LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA ESTUDIANTE DE MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL[1]

Teaching and Learning Historical Time in Early Childhood Education. The Social Representations and the Teaching Practice of a Preservice Early Childhood Teacher

Lorenia Hernández Cervantes[2]
Universitat Autònoma de Barcelona
hernandezlorenia@gmail.com

Recibido: 10.10.2013 / Aceptado: 30.06.2014

Resumen. El siguiente artículo describe las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. El objetivo de la investigación fue indagar y analizar elementos que me permitieran relacionar a) la enseñanza de las ciencias sociales, b) la enseñanza del tiempo histórico y c) la socialización. Los resultados obtenidos muestran que la enseñanza del tiempo histórico tiene como base metodológica el planteamiento de preguntas. El trabajo se realizó a partir del estudio realizado por Barton, McCully y Marks (2007) sobre la investigación basada en el aula (task of classroom-based inquiry) con estudiantes de profesor de ciencias sociales.

Palabras clave: formación del profesorado, didáctica, ciencias sociales, educación infantil.

Abstract. This paper describes a preservice early childhood teacher's social representations about teaching and learning historical time in preschool settings. The purpose of the research was to investigate elements that allow me to analyze the relationship between these variables: *a*) teaching social studies, *b*) historical time education and *c*) socialization. The data demonstrates that the teaching of historical time is based on questioning methodology. The conceptual framework that serves as a basis to develop this research was the task of classroom-based inquiry orientated to preservice social studies teachers (Barton, McCully Marks 2007).

Keywords: teacher education, teaching, social studies, early childhood education.

En la educación infantil mexicana existe la creencia de que por medio de actividades relacionadas con el calendario se enseña el tiempo. Con este tipo de actividades se pretende que los niños y las niñas aprendan a ubicar y organizar eventos de su vida cotidiana o a identificar los nombres de los días de la semana y los meses del año.

El programa de educación infantil asocia la enseñanza del tiempo con el campo formativo del Pensamiento Matemático. Esto es una consecuencia de las implicaciones de la psicología evolutiva en el currículum de la educación infantil en México (1982, 1992, 2004). Estos programas han tenido como principal fundamento la teoría del desarrollo cognitivo (Piaget).

Una de las aportaciones realizadas por Piaget está orientada al desarrollo de la noción del tiempo. A partir de esta aportación se ha desarrollado la concepción de que el niño y la niña comprenden el tiempo con la utilización del calendario. Otra concepción sobre la enseñanza del tiempo histórico en la educación infantil mexicana deriva de la creencia de las maestras de que los niños y las niñas conocen el pasado por medio de los acontecimientos patrios y de las tradiciones.

Las investigaciones y las propuestas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo en la educación infantil son escasas. Entre ellas encontramos las de Aranda (2003), Tonda (2001), Rivero (2012), Serulnicoff (2001), Miralles Rivero (2012), Heyking (2004) y Tiemann Fa-

llace (2009). Otras investigaciones y propuestas están dirigidas a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo a niños y a niñas de 6 años en adelante. En este ámbito encontramos las de Pagès y Santisteban (2011), Cooper (2002), Seefeldt (1993), Thorton Vukelich (1998), Barton y Levstik (2005), Carretero (1989), VanSledright y Brophy (1990) o Seixas (1996).

Por otro lado, encontramos estudios y trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2011). Estos trabajos asocian la enseñanza del tiempo histórico con la formación del pensamiento histórico. Según estas propuestas, los niños y las niñas aprenden, además de a observar el paso del tiempo, conceptos temporales como el cambio y la continuidad y un lenguaje de términos relacionados con la temporalidad.

También existen estudios que asocian el conocimiento del tiempo histórico como parte de un contenido base para la enseñanza de las ciencias sociales (Brophy, Alleman, Knighton, 2009). Los niños y las niñas aprenden conceptos relacionados con la vestimenta, la comida, la vivienda, el transporte, el dinero, la comunicación, etc. Estos conceptos se enseñan a partir del tiempo histórico. Ello permite que los niños y las niñas reflexionen sobre los cambios y las continuidades, los motivos de su existencia y de sus finalidades en el pasado, el presente y el futuro.

Los estudios, las propuestas y las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico se basan en las aportaciones de la didáctica de las ciencias sociales, de la psicología social y de la teoría sociocultural. En esta línea se encuentran las investigaciones de Barton (1996, 2002), la investigación de Levstik y Barton (2004, 2005), las investigaciones de Brophy, Alleman y Knighton (2009), la investigación de Zamboni y Fonseca (2010) y los estudios y las propuestas de Pagès y Santisteban (2010, 2011).

