reformas, lo que provoca que se *priorice* la formación en servicio y no en la etapa inicial. Los docentes, en este proceso, van siendo devaluados en su concepto y en sus funciones y tienden a refugiarse en su aislamiento, limitándose a traducir textos escolares, a transmitir los contenidos del programa, a reforzar los mecanismos autodefensivos y remitiéndose al cambio y a la innovación, a la crítica y autocrítica, al intercambio y trabajo colegiado, en términos discursivos solamente.<sup>24</sup> Esto se observó claramente en la realidad educativa en que se ejerce la docencia, donde prevalece la falta de reflexión sobre la práctica según resultó del análisis de una encuesta a directores. (Ver Apéndice A).

<sup>23</sup> Graciela Viard. *Op. cit.* p. 225.

<sup>24</sup> SNTE. 2º Congreso Nacional de Educación. *Educación en la democracia y el respeto a la diversidad: compromiso del SNTE. Cuaderno de trabajo*. Ed. del Magisterio "Benito Juárez". México, 1997. pp. 136-137.

El docente vive una problemática en su formación. Los programas de formación han tenido en período de 1969 a 1975 cuatro reformas en las escuelas normales de educación básica. El plan de estudios 1975 funcionó hasta 1984 en que las escuelas normales se convirtieron en escuelas formadoras de licenciados en educación.

Paralelo a este plan la Universidad Pedagógica Nacional creó el plan Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar 85 con su modalidad semiescolarizada que reemplazó al plan Licenciatura en Educación Básica 79 de modalidad abierta. El plan 85 fue suplantado por el 94, argumentando que existía una desvinculación entre la teoría y la práctica. Sin embargo en este plan 94 se han tenido algunos problemas para su interpretación y ejecución.

El estado ha realizado otras acciones de profesionalización del magisterio fuera de las instituciones formadoras de docentes. Sin embargo, las políticas de formación que se han implementado bajo los signos de una pedagogía normativa sin intenciones explicativas, ha capacitado a profesores para aplicar reformas educativas oficiales de manera acrítica y transmitir las como verdades pedagógicas innovadoras.<sup>25</sup>

#### 1.2.2 La operativización de la propuesta oficial

En la operativización de la propuesta oficial existen algunos obstáculos que tienen que ver con la configuración programática de los planes y programas de estudio. En lo que respecta a la asignatura de historia, hay cierta imposibilidad de hacer reales los propósitos formativos declarados en los propósitos y enfoques correspondientes.

<sup>25</sup> Miguel Angel Elorza M. "Crisis en la formación de docentes". *Aleph*. No. 3, Año 2, Oaxaca, febrero-abril 1988. pp. 27-33.

Es evidente que la mayoría de los maestros en servicio no tenemos la preparación "al menos regular" sobre la disciplina y por ello la metodología para su enseñanza consiste fundamentalmente en exposiciones verbales e indicación de realización de algunas lecturas y ejercicios que desde luego están muy lejos de la intencionalidad formativa.<sup>26</sup>

Hay que señalar que hay un predominio de ciertas asignaturas en cuanto a la distribución de tiempo de trabajo en el sexto grado: el español tiene seis horas, las matemáticas cinco horas, las ciencias naturales tres y la historia solamente una hora y media a la semana. Alcanzar la construcción del conocimiento histórico y el desarrollo de las nociones históricas -según se declara en los programas escolares- en ese espacio, es un propósito que generalmente queda en buenas intenciones porque no hay reales posibilidades de que los maestros lo logren con las estrategias didácticas que los materiales de apoyo al docente recomiendan.

La historia es una asignatura que normalmente se deja "hasta el final", cuando ya es evidente el cansancio en los educandos y así se torna en aún más "pesada" y "aburrida" porque, además de ser la última materia, ya ni hay necesidad de procurar material de apoyo porque al fin de cuentas basta con que los niños memoricen resúmenes, datos y nombres, así como la resolución de cuestionarios para que les sirvan en los exámenes, olvidándose de los propósitos y de los enfoques que proponen los planes y programas vigentes en la educación primaria.

En la investigación que realizaron Lamonedá y Galván Lafarga, ante la pregunta "si tú fueras maestro ¿cómo enseñarías la historia?" algunos

---

<sup>26</sup> Sergio V. de la Vega A. "Integración y flexibilidad en el curriculum de la educación básica". *Pedagogía No. 11. Vol. II.* UPN/SEP, México, invierno 1996. p. 60.

contestaron "con dibujos", otros "con transparencias, con películas" y otros más dijeron simplemente "de pie". De esta última respuesta se infiere que esta asignatura es tan desestimada por todos, incluyendo a los padres de familia, que el maestro ni se molestará en ponerse de pie para cubrir el requisito de agotar el tiempo -1.5 horas semanales- de la materia.<sup>27</sup>

A pesar de las ideas innovadoras y atractivas que contienen los planes y programas de estudio la enseñanza se desarrolla de manera tradicional e inapropiada para los niños: se les habla de siglos y períodos históricos como si ellos pudieran comprender estos conceptos. Se ubican los hechos históricos convencionalmente sin utilizar estrategias como las líneas de tiempo.<sup>28</sup>

En las visitas a las escuelas primarias de las diferentes zonas escolares en que nos ha tocado laborar, se ha detectado que los alumnos de sexto grado de educación primaria no tienen preferencia por la asignatura de historia porque la encuentran "muy aburrida", "se habla mucho", "es muy larga" y "es difícil" entre otras razones. Los alumnos esperan que "les den la materia rápido y sin tardar tanto", "que sea menos aburrida" y francamente "que no les dieran la asignatura". (Ver Anexo)

Estos datos revelan que la enseñanza de la historia no es atractiva ni significativa para los escolares.

Por su parte, en unas encuestas aplicadas los maestros opinan que a los alumnos no les interesa la historia porque en los libros de texto hay una profusión de fechas que dificultan la ubicación de los sucesos en el

<sup>27</sup> Luz Elena Galván L. "Alternativas didácticas para la enseñanza de la historia". *Correo del Maestro*. No. 11, Uribe y Ferrari Editores, México, abril 1997. p. 7.

<sup>28</sup> Victoria Lerner S. "Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México". *Perfiles educativos*. N. 67. CISE/UNAM, México, enero-marzo 1995. p. 22.

tiempo; advierten, asimismo, que no hay material didáctico suficiente, no hay museos locales, los contenidos son muy amplios, faltan lecturas de apoyo y libros que contengan cuestionarios y ejercicios variados.

En unas escuelas se tiene la oportunidad de apreciar que los alumnos no manejan la noción de tiempo histórico: cuando se pide a los niños que relaten un hecho o tema de historia, sus explicaciones verbales o escritas revelan que tienen dificultades para ubicar los acontecimientos en una secuencia cronológica, confunden los sucesos relevantes de cada período, por ejemplo, lo ocurrido en la época de la Revolución de Independencia con los hechos de la Guerra de Reforma y de la Revolución de 1910.

A ello contribuye el hecho de que el propio maestro (de sexto grado) no tenga claro algunos conceptos relacionados con el desarrollo de la noción de tiempo histórico. (Apéndice B).

### 1.2.3 El trabajo didáctico para apoyar el desarrollo de la noción

Existen algunos problemas que inciden en el trabajo didáctico para apoyar el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

Los libros para el maestro tratan ciertos elementos teóricos de didáctica de la historia entre ellos el tiempo histórico pero esto es de difícil comprensión aun para el maestro porque éste no es especialista en historia y no le es fácil enseñarla.

De acuerdo con los nuevos parámetros, las cargas laborales del maestro no le permiten utilizar convenientemente el libro de texto, las

antologías documentales, libros de actualización, monografías estatales y la biblioteca para su actualización en la historia.

Aunado a lo anterior el actual sistema de asignaturas "divide y triplica" el trabajo del maestro, la cantidad de alumnos que atiende, el poco tiempo para trabajar la materia (1.5 horas semanales). Los bajos salarios que obligan al maestro a trabajar "doble plaza" y, en el medio rural, la falta de bibliotecas y hemerotecas, entre otras carencias influyen en forma negativa en la enseñanza de la historia, a pesar del entusiasmo de los maestros.<sup>29</sup>

Lo anterior se refleja en que no se realizan las tareas de actualización, el empleo combinado de recursos didácticos y la planeación puntual de las actividades didácticas. Por el contrario los maestros se presentan a sus clases sin una preparación previa, utilizando como recurso la tarea de hacer llenar cuestionarios o de indicar a los niños que preparen el tema para el día siguiente. Usan principalmente el libro de texto para la lectura comentada, haciendo resúmenes y dictando apuntes para el examen bimestral, "se cae en esta costumbre, por la ley del menor esfuerzo".<sup>30</sup>

En una encuesta ("Hacia la construcción de una estrategia metodológica para la enseñanza de la historia en la escuela primaria") (Ver Apéndice C) aplicada a 16 maestros, se hizo el cuestionamiento "¿Qué actividades realiza usted con sus alumnos para que ellos ubiquen los acontecimientos históricos, por ejemplo la intervención francesa?" Dos maestros se abstuvieron de contestar; siete maestros consideraron la realización de actividades aisladas como son las de observar un mapa y

<sup>29</sup> Victoria Lerner S. "Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a materiales y alumnos". *Perfiles educativos*. No. 75. CISE/UNAM, México, enero-marzo 1987. p. 46.

<sup>30</sup> *Ibidem*. p. 47.

localizar Francia, lectura, contestar cuestionarios por equipo, elaborar dibujos de personajes, hacer mapas, maquetas, cuadros sinópticos, resúmenes, narraciones, investigación, representación, diagramas, cuadros comparativos. Como actividades de culminación resaltan tanto la resolución de cuestionarios como la elaboración de resúmenes. Cinco maestros proponen actividades más interesantes y adecuadas a los objetivos de la asignatura para ver las causas del hecho histórico y sus consecuencias. Sin embargo se advierte que no se superan las dificultades para el diseño de actividades que incidan favorablemente en el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

Veamos el siguiente ejemplo de actividades que propone un maestro para trabajar la Intervención Francesa en México.

- Narración de lo que fue la Intervención Francesa, sus causas y consecuencias.
- Hacer una representación con los personajes que actuaron en este hecho.
- En un mapa de México, ubicar las rutas de invasión de los franceses.
- Posteriormente, en un cuadro sinóptico, englobar todo el tema (causas, consecuencias, desarrollo del hecho, resistencia mexicana al imperio y culminación).

