



UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE MÉXICO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES
DE MÉXICO

ESPECIALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO

DEL PORFIRIATO A LA REVOLUCIÓN MEXICANA (1876-1920): UNA
PROPUESTA CURRICULAR PARA EL TRATAMIENTO DEL TIEMPO
HISTÓRICO EN EL AULA

NOMBRE DEL SUSTENTANTE: KAREEM APODACA TORRES

NOMBRE DEL ASESOR: MTRA. ITZEL MAGAÑA OCAÑA

CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA, A 28 DE FEBRERO DE 2018

ÍNDICE

Introducción.....	4
Capítulo I Encuadre de la investigación.....	7
I.I Planteamiento del problema.	
I.II Contexto externo e interno	
I.III Justificación académica y personal.....	10
I.IV Objetivo general.....	11
I.V Objetivos particulares	
I.VI Hipótesis.....	12
I.VI Preguntas de investigación	
Capítulo II Marco teórico.....	13
II.I La construcción del concepto de tiempo histórico y su análisis a través de los años, desde la condición biológica, cognitiva y social del alumno de Educación Primaria.	
II.II El enfoque tradicional en la enseñanza de la Historia y su relación con el desarrollo del tiempo histórico según la currícula vigente.....	18
II.III Concepción y articulación de los periodos históricos de análisis: El Porfiriato y Revolución Mexicana.....	23
Capítulo III Metodología.....	28
Capítulo IV Propuesta de intervención.....	31
Una forma diferente de presentar la historia	

Pregunto, comparto y gano.....	32
Envío mensajes al pasado.....	35
Somos actores, locutores y <i>youtubers</i>	37
Somos historiadores.....	39
Encuentra el tesoro.....	41
Serpientes y...¡aquí sólo hay escaleras!.....	42
Conclusiones.....	43
Anexos.....	46
Referencias.....	48

Una propuesta para el desarrollo del tiempo histórico en el aula

Resumen: Los lamentables resultados académicos de los alumnos de quinto grado, –en nivel primaria de la asignatura de Historia–, han permitido repensar numerosas causas derivadas de dicha problemática y, aunado a ello, se han propuesto sugerencias pedagógicas que atiendan directamente sus necesidades de aprendizaje en este campo. Adentrar a los alumnos en el desarrollo del tiempo histórico es un proceso intrincado y laborioso, empero necesario para construir un significado sobre aquello que estudian a partir de su desarrollo físico y cognitivo, y del concepto de tiempo que establecen –individualmente– para todo lo que los rodea.

El caso práctico presentado proyectó una serie de estrategias didácticas que promueven el desarrollo del tiempo y pensamiento históricos, con el fin de posicionar al alumno en un escenario distinto al aula-clase al emplear dinámicas apegadas al juego y con la intención de que surgieran diversas interpretaciones explicativas sobre los fenómenos históricos que analiza.

Se observó un avance moderado en la edificación de una temporalidad y una consciencia socio-histórica que les permitió motivarse en el abordaje de la asignatura y mejorar su capacidad de análisis sobre los procesos examinados respecto al tiempo en que acontecen. Además se reconoció la utilidad de la propuesta para la intervención docente en contenidos históricos distintos a la fórmula presentada.

Palabras clave: Tiempo histórico, estrategia didáctica, propuesta pedagógica, desarrollo cognitivo.

INTRODUCCIÓN

Todos los seres vivos experimentamos el tiempo en diferentes magnitudes y dimensiones: algunos ejecutan sus actividades en automático y en correspondencia la luz solar, mientras que otros seres más complejos, como los humanos, lo hacemos a través de instrumentos de conteo y medición.

El origen del concepto es un tanto impreciso, pero es posible remontar sus primeras huellas en la historia a la antigua Grecia en que, tal como en la actualidad, el tiempo resulta un elemento determinante para fijar los momentos y frecuencias de nuestras diligencias en sociedad.

En este sentido, la percepción y relatividad del tiempo poseen en sí mismos modos muy diversos de examinar su paso. Una sensación específica resulta el acontecer del tiempo en una competencia física contra reloj, opuesta al disfrute del mismo periodo para una actividad de relajación; sin embargo, transcurrió la misma cantidad de tiempo en ambas situaciones de acuerdo a las convencionalidades que se emplean para establecerlo.

El tiempo para los niños es un saber y una percepción que se va ramificando a medida que éstos crecen y se desarrollan en el aspecto físico, mental, cognitivo y socioafectivo. Relacionar acontecimientos con el tiempo en que suceden va más allá de emplear la receta mágica del mundo tradicional para aprender historia, cuyo proceso se apoya en emplear exclusivamente la memorización para sus fines. Los progresos en su enseñanza y aprendizaje actuales han buscado precisar los acontecimientos y explorarlos mediante un carácter más analítico y explicativo.

Intentar que los estudiantes aprendan historia, en primera instancia, resulta una actividad pedagógica aparatosa.

Al inicio de una labor educativa se busca aproximarse al proceso de la construcción del conocimiento, es decir, definir cómo se va estructurando la urdimbre de saberes de acuerdo al estilo de aprendizaje de cada alumno mediante la realización de observaciones, pruebas sencillas, registros cualitativos y cuantitativos. Luego, ligado a lo anterior, se efectúan diagnósticos formales que informan sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes en los diversos campos formativos, sus destrezas y habilidades al enfrentarse a ciertas tareas. Es importante que el maestro desarrolle ciertos quehaceres de examinación sobre sus alumnos en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve, con el fin de indagar cómo es, cómo aprende y se conduce en los diferentes momentos de la clase y fuera de ella, para así diseñar la planeación didáctica lo más cercano posible a su contexto inmediato. (Pàges, 1999)

En el mismo orden de ideas, la planificación muestra un panorama contextual y procedimental de las actividades que se llevan a cabo en el aula y en otros espacios escolares, por lo que es esencial que el docente ponga en acción las habilidades y conocimientos que posee para alcanzar los objetivos y propósitos que se plantea, según las condiciones del entorno, las circunstancias del aula y edad de los niños.

La investigación como la actividad indagatoria que se realiza para encontrar el motivo de una reacción, los elementos de una fórmula, el presunto culpable de un hecho, un objeto extraviado y las dificultades sociales existente en las masas, tienen en común la metodología empleada para la obtención de pruebas que arrojen los componentes de la

respuesta que buscamos y que, a su vez, manifiesten implícitamente una serie de estrategias en respuesta a cualquiera de las situaciones mencionadas. Por ello la calidad y el éxito de la búsqueda se relacionan con la sistematización de los actos que se efectúen para investigar efectivamente.