MARCO TEÓRICO

Representaciones sociales

Esta investigación parte de indagar las representaciones sociales de la estudiante de maestra de educación infantil sobre la enseñanza de las ciencias sociales y del tiempo histórico. Y se centra en lo que ocurre en el aula cuando se enseñan y se aprenden contenidos sociales y contenidos relacionados con el tiempo histórico.

Como es sabido, el concepto de representación social según define la psicología social (Moscovici, 1961, 1976, 1986), y de acuerdo con la interpretación que hace Denise Jodelet (2013), incluye «imágenes que condensan un conjunto de significados: sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado; como categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos, a los individuos y las teorías que permiten establecer hechos sobre ellos» (p. 472).

El término de representación social engloba los conocimientos, las concepciones, las creencias, las ideas, las percepciones, los sentimientos y las acciones de las personas. Las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico están, a su vez, enmarcadas por las representaciones sociales que ellas tienen sobre el medio sociocultural en el que viven y se relacionan con la información que obtienen a través de los medios de comunicación, los modelos de pensamiento que ellas reciben y trasmiten de su educación y de las experiencias que han tenido durante su vida escolar.

Investigación basada en el aula (task of classroom-based inquiry)

Esta investigación se basa en indagar lo que ocurre en el aula (task of classroom-based inquiry). Este tipo de investigación es utilizada en los proyectos y los estudios realizados en el ámbito de la formación del profesorado. Una de las funciones de la formación profesional inicial es preparar a las estudiantes para que sean capaces de reflexionar sobre las concepciones en relación con los distintos modelos de aprendizaje de los niños y de las niñas. La reflexión sobre las concepciones de cómo aprenden los niños y las niñas ha de centrarse en el conocimiento y la estructura de las ideas que tienen las estudiantes sobre ciertos contenidos, temas y asignaturas (Barton, McCully y Marks, 2007).

Para Barton, McCully y Marks (2007) uno de los objetivos de la investigación basada en el aula es que los estudiantes de profesor tengan la oportunidad de analizar la actuación de sus alumnos y alumnas en un ambiente significativo como es el salón de clases. A partir de esta experiencia los estudiantes de profesor desarrollan nuevas concepciones sobre cómo aprenden los niños y las niñas contenidos concretos. Estas nuevas concepciones no son tanto el resultado de adquirir nuevas técnicas pedagógicas sino el resultado de los conflictos a los que se enfrentan los profesores cuando llega el momento de contrastar sus conocimientos e ideas previas sobre el aprendizaje con sus observaciones sobre las formas de razonar de los alumnos y las alumnas.

En la formación profesional inicial de maestras de educación infantil, la investigación basada en el aula permite que las estudiantes tengan la oportunidad de confrontar lo que han aprendido en los cursos de la universidad con las observaciones y las experiencias que tienen durante sus prácticas docentes en las escuelas infantiles. La reflexión se centra en: 1) las aportaciones de la psicología evolutiva, de Piaget y de Vigotsky, 2) sus creencias sobre las estrategias que utilizan o utilizarían en la enseñanza de un contenido concreto de las ciencias sociales como el tiempo histórico y c) sus concepciones sobre el área de las ciencias sociales.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación basada en el aula por medio de un estudio de caso es el resultado de un trabajo de campo que tuvo como metodología el estudio etnográfico. He de mencionar que el soporte teórico y metodológico, en esta investigación, tiene como base la investigación basada en el aula. El estudio de caso y el estudio etnográfico merecen una atención secundaria, por lo que no profundizaré en su descripción.

Estudio etnográfico

El estudio etnográfico, tal como lo describen Goodman y Adler (1985), nos permite tomar una fotografía de aquello que nos interesa investigar. Una vez analizada la información es posible volver a interpretar la misma fotografía utilizando categorías fundamentadas para comprender una realidad en un tiempo y espacio concreto. La participante del estudio de caso formó parte de la muestra del trabajo de campo que se realizó para indagar las representaciones sociales y la práctica docente sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil.

El estudio de caso

De acuerdo con Stake «el estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (2010, p. 11). Las representaciones sociales y la práctica docente de Inés me permitieron analizar las diferencias que existen entre la enseñanza de contenidos sociales generales y la enseñanza de un contenido social concreto. El estudio de caso, en esta investigación, tiene como objetivo la necesidad de comprender una situación general (la enseñanza de las ciencias sociales), a partir de un caso particular (la enseñanza del tiempo histórico). La participante, en el estudio de caso, fue una estudiante de maestra de educación infantil a la cual llamaremos Inés.