Es conveniente puntualizar que generalmente el docente que planifica, utiliza un avance programático que consigna los contenidos de aprendizaje y las actividades relevantes que se realizarán durante la



semana. Sin embargo no se explicitan los recursos didácticos y metodológicos que habrán de emplearse por lo que en la práctica resulta insuficiente el trabajo didáctico para apoyar el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

## CAPITULO II

### EL TIEMPO DE LOS HISTORIADORES

"El tiempo es una de las más grandes fuentes de misterio de la humanidad..., todos somos conscientes del irreversible fluir del tiempo en el que lo pretérito está fijo y lo futuro abierto".<sup>31</sup>

Sin embargo "la mecánica de Newton, la relatividad de Einstein y la mecánica cuántica de Heisenberg funcionarán igual con un tiempo reversible". De esta manera el tiempo unidireccional cuyo paso sentimos en lo cotidiano es denominado como el "tiempo psicológico" o " tiempo subjetivo"; aunque el espacio no tenga direcciones referenciales el tiempo parece que viaja como una flecha.<sup>32</sup>

El tiempo cultural no siempre ha considerado la idea del tiempo direccional pues los pueblos primitivos no registraban la irreversibilidad; en su lugar sostenían una configuración cíclica del tiempo. Es la civilización occidental la que consideró el tiempo como un camino lineal que se extiende desde el pasado hacia el futuro.

En la filosofía, Kant consideró que el tiempo no es objetivo, no es sustancia ni accidente, ni relación, sino una condición subjetiva, que pertenece necesariamente a la naturaleza de la mente humana.

---

<sup>31</sup> Peter Coveney y Roger Highfield. *La flecha del tiempo* (1). RBA Editores, Barcelona, 1993. p. 27.

<sup>32</sup> *Ibidem.* pp. 28-29.

Para Newton "el tiempo absoluto, verdadero y matemático por sí mismo y por su propia naturaleza...fluye uniformemente sin relación con nada eterno".<sup>33</sup>

Einstein, en la teoría de la relatividad, construye la noción de tiempo sin dirección; desbarata la noción de un tiempo absoluto y adelanta la idea de la existencia cuádrimensional en el espacio-tiempo en vez de aquélla que suponía la evolución de una existencia tridimensional en el tiempo.

El tiempo cuántico no hace ninguna distinción entre las dos direcciones del tiempo por la reversibilidad de átomos, moléculas, partículas y campos.

En cuanto al tiempo y la termodinámica, en ella los momentos se distinguen por la entropía en un universo que es verdaderamente evolutivo. La entropía creciente es un poste de señales que indica la dirección del tiempo.

El tiempo creativo, según Ilya Prigogine, hace referencia al orden que puede emerger del desorden en términos de un nuevo paradigma científico: el de la "autoorganización" que contiene los ciclos y formas temporales que percibimos en el mundo que nos rodea.

El caos: en el caos dinámico el pasado está fijo, el futuro permanece abierto y se redescubre la flecha del tiempo ajustada a la mecánica de Newton, a la teoría cuántica y permitiendo la evolución creativa.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> *Ibid.* p. 34.

<sup>34</sup> *Ib.* p. 38.

De alguna manera es pertinente señalar que en la actualidad existen autores que conciben el tiempo como un "... fenómeno monotónico, progresivo,... infinito, ...como una línea recta continua que trasciende el espacio geográfico".<sup>35</sup>

Como no se puede conocer su longitud real, para acortar una larga historia los hombres fragmentan el continuo del tiempo auxiliándose de los eventos cíclicos, regulares u oscilatorios, como los días con sus crepúsculos y los meses con sus lunas o los años con sus estaciones; el caso es medir el tiempo como con un reloj.

## 2.1 El problema del tiempo.

Los historiadores conceden una gran importancia al tiempo. Marc Bloch, por ejemplo, define a la historia como "la ciencia de los hombres en el tiempo". Sin embargo es frecuente que se ocupen únicamente del "tiempo cultural" para abordar las épocas y sociedades sin prestarle mayor atención metodológica al manejo de la categoría o parámetro temporal; definitivamente utilizan pocas dimensiones temporales en las investigaciones históricas. No se han explorado los nexos entre el tiempo de los historiadores y el tiempo de los físicos y los filósofos y aunque los historiadores se ocupan del tiempo "social", "cultural" o "subjetivo" de los hombres en su organización social y de la historia misma como proceso, esto no garantiza que las concepciones temporales de la economía, la geografía humana y la antropología por ejemplo, sean más compatibles con la historia que con la temporabilidad de los físicos o de los filósofos; es más, aún entre historiadores existe el problema de la heterogeneidad de la concepción de la temporalidad.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Raúl Aguilar R. "En la búsqueda del tiempo: sobre los mecanismos que regulan el orden temporal en los mamíferos". *Ciencia y desarrollo*. No. 115, V. XX, CONACYT, México, Marzo/Abril 1994. p. 33.

<sup>36</sup> Ciro Flamarion Cardoso. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Ed. Crítica/Grijalbo, Barcelona, 1981. p. 195.

Aunque de manera indirecta, en la concepción del tiempo en la historia existe una relación con las concepciones de las ciencias naturales y con las teorías filosóficas que reflejan o se oponen a ellas. En la datación, por ejemplo, el tiempo físico de los historiadores sigue un patrón newtoniano, mientras que una visión del mundo con transformaciones filosóficas y científicas implica un patrón marcado por la teoría de la relatividad y de los cuantos, así como la aparición de nuevas corrientes como el positivismo lógico. Este ambiente general del pensamiento afecta a problemas específicos como el del tiempo e influye en la visión de los historiadores.

El positivismo y el idealismo historicista decimonónico se nutrieron del tiempo newtoniano, una substancia especial, inmutable, autodeterminada, ontológicamente independiente de la materia, de estructura uniforme en todo el universo, una duración pura, es decir un tiempo "esencia absoluto".<sup>37</sup>

Los historicistas neokantianos definen el tiempo y el espacio como formas apriorísticas de la percepción sensorial, absolutas y eternas. También las ideas vitalistas de Bergson tuvieron gran influencia sobre la filosofía idealista de la historia con el concepto de tiempo real que tiene como esencia la pura duración subjetiva inmanente a la conciencia, producto de la vida interior continua del individuo. Por otra parte Marx consideró al tiempo y al espacio como formas de existencia de la materia en movimiento, no como substancias o esencias sino como atributos objetivos. Estas ideas fueron confirmadas por la teoría de la relatividad de Einstein que estableció la inexistencia de un tiempo y un espacio

---

<sup>37</sup> *Ibidem.* p. 199.

absolutos: el tiempo transcurre más lentamente cerca de un objeto de gran masa y se dilata en las velocidades que se aproximan a la de la luz.<sup>38</sup>

La síntesis de la teoría de la relatividad y de la teoría de los cuantos se encuentra en la mecánica ondulatoria del físico Paul Dirac y queda claro que las ideas sobre el tiempo y el espacio están vinculadas a ideas acerca del campo, de la substancia, del movimiento, de la interconexión masa-energía entre otras. El tiempo varía dependiendo de los objetos materiales, de sus relaciones y movimientos y no existe un tiempo absoluto, independiente de las cosas y procesos, ni es invariable o autodeterminado. Definitivamente ha quedado refutada la noción metafísica del tiempo.

## 2.2 Los historiadores y los criterios para la organización del tiempo

Existen tres dimensiones de la temporalidad para el estudio de los seres humanos organizados en sociedades. Sergio Bagú las distingue de la siguiente manera: el tiempo organizado como secuencia o transcurso; el tiempo organizado como radio de operaciones o espacio, y el tiempo organizado como rapidez de las transformaciones y riqueza de las combinaciones o intensidad.

La existencia social se da simultáneamente en estas tres dimensiones.

Robert Berkhofer Jr. considera dos dimensiones básicas del tiempo: la externa del tiempo físico, susceptible de ser medida, y la interna del tiempo subjetivo. La primera es útil para la datación bajo la hipótesis de

---

<sup>38</sup> *Ibid.* p. 201.

la mecánica de Newton de un tiempo absoluto, universal, homogéneo y autodeterminado, lineal, irreversible y matemático; la segunda es heterogénea, discontinua y tiene que ver con el tiempo " cultural" cuya forma abarca las distintas épocas y sociedades y sus respectivas concepciones del tiempo, los variados ritmos de la vida social con sus ciclos diarios de costumbres, de estaciones en la vida agrícola, el ciclo de las ceremonias religiosas y cívicas, los acontecimientos discontinuos de una sociedad, entre otros.<sup>39</sup>

Al trabajar -según Berkhofer Jr.- los historiadores omiten las variedades analíticas posibles del tiempo físico como son la sucesión y la duración, la escala temporal, el análisis sincrónico y el diacrónico. Otras cuestiones básicas son la delimitación de la secuencia estudiada; el orden de la secuencia en relación al tiempo; la razón del orden de ocurrencia; la ubicación de la secuencia en el tiempo; y el ritmo de transformación, su homogeneidad o heterogeneidad durante la secuencia examinada. Un aspecto más que interesa a los historiadores es la relación pasado-presente y la relación presente-pasado en la elaboración de los análisis históricos.<sup>40</sup>

### 2.2.1 Cronología y periodización.

La cronología se ocupa del tiempo y su medida, siendo sobre todo "el arte de verificar las fechas" y el estudio de los múltiples calendarios humanos: el juliano, el gregoriano, el musulmán, el judaico, el de la Revolución francesa, el del fascismo italiano entre otros.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> *Ib.* p. 204.

<sup>40</sup> *Ib.* p. 206.

<sup>41</sup> *Ib.* p. 138.

En la periodización los historiadores enfrentan dos posiciones: la realista y la convencionalista. La primera sostiene que los períodos, cuando son establecidos de manera adecuada, constituyen un reflejo de la realidad histórica. La segunda considera que la historia es un devenir, un movimiento constante ininterrumpido y que toda periodización es arbitraria -justificándose sólo por razones didácticas o pragmáticas- y que, además de ser imperfecta, tiene escasa base científica, conserva la concepción newtoniana y coincide con la concepción kantiana sobre un tiempo-esencia absoluto, autodeterminado y homogéneo.

Es pertinente subrayar que la posición realista pone al descubierto la dependencia de la categoría temporal respecto de las cosas y los procesos; por ello se puede ordenar según los contenidos siendo concebido a la vez como algo heterogéneo u homogéneo, discontinuo o continuo. De esta manera las diversas periodizaciones posibles no son equivalentes y deben ser vistas conforme a su pertinencia respecto de los contenidos concretos que se trata de periodizar con el sustento de un marco teórico.