Es por eso que el presente documento pretende establecer un diálogo con el lector llevándolo a un contexto de educación básica, específicamente en primaria, en donde se analizan las causas de las dificultades en la comprensión del tiempo histórico como eje rector para el aprendizaje de la disciplina, hecho que conserva una relación estrecha con el empleo de métodos tradicionales de enseñanza y sus estrategias didácticas repetidas y rutinarias, y proyecta, en conjunto, el desapacible desempeño de los alumnos en la asignatura de Historia (Mora y Ortiz, 2013).

Este caso práctico consta de tres capítulos que están segmentados por la naturaleza de cada uno. El primero reseña la descripción del problema y funge a su vez como orientación a quien lee en la contextualización del escenario de estudio: los actores, sus conexiones, la diversidad de acontecimientos que otorgan información valiosa de los sujetos de análisis y las posibles variables de estudio. En el segundo capítulo se encuadran los postulados teóricos y pedagógicos que construyen la estructura del documento, la relación de la metodología de enseñanza enlazada al desarrollo del tiempo histórico y los periodos históricos en que se centrará la propuesta. El tercero se confecciona con base en la metodología, métodos, objetivos (generales y específicos), las preguntas de investigación y la formulación de hipótesis para el análisis de la situación problemática; así como también se incluye el detallado de los instrumentos con los que se recaba información de estudiantes y maestros respecto a la temática presente.

Finalmente en el cuarto capítulo se sugiere una propuesta curricular para la enseñanza de la Historia que no se limita a los contenidos curriculares de análisis, sino se da la apertura para que puedan mutarse a otros periodos y que han sido elaborados por el autor con relación a los saberes empíricos e indagatorios que usualmente ejecuta en clases.

CAPÍTULO I ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

I.I Planteamiento del problema

El desarrollo del tiempo histórico es una concepción de suma complejidad para todos los seres humanos, en especial para los infantes, en el entendido de que al aprender historia se genera un sesgo de comprensión entre el tiempo histórico y el tiempo vivido. Lo anterior trae consigo una serie de secuelas que afectan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los efectos negativos que provienen de las dificultades en el desarrollo del tiempo histórico de los estudiantes son la disminución de las actitudes positivas ante las actividades, la obtención de bajos resultados académicos y la necesidad de cumplir –con éxito o no– la currícula, en la medida de sus posibilidades y potencialidades –no desarrolladas en su totalidad–. (Pàges, 1999)

El concepto de tiempo histórico posee un carácter cutiano, pero una complejidad excesiva, pues la enajenación e indiferencia de los alumnos ante la asignatura y los hechos que devienen en ella, forman una esfera de disputa entre el interés de los estudiantes y sus desaciertos en comprenderla. Es decir, lo que tan difícil se vuelve por aprender, se convierte en una tarea aburrida para ellos (Mora y Ortiz, 2013).

Pese a que el tiempo es algo con lo que tratamos día a día, algo tan cercano y poco certero, es un concepto que, aunque espinoso, es inherente a la rutina del ser humano; el tiempo histórico, por otro lado, se vuelve una batalla para la comprensión del esquema sociohistórico en que vivimos y que los niños aprenden en sus clases.

I.II Contexto externo e interno

La institución en donde se ceñirá el presente caso práctico es la Escuela Primaria “José Jesús Álvarez Pasillas”, turno matutino. Un centro de enseñanza-aprendizaje que se encuentra ubicada en uno de los puntos más altos de una colonia al noroeste de la ciudad,

aproximadamente a 4 kilómetros del centro histórico y en dirección a la zona urbano-marginada conocida como “Anapra”, en Ciudad Juárez, Chihuahua.

La mayoría de la gente en segmento geográfico presenta características que pueden ser reconocidas dentro de un nivel socioeconómico bajo. La subsistencia de las familias radica en la productividad de éstas en la industria maquiladora, pues el 90% de los jefes de familia trabajan jornadas extenuantes en estos centros, debido a que su nivel de escolaridad no les ha permitido encontrar mejores condiciones de trabajo. Algunos laboran como comerciantes en la zona centro y muchos de ellos se dedican a la venta informal de productos de segunda mano, en puntos específicos de la colonia en que se encuentra ubicada la escuela.

La población que atiende la institución proviene de familias muy numerosas que habitan en lugares pequeños, en respuesta al costo que generan las rentas dentro de la economía familiar. Generalmente viven en áreas circundantes, por lo que los alumnos se trasladan a pie desde sus casas. Algunos también acceden mediante transporte colectivo, ya que como se encuentra en una zona medianamente alta para las personas mayores (que son quienes acompañan al menor a la hora de entrada) resulta muy difícil el esfuerzo físico para el trayecto.

Las anteriores condiciones muestran una evidencia clara de los rasgos socioculturales que los alumnos cargan desde su formación en el hogar. Además inciden en sus procesos de aprendizaje, ya que la retroalimentación académica que se puede efectuar al alumno únicamente puede ser dada en la escuela.

Los padres de familia laboran la mayor parte del día y gran parte del alumnado tiene que estar al cuidado de los hermanos, lo que reduce el tiempo de estudio, dedicación y elaboración de tareas.

No obstante, es un centro de organización completa, perteneciente al subsistema federal, cuenta con todos los servicios básicos (agua, electricidad y gas) y algunos extra (Internet y teléfono particular). La jornada clase cumple un horario de 8:00 a.m. a 12:45 p.m.

El edificio escolar en cuestión se encuentra diseñado tradicionalmente con un patio entre los salones, siendo éstos los que rodean el espacio recreativo para los alumnos durante el receso escolar. Se encuentra delimitado con una malla perimetral que evita la entrada de personal ajeno a la institución durante las horas clase y cuenta con una explanada que funge también como cancha para deportes como basquetbol y futbol. No cuenta con el apoyo de una Unidad de Servicios de Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER) por lo que algunos casos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) sólo pueden ser atendidos ordinariamente en la rutina que conlleva la jornada regular.

La plantilla que labora en la institución enumera 20 personas en su totalidad: 15 maestros, un subdirector, un director, el trabajador manual y dos más que atienden la cooperativa escolar.

Cuenta con 16 salones distribuidos de la siguiente manera:

- 15 aulas son empeladas para las actividades pedagógicas con los grupos escolares de primero a sexto grados.
- Un aula extra que se encuentra acondicionada para ser la biblioteca escolar, en donde mediante visitas programadas, los alumnos asisten una vez a la semana para abordar alguna actividad en atención con la prioridad educativa elegida (mejoramiento de los aprendizajes: lectura, escritura y matemáticas) y además incluida en la Ruta de Mejora Escolar del ciclo en curso.
- Una dirección, instalada al centro del ala de aulas más extensa, que cuenta con un segmento para la subdirección y resguardo del papeleo escolar.