El proceso, el tiempo y el lugar

El trabajo de campo se realizó en dos periodos en una Institución de Formación de Maestros ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. El primer periodo fue entre el mes de septiembre de 2011 y enero de 2012. En este periodo se aplicaron cuestionarios a 113 estudiantes de tercero y cuarto curso de maestro de educación infantil. Se entrevistó a 9 estudiantes de la muestra de 113. Inés formaba parte del grupo de las estudiantes entrevistadas.

El segundo periodo del trabajo de campo fue entre el mes de octubre de 2012 y enero de 2013. En este periodo Inés realizó la investigación basada en aula. El pensamiento de Inés en relación con lo social se caracterizó por ser crítico. Ella cuestionaba la intención de las actividades asociadas a los festejos patrios que se realizan en las escuelas infantiles y que generalmente las maestras, las estudiantes y los profesores en didáctica asocian con la enseñanza de las ciencias sociales. Inés pensaba que estas actividades no promovían ninguna habilidad o capacidad cognitiva.

Obtención de los datos

La práctica docente es un elemento relevante para conocer cómo las representaciones sociales de los participantes se trasladan en una actuación docente. La principal intención de una observación de clases es indagar qué sucede realmente en salón de clases. A partir de lo que sucede en el salón de clases se pretende buscar, reflexionar y comprender por qué los participantes reaccionaron o actuaron de cierta forma en un tiempo y un contexto concreto.

De acuerdo con Pagès (2011) la relación entre la práctica y la formación teórica se convierte en clave para una buena formación del profesorado. Pagès afirma: «Partir de la práctica para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas es en mi opinión una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales» (2011, pp. 77-78).

La investigación basada en el aula se llevó a cabo en tres momentos. El primer momento fue antes de las prácticas docentes. En este periodo Inés contestó un cuestionario y realizó su planificación de actividades para la enseñanza del tiempo histórico. El objetivo de este instrumento fue indagar las representaciones sociales de Inés en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

El segundo momento fue durante las prácticas docentes. En este periodo Inés realizó las actividades que se grabaron en vídeo. El tercer momento fue después de la práctica docente. En este periodo Inés fue de nuevo entrevistada. En la entrevista reflexionó sobre cómo habían cambiado sus representaciones sociales antes, durante y después de su práctica docente.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la investigación basada en el aula se presentan en tres apartados. El primer apartado está dedicado a las representaciones sociales de Inés sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. El segundo apartado a la práctica docente de Inés. Y el tercer apartado a la reflexión sobre las representaciones sociales y la práctica docente.

Las representaciones sociales de Inés sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico

¿Para qué se ha de enseñar el tiempo histórico?

Inés piensa que la enseñanza del tiempo histórico tiene como finalidad desarrollar una conciencia histórica. Ella opina que el niño debe conocer su historia para no repetir los errores que se cometieron en el pasado. El siguiente párrafo muestra su opinión.

> En relación a aquella vieja premisa de que todo hombre que no conoce su historia está condenado a repetirla, creo necesario desarrollar una conciencia. Creo necesario desarrollar una conciencia que tenga presente cómo desde pequeños es preciso comenzar a acercarnos a nuestra historia de manera lúdica para así desarrollar el placer, el gusto y la curiosidad por conocer errores, aciertos y posibles mejoras en nuestra vida común como seres humanos.

La concepción de Inés en relación con las finalidades de la enseñanza del tiempo histórico está asociada con uno de los propósitos del aprendizaje de la historia descritos por Barton y Levstik (2004). Este propósito menciona que el estudio de la Historia consiste en que los alumnos y las alumnas aprendan de los errores del pasado para que no los vuelvan a cometer. Esta forma de entender el estudio de la historia tiene como característica que el pasado sirve para corregir los errores que los «otros» cometieron. El profesor enseña los acontecimientos pasados con la intención de dar una «lección» a sus alumnos y advertirles lo que no deben hacer.

De acuerdo con Levstik y Barton, una de las frases más famosas que se utiliza para justificar este posicionamiento analítico ante el estudio de la Historia es la de George Santayana: «those who cannot remember the past are condemned to repeat it» (Barton y Levstik, 2004, p. 79). La concepción de Inés sobre la finalidad de la enseñanza del tiempo histórico está relacionada con la idea de que la Historia nos proporcionará lecciones que nos permitirán no cometer los errores de nuestros antepasados.

Barton y Levstik (2004) afirman que uno de los discursos más comunes que se utilizan para justificar la asignatura de la Historia en el currículum escolar es mencionar que su estudio sirve para que los alumnos y las alumnas conozcan los errores del pasado y aprendan bien lo que no se debe hacer. Siguiendo la misma línea, Pagès (1994) menciona que una de las finalidades de estos discursos en un modelo de currículum técnico es defender una concepción conservadora de la sociedad y del *statu quo* basada en la necesidad de formar «buenos» ciudadanos y ciudadanas.