Se debe considerar que el neopositivismo, a través de la variante operacionalista o convencionalista, interpreta que la teoría de la relatividad niega la realidad objetiva del tiempo y del espacio, porque las leyes y propiedades son simples acuerdos o convenciones sin que existan al margen del sujeto cognoscente.

Bidgman señala que el concepto tiempo está determinado por las operaciones con que se le mide. Esta opinión sirve de base epistemológica para la defensa de una posición convencional sobre la periodización.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> *Ib.* pp. 206-208.



### 2.2.2 Causalidad

Hasta finales del siglo XIX la visión del mundo era causal y determinista tanto en lo ontológico como en lo epistemológico. El historiador positivista tenía una posición mecanicista con una causalidad lineal propia de la sucesión episódica de la historia. La historia estructural por el contrario, no considera válido el sentido lineal del tiempo y en su lugar describe tres representaciones del tiempo de la historia: primeramente la "historia génesis" como representación lineal empírica inmediata de la histórica-crónica, un tiempo continuo de la causación del efecto; en seguida, la representación mediata en que la continuidad real se expone por la "discontinuidad discursiva"; por último la superación de la cronología lineal mediante la periodización coyuntural sucesiva que depende de una estructura que la caracteriza es decir, al quedar de manifiesto la discontinuidad de lo histórico, el movimiento discursivo reproduce el movimiento real de lo histórico. Sin embargo, actualmente, "la explicación causal no agota ya el campo de la explicación histórica".<sup>43</sup>

Hay un antideterminismo radical que afecta la concepción del tiempo como noción ligada a la causalidad y determinación; con el antideterminismo del neopositivismo se inicia una física de la contingencia y con la teoría cuántica se establece la objetividad del azar. Cardoso señala que el determinismo ontológico no mecanicista, -en sentido amplio- así como el determinismo epistemológico amplio son corrientes vigentes en las ciencias.<sup>44</sup>

Aquí se abre el cuestionamiento para saber si el conocimiento histórico puede ser compatible con una forma matemático-probabilística de conceptualización y en caso positivo, si esta conceptualización lo agota.

---

<sup>43</sup> *Ib.* p. 210.

<sup>44</sup> *Ib.* p. 212.

Al historiador también le importa la vinculación entre la causalidad o determinación y el tiempo, así que los debates sobre la reversibilidad o "causalidad" del tiempo que se desarrollan en la física intra-atómica no dejan de interesarle.

### 2.2.3 Niveles y ritmos temporales

El tiempo de la historia es concebido como múltiple por los historiadores.

Fernando Braudel -citado por Cardoso<sup>45</sup>- señala tres niveles temporales: la corta duración de los acontecimientos; la duración media de la coyuntura, que tiene ritmos múltiples a su vez; la larga duración de las "estructuras". Esta última -tiempo estructural- también es múltiple debido a que las estructuras económicas, sociales y mentales son sucesivamente más lentas en su evolución. Los estudios de historia regional serial arrojan una cronología espacialmente diferencial; es decir, en estas coyunturas se aprecian ciclos desfasados en el tiempo y en el espacio: de un país o de una región a otra se dan variantes de una misma historia y se aprecian estructuras económicas diferentes.

Dentro de la multiplicidad de la dimensión temporal se encuentra la desigualdad de los ritmos de desarrollo de los procesos históricos. El transcurso del tiempo y el contenido historiográfico pueden ser representados por diferentes líneas escalares; estos ritmos desiguales en la historia natural o en geología ejemplifican que la escala temporal no es proporcional a los años en las gráficas relativas al surgimiento de nuevas especies animales; a cada período geológico se le da un espacio igual. La hipótesis es que la división en períodos tiene bases reales y no sólo convencionales.

---

<sup>45</sup> *Ib.* pp. 213-214.

Queda claro que hay una percepción de la multiplicidad del tiempo en sus diversas acepciones.

#### 2.2.4 La relación pasado-presente, presente - pasado

La historia tiene una doble función: explicar -teoría- el movimiento pasado de la sociedad; y organizar el pasado -social- en función de las exigencias del presente.<sup>46</sup>

Luis Villoro considera que hay una "retrodicción", un lenguaje que infiera lo que pasó a partir de lo que actualmente sucede. Explicar el presente a partir de sus antecedentes pasados y una forma de comprender el pasado desde el presente.<sup>47</sup>

La historia es ciencia del pasado y ciencia del presente que recurre a la "historia problema" -según la escuela de los Annales- para tener conciencia de las luchas del presente como condición indispensable para la cognoscibilidad de otros períodos de la historia.<sup>48</sup>

El pasado, el presente y el futuro se encuentran vinculados; el pasado -memoria o conciencia histórica- es un proceso real que determina el presente.

La historia real modela el presente desde atrás con "la fuerza multiforme" de la totalidad de lo histórico: prolongando fragmentos o estructuras completas de sistemas económicos, sociales y políticos -experiencias y conocimientos- que el hombre ha ido acumulando. Los

<sup>46</sup> Carlos Pereyra. "Historia ¿Para qué?. *Historia ¿Para qué?* (Comp.) Siglo XXI, México, 1995. p. 28.

<sup>47</sup> Luis Villoro. "El sentido de la historia". *Ibidem*. p. 38.

<sup>48</sup> Ciro Flamarion Cardoso. *Op. cit.* p. 125.

hechos humanos son parte de un solo proceso; sin embargo, al manifestarse en el devenir, adquieren singularidad y especificidad al ocurrir en tiempos y lugares diferentes que los vuelven distintos, irreversibles e irrepetibles.<sup>49</sup>

La historia es conciencia colectiva en donde reside su objetividad y el presente no es un "corte" en el tiempo, es una dimensión histórica que surge y se hunde a la vez en un pasado inmediato, dando paso al futuro.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Enrique Florescano. "De la memoria del poder a la historia como explicación". *Historia ¿Para qué?*. *Op. cit.* pp. 104-106.

<sup>50</sup> Arnaldo Córdova. "La historia, maestra de la política. *Ibidem.* pp. 132-133.

## CAPITULO III

### LAS NOCIONES TEMPORALES DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA

Sabemos que el sujeto que aprende tiene antecedentes, experiencias, valores previos y maneja lenguajes; construye, analiza, critica y transforma. Este sujeto es un "sujeto" individual y social que tiene intereses, necesidades y experimenta una evolución en sus estructuras cognitivas.

El alumno del sexto grado de educación primaria -12 a 13 años- ubica los acontecimientos en el tiempo y en el espacio utilizando información para explicarse la realidad local en relación con hechos regionales y mundiales.<sup>51</sup>

El discurso oficial considera que con respecto a la temporalidad experimentan un desarrollo progresivo partiendo de la experiencia personal y familiar.

En términos generales supone que los niños con 6 y 7 años son capaces de ubicarse en el tiempo -pasado reciente y presente- así como entender y usar términos de secuencia cultural; a partir de los 8 años son capaces de ordenar secuencias cronológicas y de "leer, usar y hacer" líneas de tiempo personales, familiares e históricas; a partir de los 10 años de edad podrán usar el "antes" y el "después" de Cristo y a partir de los

---

<sup>51</sup> SEP/CONALTE. *Hacla una nuevo modelo... Op. cit.* p. 146.

once años podrán elaborar y leer líneas del tiempo de larga duración y además de tipo comparativas.<sup>52</sup>

### 3.1 La noción de tiempo

Una noción es el conocimiento que se tiene de una cosa y el tiempo -según Piaget- es la

...coordinación de los movimientos: se trate de desplazamientos físicos o movimientos en el espacio, o de esos movimientos internos que son las acciones simplemente esbozadas, anticipadas o reconstituidas por la memoria, pero cuya culminación es también espacial; el tiempo representa, respecto a ellos, el mismo papel que el espacio respecto de los objetos inmóviles.<sup>53</sup>

El factor tiempo es uno de los cuatro elementos claves -los otros son: el espacio, los sujetos y el tipo de hecho- en el manejo de los contenidos históricos. Es la principal dimensión del conocimiento histórico porque la historia es un devenir -la humanidad transcurre en el tiempo- y es una ciencia que explica el pasado de la humanidad.<sup>54</sup>

A partir de los 7 u 8 años -de acuerdo con Piaget- hay una actitud mental cuidadosa del orden del tiempo; se intenta reconstituir los relatos de acuerdo a la sucesión más sencilla y más probable de los acontecimientos, tomando en cuenta el conjunto de datos e integrando los detalles a un todo coherente. Existe capacidad de reversibilidad. Además el sujeto se introduce tanto en el tiempo psicológico como en el tiempo físico. Ya se puede observar una sucesión razonada, por reconstrucción operativa y no únicamente por "reconstitución" intuitiva.<sup>55</sup>

<sup>52</sup> SEP. *Programa de actualización del maestro. Historia*. México, 1994. p. 16.

<sup>53</sup> UPN/SEP. *Paquete del autor. Jean Piaget. (Antología)*. México, 1988. p. 477.

<sup>54</sup> Victoria Lerner S. "El manejo de los contenidos...". *Op. cit.* pp. 211-212.

<sup>55</sup> Jean Piaget. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. FCE. México, 1992. p. 267.

Conforme a los estudios piagetianos, la noción de tiempo y su división en siglos, décadas, años, períodos u otras formas, son cuestiones muy complejas para los niños porque éstos no tienen el nivel de abstracción para manejar los conceptos cronológicos; tampoco pueden ubicar los acontecimientos, entender la sucesión y asociarlos con las épocas; los niños difícilmente distinguen entre el hoy, el ayer y el mañana.<sup>56</sup>

Los alumnos del sexto grado -sujetos operatorios- en teoría pueden juzgar el tiempo separado de la acción, discriminar el orden de los sucesos y duración de los intervalos; diferenciar entre tiempo físico y tiempo psíquico, establecer relación inversa entre velocidad y tiempo y alcanzar una concepción operativa de la deducción del tiempo. No obstante, la temporalidad constituye la categoría más difícil para estos alumnos debido en parte a una insuficiente planificación para apoyar el desarrollo de esta noción.

### 3.1.1 Tiempo personal

Existen autores que afirman que hasta los 12 ó 13 años, los niños no distinguen entre el nacimiento de su papá y la Guerra de Independencia, por ejemplo, que para el caso, los dos hechos simplemente pueden estar juntos en el pasado.<sup>57</sup>

La base del tiempo personal es el tiempo de la vida cotidiana que, al igual que el espacio, es antropocéntrico. El espacio es "el aquí particular", el tiempo es "el ahora"; el sistema de referencia del tiempo cotidiano es el presente y como éste "separa" el pasado del futuro, lo que domina primero

<sup>56</sup> Victoria Lerner S. "Propuestas para el desarrollo..." *Op. cit.* p. 21.