Todas las aulas cuentan con un sistema de ambientación para las condiciones extremas del clima, proyector visual, juego de bocinas, un equipo de cómputo y mobiliario suficiente para los alumnos inscritos.

El grupo que se atiende es el sexto grado sección B, con 37 alumnos: 17 de ellos son hombres y 20 son mujeres. Los resultados según el test de Bandler y Grinder en 1982 (citado en Puello, Fernández y Cabarcas, 2014, p.17)

sobre los estilos de aprendizaje distribuyen al grupo con un 33% visuales, 37% auditivos y 30% kinestésicos. Partiendo del modelo de Kolb postulado en 1975, el alumnado detalla un 23% en el estilo de aprendizaje convergente, 21% en el asimilador, 27% como acomodadores y 29% como divergentes (Giraldo, 2006).

I.III Justificación académica y personal

Toda la gente necesita conocer su historia para encontrarle sentido a lo que es y a lo que hace. Una persona al nacer, crecer y madurar en el mismo lugar, va adquiriendo un compendio de costumbres y tradiciones correspondientes a la cultura popular de la nación donde se establece y necesita encontrar las causas de la existencia de todas ellas. Asimismo, el estudio y la observación de los cambios del paisaje, de los hábitos de las personas y de sus características, contribuyen a la formación de los individuos, desarrollando el sentimiento de pertenencia a un lugar y el patriotismo, conocido también como “identidad nacional”.

La precisión del autor en el intento por atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos proviene de su devenir histórico en la observación de cómo la Historia resulta, para la mayoría de quien conoce en el ámbito personal y a quienes atiende en el profesional, una asignatura sin una funcionalidad lógica aparente. Como respuesta a esto los alumnos conciben el estudio de la misma como un requisito curricular de relleno.

La historia es la trayectoria infalible que permite conocerse a sí mismo, explicar los acontecimientos en que el ser humano se ha involucrado directa o indirectamente y cómo coadyuva ese proceso metacognitivo en el desarrollo de las capacidades en todos los ámbitos en que se desenvuelven. Además, el conocimiento histórico cumple con la función de evitar la repetición de patrones conductuales obsoletos y hacer frente a las condiciones de vida de la época, generar un sentido de pertenencia e identidad y moldear agentes de cambio en una sociedad dinámica.

Este caso práctico se busca esculpir una directriz de trabajo docente que logre, además de enseñar a pensar históricamente, integrar las Tecnologías de la Información y

Comunicaciones (TIC) como un recurso oportuno a la época actual, y que permita reconocer que cualquier contenido curricular de la asignatura –no sólo del periodo histórico elegido– puede apoyarse en dicha alternativa para la enseñanza, pues emerge un interés muy peculiar en el alumno cuando éste se enfrenta ante la oportunidad de aprender mediante algún video, una melodía o programa interactivo que se relacione con la clase.

En la cognición distribuida de Hutchins (1995) menciona que se favorece la construcción del conocimiento, tanto en lo individual como en lo colectivo, donde el ámbito social y cultural influyen, pero a la vez se transforman cuando el ser humano dispone del uso de dispositivos tecnológicos. No obstante, se busca que sea pertinente el uso de la tecnología para el aprendizaje, ya que no todo el tiempo es necesario el uso de ella. Es preciso, cuando se pretende efectuar la aplicación de una actividad apoyada por la tecnología, que se reúnan los tres aspectos fundamentales que propone la teoría de Anderson: la presencia social, la presencia docente y la presencia cognitiva (González-Miy, Herrera y Díaz, 2015, p.1).

I.IV Objetivo general

- ✓ Desarrollar un conjunto de actividades como intervención educativa y con fundamento teórico en la enseñanza de la Historia, incluyendo los elementos y prácticas que deben considerarse durante la instrumentación didáctica de la asignatura, para desarrollar el tiempo histórico, mejorar el rendimiento académico y la construcción de aprendizajes significativos permanentes.

I.V Objetivos particulares:

- Analizar los resultados del uso de la línea del tiempo como estrategias de intervención docente para la clase de Historia.
- Reconocer las prácticas pedagógicas diferenciadas que en la enseñanza de la historia deben contemplarse para asegurar el mejoramiento del aprendizaje y el desarrollo de las nociones histórico-sociales.

- Identificar los elementos del desarrollo del alumno que hacen posible la apropiación efectiva de la información durante el periodo seleccionado como ejemplo potencialmente transferible hacia otras etapas históricas.

I.VI Hipótesis:

- El uso de la línea del tiempo mejora notablemente el desarrollo de la noción del tiempo histórico en los alumnos.
- Mientras se diversifiquen las prácticas pedagógicas para el tratamiento de la asignatura, mayores resultados habrá en el rendimiento escolar de los alumnos.
- El desarrollo de las nociones histórico sociales depende del nivel de análisis que se otorgue a los procesos históricos que se abordan.
- Los resultados académicos de los alumnos en la asignatura corresponden directamente al tiempo curricular dedicado a la enseñanza.

I.VII Preguntas de investigación:

¿De qué manera el uso de la línea del tiempo coadyuva a la comprensión del tiempo histórico en los alumnos?

¿Qué prácticas pedagógicas pueden incorporarse a la planificación didáctica para desarrollar la noción del tiempo histórico de manera efectiva?

¿Qué materiales y recursos didácticos pueden ser empleados en orden de optimizar el tiempo de la clase sin aislar los procesos históricos?

¿Cómo puede lograrse una motivación en el alumnado por conocer la relación que comprende el Porfiriato con la Revolución Mexicana concebido desde la de causalidad?

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 La construcción del concepto de tiempo histórico desde la condición biológica, cognitiva y social del alumno de Educación Primaria

En la tentativa de desarrollar una función educativa de calidad, es justo identificar en primera instancia los factores físicos, socioafectivos, psicológicos y cognitivos que se interrelacionan en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Surge entonces el imperativo para decantar ese descubrimiento realizado en un plan de clase que ostente prácticas docentes favorables, desvaneciendo el desinterés del estudiantado por la asignatura y sirviendo así en la construcción de una actitud más receptiva ante el estudio de la Historia.

Cuando se discurre en las dificultades que emergen a través del análisis de los resultados de la asignatura Historia en la escuela primaria, y concretamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, surge como primera variable de análisis el nivel de pensamiento de los alumnos y su desarrollo.