Es importante mencionar que las finalidades de la enseñanza de la historia no han de quedar reducidas a que los alumnos y las alumnas piensen que el estudio del pasado tiene como función decirnos qué es lo que debemos o no hacer. El estudio de la Historia también ha de contemplar que una de las finalidades de su enseñanza es la de relacionar el pasado, el presente y el futuro. De acuerdo con Pagès y Santisteban: «la enseñanza de la Historia ha de educar el sentido del tiempo de los niños, las niñas y de los jóvenes, ha de hacerles aprender una buena gestión del tiempo y de sus diferentes niveles. Esta finalidad puede desarrollarse a través de aspectos más vinculados a un dominio técnico, cronológico, o a un dominio ideológico, más relacionado con la estructura epistémica del saber histórico y de su construcción» (2011, p. 232).

¿Cuáles son tus inquietudes o preocupaciones para enseñar el tiempo histórico?

Inés piensa que una de las principales limitaciones que tiene es la falta de conocimiento sobre cómo enseñar el tiempo histórico. Este desconocimiento la hace sentirse vulnerable e insegura. Ella piensa que quizás no logre hacer que las actividades interesen a los niños y ellos no le respondan.

> Lo que me preocupa es que los niños no me respondan y no saber cómo organizarlo para que les resulte interesante y que logremos un aprendizaje tanto ellos como yo. Me resulta inquietante no haber practicado con este aspecto antes y no saber qué hacer, pues con-

> sidero que los elementos teóricos con los que cuento son muy pocos.

La representación social de Inés sobre cómo enseñar el tiempo histórico es consecuencia de la creencia que tienen los profesores en relación con el contenido a enseñar (Crowe, Hawley, Brooks, 2012). Barton, McCully y Marks (2007) se dieron cuenta de que una de las mayores preocupaciones que tenían los estudiantes de profesor era que el tema o el contenido fuera interesante y estuviera vinculado con la vida de los niños.

La representación social sobre «el contenido interesante» es parte de la representación social que tienen los estudiantes de profesor sobre «cómo aprenden los niños». Barton, McCully y Marks (2007) explican que uno de los orígenes de estas representaciones es el contenido estudiado en el curso «enseñanza de la historia». El enfoque de los contenidos de este curso tenía como base la teoría constructivista. Una de las interpretaciones del constructivismo es que los contenidos de una disciplina escolar siempre estén relacionados con los intereses y las experiencias de los niños y de las niñas.

Por su parte, MacNaughton (2003) menciona que una de las implicaciones que ha tenido el constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación preescolar es que el aprendizaje esté centrado en el niño («people is focus on child-centred learning»). Esto significa que el rol de la maestra debe estar la mayor parte del tiempo pendiente de los intereses, los gustos y los conocimientos del niño. La preocupación de Inés en relación con la enseñanza del tiempo histórico es consecuencia de las implicaciones del constructivismo en el currículum de la educación infantil (2004) y en el plan de estudios de la licenciatura en educación infantil (1999).

¿Crees que los niños y las niñas tienen la capacidad de comprender el tiempo histórico?

Inés opina que los niños sí tienen la capacidad de comprender el tiempo histórico, pero no con la misma capacidad que un adulto. Ella piensa que los adultos comprenden el tiempo histórico de una forma más compleja. Inés no menciona en qué consiste esta complejidad. Sin embargo, es consciente de que existe una diferencia entre el pensamiento del niño y el del adulto.

> Los niños tienen la capacidad de comprender el tiempo histórico, quizá no con la misma complejidad de un adulto pero por supuesto que sí lo entienden. Esto lo hacen a partir de eventos de su vida cotidiana como, por ejemplo, que su perrito ya no es un cachorro y ya es grande; que su hermanito ya no es un bebé o que su ropa de hace uno o dos años ya no les queda.

La representación social de Inés sobre la diferencia que existe entre el pensamiento del niño y el del adulto no sólo se asocia con el aprendizaje y la capacidad de comprender el tiempo histórico. Esta diferencia también se relaciona con la capacidad de comprender cualquier otro conocimiento, sea éste social, lógico-matemático, de lenguaje oral y escrito.

La concepción sobre la diferencia que existe entre el pensamiento de un adulto y de un niño es consecuencia de las interpretaciones a la teoría del desarrollo evolutivo. De acuerdo con MacNaughton (2003), la idea de que el niño tiene menos capacidad cognitiva que el adulto tiene su origen en la interpretación del concepto de «progreso» utilizado frecuentemente en la teoría del desarrollo cognitivo.