<sup>57</sup> Rodolfo Ramírez. *Op. cit.* p. 37.

el niño es el tiempo personal, el individual, el que tiene que ver con los hechos de mayor significación en su vida.<sup>58</sup>

En los primeros años el niño asocia el tiempo con sus acciones personales: hora de levantarse, de comer, de jugar, de ir a la escuela, de ver sus caricaturas. Paulatinamente construye la noción de tiempo colectivo en donde los adultos le marcan las horas para jugar, para entrar a la escuela y desarrollar actividades dentro y fuera del hogar. Empieza a medir el tiempo a través de las fiestas de cumpleaños y de otros eventos que espera con algún interés como las posadas y los días de reyes entre otros.

Sólo hasta que llega a dominar el tiempo convencional -horas, días, semanas, meses, años, etc.- es cuando se puede comprender que esta noción es comparable, medible, continua e independiente de las acciones.<sup>59</sup>

### 3.1.2 Tiempo físico

El tiempo físico, según Piaget, es una coordinación de las velocidades exteriores. Se trata, dice, de acontecimientos comprobados con independencia de la acción propia. Se basa en dos sistemas distintos y fundamentales: el orden de sucesión de los acontecimientos y el encajamiento de las duraciones que los vinculan entre sí.<sup>60</sup>

La métrica del tiempo aparece en niños de más de 8 años "como una síntesis operatoria del encaje de las duraciones que aseguran el

<sup>58</sup> Agnes Heller. *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona. 1991. p. 385.

<sup>59</sup> SEP. *Historia de México. Guía para el maestro, sexto grado*. México, 1992. p. 7.

<sup>60</sup> UPN/SEP. *Paquete del autor... Op. cit.* p. 477.



sincronismo con la igualación de las duraciones sucesivas que aseguran el isocronismo".<sup>61</sup>

Dependiendo del progresivo dominio de la "métrica", el niño puede concebir el tiempo como un flujo continuo, abstracto y cuantificable. Esta construcción es un proceso dilatado y complejo que se hace una sobre otra: tiempo en la acción, nociones temporales fundamentales, tiempo físico, tiempo social o convencional.<sup>62</sup>

La construcción temporal se inicia en las operaciones concretas -7 a 11 años- y se ve completada hasta la adolescencia, con la aparición de las operaciones formales -11 a 15 años-. Sin ser algo definitivo o consensado por otros investigadores, Montagero describe una complejidad en cuanto al nivel de conceptualización y razonamientos temporales: la noción de orden de las sucesiones temporales, los intervalos o duraciones, la irreversibilidad, la noción de ciclo y el horizonte temporal. La construcción de estas nociones representa un problema porque no se da de manera lineal sino parcial, en un conjunto de sistemas o subsistemas de funcionamiento de las nociones temporales.<sup>63</sup>

### 3.1.3 Tiempo social

El tiempo social implica comprender el pasado de la sociedad, los cambios que ha sufrido la humanidad en lo económico, social, cultural, político, militar, religioso, científico, material y tecnológico entre otros. Entender que en la vida social hay un devenir, un principio y un fin.<sup>64</sup>

<sup>61</sup> Jean Piaget. *El desarrollo de la noción...* Op. cit. p. 207.

<sup>62</sup> Mario Carretero et al. Op. cit. p. 110.

<sup>63</sup> *Ibidem.* p. 113.

<sup>64</sup> Victoria Lerner S. "El manejo de los contenidos..." Op. cit. p. 216.

En la adquisición de las nociones temporales, del tiempo personal y del tiempo físico, continúa el tiempo social y aquí hay una dificultad porque de acuerdo con Peel, el tiempo total experimentado: el pasado, el presente y el futuro están presentes en la mente y afectan a la acción; cambian de un límite que abarca sólo ayer, hoy y mañana en los niños de cinco a seis años, a un límite de tres estaciones en el caso de los niños de diez a once años; a un límite de tres años en el caso de preadolescentes y a límites de cinco años del pasado y del futuro en los adolescentes.<sup>65</sup>

Lo anterior supone que es difícil que los niños de la escuela primaria comprendan procesos o hechos sociales que ocurrieron hace mucho tiempo.

### 3.2 La noción de tiempo histórico

Como se ha reiterado en líneas anteriores, la comprensión del pasado se apoya en el dominio de la noción de tiempo histórico que está relacionada con duraciones, sucesiones y cambios de los hechos sociales. El tiempo histórico es la culminación de un desarrollo que se inicia con el tiempo personal, continúa con el tiempo físico y pasa a través del tiempo social.<sup>66</sup>

Todo fenómeno histórico se produce entre dos coordenadas: tiempo y espacio, pero el tiempo es la primera categoría del conocimiento histórico. El tiempo histórico es un concepto denso porque en él se encuentran numerosos conceptos o nociones diversas. Es un sistema comprensivo y complejo. Aunque exista una visión clara e integrada del

---

<sup>65</sup> E. A. Peel. "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos". *Los sujetos y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lo social. Antología*. UPN/SEP, México, 1988. pp. 157-158.

<sup>66</sup> Mario Carretero et al. *Op. cit.* p. 137.

tiempo histórico, algunas de las grandes nociones que lo componen son la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal.

Aunque el desarrollo de esta noción se adquiriera con el tiempo, puede ser favorecida a través de una práctica psicopedagógica, siempre considerando el desarrollo psicológico del educando.

### 3.2.1 Cronología y periodización

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Carretero, Pozo y Asensio<sup>67</sup> -que utilizaron una prueba que consistía en comparar una serie de acontecimientos según sean antiguos o modernos, asociados a fechas explícitas en que ocurrieron-, se pudo comprobar que los alumnos todavía no comprenden la medición del tiempo como dos series paralelas de tiempo con puntos de partida diferentes. Hay factores que influyen en la comprensión del tiempo histórico: el tipo de enseñanza, el entorno familiar y el nivel socioeconómico. Los resultados muestran que las nociones temporales pueden mejorar con una adecuada enseñanza. La utilización de la cronología es una construcción por parte del adolescente, que puede ir adelantando una serie de pasos encaminados a confirmar las relaciones entre distintos sistemas de medición.

Ante una prueba en que se pedía a los alumnos que calculasen una serie de fechas de la era musulmana en "años judíos" y viceversa, los alumnos capaces de representar las dos eras como dos series paralelas de tiempo con puntos de partida diferentes, presentaron un dominio suficiente de la cronología que les permitiría enfrentarse ante cualquier problema de este tipo, y aplicar este conocimiento a cualquier contenido o problema que se les presentase en el aspecto cronológico.

---

<sup>67</sup> *Ibidem.* p. 119.

Estos estudios confirman la dificultad que estas nociones plantean a los alumnos del ciclo superior y también revela que la mera exposición al discurso histórico no ayuda a la comprensión de estas nociones a edades tempranas; pone en evidencia que las estrategias didácticas resultan insuficientes.

Los adolescentes confunden aspectos esenciales de la cronología y de las duraciones temporales y esto les impide la ubicación de los acontecimientos históricos en su contexto, así como comparar situaciones sociales ocurridas en momentos históricos distintos.<sup>68</sup>

### 3.2.2 Causalidad

En los estudios de Pozo y Carretero sobre la causalidad se encontró que los adolescentes tienen problemas para aplicar el método hipotético-deductivo a problemas de las ciencias sociales y se pone de manifiesto que el tipo de relación causal que los adolescentes son capaces de comprender, difiere en gran medida con el que se suele encontrar en el aula. A lo anterior contribuye la confusión que se presenta en los libros de texto -según los autores-, en donde coexisten explicaciones causales basadas en factores socioeconómicos con explicaciones teleológicas o finalistas basadas en personajes históricos.<sup>69</sup>

La relación entre tiempo y causalidad es la que presenta una dificultad mayor. "Los hechos históricos, como los hechos físicos, necesitan de un tiempo para producirse y para provocar sus consecuencias". La sucesión causal se distingue en Historia porque el intervalo temporal entre causa y efecto es mayor que en otros dominios causales: hay consecuencias a corto y a largo plazo.

---

<sup>68</sup> *Ibid.* p. 20.

<sup>69</sup> *Ib.* p. 22.

Los acontecimientos históricos tienen más de una causa y más de una consecuencia. Pueden ser causas y consecuencias situadas en distintas sucesiones y etapas temporales por lo que las relaciones no son simples y lineales sino complejas y dinámicas.

Para establecer "explicaciones dinámicas" se necesita utilizar "redes conceptuales" que establezcan relaciones pertinentes entre unos factores explicativos y otros. Esto resulta complicado para los adolescentes y para los adultos que no son expertos en Historia.

Por otra parte, los alumnos de la escuela primaria no pueden comprender los aspectos temporales de la continuidad y del cambio social. Si nos atenemos a las investigaciones sobre la causalidad, éstas han comprobado que hasta el final de la adolescencia -17 a 18 años- no se encuentran alumnos que sean capaces de solucionar adecuadamente estas tareas complejas. Pero todavía queda la reserva de que hayan sido sometidos a una instrucción específica en la asignatura de Historia.<sup>70</sup>

### 3.2.3 Duración, secuencia y cambio

El tiempo histórico es una duración construida relativamente independiente de la métrica que se le aplique; se aprende a construir y a ampliar. Algunos períodos duran mucho según el número de acontecimientos y otros se reducen por los escasos hechos ocurridos o conocidos aunque hayan sido más amplios en tiempo.

En la educación primaria los niños no han aprendido a conservar las cantidades temporales todavía y por eso sienten que hay siglos más largos que otros. También se observa que los niños no comprenden las

---

<sup>70</sup> *Ib.* p. 132.

relaciones entre las partes y un todo en los sucesos temporales: en la relación antes de Cristo y después de Cristo, es difícil ubicar las fechas AC porque se expresan de manera inversa a DC, además de que la construcción del horizonte temporal es de "mayor indefinición" para este período.

Los niños de 11 a 12 años suponen que la prehistoria duró muchísimo tiempo "como unos 40 años", porque de acuerdo con su propia vida, recuerdan con mucho esfuerzo algunas cosas de no más de 3 o 4 años de vida; paulatinamente irán construyendo un "universo temporal" cada vez más amplio.

Hay que esperar mucho para que realicen -los alumnos- estimaciones más o menos adecuadas a las duraciones y que presenten un horizonte temporal correcto. Este problema se presenta incluso en los adultos.