Dentro del escenario psicopedagógico, y con base en la propuesta de Piaget según los estadios de desarrollo, los alumnos de quinto grado se ubican en la transición entre el estadio de las operaciones concretas a las operaciones formales (11 y 12 años). Los preadolescentes en cuestión presentan un razonamiento hipotético-deductivo poco avanzado debido a que, por su edad y maduración, muestran deficiencias en el análisis exhaustivo de la información, en la percepción y concepción del tiempo. Por lo anterior, sus nociones de temporalidad y espacialidad son muy limitadas, y sus ideas no están debidamente interconectadas para estimular así el desarrollo de una consciencia sociotemporal sobre las problemáticas de su entorno (Universidad Interamericana para el Desarrollo [UNID], s.f., p. 4).

A través de la premisa del desarrollo cognitivo de los alumnos y de su capacidad para concebir el tiempo histórico, resulta un proceso instructivo –y necesario curricularmente– el apegarse a los programas de educación formal con los que se trabaja cotidianamente y

que hemos de hilvanar al trabajo pedagógico. Los Planes y Programas de Quinto Grado ubican la comprensión del tiempo y espacio históricos como una de las competencias que los estudiantes desarrollarán a lo largo de su trayecto formativo, y que habrá, invariablemente, de articularse con otras competencias curriculares de la disciplina, como lo es la formación de una consciencia histórica para la convivencia aunadas al manejo de información histórica (SEP, 2011a).

Sacristán (2012) enmarca el concepto de tiempo como un saber general, inherente al aprendizaje de los alumnos y a la consciencia humana:

La comprensión del tiempo va más allá de saber colocar fechas o nombrar las edades de la Historia, si nos quedamos en este punto de vista, dejaremos de lado otros ámbitos del tiempo imprescindibles para lograr el éxito en el aprendizaje. Debemos saber que la comprensión del tiempo abarca desde lo más personal (conocer la fecha de nacimiento o la hora, por ejemplo) a lo más global (cambio de las sociedades a lo largo de los años) y que cada una de estas matizaciones temporales se adquirirán y desarrollarán en un periodo determinado (p. 5).

En el marco de las sugerencias para abordar el tiempo histórico, Milagros (2014, p.332) en común con Aróstegui (1995), sugieren emprender su estudio desde tres categorías de reflexión: el tiempo cronológico, el tiempo interno y los espacios de inteligibilidad. El tiempo cronológico tiene relación con el tiempo físico, con el astronómico: “es un instrumento de búsqueda y recuperación de la información, comparativo y jerarquizador de lo sucedido”. Sin embargo, una fecha tiene sentido sólo si se analiza en comparación a otras, nunca por sí sola, dado que permite establecer una relación de antes y un después, como directriz clasificatoria de los hechos.

El tiempo cronológico es el soporte del segundo, del interno. Es lógico, el tiempo cronológico que se enseña en las aulas es propio de la cultura, tanto en lo referido al reloj, como al calendario u otros medios de medida. Es un concepto complejo y es necesario comprenderlo desde una mirada amplia y transdisciplinar (Sacristán, 2012, p. 10).

El tiempo interno es el tiempo histórico configurado a partir del número de acontecimientos-cambio. Milagros (2014, p.332) postula que “a un único tiempo cronológico, pueden corresponder distintos tiempos internos”, es decir, los últimos construyen su naturaleza de acuerdo a los hechos políticos, culturales, sociales y económicos de una sociedad, en relación con un periodo determinado en el tiempo que transcurren (el tiempo cronológico). El tiempo físico o cronológico contiene diversos tiempos internos, los cuales a su vez están delimitados a partir de hechos y acontecimientos pertenecientes a un mismo campo semántico o a características convergentes entre sí. A su vez remarca que el tiempo histórico tiene brotes cuantitativos y cualitativos en el tiempo físico (o cronológico) y el tiempo construido (el interno), respectivamente.

Con relación a los espacios de inteligibilidad, segmento enraizado al tiempo construido, se contemplan como herramientas de periodización que no se delimitan por fechas o sucesos, sino por la interpretación de sus fenómenos. Un periodo histórico es un espacio de inteligibilidad y puede definirse como “[...] aquel lapso de tiempo en el que una combinación de factores ambientales, ecológicos, económicos, políticos, (y todos los demás pertinentes), permanecen conformando un sistema de algún tipo, cuyo modelo puede ser establecido” (Milagros, 2014, p.332, basado en Aróstegui, 1995). Es una sucesión de hechos que comprenden una determinación temporal, por lo que no son regulares unos de otros. Son acotados debido a la naturaleza de sus fenómenos y las características que emanan de ellos. El grado de inteligibilidad, es decir, la susceptibilidad de que un entramado de hechos sea estudiado, descrito o explicado, es el criterio por el cual un espacio inteligible es diferenciado de otro.

Un espacio de inteligibilidad es un conjunto de acontecimientos que son estudiados e interpretados por el historiador, cuyo propósito es encontrar las características similares o aisladas y los grados de cambio y continuidad de los mismos al paso del tiempo. Los hechos revisados pueden poseer elementos semejantes, aunque no necesariamente deban presentar variables que permitan ligarlos con otros; la calidad de estas interpretaciones

forma un espacio de inteligibilidad, es decir, una base de datos históricos analizados que corresponden a un tiempo que es concretado por su nivel de exploración¹.

Milagros (2014) asimismo sugiere que, para iniciar al alumnado en el desarrollo de una consciencia de temporalidad en todas sus tonalidades, es preciso identificar el nivel de avance de la misma en cada estudiante, “partir de lo que hay que modificar, complementar y/o reconstruir” e incluirlo en la clase, no sólo –como se cita en párrafos anteriores– como un contenido procesual o transversal, sino volcar la temporalidad al eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo de las nociones histórico-sociales, como la temporalidad, ha generado una confusión en quien aprende historia, debido a que cognitiva y biológicamente se encuentran en periodo de crecimiento y evolución. Dichas nociones intervienen en el proceso de análisis y reflexión que el alumno tiene de su cuerpo, del paso del tiempo en él y en otros, y cómo los mismos hechos históricos se ha presentado para toda la humanidad, aunque han sido analizados desde perspectivas y lugares diferentes. Por consiguiente, para los estudiantes resulta complicado tener una consciencia plena del tiempo vivido, del tiempo social y el tiempo histórico, y aunque conceptualmente podemos distinguirlos como sinónimos –en tanto que la definición de tiempo por sí solo es convergente en los tres–, si bien presentan leves disparidades de acuerdo a la aplicación de cada uno en distintos contextos de estudio.