Por su parte, Canella y Viruru (2005) explican que la creencia que existe alrededor del concepto de «progreso» y sus formas de manifestarse a través del desarrollo humano, se ha legitimado de tal manera que es considerada como una verdad universal, absoluta y natural. La concepción que tenemos del progreso en el desarrollo del niño se ha dado por verdadera e incuestionable. Damos por hecho que la palabra desarrollo es sinónimo de progreso. Y el progreso en el desarrollo evolutivo es sinónimo de incapacidad o capacidad cognitiva.

Canella y Viruru (2005) argumentan que las teorías que se han hecho para explicar el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas a través de etapas han creado una jerarquía imaginaria entre el pensamiento del niño y los adultos. Los niños son considerados menos capaces porque se encuentran en las primeras etapas de desarrollo, mientras que a los adultos se les considera más capaces porque se les ubica en las últimas etapas.

Las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget han contribuido a la creencia de que el «desarrollo» significa «progreso». La jerarquía que promueve el concepto del «desarrollo» ubica el conocimiento de los adultos en un lugar privilegiado y avanzado. De esta forma los niños, antes de llegar a este lugar privilegiado y avanzado en el sentido cognitivo han de pasar por una serie de etapas. Esto los coloca en un lugar poco valorado, pues están en proceso de «convertirse en adultos» (becoming adults). Además de ser poco valorados en el área cognitiva, también se les valora poco en el área afectiva, pues se les considera «ingenuos» e inmaduros. Estas ideas han contribuido a creer que el pensamiento del niño no tiene

la misma capacidad de comprensión que un adulto; como consecuencia, que el pensamiento del niño está ubicado en una etapa inferior (preoperatoria) y el pensamiento del adulto está ubicado en una etapa superior (concreta o formal).

La práctica docente de Inés

Inés tiene a su cargo un grupo de 13 niños y niñas que cursan el segundo grado. Tienen entre tres a cuatro años de edad. Inés decide trabajar el tiempo histórico por medio de unas fotografías. El objetivo es que los niños y las niñas identifiquen los cambios que ellos y ellas han tenido a través del tiempo. Para ello, Inés les pide dos fotos. Una de ellas de cuando eran bebés y otra reciente.

Inés, por su parte, lleva tres de sus fotos. Una de ellas de cuando ella era bebé, otra con cinco años y otra con 17 años. Para presentar el tema Inés utiliza sus fotografías y realiza preguntas a los niños y a las niñas sobre lo que observan. Inés piensa que los niños identificarán la antigüedad de las fotos por medio de los colores y de su tamaño. Inés relaciona los colores opacos con lo antiguo y los colores brillantes con lo nuevo.

Inés realizó la actividad en tres clases, en ellas utilizó preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas. La diferencia relevante entre las clases de Inés y las clases de las estudiantes y de las maestras de educación infantil observadas durante el trabajo de campo fue que ella utilizó preguntas abiertas con un propósito específico. Estas preguntas tenían una intención clara y concreta: promover el desarrollo del lenguaje oral y la elaboración de inferencias en relación con el conocimiento del tiempo histórico. En el siguiente ejemplo se muestran algunas de las preguntas elaboradas por Inés.

Diálogo 1:

Niña 1: Una niña
Inés: ¿Será una niña?
Niña 1: Sí, es una niña con su papá
Inés: Una niña con su papá, ya vieron que está con su papá, y ¿está chiquita o está grandota?
Niña 2: Chiquita
Niño 1: Grandota
Inés: Oigan y ¿qué colores hay aquí en la foto?
Grupo: Negro, gris, café, blanco
Inés: Y la foto, ¿es grande o está chiquita?
Niño 2: Grande
Niña 2: Chiquita
Inés: Ah, está chiquita, oigan y aquí, ¿qué hay detrás de la foto?, ¿aquí dónde están?
Niño 3: En la cama
Inés: ¿Qué es, quién es, quién está aquí en la foto?
Niño 2: En un sillón
Inés: Está en el sillón o en la cama
Grupo: En la cama
Inés: Y, ¿qué trae puesto la bebé?, y ¿quién le habrá tomado la foto a la bebé?
Niño 4: Eeee...tú

Diálogo 2:

Inés: ¿Yo se la habré tomado? Oigan: ¿Esta foto se ve así nueva o se ve como de hace muchos años?
Niña 3: Nueva
Grupo: De hace muchos años
Inés: Se ve de muchos años, ¿por qué crees que se ve de hace muchos años?
Niño 1: Silencio
Inés: ¿Por qué crees?, ¿quién creen que es esa bebé?
Niña 3: ¿Quién?