Se progresa con la edad, pero no basta el paso del tiempo, es necesario proporcionar una enseñanza adecuada para adquirir estas nociones temporales.

Los objetivos y las estrategias didácticas deben adecuarse a la comprensión porque si no se hace se corre el peligro de no darle al alumno ningún marco temporal.<sup>71</sup>

Es conveniente considerar que en los alumnos del sexto grado de educación primaria el conocimiento de fechas y duraciones relacionadas con las secuencias es muy pobre; tienen dificultad para establecer la relación entre distintos hechos o períodos y lo mismo sucede cuando hay

---

<sup>71</sup> *ib.* pp. 121-122.

que manejar períodos más largos que períodos más cortos y fechas puntuales. El manejo de unidades de medición del tiempo es más complicado para cualquier unidad que no sea en años naturales: siglos, décadas o milenios.

Pozo y Carretero dejan en claro que "...los alumnos tienen una dificultad específica para establecer estas relaciones y que, a la vista de los resultados, la instrucción a la que se les somete no lo garantiza".<sup>72</sup>

#### 3.2.4 Relación pasado-presente

En las líneas generales para el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudio de la historia se considera que en la relación pasado-presente, a partir de los seis años el niño es capaz de comparar objetos y situaciones familiares del pasado y presente; a partir de los 7 años puede discutir e inferir el origen de las tradiciones, a los 8 años puede realizar historias familiares y reconocer la herencia cultural propia; a los 9 años es capaz de comparar procesos y eventos históricos con situaciones presentes; a partir de los 10 años podrá conocer orígenes de instituciones actuales y reconocer la herencia cultural propia y de otros.<sup>73</sup>

Sin embargo, cuando se intenta establecer una relación pasado-presente, resulta que existe una sobrevaloración de los períodos recientes comparados con los más remotos. Según el ya citado estudio realizado en 1986 por Carretero, Asensio y Pozo sobre la representación del tiempo histórico: no existe una correspondencia entre las duraciones temporales reales y la extensión que recibe en su representación. Esto sucede tanto en estudiantes de educación básica como en muchos adultos.

---

<sup>72</sup> *Ib.* p. 127.

<sup>73</sup> SEP. Programa de actualización del maestro. *Historia... Op. cit.* p. 17.

En cuanto a la utilización de escalas para el conocimiento temporal, los resultados se encuentran muy por debajo de lo esperado para la edad y grado escolar de los alumnos: hay una deficiente representación escalar del tiempo, una comprensión solamente cualitativa, una falta de relación y de adecuación entre el objeto referido y el referente.

La utilización de escalas para representar el tiempo histórico requiere procurar una adecuada representación y comprensión de las nociones temporales que permitan aplicar estas operaciones - escalares - en situaciones nuevas, no en saber realizar las operaciones matemáticas necesarias.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Mario Carretero et al. *Op. cit.* pp. 128-131.



## **CAPITULO IV**

### **HACIA UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA APOYAR EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN LOS NIÑOS DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Conforme a las investigaciones de diferentes autores, el factor tiempo es la principal dimensión del conocimiento histórico y su dominio permite pensar "históricamente". En la enseñanza de la historia es indispensable proporcionar a los educandos los "instrumentos intelectuales" que permitan desarrollar las nociones temporales que les sean útiles para comprender cualquier nuevo conocimiento histórico.

Los historiadores consideran al tiempo histórico como la columna vertebral de la Historia; los psicólogos consideran la construcción del tiempo como una de las dimensiones básicas de la estructura cognitiva del individuo; los diseños curriculares lo consideran como eje temático o cronológico.

En cuanto a la enseñanza actual del tiempo histórico, parece ser que en la práctica se desestima su tratamiento, se da poco tiempo para el desarrollo de esta noción. Cuando se trabajan las nociones temporales suelen ser únicamente las cronológicas y los procedimientos didácticos no son suficientes ni pertinentes.

Los alumnos del sexto grado aún no tienen un pensamiento formal sino sólo concreto -por lo que es difícil que manejen el método de la historia- el hipotético-deductivo; además este pensamiento hipotético-

deductivo se desarrolla más tardíamente en la historia que en la física-matemática, por ejemplo, dado el carácter verbal y abstracto de los hechos históricos. De tal forma que las nociones del tiempo histórico se comprenden de un modo muy limitado.

Como ya se señalara, los especialistas sostienen que la noción de tiempo histórico se desarrolla en sujetos formales hacia finales de la adolescencia -17 a 18 años- y no en todos los casos. Sin embargo, es posible realizar una tarea didáctica con los sujetos operatorios para apoyar el desarrollo de esa noción en la escuela primaria.<sup>75</sup>

#### 4.1 La perspectiva teórica

El conocimiento, desde la perspectiva del materialismo dialéctico e histórico, es el reflejo del mundo objetivo en la conciencia del hombre vinculado a su actividad práctica; es una faceta ligada a la actividad colectiva de los hombres en la transformación de la realidad natural, social y de la propia personalidad humana.<sup>76</sup>

El tiempo histórico es parte del tiempo construido concebido como una abstracción. Marx lo considera como una totalidad pensada que recupera la concreción real: hay un tiempo estructural que comprende los proyectos económicos y de producción y un tiempo histórico que integra los proyectos político-ideológicos de tipo coyuntural.<sup>77</sup>

<sup>75</sup> *Ibidem.* p. 132.

<sup>76</sup> F. Burlatski. *Materialismo dialéctico*. Ed. Progreso, Moscú, 1981. pp. 119-120.

<sup>77</sup> Marco A Michel. "Tiempo y realidad social en el pensamiento clásico de Marx, Durkheim y Weber". *Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. Antología*. UPN/SEP, México, 1988. pp. 81-97.

El fundamento ontológico de la historia es la relación del hombre con los otros hombres y el fundamento epistemológico, el conocimiento lo más riguroso y científico posible de los acontecimientos.<sup>78</sup>

#### 4.1.1 Fenómenos temporales únicos e irrepetibles y unicidad del devenir histórico

La mayoría de los autores comparten la definición de que "...la historia es la ciencia que estudia al hombre a través del tiempo, al hombre en relación con la comunidad de que forma parte y con el desarrollo de ésta".<sup>79</sup> Se trata de una realidad social, un todo estructurado y dialéctico en el que

...puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho, clases de hechos o conjunto de hechos ... mediante el tiempo histórico que a su vez es algo construído mediante un proceso de abstracción; es en cierta forma como la totalidad pensada a la que pertenece y que recupera la concreción real en que viene a ubicarse el tiempo.<sup>80</sup>

La totalidad posee elementos económicos, políticos e ideológicos que generan sus propias teorías: el tiempo histórico -de Marx- considera distintos tiempos según sea el nivel y el tipo de totalidad estudiada, estos tiempos son autónomos entre sí pero dependen del tiempo del todo.

Al interrelacionarse las partes con el todo se tiene la dimensión estructural; también existe la dimensión genética dinámica de los fenómenos en su continuo devenir y hay una dimensión dialéctica que implica la creación y recreación del todo; esta última media entre las dos anteriores. Estas dimensiones son las que permiten apreciar fenómenos

<sup>78</sup> Alberto Pla. "En torno a la historia, su método y el materialismo histórico". *Ibidem*. pp. 108-140.

<sup>79</sup> Juan Brom. *Para comprender la historia*. Nuestro tiempo, México, 1984. p. 20.

<sup>80</sup> Marco A. Michel. *Op. cit.* p. 80.

temporales únicos e irrepetibles pero con desfasajes de tiempo en las prácticas que ocurren en un mismo nivel.

Los proyectos políticos e ideológicos -por ejemplo- se elaboran según el grado de madurez y organización de la clase dentro de un estadio histórico, con procesos lentos, rápidos, deteniéndose o retrocediendo según las circunstancias. La historia es proceso en permanente movimiento.

Meliujun, define el tiempo como "...una forma real objetiva de existencia de la materia en movimiento... una de sus propiedades es su carácter cíclico, su irrepetibilidad,... porque nunca habrá rotaciones plenas y absolutas, porque cada ciclo se diferencia en algo del anterior..."<sup>81</sup>

Por otra parte la irreversibilidad se aprecia en el cambio del tiempo únicamente del pasado hacia el futuro; el pasado origina el presente y después de realizarse ya no puede haber ninguna modificación. Estas características del tiempo es lo que hace imposible la repetición de los fenómenos históricos y es tarea de la escuela ayudar al niño a que aprenda a manejar un tiempo abstracto que le permita comprender el pasado.

#### 4.1.2 Continuidad y cambio, permanencia y transitoriedad

La ley del tránsito de los cambios cuantitativos a cualitativos y viceversa, nos proporciona la idea de que el desarrollo es un proceso irreversible y

---

<sup>81</sup> S. T. Meliujin. *La materia en su unidad, infinitud y desarrollo*. Ediciones Suramérica Ltda. Colombia, 1970. p. 132.

progresivo en el que las cosas y los fenómenos sufren transformaciones de tipo cualitativo y cuantitativo.<sup>82</sup>

Esta concepción dialéctica considera un proceso tanto de aumento y disminución de lo existente, así como de "desaparición, de destrucción de lo viejo y de surgimiento de lo nuevo".<sup>83</sup>

Hay una teoría general del cambio social de progreso no lineal, es decir con rupturas y saltos revolucionarios pero las explicaciones también pueden hacerse en términos de teorías de desarrollo económico, de estudios o teorías sobre la evolución de las instituciones y organizaciones económicas y políticas conforme a períodos establecidos.<sup>84</sup>

También para interpretar la historia, habrá que tomar en cuenta que en la dinámica de la historia hay principios contrapuestos de la continuidad y del cambio; ninguna estructura permanece sin cambios -dice Carr -, pero "ningún cambio por muy radical que parezca, rompe del todo la continuidad entre el pasado y el presente".<sup>85</sup>

En la escuela primaria habrá que desarrollar la idea de cambio relacionando los hechos del pasado y el presente, con asuntos que permitan explicar las transformaciones que la sociedad experimenta en sus múltiples aspectos. ■■■

A partir del 5º grado se pueden desarrollar actividades analizando las sociedades y los diferentes tipos de cambio que se han dado; poniendo

---

<sup>82</sup> F. Burlatski. *Op. cit.* p. 67.

<sup>83</sup> F. Konstantinov et al. *Fundamentos de filosofía marxista-leninista. Parte 1. Materialismo dialéctico.* Ed. de Ciencias Sociales de la Habana, La Habana, 1980. p. 132.