El tiempo vivido, según el estudio del tiempo en el niño de Piaget (1978), es aquel periodo de tiempo que un ser humano puede rememorar de acuerdo a su existencia, el que contiene experiencias personales y de carácter vivencial. Es un sustantivo conectado a procesos cognitivos básicos y también algunos complejos, que dotan al ser que razona de una capacidad para percibirse, autorreconocerse, identificar su participación en el mundo que vive y lo rodea, y en la edificación de su autoconcepto a través de los años. El tiempo

¹ Expresión de: Aróstegui, J. (1995). La periodización en la historiografía: el “espacio de inteligibilidad” en *La investigación histórica: teoría y método. Crítica*, pp. 225-230. Barcelona, España.

social, en otra cara, es la percepción del ser humano ante el tiempo en conjunción con los supuestos sociales que se atañan a él, el constructo de temporalidad que se confecciona en el avance del reloj y el calendario, en su conexión con las sociedades de distintos momentos.

El tiempo histórico se circunscribe como una aleación de los primeros, un principio colectivamente acuñado y de imperioso razonamiento complejo que le permite al alumno especular sobre los participantes en la historia, los tiempos, los acontecimientos, sus vinculaciones entre sí y de percepciones –sociales y personales– compuestas del entramado en que actúan.

Teóricos a lo largo de la historia han dirigido sus esfuerzos investigativos en orden de interpretar las dificultades existentes en el estudio del tiempo histórico y, con la finalidad de esclarecerlo y hacerlo más comprensible para el ser humano que lo estudia –no obstante para quien lo enseña–, han desglosado sus elementos y construido subcategorías que permiten una revisión más meticulosa de sus propiedades.

Piaget (1978), en adición al tiempo vivido, forjó el tiempo percibido y concebido como fases conceptuales de un mismo ciclo de desarrollo, seccionándolos de acuerdo con el periodo evolutivo en que se desarrollan. El primero lo empleó como concepto e instrumento de germinación: desde del empirismo concretado en el estudiante es factible emigrar al análisis del progreso en las otras conceptualizaciones. El tiempo vivido posiciona a los aprendices en situaciones cognitivas que dan referencia al desarrollo de subnociones básicas atinentes al tiempo, como la frecuencia y el ritmo. Pese a que esta estación de conceptualización corresponde a la etapa inicial de vida del alumno, son los acontecimientos suscitados los que le permiten afinarla y perfeccionarla.

El tiempo percibido (Sota, 2014) es inaugurado con base en las experiencias personales y escolares de los estudiantes, y podría realzar su avance en acompañamiento de la música y del espacio. Consta del despliegue de las nociones básicas del tiempo vivido (frecuencia y ritmo) en relación con lo que sucede en el exterior, y suministra otras subnociones más complejas que intervienen en el tiempo, como la orientación y posición. La orientación y posición potenciarán gradualmente una progresión en la noción de la

relación pasado-presente-futuro en los estudiantes de historia, de igual modo coadyuvarán al desarrollo de las nociones de multicausalidad, cambio-continuidad y simultaneidad.

Del tiempo concebido sostenemos que es el peldaño de la apropiación conceptual más elaborada sobre el tiempo, reconocemos elementos físicos, cognitivos, socioafectivos y madurativos más refinados en quien aprende, por tanto se acrecenta la probabilidad de que el discente pueda, según su edad y crecimiento, mejorar los alcances en la comprensión de la noción del tiempo histórico. Sin embargo, las dos iniciales conceptualizaciones son las que preocupa valorar en el alumnado de la presente intervención de acuerdo a sus edades y características.

2.2 El enfoque tradicional en la enseñanza de la Historia y su relación con el desarrollo del tiempo histórico según la currícula vigente.

Los contenidos programáticos establecidos en el plan de estudios vigente contienen una serie de contenidos, sugerencias didácticas y conceptos que los docentes deben dominar para poderlos transferir a la práctica, de tal manera que las “competencias”, “aprendizajes esperados” e “intención pedagógica”, son constructos académicos sujetos a constante revisión, que funcionan como parámetros para valorar la comprensión y apropiación de la Historia.

Las prácticas pedagógicas, por otro lado, resultan ser otra de las vertientes de este cauce tan intrincado que representa el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura, en el que los maestros frecuentemente integran sus características y saberes personales, formación académica y conocimiento del grupo, para conformar un *set* de estrategias para la transposición didáctica de la información histórica de naturaleza curricular. Es decir, la labor del maestro se dirige a efectuar una tarea, como la que realiza el curador de arte, que interpreta lo que hay que enseñar, encuentra un modelo pertinente para presentarlo al público y se encarga de su disfrute.

La metodología y métodos de la enseñanza (Mora y Ortiz, 2013, p.8) continúan siendo “expositivos”, lo que efectúa una disociación entre la currícula y el enfoque pedagógico: una disyuntiva entre el qué se enseña y cómo se lleva a cabo.

Desde la perspectiva del tiempo histórico podemos afirmar que, desde tiempos remotos, la enseñanza de la Historia ha sido un proceso que ha sufrido innumerables reformas respecto a las técnicas, métodos y escenarios empleados. Indudablemente el enfoque para la enseñanza en general ha evolucionado, consigo lo han hecho la teoría y el alumnado; sin embargo las prácticas en la Historia han mantenido su acostumbrado curso.

Milagros (2014) en su interpretación sobre la enseñanza de la Historia a través de los años, menciona el cómo ha pasado de tener una concepción hegemónica frente a otras disciplinas y su enseñanza se ha basado principalmente en el positivismo, corriente ideológica que la ha encaminado al abordaje lineal de los hechos, siendo el método científico el que conduce a tratar los acontecimientos históricos como naturales y objetivos, privilegiando el aprendizaje de los mismos en una mecánica memorística y repetitiva para los alumnos, contrario a estimularlos a analizarla con detalle y a proponer múltiples lentes para explicarla, tal como se propone actualmente. De igual forma reconoce que una de las principales situaciones de conflicto para los alumnos cuando aprenden la disciplina histórica es, precisamente, que se identifica el tiempo histórico exclusivamente con la cronología.

En este tenor, enseñar cronología como traducción a la enseñanza de la Historia resultaría una labor de instrucción escueta y mal formulada. La programación de una didáctica efectiva de la Historia en las aulas, inequívocamente debería contemplarse como una tarea integral y ecléctica, que considere todos los elementos que conlleva la historia como disciplina de estudio. Se continúa –pese a la época en que vivimos– enseñando Historia de manera memorística y tradicional, lo que desemboca en resultados académicos poco atractivos para los alumnos, sus padres y, en detrimento, para los maestros.