Diálogo 3:

Inés: Y está foto, ¿se ve así como que la tomaron hace poquito o se ve como que la tomaron hace mucho tiempo?
Niño 1: Hace mucho tiempo
Inés: ¿Por qué crees que la tomaron hace mucho tiempo?
Grupo: Sin respuesta
Inés: **Y las fotos, ¿son del mismo tamaño o diferente tamaño?**
Grupo: No
Inés: Ustedes me trajeron fotos de cuando eran bebés, ¿cierto?

En los tres diálogos anteriores se muestran las preguntas que Inés elaboró cuando presentó el tema. En el primer diálogo Inés pregunta por las características y las personas que están en la fotografía. En el segundo diálogo Inés decide incluir algunos términos relacionados con la temporalidad, como por ejemplo, «nueva» y «hace muchos años». En el tercer diálogo, Inés pregunta los motivos por los cuales los niños creen que la foto se ve de «hace muchos años». Sin embargo, no recibe ninguna respuesta. En el apartado de conclusiones se plantea una posible hipótesis de por qué los niños y las niñas no responden ante este tipo de preguntas.

La reflexión sobre la práctica docente

En la entrevista se dialogó y se reflexionó sobre las representaciones sociales que Inés tenía en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y sobre su experiencia en el salón de clases. En el presente artículo no puedo incluir todas las reflexiones que emergieron

de la entrevista, por lo que solo incluiré las más representativas y que, en mi opinión, podrían ser utilizadas para seguir reflexionando sobre las creencias que existen en torno a la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento concreto, en este caso el tiempo histórico.

Reflexión sobre las representaciones sociales de Inés

Una de las reflexiones relevantes sobre las representaciones sociales en relación con la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico se centró en la presentación del tema y la participación de los niños y las niñas. La concepción de Inés sobre cómo enseñar el tiempo histórico estaba asociada con su capacidad, sus habilidades y sus conocimientos sobre el tiempo histórico. Inés se sentía insegura por no saber actuar ante una determinada situación cuando ella estuviera enseñando este conocimiento. Esta inseguridad estaba relacionada con dos cuestiones. La primera es que nunca había tenido la oportunidad de observar a una maestra enseñar el tiempo histórico, y la segunda con el hecho de que durante sus cursos en la universidad tampoco le enseñaron a enseñar este conocimiento.

Una vez que Inés realizó las actividades pudo corroborar que a pesar del aparente desconocimiento que ella tenía del contenido a enseñar, había logrado desarrollar la actividad. Su inseguridad sobre su creencia de no saber cómo enseñar el tiempo histórico disminuyó cuando ella observó que los niños y las niñas estaban participando. Las respuestas de los niños y de las niñas disminuyeron la preocupación y la inseguridad de Inés. En ese momento fue más importante la participación de los niños que el ser experto en el conocimiento de un contenido. Aunque es importante conocer lo que uno ha de enseñar, en esta situación, en concreto, la creencia que tienen algunos profesores sobre ser experto en el conocimiento del contenido no fue relevante (Crowe, Hawley, Brooks, 2012). En el siguiente ejemplo se muestra la reflexión de Inés.

> Lorenia: En los momentos que tú estuviste trabajando con los niños, ¿cómo te respondieron?
> Inés: Me impresionó porque sí me respondieron. Tal vez yo pensaba que algunas preguntas no me las iban a contestar. No todos los niños respondieron pero participaron muchos. Una niña por ejemplo [me comentó] la foto de su bautizo en la que era un bebé y me decía: «Aquí me bautizaron y fue mi fiesta y tenía un vestido». Me explicó todo lo de su foto. Había otros niños que me decían: «Yo estoy con un vestido». Me impresionó lo que me decían de lo que veían en su foto. Yo tal vez esperaba que no me dieran muchas respuestas o que no se interesaran en mis fotos. Eso sí, ellos relacionaban mis fotos con algo que ellos ya conocían, lo relacionaban con algo cercano. Por ejemplo, decían que la niña de la foto era una niña que no había ido ese día a la escuela. Yo les preguntaba quién es esta niña, y ellos me decían «es Marina es la niña que no vino hoy a la escuela». Yo les decía que no, que se fijarán bien si era ella.

La curiosidad y las respuestas de los niños ayudaron a Inés a «medir» y a valorar el interés de los niños ante este tipo de actividades. Barton, McCully y Marks (2007) mencionan que este tipo de experiencias son importantes en la formación profesional de los estudiantes de profesor porque les ayudan a desarrollar expectativas realistas sobre el rendimiento intelectual de los niños y les permiten reflexionar sobre su propia actuación docente.

Reflexión sobre la práctica docente de Inés

En la entrevista se utilizó el vídeo que muestra el momento en que Inés presenta el tema. La reflexión se centró en la intención de las preguntas. El siguiente es un ejemplo de las reflexiones de Inés.