<sup>84</sup> Marco A. Michel. *Op. cit.* p. 80.

<sup>85</sup> E. H. Carr. "El legado de la historia". *Sociedad, Pensamiento y Educación II. Vol. 1. Antología,* UPN/SEP, México, 1987. P. 54.

atención en las razones que han permitido el cambio o la continuidad observada.

#### 4.1.3 Las causas (el antes) y las consecuencias (el después)

La causa como fenómeno, acontecimiento o circunstancia, transforma una posibilidad en realidad; en la vida social la base de todos los cambios y acontecimientos es la actividad práctica de los seres humanos en sus distintas facetas materiales o intelectuales.

El efecto es producto cosificado de la causa, sin embargo se establece una relación donde la causa puede ser efecto y el efecto causa, es decir en una cadena de relaciones causa-efecto, el fenómeno siguiente es efecto respecto al antes, pero causa respecto al después. "El proceso histórico tiene por causa final la interacción de las personas y las circunstancias históricas".<sup>86</sup>

El resultado de la acción de la causa es el efecto. El conocimiento de las causas de los fenómenos y procesos le da al hombre la posibilidad de actuar recreándolos o contrarrestando sus efectos. Todos los fenómenos, cambios y procesos se producen como resultado de la acción de causas determinadas.<sup>87</sup>

Desde el punto de vista didáctico el primer punto a trabajar con los alumnos es diferenciar las causas de los hechos, de los motivos de las personas o de los grupos y observar la interrelación entre éstos.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> F. Burlatski. *Op. cit.* p. 99.

<sup>87</sup> F. Konstantinov. *Op. cit.* pp. 172-180.

<sup>88</sup> Pilar Benejan A. "Ciencias sociales". *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Vol. 4. Planeta, Barcelona, 1988. p. 214.

La causalidad origina el hecho histórico y el aprendizaje de la historia tendrá que usar la investigación y reflexión de las causas de estos hechos y las consecuencias que se hayan dado. Teóricamente, a partir de los 8 años los niños pueden entender que los eventos históricos tienen más de una causa y consecuencia; a los 9 años distinguir entre diversas causas e identificar de qué tipo son y, a partir de los 10 años, concluir a partir de las causas y los efectos.

## 4.2 Las estrategias didácticas

Lograr una enseñanza agradable y significativa para los alumnos, requiere de la construcción de estrategias didácticas que permitan una enseñanza orientada a la comprensión de la historia. Sabiendo la importancia de la categoría de la temporalidad, es conveniente atender el desarrollo de la noción del tiempo histórico.

Apoyados en el marco teórico piagetiano, las características de los alumnos del sexto grado obedecen a las de los sujetos operatorios. Si los adolescentes de más de 16 años no asimilan correctamente el tiempo histórico, entonces es necesario construir estrategias didácticas orientadas a la comprensión de nociones que integran el tiempo histórico.

### 4.2.1 Los medios audiovisuales

Se debe partir del supuesto de que hay una diversidad de técnicas para el desarrollo de la noción de tiempo histórico que ayudan a construir el conocimiento de la historia; la acción del maestro y de los alumnos tendrá que orientarse en el sentido de enriquecer el clima con participaciones y considerar el uso de recursos que faciliten el desarrollo de la noción.

Los medios audiovisuales (películas, transparencias, diapositivas y láminas) constituyen un recurso para demostrar cómo ha variado todo con el transcurso del tiempo. Las fotografías de diferentes objetos, facilitan la comprensión de la transformación que han sufrido las herramientas, las viviendas, los aparatos y los medios de transporte entre otros, relacionándolos con la sociedad a la que pertenecen y con el desarrollo científico y tecnológico alcanzado.

Estos medios pueden ilustrar aspectos relacionados con los sujetos, las ciudades, las costumbres, las modas, las fiestas, las actividades recreativas, las ocupaciones, las guerras y el arte entre otras cosas.

Otros recursos audiovisuales pueden utilizarse para "...enseñar gráficamente la evolución de distintas sociedades"<sup>89</sup>, por ejemplo los sitios históricos y su relación con la vida y el trabajo de esas civilizaciones. Los mapas históricos y otros recursos como los acetatos, además de los audiocasetes, usados con imaginación pueden facilitar el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

#### 4.2.2 Investigaciones

Las investigaciones y los pequeños estudios sirven para conocer el pasado a través de las tradiciones culturales, del desarrollo de los hechos históricos y de los problemas ecológicos, del desarrollo científico y tecnológico, de los medios de transporte y comunicaciones. Los movimientos poblacionales relacionados con la tasa de crecimiento, morbilidad, fecundidad y emigración, los fenómenos de violencia, los

---

<sup>89</sup> Victoria Lerner S. "El manejo de los ..." *Op. cit.* p. 216.



avances en materia de salud, deporte, educación, los derechos humanos, los valores, las artes, la política, son otros temas utilizables.<sup>90</sup>

Aprovechando las fuentes orales y materiales, los carteles, los folletos de fiestas y eventos de diferentes años y lugares, los libros y revistas, los periódicos, etc., se pueden diseñar actividades acordes al desarrollo psicológico, es decir, tomando en cuenta que los alumnos del sexto grado dominan las habilidades intelectuales propias del pensamiento operacional concreto.

Aprender investigando ayuda a tener una visión diacrónica de la evolución que experimentan los fenómenos a lo largo de décadas y centurias. Un tema como el de la Revolución Mexicana puede ser estudiado cronológicamente tomando en cuenta sus etapas, relacionando los acontecimientos que se dieron en cada uno de sus períodos y buscando el sentido de esos eventos.<sup>91</sup>

Lo importante es ir sistematizando el concepto de tiempo a través de múltiples actividades que se deben evaluar en el desarrollo de las mismas.

#### 4.2.3 Cronologías e historias de vida

En base al tiempo personal de los alumnos, es posible que con estrategias didácticas que utilice cronologías e historias de vida se puedan recrear historias personales y externas, rastrear procesos temporales. Por ejemplo, a través de la genealogía se pueden ubicar los hechos en el tiempo por medio de las fechas más significativas. Cobra importancia la historia personal del alumno y las historias de vida de los padres y los

<sup>90</sup> *Ibidem.* pp. 217-218.

<sup>91</sup> Pilar Benejan A. *Op. cit.* p. 203.

abuelos con el recurso de las fotografías, de los videos y de otras fuentes de información.

Mediante la creación y recreación de historias de vida, los alumnos emprenden el camino de la investigación, buscando información, interpretando y comprendiendo los textos o entrevistas orales o escritos. Por otra parte empiezan a descubrir diferentes puntos de vista, con esfuerzos de síntesis, de redacción y de generar propuestas de otras actividades.

El alumno debe ser orientado sobre los pasos a seguir, sobre la bibliografía básica, sobre el guión de preguntas; hay que ayudarle a discriminar las ideas principales, a realizar críticas y a seleccionar las más significativas entre otras enseñanzas de tipo metodológico. No hay que olvidar que los niños de 11 a 12 años poseen un conocimiento relativo del sistema cronológico convencional, de la ordenación de fechas y una primera representación del tiempo en ejes cronológicos<sup>92</sup>. Por eso es necesario trabajar las actividades que permitan el acceso a la abstracción del tiempo histórico.

Desde luego estas actividades deben evaluarse no con el criterio de confirmar la memorización de nombres y fechas sino con el de buscar evidencias de que se ha avanzado en la comprensión de la ubicación de los hechos en el tiempo.

#### 4.2.4 Los mapas temporales

En los estudios de Asensio, Carretero y Pozo, la representación de los diferentes sistemas y subsistemas que componen el tiempo histórico es

---

<sup>92</sup> *Ibidem.* p. 209.

muy importante para la comprensión del mismo. Sin una adecuada representación del mismo los alumnos no podrán utilizar de manera efectiva sus conocimientos temporales. Las nociones espaciales (hablamos de mapas temporales) se desarrollan evolutivamente antes que las nociones temporales de igual complejidad, pero si los mapas cognitivos son construidos, también la representación temporal puede ser construida a través de dichos "mapas temporales".

En una primera fase las fechas pueden ser las "marcas" necesarias para las posteriores construcciones; en una segunda fase el niño establece relaciones entre unas fechas y otras, y esto les permite situar ambos hechos en el tiempo; en una tercera fase los alumnos -adolescentes- serían capaces de "... integrar las fechas y las relaciones entre unas fechas y otras en un continuo temporal que permita interpretar cualquier acontecimiento en función de unos ejes de análisis temporales... la analogía espacial es una vieja aliada de los profesores de historia para explicar el tiempo".<sup>93</sup>

Los módulos didácticos deben considerar los conocimientos previos del alumno y las actividades deben enmarcarse dentro de la escala de dificultad de la adquisición de las nociones temporales. La línea del tiempo y los diagramas cronológicos como estrategias didácticas resultan valiosas para graficar la temporalidad de los acontecimientos históricos, el empleo de los mapas de hechos históricos también resultan convenientes, porque además de las nociones espaciales -distancia, dirección, escalas y simbología- se presenta la variable del tiempo que modifica las nociones espaciales de acuerdo a los cambios ocurridos.

---

<sup>93</sup> Mario Carretero *et al.* *Op. cit.* p. 137.

## 4.2.5 Juegos de simulación

Los juegos de simulación propician el desarrollo de la noción de tiempo histórico porque permite a los alumnos percibir y comprender las cosas "...del modo en que fueron percibidas y comprendidas por unos seres muertos hace ya mucho tiempo".<sup>94</sup>

Las actividades de simulación consisten en situar a los alumnos en épocas y lugares donde acontecieron los hechos o se desarrollaron procesos históricos y que reviven, a través de la imaginación, a los protagonistas o testigos presenciales para entender el pasado.

Parte del trabajo del maestro consiste en despertar el interés y la participación para la comprensión del contenido seleccionado; como la identificación es un ejercicio de reconstrucción del pasado, es pertinente diseñar ejercicios de simulación con un guión de preguntas, empezando por averiguar ¿por qué sucedió?, ¿cuál fue la causa inmediata del hecho?, ¿qué personas estuvieron relacionadas con ese hecho?, ¿cuáles fueron los motivos económicos, políticos, sociales, ideológicos?, ¿qué factores favorecieron u obstaculizaron?, etc.<sup>95</sup>

Para responder a estos cuestionamientos habrá que contar con las fuentes de consulta necesarias. Los juegos de simulación comprenden una amplia variedad de ejercicios como son la escenificación, el teatro guiñol, los noticiarios históricos, las entrevistas, los diálogos y las cartas a los personajes del pasado, entre otras.