Si bien, las notas académicas finales pudieran resultar estimulantes –dado que una calificación no depende exclusivamente de la enseñanza del maestro, sino que parte de

una brecha multifactorial que incluye a su vez la disposición del alumno ante el estudio, la presión de los padres de familia para el repaso constante de los contenidos en el hogar y las aptitudes naturales que el alumno posee frente a la disciplina—, la memorización, al paso del tiempo, es sólo una actividad mecánica que va modificándose a la par de las experiencias escolares, siendo sustituidos unos conocimientos por otros. Los saberes históricos que sólo son memorizados eventualmente pierden esencia y profundidad, originando imprecisiones en el aprendizaje y se conserva así el supuesto de que el estudio de la Historia es un esquema constituido por retazos cognitivos, perfectamente divisible, carente de una multiplicidad de percepciones e interpretaciones y sin un significado personal alguno.

Es por eso que, como primera base del presente estudio, se ha de adherir el desarrollo cognitivo propuesto por Piaget (1978) en la construcción del concepto de tiempo histórico, con acompañamiento de Castilla (2014), quien realiza una propuesta didáctica para tratar el tema del tiempo basado en la Teoría del Desarrollo Cognitivo del primero y sus aportes al constructivismo como teoría de aprendizaje, para asumir una forma de trabajar en que el rol del maestro y el alumno, la organización de los espacios, abordaje de los contenidos y favorecimiento de los aprendizajes, se efectúe de manera significativa.

Es importante además mencionar que el constructivismo nos permite operar con las habilidades de los estudiantes de acuerdo a su rango de edad, en las que Serrano y Pons (2011, p.3) definen la tendencia constructivista como toda práctica en la que se construye el conocimiento mediante las experimentaciones del sujeto y no como un “despliegue de conocimientos innatos o una copia de los conocimientos ya existentes en el mundo externo”. Con lo anterior, se limita la entrada al conductismo como teoría de aprendizaje un tanto condicionada ante la tarea integral de enseñar Historia, pues su naturaleza rutinaria y mecánica, en donde el alumno recibe una serie de instrucciones y se conduce su pensamiento sólo por una vía, es incluso ilógica para el trabajo actual de la Historia en el aula, espacio en que se pretende cincelar un sujeto crítico y reflexivo, no un receptor y repetidor de información.

Dentro del caminar en el pensamiento cognitivo y constructivismo, se ciñe el concepto de aprendizaje como un procedimiento en el cual el aprendiz retoma elementos de su entorno, aprendidos de él y viables de modificarse o ajustarse a lo previamente reconocido por el mismo y adaptables a su ritmo e intensidad. (Castilla, 2014). Es relevante evocar en esta teoría que el estudiante es un sujeto inmerso en un tejido social en donde él aporta y recibe bidireccionalmente datos que conformarán periódicamente su esquema cognitivo.

Así podemos aseverar que el nivel de comprensión de la Historia, desde la perspectiva docente, guarda una relación directa con el cómo se enseña. Es vital además que consideremos que la disciplina debe construir en los alumnos una consciencia de sus fines educativos y de vida: facilitar la comprensión del presente, prepararlos para una vida adulta, propiciar la contribución de su actuar en la cultura a la que pertenecen y a otras que han estudiado, desarrollo de una identidad y pertenencia, y potenciar sus capacidades cognitivas. (Valdera, 2010)

Sacristán (2012, p.3) detalla que la intervención pedagógica se justifica en “la propia evolución del niño, ya que éste construye su concepto de tiempo histórico conforme avanza su desarrollo, tanto cognitivo como madurativo”. Para la problemática connotada, es necesaria la participación del docente en aras de proveer un ambiente favorable para el aprendizaje y para el desarrollo de las nociones históricas básicas para el abordaje de la asignatura. Aunque el enfoque actual de la enseñanza de la Historia sea formativo y privilegie la participación del alumno en la búsqueda, selección, clasificación y ordenamiento de lo que aprende, en el profesorado reside la responsabilidad de generar una metodología operativa y un espacio ex profeso para el brote y el acomodo de los saberes de sus estudiantes.

Por lo tanto es fundamental la implementación de diversas formas de enseñar Historia para que los alumnos pueda entenderla, valorarla y apropiarse de ella. Garantizar que los maestros efectúen procesos de calidad en su enseñanza, acciones que los encaminen a motivar individuos que conozcan los hechos del pasado, les ayuden a encontrar soluciones para mejorar las condiciones de su presente y, que todo estomejore los

resultados académicos que en los centros escolares se observa como una realidad alarmante.

El Programa de Estudios de Quinto Grado vigente (SEP, 2011a, p.148), dentro del actuar pedagógico, propone una sugerencia clara –e incluso en primera instancia– para que el papel del docente tienda a “privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva”.

Dentro de la planeación de una intervención pedagógica que atienda las necesidades de aprendizaje de los alumnos, se observa como efecto colateral de la metodología rutinaria, mecánica y obsoleta de la Historia, el desinterés de los estudiantes ante las estrategias de atención empleadas para el abordaje de los contenidos, logro de los aprendizajes y desarrollo de sus habilidades (González, 2013). Esto no ha logrado cautivar del todo a los alumnos y, como consecuencia, no han tendido a mejorar eventualmente los resultados académicos como prueba de la apropiación real del conocimiento. En seguimiento a lo anterior, se busca proponer un sistema de sugerencias didácticas con una diversidad de propósitos relacionados con el aprendizaje de la asignatura, presentados de maneras atractivas para los alumnos.

Merchán Iglesias (2011) postula que la principal función de la clase de historia es que el alumno logre entender su presente, la formación de valores, desarrollar una serie de competencias intelectuales ya que expone fenómenos históricos y fenómenos sociales. La historia es explicativa, científica y en todo momento pone en marcha una contrastación entre causas y efectos, una de las nociones histórico sociales de los programas vigentes.

El Plan y Programas de Quinto Grado (SEP, 2011a, p.148) recupera dos sugerencias básicas para el diseño de las clases de Historia que apoyan la intervención docente: en primer lugar, que se despierte la curiosidad del alumnado en situaciones que los conduzcan a interesarse por los hombres y las mujeres del pasado; y en segunda instancia, se tomen las características e inquietudes de los alumnos como punto de partida para la selección de actividades y recursos, acordes también a su contexto sociocultural, que auxilien en el proceso de la edificación y afinación del pensamiento histórico.

2.3 Concepción y articulación de los periodos históricos de análisis: El Porfiriato y La Revolución Mexicana

De manera recurrente se ha observado resistencia al laborioso quehacer que se deriva de enfrentar con brío los comentarios saturados de indiferencia y frialdad de los alumnos respecto a la clase de Historia. Más aún cuando se mencionan explícitamente los periodos históricos a analizar.