> Lorenia: ¿Cómo te viste ahí?, ¿ya te habías visto en el vídeo?
> Inés: Sí.
> Lorenia: ¿Qué piensas, que cambiarías, te gusta cómo te ves, no te gusta, te gusta cómo haces la clase?
> Inés: Pienso que a veces dicen que el orden no es tan importante, que interesan otras cosas. Pero de repente siento que hay unos niños que se me salen de control y trato de hablarles. De repente se voltean y me contestan pero otras veces no. No sé si se cansan o qué, pero, por ejemplo, Fernando me dice: «Ya me aburrí» y se acuesta. Y este otro niño también como que nada más se está moviendo. Israel nada más se movía para atrás, se acostaba y ya no me veía y se quería como esconder.
> Lorenia: Pero en general ¿tú cómo te ves?
> Inés: Pienso que tal vez me hizo falta preguntarles más. Es decir, dejarles más libres y no hacerles tal vez tantas preguntas o guiar tanto. Tal vez debía decirles: —toma la foto— y preguntarles: —¿qué ves tú?— sin que yo les esté preguntando. Tal vez eso me hizo falta, no tratar de controlar tanto la actividad y decirles tantas cosas, sino que ellos me dijeran lo que supieran.
> Lorenia: Te fijas que el tipo de preguntas que tú haces requieren de una respuesta...
> Inés: ¿Concreta? Sí...
> Lorenia: ¿Qué piensas de eso?
> Inés: Es que no dejas que reflexionen tanto. Si no les das tiempo a que te digan algo y tal vez ellos te pue-

> den dar una respuesta. Sí, de hecho te pueden dar una respuesta de acuerdo a su lógica o también de acuerdo a la [lógica] de un adulto. Pero, ahí [en la clase] no dejé que lo hicieran porque yo metí muchas preguntas cerradas, les preguntaba: «¿Es esto o es aquello?». Sí, creo que ahí me falló.

Inés reflexiona que el abuso de las preguntas cerradas no promueve que los niños se expresen. Ella menciona que una de las razones por las cuales utiliza preguntas cerradas es porque está preocupada por el orden o el control del grupo. Inés piensa dice que a pesar de que los profesores de la universidad les han comentado que no se preocupen por el orden, la realidad en las aulas de clase es que una de las mayores preocupaciones de las estudiantes y de las maestras de educación infantil es controlar la disciplina del grupo. Esta preocupación por el orden está, a su vez, vinculada con la concepción de Inés sobre cómo aprenden los niños. Si los niños y las niñas escuchan lo que ella les dice tendrán más posibilidades de participar. Si los niños y las niñas participan, es probable que estén aprendiendo lo que ella les está enseñando.

CONCLUSIONES

La investigación basada en aula permitió a Inés reflexionar sobre sus representaciones sociales y su práctica docente. Sin embargo, una limitación del trabajo de investigación que se hizo con Inés fue no haber tenido la oportunidad de indagar por qué los niños no le respondieron cuando ella les preguntó los motivos por los cuales ellos creen que la foto es de «hace muchos años». Una posible razón por la cual los niños no le responden es porque Inés introduce y enseña el tiempo histórico partir de un cuestionamiento. Ella no realiza una presentación en la cual utilice un lenguaje temporal para narrar, describir o explicar las características que puede tener una foto antigua o reciente. Inés desarrolla la clase utilizando una sola metodología: el planteamiento de preguntas.

En relación con el lenguaje temporal Cooper (1995) y Thornt y Vukelich (1988) mencionan que este es una de las principales herramientas que sirve para «descifrar» o «desbloquear» el pasado. El aprendizaje acerca del pasado requiere del aprendizaje de términos relacionados con la temporalidad (Pagès y Santisteban, 2011).

Los niños y las niñas también pueden explicar cómo ha pasado el tiempo por medio de conceptos temporales. Los conceptos temporales como el cambio y la continuidad, las diferencias y las semejanzas (Cooper 2002) pueden ayudar al niño a explicar por qué las fotografías se ven distintas (Pagès y Santisteban 2011). Así, por ejemplo, los niños pueden realizar una secuencia cronológica a partir de los cambios y las continuidades que han tenido en su propia vida.

Con respecto a la forma en que Inés presenta el tema, Knighton (2002) menciona que cuando los niños y las niñas son expuestos a situaciones que suelen estar basadas solo en preguntas pueden llegar a sentirse ansiosos y evaluados. Las preguntas son parte del aprendizaje del tiempo histórico sobre todo cuando son preguntas históricas (Levstik y Barton, 2005). Pero para evitar que los niños y las niñas se sientan evaluados, es importante que primero se les enseñen las herramientas que les permitirán sentirse seguros ante este tipo de situaciones.