<sup>94</sup> Henry Pluckrose. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata/MEC, Madrid, 1993. p. 47.

<sup>95</sup> Pilar Benejan A. *Op. cit.* p. 224.

## **CONCLUSIONES**

Para apoyar el proceso del desarrollo de la noción del tiempo histórico en la escuela primaria -el sexto grado en este caso-, se requiere hacer una revisión del tratamiento de esta noción.

Un aspecto importante lo constituye el discurso oficial traducido en los planes y programas de estudio. En los propósitos, enfoques y contenidos se plasman ideas acerca de la noción en cuestión; esto constituye un avance porque se enfatiza que su desarrollo no ocurre en forma espontánea y natural.

Sin embargo en la operativización del discurso prevalece una instrumentación didáctica verbalista que desestima la realización de actividades que tiendan al desarrollo de la noción, posiblemente porque desde la perspectiva del adulto resulta obvio el manejo del tiempo pasado.

En el tiempo que utilizan los historiadores, aun cuando se ocupan sólo -así lo explicitan- del tiempo "social", "cultural" o "subjetivo", existen nexos con el tiempo de los físicos y de los filósofos porque las concepciones de éstos influyen en la visión del mundo, de la sociedad y de la época en que viven aquellos.

Las investigaciones de Asensio, Carretero y Pozo sobre la comprensión del tiempo histórico, arrojan datos reveladores en el sentido de que si bien los alumnos progresan con la edad en la adquisición de las nociones temporales (tiempo personal, tiempo físico, tiempo social y tiempo histórico) no es sino hasta el final de la adolescencia -17 a 18 años- cuando se encuentran alumnos capaces de solucionar tareas complejas que impliquen manejo del tiempo histórico. Pero esto sucede

siempre y cuando hayan sido sometidos a una instrucción específica en el área concreta de la historia.

La conclusión de los autores es lo que corrobora la hipótesis de que las dificultades que tienen los alumnos del sexto grado para ubicar los períodos históricos y explicar la relación entre los hechos y los personajes, son limitaciones que pueden superarse si en el aula se ponen en práctica estrategias que favorezcan el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

Las estrategias didácticas tendrán que derivarse de referentes teóricos que consideren el materialismo histórico y dialéctico; una concepción transformadora de las sociedades; el fundamento ontológico de la historia basada en la relación del hombre con los otros hombres y, epistemológicamente, el conocimiento lo más riguroso y científico posible.

Una visión constructivista sobre el aprendizaje -con aportes de Piaget, Ausubel y Vigotski- obliga a pensar en un proceso constructivo interno; en el nivel de desarrollo cognitivo, en el proceso de reorganización interna; en el uso de estrategias "cognitivas conflictivas" y en la importancia de la interacción social. La instrumentación didáctica y la evaluación deben ser congruentes con los referentes teóricos que los sustentan.

De la operativización adecuada depende que los alumnos alcancen un perfil de egreso que satisfaga los requerimientos actuales de una conciencia histórica y social.

"...el manejo del tiempo -precisa Delval-, ...es un componente esencial de nuestros modelos mentales". "No hay aprendizaje que no implique conciencia temporal y que no responda directa o indirectamente a ella ..."<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Fernando Savater. *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México, 1997. pp. 44-45.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR ROBLERO, Raúl. "En la búsqueda del tiempo: sobre los mecanismos que regulan el orden temporal en los mamíferos". *Ciencia y desarrollo*. No. 115, V. XX, CONACYT, México, Marzo/abril de 1994.
- ARREDONDO LOPEZ, María Adelina. "Propuestas educativas y espacios de poder. El foro para el análisis de los materiales para la enseñanza de la Historia en Chihuahua". *La vasija*. No. 1, V. 1, México, diciembre de 1997-marzo de 1998.
- BENEJAN A., Pilar. "Ciencias Sociales". *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Vol. 4. Planeta, Barcelona, 1988.
- BROM, Juan. *Para comprender la historia*. 47 ed. Ed. Nuestro tiempo, México, 1984.
- BURLATSKI, F. *Materialismo dialéctico*. Tr. Marta González. Ed. Progreso, Moscú, 1981.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Ed. Crítica/ Grijalbo, Barcelona, 1981.
- CARR, E. H. "El legado de la historia". *Sociedad, pensamiento y educación II, Vol. I. Antología*. UPN/ SEP, México, 1987.
- \_\_\_\_\_. *¿Qué es la historia?* Tr. Joaquín Romero Maura. Ed. Planeta/Seix Barral, México, 1993.
- CARRETERO, Mario et al. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Aprendizaje-Visor, Barcelona, 1989.
- CONALTE-SEP. *Hacia un nuevo modelo educativo*. México, 1991.
- CORDOVA, Arnaldo. "La historia, maestra de la política". *Historia ¿Para qué?* (Compilación) 15 ed. Siglo XXI editores, México, 1995.



COVENEY, Peter y Roger Highfield. **La flecha del tiempo** (1). Tr. María Buxo Dulce-Montesinos. Ed. RBA Editores, Barcelona, 1993.

DE GORTARI RABIELA, Hira. "El reto de enseñar historia". **Cero en conducta**. No. 46, México, Octubre 1998.

DE LA VEGA AGUIRRE, Sergio Valentín. "Integración y flexibilidad en el curriculum de la educación básica". **Pedagogía**. No. 11, V. 11, UPN-SEP, México, 1996.

FLORZA MORALES, Miguel Angel. "Crisis en la formación de docentes". **Aleph**. Revista especializada de Pedagogía. No. 3, año 2, Oaxaca, Oax., Febrero-abril de 1998.

FLORESCANO, Enrique. "De la memoria del poder a la historia como explicación". **Historia ¿Para qué?** (Compilación). 15 ed. Siglo XXI editores, México, 1995.

GALVAN LAFARGA, Luz Elena. "Alternativas didácticas para la enseñanza de la historia". **Correo del Maestro**. No. 11, Uribe y Ferrari Editores, México, Abril de 1997.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 3ª ed., Tr. de J. F. Yvars y E. Pérez Nadal. Barcelona, ed. Península, 1991.

KONSTANTINOV, F. et al. **Fundamentos de filosofía marxista-leninista. Parte 1. Materialismo dialéctico**. Ed. de Ciencias Sociales de la Habana, La Habana, 1980.

LERNER SIGAL, Victoria. "Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos". **Perfiles educativos**. No. 75, CISE-UNAM, México, enero-marzo 1997.

\_\_\_\_\_. "El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio". **La enseñanza de Clío** (Compilación). CISE-UNAM, México, 1990.

\_\_\_\_\_. "Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México". **Perfiles educativos**. No. 67, CISE/ UNAM, México, enero-marzo 1995.

MELIUJIN, S. T. **La materia en su unidad, infinitud y desarrollo**. Tr. Teodosio Varela. Ediciones Suramérica Ltda., Colombia, 1970.

MICHEL, Marco A. "Tiempo y realidad social en el pensamiento clásico de Marx, Durkheim y Weber". **Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. Antología**. UPN-SEP, México, 1988.

MONTERROSO GIL, Gustavo. "Cómo enseñar la historia en el nivel básico". **Educación 2001**, No. 38, México, julio de 1998.

PEEL, E. A. "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos". **Los sujetos y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lo social. Antología**. UPN-SEP, México, 1988.

PEREYRA, Carlos. "Historia ¿Para qué?". **Historia ¿Para qué?** (Compilación). 15ª ed. Siglo XXI editores. México, 1995.

PIAGET, Jean. **El desarrollo de la noción de tiempo en el niño**. 2ª ed., Tr. de Víctor Manuel Suárez y Juan José Utrilla. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

PLA, Alberto. "En torno a la historia, su método y el materialismo histórico". **Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. Antología**. UPN-SEP, México, 1988.

PLUCKROSE, Henry. **Enseñanza y aprendizaje de la historia**. Tr. de Guillermo Solana. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

RAMÍREZ RAYMUNDO, Rodolfo. "La enseñanza de la historia en la escuela primaria". **Cero en conducta**. No. 46, Año 13, Educación y Cambio A.C., México, Octubre 1998.

SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea. "El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia". **La enseñanza de Clío**. (Compilación). CISE/ UNAM, México, 1990.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.** México, 1992.

\_\_\_\_\_. **Acuerdo No. 200.** México, 1994.

\_\_\_\_\_. **Guía para el maestro. Educación Primaria.** México, 1992.

\_\_\_\_\_. **Historia de México. Guía para el maestro, sexto grado.** México, 1992.

\_\_\_\_\_. **Libro para el maestro. Historia sexto grado.** México, 1994.

SEP. **Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. PRIMARIA.** Fernández Editores, México, 1993.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Programa de actualización del maestro. Historia. Curso.** México, 1993.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. **2º Congreso Nacional de Educación. Educar en la democracia y el respeto a la diversidad: Compromiso del SNTE. Cuaderno de trabajo.** Editorial del Magisterio "Benito Juárez", México, 1997.

UPN-SEP. **Paquete del autor. Jean Piaget. Antología.** UPN-SEP, México, 1988.

VIARD RODRÍGUEZ, Graciela. "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico". **La enseñanza de Clío.** (Compilación). CISE/ UNAM, México, 1990.

VILLORO, Luis. "El sentido de la historia". **Historia ¿Para qué?** (Compilación). 15ª ed. Siglo XXI editores, México, 1995.

**ANEXOS**  
**LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS**

Escuela Primaria Federalizada  
"Justo Sierra"

San José Agua Azul  
Municipio de Apaseo el Grande, Gto.  
5° A  
30 de septiembre de 1997.

SAN JOSE AGUA ZUL

30 de septiembre 1997

Municipio apaseo el grande

JOHANA LIZBETH SANCHEZ PIEDRA

5/A

1º ¿cual es la materia que mas te gusta?

R= ciencias naturales

2º ¿por que te gusta la materia?

R= por que ablo de la naturaleza de los planetas

3º ¿cual es la materia que te gusta menos?

R= Historia

4º ¿por que no te gusta esa materia?

R= por que es muy aburrida

5º ¿como les gusta a los maestros enseñar la materia que mas les gusta?

R= al maestro poniendoles a leer y jugar

6º ¿que actividades te gustaria realizar en las clases para que puedas disfrutar con gusto los contenidos de las materias?

R= que donos tareas no demoras de esa materia

7º ¿que actividades te gustaria realizar en las clases para que puedas disfrutar con gusto los contenidos de las materias?