En una actitud ingenua y acaso inexperta, un docente llega a un aula-clase con idealizaciones y metas escasamente reales. Su pensamiento fantástico lo guía a planificar secuencias que considera fascinantes para sus alumnos o a la utilización de recursos didácticos y materiales que imagina que despertarán su curiosidad e interés. Es el tiempo quien irónicamente golpea las puertas de la realidad cuando emergen los desórdenes en aprendizaje y las secantes de información.

Los alumnos en educación primaria presentan una serie de dificultades académicas respecto a la comprensión y asimilación del Porfiriato y su efecto en el conflicto revolucionario a inicio del siglo XX, conocido como la Revolución Mexicana.

Disocian ambos procesos y los aíslan debido a la incipiente noción del tiempo histórico que manejan y, al segmentarlos, confunden los acontecimientos y los nexos que conservan. Enseñar el tiempo histórico de la etapa porfiriana conlleva un proceso complicado de asimilación, dado que se observan numerosas dificultades en los alumnos para situarse dentro de un marco de comprensión e interpretación del mismo debido a la gran cantidad de años que comprende su influencia.

Es un periodo conocido vagamente por los alumnos en el que se ratifica socialmente –y mediante evidencias intangibles, como la memoria colectiva y la cultura– un importante impacto en la modernización de las condiciones educativas, sociales, económicas y culturales México, que los alumnos usualmente ignoran o les resulta una tarea afanosa comprenderlo a cabalidad.

Porfirio Díaz y el Porfiriato, se reconocen como el sujeto y el verbo, respectivamente, que incursionan en el bosquejo histórico de nuestro suceder en el tiempo. La influencia

del personaje histórico se origina desde antes de su prolongado periodo presidencial – aunque inicialmente intermitente– y culmina con la conclusión de éste. Pese a sus infructuosos intentos por reforzar su legado, se ve involucrado en una serie de sucesos que lo motan de traidor y villano. Es este trayecto duradero y escabroso lo que apela una actividad accidentada para el entender humano (Serrano, 2012).

Actualmente su vida y obra son objeto de posturas contradictorias: desde su condición humana y naturalmente dicotómica –que ciertamente injerían en su proceder–, hasta los efectos inmediatos y paulatinos de sus actos sobre una nación que ha advertido ventajas y desventajas en las interpretaciones de su herencia histórica. En el entender de los estudiantes se percibe un clima de tensión debido a que se sienten obligados a cuestionarse si la participación de Díaz fue buena o mala, lejos de interpretar los hechos desde una mirada más crítica y reflexiva, que posicione su mandato como un proceso reformador y de transición; lejos de observarlo como un trayecto tedioso y sin movimiento.

Por otra parte, en el tenor de que una revolución se detalla como los procedimientos irregulares que forzan un cambio político dentro de una sociedad, que originan efectos duraderos sobre el sistema político de la sociedad en la cual ocurrieron (Ricciardi, 2009), los estudiantes focalizan los brotes revolucionarios como hechos apartados, combates sin algún antecedente inmediato y, aunque se encuentra referido al quebrantamiento repentino y –quizá– violento de paradigmas sociopolíticos que generan una tensión en la mayoría de la ciudadanía y de sus estructuras, no hay evidencia verbal o formal de que conozcan las causas y consecuencias de dichos movimientos de insurrección y la articulación de un proceso con otro.

Pérez (s.f) esboza el periodo revolucionario en México como un hecho paradigmático para la enseñanza y el aprendizaje, por la presencia de la constante controversia en su comprensión, interpretación y explicación. Tradicionalmente se había recurrido a un análisis privativo del periodo, centrado únicamente al tiempo cronológico en que sucedió y a los personajes que operaron en él y engendraron cambios, sin prestar atención a sus precedentes y efectos, su relación con el cambio y la continuidad en la conformación de

la sociedad y de las estructuras dinámicas que fueron moldeadas en el antes, en su transición y a posteriori.

Como factor y punto de partida para la intervención presente, están las corrientes teóricas y metodológicas actuales para enseñar la asignatura, apoyadas de estrategias, métodos y técnicas que despiertan toda intención de abordar la historia como una línea continua, y erosionan la posibilidad de tratarla como una sucesión de hechos segmentados y sin relación entre sí. Por tanto es posible anclar el segmento revolucionario de principios del siglo XX con sus orígenes decimonónicos, establecer una gama más vasta de explicaciones y un margen más amplio de análisis, que permitan así una comprensión global y pormenorizada de los periodos.

El Plan y Programas de Quinto Grado (SEP, 2011a, p.160) contempla en sus contenidos curriculares un lapso que va desde 1876 a 1920 en el bloque III, incorporando los acontecimientos que revelan la disputa ideológica de Benito Juárez y Porfirio Díaz, la consolidación de la dictadura porfirista, su periodo de intervención y caída, el estallido de la Revolución Mexicana y la conformación de la Constitución de 1917.

Empíricamente se observa abrumador para los alumnos el estudio de una etapa prolongada que representa la dictadura porfirista y sorpresivamente un interés peculiar cuando a ésta la precede una etapa mayormente bélica y que genera polémica entre la participación de los estudiantes. El nivel de interés de los alumnos durante este bloque de estudio es ascendente, pero en el abordaje del proceso en general se producen cortes cognitivos que evitan establecer una secuencia temporal de los sucesos.

Resulta entonces un reto cognitivo para el alumnado efectuar procesos de análisis para cada periodo y sus posibles conexos, conducirlos a entender los contenidos programáticos y pensamiento histórico en relación con el tiempo de enseñanza oficialmente propuesto por el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011b, p. 83), reducido a 1.5 horas semanales. Si estimamos que los bloques de enseñanza poseen una duración de cinco a seis semanas, contaremos con un tiempo efectivo de clase de 7.5 a 9 horas. Es si bien una tarea docente exhaustiva y apremiante lograr abordar con éxito los cometidos curriculares en el tiempo clase oficial.

Para lo mencionado, Mac Gregor (2015) propone una antología desarrollada con base en los acontecimientos suscitados durante la época porfiriana en antecedente al movimiento revolucionario de 1910. A pesar de que no se propone un *modus operandi* detallado o específico en cuestiones pedagógicas, su estudio nos proporciona una visión extraoficial de la Historia a la ya contenida en los libros de texto enmarcados por la currícula educativa pública, de este modo y en una forma sutil, se proponen nuevas formas de articular y relacionar los dos periodos históricos mencionados con base en las nociones de cambio y continuidad y multicausalidad. En esta fase se realizará una revisión minuciosa de los contenidos de la fuente referida, con el fin de evitar la saturación de información y de exponer al alumnado a un cúmulo innecesariamente robusto y repetitivo de los acontecimientos, de modo que se eviten desconciertos y ambigüedades interpretativas de ciertos sucesos del tramo histórico a tratar.