Es importante que las futuras investigaciones en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación infantil se centren en la enseñanza de lenguaje de términos relacionados con la temporalidad. Se sabe muy poco acerca de cómo aprenden los niños y las niñas el tiempo histórico. Es momento de que las miradas de investigadores, investigadoras, estudiantes y maestras de educación infantil giren hacia los niños y las niñas. Por último, no debemos olvidar que una de las finalidades de la investigación en la formación inicial y continua es y ha de ser que esta tenga un impacto en el salón de clases y contribuya a la formación de niños y niñas críticas y reflexivas.

NOTAS

[1] Este trabajo forma parte de la tesis doctoral de Lorenia Hernández Cervantes: «La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil», defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona el 9 de julio de 2013 y dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch.

[2] Dra. en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona

BIBLIOGRAFÍA

ARANDA, A. M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social.* Madrid: Síntesis.

BARTON, K. C. (2002). «Oh, That´s a Tricky Piece!»: Children, Mediated Action and the Tools of Historical Thinking. *The Elementary School Journal*, 103(2), pp. 419-454.

BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (1996). «Back When God Was Around and Everything»: Elmentary Children´s Understanding of Historical Time. *American Educational Research Journal*, 33(2), pp. 419-454.

BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BARTON, K. C., MCCULLY, A. W. y MARKS, M. J. (2007). Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies: An Inquiry Project with Beginning Teachers in Northern Ireland and the United States. *Journal of Teacher Educations*, 55(1), pp. 70-90. Sage Journals.

BROPHY, J., ALLEMAN, J. y KNIGHTON, B. (2009). *Inside the Social Studies Classroom*. Nueva York y Londres: Routledge.

CANELLA, G. S. y RADHIKA, V. (2005). *Childhood and Postcolonization.* Nueva York y Londres: RoutledgeFalmer.

COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria.* Madrid: Morata.

COOPER, H. (1995). *History in the Early Years.* Londres: Routledge.

GOODMAN, J. Y ADLER, S. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), pp. 1-20.

HEYKING, A. V. (2012). Historical Thinking in the Early Years. Alberta Education. Recuperado de <http://www.learnalberta.ca/content/ssoght/pdf/historicalthinkingintheearlyyears.pdf>

JODELET, D. (2013). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. MOSCOVICI, *Psicología Social II.* pp. 469-494. Barcelona: Paidós.

KNIGHTON, B. (2006). Introducing New Knowledge Bases. En J. ALLEMAN y J. BROPHY. *Inside the social studies classroom.* Nueva York: Routledge.

LEVSTIK, L. S. y BARTON, K. C. (2005). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools.* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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

MIRALLES MARTÍNEZ, P. y RIVERO GRACIA, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en la educación infantil. *REIFOP,* 15(1), 81-90.

PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En Signos. *Teoría y Práctica de la Educación*. Año 5, 13, pp. 38-51.

PAGÈS, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, pp. 67-81.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, Campinas, 30(82), pp. 281-309.

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

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

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

PIAGET, J. (2005). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño.* México, D.F: FCE.

Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. (3.ª ed.). (2002). México, D.F.: SEP.

RIVERO, P. (2011). *La didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil.* Zaragoza: MIRA.

SEEFELDT, C. (1993). History for Young CChildren. En NCSS, *Theory an Research in Social Education*, 21(2), pp. 143-155.

THORTON, S. J. y VUKELICH, R. (1988). Effects of Children's Undertanding of time Concepts on Historical Undertanding. NCSS, *Theory and Research in Social Education*, 21(2), pp. 69-82.

TIEMANN, E. y FALLACE, T. D. (2009). Using Cultural Universals and Images to Develop Temporal Distinctions in Kindergarten-aged students: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 4(1) , pp. 95-110.

TONDA M., E. M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil.* Alicante: Universidad de Alicante.

VANSLEDRIGHT, B. A. (2010). The Challenge(s) of Rethinking History Education. *Theory and Research in Social Education*, 4(39), pp. 581-586.

ZAMBONI, E. y GUILMARES, S. (2010). Contribuiçoes da literatura infantil para aprendizagem de noçoes do tempo histórico: leituras e indagaçoes. *Cadernos Cedes*, Campinas, 30(82), pp. 339-353.

ZEICHNER, K. M. y GORE, J. (1990). Teacher Socialization. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN y J. P. SIKULA, A. O. *Educators, Handbook of Research on Teacher Education,* Nueva York: Macmillan, pp. 329-348.

VON WEIZSÄCKER, C. F. (1970). «Ideas sobre el futuro del mundo tecnológico». En: JUNGK, R. *La humanidad del año 2000*. Caracas: Monte Ávila Editores, pp. 15-32.