R= trabajar por equipos

8º ¿que actividades te gustaria realizar en las clases para que puedas disfrutar con gusto los contenidos de las materias?

R= juegos

9º ¿que actividades te gustaria realizar en las clases para que puedas disfrutar con gusto los contenidos de las materias?

R= trabajar por equipos

10º ¿que actividades te gustaria realizar en las clases para que puedas disfrutar con gusto los contenidos de las materias?

R= juegos

San José agua azul Municipio de Apaseo el Grande

Martes 30 de septiembre de 1997.

Maricela Pérez Ruiz. "5º A"

1-¿ Cual es la materia que mas te gusta? \*

R= Geografía

2-¿ porque te costa la materia?

R porque habla de nuestro planeta donde nosotros vivimos

3-¿ Cual es la materia que te Gusta Menos?

R= Historia.

4-¿ porque te gusta Menos la Materia?

R porque nada es de hablar y hablar puras Historias

5-¿ Como les Gustaria que su maestro les diera la Materia que menos les Gusta?

R= Rapida y sin durar tanto.

6-¿ Que Actividades te gustaria desarrollar en clase: para que puedas disfrutar con gusto las materias

R= trabajar en equipos y Competir con el otro quinto.

7-¿ Que te gustaria que hubiera en la escuela?

R= disciplina, Juegos para divertirnos, y una biblioteca.

8-¿ Que otra Cosa te Gustaria aser en la escuela?

R= Me Gustaria que mi maestro me escucha cuando tengo un problema o una duda.

San José Agua Azul apaseo el grande Gto.

30 de septiembre de 1997

Lorena Silvestre Pérez 5<sup>a</sup> A

1. ¿cuál es la materia que más te gusta?

R= matemáticas

2. ¿por qué te gusta la materia?

R= por que me gusta pensar

3. ¿cuál es la materia que te gusta menos?

R= historia

4. ¿por qué te gusta menos esa materia?

R= porque me aburre

5. ¿cómo te gustaría les diera la materia que menos

les gusta? R= que lo diera menos bien

6. ¿qué actividades te gustaría hacer en el recreo

que puedas jugar con las materias?

R= basquet fútbol tenis beis

7. ¿qué te gustaría que hubiera en la escuela?

R= que hubiera una biblioteca

8. ¿qué cosa más te gustaría en la escuela?

R=

me gustaría que mi maestro me enseñara para

decirle que me gusta

San José Aguazul - Apaseo el Grande G.  
30 de septiembre de 1997

---

María Conzerrat Herrera paredes  
6 grado grupo A

1. ¿Cuál es la materia que más te gusta?

Geografía

2. ¿Por qué te gusta la materia?

de la tierra y de los planetas.

3. ¿Cuál es la materia que te gusta menos?

Historia

4. ¿Por qué te gusta menos la materia?

Por que es muy aborrida

5. ¿Como les gustaría que su maestro les diera la materia que menos le gusta?

Como no la diera

6. ¿Que actividades te gustaría desarrollar en clases para que pueda disfrutar con gusto los contenidos de las materias?

Trabajar por equipos

---

7. ¿Que te gustaría que hubiera en la escuela?

clases de música

8. ¿Que otra cosa te gustaría hacer en la escuela?

Nadar

---

me gustaría que <sup>no</sup> me enseñara para decirle est

que me gustaría ser mas inteligente



# **APENDICES**

## **ENCUESTAS A MAESTROS Y DIRECTORES**

## APENDICE A

### CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE

Compañero director: La actualización es una cuestión moral para el ejercicio de cualquier profesión y en la nuestra es todavía más necesaria porque la educación supone no únicamente reproducción sino creación y recreación de la cultura de una sociedad que, en el marco actual, pretende una transformación hacia el logro de mejores condiciones de vida.

La modernización educativa que implementa el gobierno supone un serio reto para los maestros en ejercicio porque pone a prueba nuestra capacidad de integrarnos a una necesaria actualización que nos involucre de manera consciente y responsable a la búsqueda de soluciones que plantea nuestro quehacer cotidiano.

Las siguientes cuestiones pueden servir para orientarnos en un intento por acercarnos al enfoque de actualización del maestro basado en la práctica cotidiana.

INSTRUCCIONES: En forma individual responda a las siguientes cuestiones:

¿Cuál ha sido su proceso de formación profesional?

---

---

---

¿Se ha percatado sobre su dominio personal de los contenidos? De ser así, ¿en qué materias considera usted que su dominio es insuficiente o inconsistente?

---

---

¿Cuál es su papel frente al saber constituido? ¿Lo reproduce mecánicamente, lo legitima de manera alienada o lo somete a un proceso de reflexividad?

---

---

En la interacción con los alumnos, ¿ha considerado su estructura cognoscitiva, sus características afectivas y motrices? ¿De qué manera?

---

---

¿Qué importancia concede a la estructura metodológica, es decir a la manera en que posibilita usted a sus alumnos el acceso al conocimiento, a la información y a la construcción de ellos?

---

---

---

¿Qué recomendaciones hace usted a sus maestros con respecto a la instrumentación didáctica de una clase, pongamos por caso en la materia de Historia; qué actividades harían los alumnos para que ubiquen los acontecimientos, por ejemplo la intervención francesa? Descríbalas en el siguiente espacio.

---

---

---

---

---

---

---

Epistemológicamente, ¿qué criterio utiliza para llegar a la verdad? Lo identifica como reduccionista, folklórico, inconsistente, a nivel reproductivo, mecánico, irreflexivo, alineado, alienado, visión estrecha y limitada a los textos del alumno o describe, analiza, reflexiona, propone y crea sus propias alternativas?

---

---

---

---

¿Qué otra reflexión considera usted que podríamos hacer? (Escriba al reverso).

Comonfort, Gto., 26 de mayo de 1996.

NOMBRE DEL DIRECTOR: \_\_\_\_\_

APENDICE B

EL DESARROLLO DE LA NOCION DE TIEMPO HISTORICO EN EL SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

FUENTE: ESC. PRIM. "FRANCISCO EDUARDO TRESGUERRAS  
COMONFORT, GTO.

MAESTRO(A): \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo sabe Ud. que sus alumnos han adquirido o no el dominio de la noción de tiempo histórico?

- Por medio de la conversación y también en las pruebas que se hacen cada mes.

2. ¿Qué importancia le concede Ud. al dominio de la noción de tiempo histórico para introducir a los alumnos en la explicación de los hechos y fenómenos sociales?

- Se le da la importancia que debe tener ya que todo hecho tiene una historia.

3. ¿Cómo apoya Ud. a sus alumnos en el desarrollo de la noción de tiempo histórico?

Con material como monografías, sus libros de texto etc.

Lugar y fecha: Comonfort, Gto. 25 de octubre FIRMA \_\_\_\_\_  
de 1994.

## APENDICE B

EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN EL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FUENTE: ESC. PRIM. " EMILIANO ZAPATA "

MAESTRO(A) \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo sabe Ud. que sus alumnos han adquirido o no el dominio de la noción de tiempo histórico?

A través de preguntas sobre hechos históricos ocurridos, a lo largo de la historia, ubicando dichos hechos en etapas para poder comprenderlos mejor.

2. ¿Qué importancia le concede Ud. al dominio de la noción de tiempo histórico para introducir a los alumnos en la explicación de los hechos y fenómenos sociales?

Le doy importancia ya que a través de la noción del tiempo puedo ubicarlos y a la vez introducirlos a los temas que se tratarán.

3. ¿Cómo apoya Ud. a sus alumnos en el desarrollo de la noción de tiempo histórico?

Diferenciando cada tiempo en que ocurrió cualquier hecho, a través del establecimiento de etapas para su diferenciación, de una con otras.

Lugar y fecha: Delgado, Mpio. Comonfort, Sta. Firma  
4 de enero de 1995



## APENDICE B

EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN EL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FUENTE: DOC. CAL. "Tierra y Libertad."

CATEDRA (1)

1. ¿Cómo sabe Ud. que sus alumnos han adquirido o no el dominio de la noción de tiempo histórico? Al exponerles y preguntarles un tema del programa y contestar correctamente se determina que noción se ha adquirido.  
Cuando el alumno ha adquirido nociones de tiempo, ha ordenado y comprendido el contenido, ubicándose correctamente en él.
2. ¿Qué importancia le concede Ud. al dominio de la noción de tiempo histórico para introducir a los alumnos en la explicación de los hechos y fenómenos sociales? Es muy importante ya que es la base del estudio de como es hoy nuestra sociedad y nos sirve para comprender porqué sucedieron estos hechos, y como sucedieron.
3. ¿Cómo apoya Ud. a sus alumnos en el desarrollo de la noción de tiempo histórico? Fortaleciendo el estudio de los procesos históricos desde sus inicios hasta nuestros días, y partiendo de lo más cercano del alumno hasta lo más general.

Neutla, Mpio. de Comonfort, Gto.

Lugar y fecha: 25 de marzo de 1996

Firma



## APENDICE C

### HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Compañero maestro: la inserción de la Historia como materia en los planes y programas de estudio de la educación primaria, nos obliga a reflexionar sobre algunos aspectos básicos que apoye la comprensión de la historia en los alumnos de cada uno de los seis grados.

**INSTRUCCIONES:** En forma individual responda a las siguientes cuestiones.

1. La historia se presenta en los tres primeros grados en forma globalizada y en los grados subsecuentes en forma sistemática. ¿Cuál es su inclinación personal por la historia?
2. ¿En qué consiste la noción de tiempo histórico?
3. ¿En qué consiste el tiempo personal?
4. ¿Cómo construye el dominio de la noción de tiempo histórico en la comprensión de los hechos históricos?
5. ¿Qué dificultades ha detectado usted en la enseñanza de la historia?
6. ¿Cómo contribuye usted a que el alumno construya la noción de tiempo?
7. ¿Cómo apoya usted a los alumnos en la comprensión de la historia?
8. ¿En qué consiste la noción de espacio?
9. ¿Qué actividades realiza usted con sus alumnos para que ellos ubiquen los acontecimientos históricos, por ejemplo la intervención francesa? Descríbalas en el siguiente espacio.

**OBSERVACIONES:** Si desea agregar algún comentario, escriba al reverso.

**NOMBRE DEL MAESTRO:** \_\_\_\_\_ **GRADO** \_\_\_\_\_ **GRUPO** \_\_\_\_\_

Comonfort, Gto., 7 de mayo de 1993.

**DIRECTOR DE  
TESIS:**

LIC. CRISTINA MALANCA HEREDIA

**CAPTURA:**

C. BEATRIZ NIETO GUZMÁN