Por otro lado Serrano (2012) prescribe una cronología histórica que comprende del año 1830 al 1915, incluyendo la datación de los sucesos ocurridos año tras año, que fungan como fuente secundaria de información anexa al trabajo escolar, donde los alumnos pueden situar el paso ininterrumpido de la Historia desde una mirada cronológica, en un primer momento.

En un segundo momento, se privilegiará la elaboración de una línea del tiempo del periodo y de la que posteriormente se puedan emprender comparaciones sobre aquellos hechos que el libro de texto sugiere y los ya abordados en documento adicionales mencionados con antelación. Las sugerencias curriculares y para el quehacer pedagógico que propone el Plan y Programas de Estudios para Quinto Grado (SEP, 2011a, p. 149) en sus recursos didácticos sugiere que, para situar a los alumnos en un contexto introductorio sobre los periodos a tratar, es preciso emplear las líneas del tiempo para “visualizar gráficamente un periodo, establecer secuencias cronológicas e identificar relaciones pasado-presente, de multicausalidad o de simultaneidad entre distintos sucesos en el tiempo”. En suma, Narváez (2013, p. 37) respalda lo anterior enunciando que la manera más sencilla y clara de entender el tiempo histórico es viéndolo: “si “plasmamos” el tiempo en una imagen se puede adquirir mayor conciencia del transcurso temporal. Las líneas del tiempo se utilizan precisamente para entender, a través de la

visualización, el tiempo histórico.”. Los niños a esta edad comprenden el paso de la historia como *sketches* teatrales de distinta temática y duración, y en los que se observa una abismal diferencia entre el escaso interés consumado en uno, la etapa del Porfiriato, al considerable nivel de curiosidad manifestado cuando se habla de una etapa de insurgencia y beligerancia, como la Revolución Mexicana.

De esta manera, entablar una conexión con la información oficial del grado, acompañada del uso de otras fuentes secundarias y de la inserción de prácticas pedagógicas constructivas, alentadoras y apegadas al interés del estudiante, se puede principiar en el desarrollo del tiempo histórico desde sus procesos cognitivos más sencillos, tales como la percepción, la atención, sensación y la memoria; para posteriormente complementar el progreso del mismo en segmentos más complejos de pensamiento y lenguaje, que obliguen a la puesta en práctica de habilidades de metacognición, categorización, clasificación y comunicación de los saberes.

Igualmente la SEP (2011a, p. 152) manifiesta, en correspondencia al tratamiento de los diversos estilos de aprendizaje y a la intención de emprender un trabajo diferenciado en el aula de Historia, sugiere el uso de las TIC como herramienta de estudio al constituir una alternativa para el conocimiento histórico y el manejo de la información, dado que ofrecen “una variedad de recursos para la clase de Historia, como videos, canales de TV especializados, paquetes computacionales, Internet, música e imágenes”, cuyos elementos que pueden ser analizados por los estudiantes y encaminados particularmente según sus características y ritmos de aprendizaje.

Dentro del trabajo pedagógico es fundamental el quehacer pedagógico, ya que de él dependerán los parabienes o reveses de su intervención. En apoyo a la premisa empírica del autor, constata la SEP (2011b):

El papel del docente es de suma importancia para el desarrollo de los programas de estudio. Por esta razón es necesario que domine los contenidos, la didáctica para la enseñanza de la Historia y el uso de los recursos de apoyo, con la finalidad de que facilite el aprendizaje de los alumnos de una manera creativa (p. 149).

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

La propuesta de intervención del presente caso práctico muestra tintes cualitativos, debido a su intención por explicar las razones por las que los alumnos disocian los periodos dentro de su comprensión holística sobre el tiempo histórico y cómo puede coadyuvar el uso y aplicación de la línea del tiempo y otras estrategias de enseñanza diversas que resulten lúdicas y atractivas, y a su vez que recuperen la atención e interés de los alumnos por la asignatura.

El enfoque del documento tendrá una naturaleza fenomenológico-hermenéutica², ya que ha sido elegida debido a la tentativa por observar conductas ante ciertas situaciones, comportamientos e interacciones entre los seres que aprenden y valorar esas actuaciones en orden de relacionarlo con el nivel de adquisición de los conocimientos: “desarrollar conocimiento pertinente que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada niño”. (Ayala, 2008, p. 414)

Asimismo, se pretende que el presente estudio sugiera un compendio de estrategias para aplicar en las clases de Historia, tomando como referencia la propuesta de Díaz (2012), que precisa actividades que incluyan la elaboración de esculturas con arcilla, pinturas con acuarelas y el uso de otros materiales concretos, tales como cartas, memoramas y juegos de palabras, que en suma conduzcan al alumno, de un modo lúdico y divertido, en el aprendizaje del tiempo histórico mediante el abordaje de la cronología de los sucesos, investigación sobre los personajes y la interpretación de los hechos históricos.

Del mismo modo, se citarán en la propuesta las sugerencias de Lepe y Lima (2014), que centran su propuesta en el enfoque de la lectura de relatos históricos de carácter narrativo. La estrategia engloba sugerencias que le aconsejan al maestro hacer énfasis en ciertos aspectos del relato, como la secuencia de los hechos, la relación de los personajes y sus características individuales. Se propone el intercambio de ideas para la socialización de

² El investigador fenomenológico-hermenéutico está interesado por el estudio del *significado esencial* de los fenómenos así como por el *sentido y la importancia* que éstos tienen”. (Ayala, 2008, p. 411).

los saberes y que se efectúe el mapeo, conocido como la técnica que permite la localización y representación gráfica de la información para mejorar la asimilación de lo que se aprende.

Un objetivo igualmente relevante es que la propuesta tenga un impacto real para los demás colegas que pudiesen identificar la misma problemática en su labor docente como lo ha hecho el autor del documento. Es decir, que la utilidad del protocolo sirva para resolver dudas sobre cómo mejorar el quehacer pedagógico en temáticas históricas, dadas ciertas generalidades en las aulas. Es importante reconocer que las particularidades de cada grupo, alumno y, sobre todo, de cada maestro, requieren soluciones personalizadas. No obstante, las situaciones en las aulas evidencian numerosos aspectos de colectividad – que casos raramente exclusivos– de las que se puede extraer información valiosa para proponer soluciones y atender circunstancias complicadas de aprendizaje. El investigador tiene ligado su desempeño directo con la población en que se efectuará el caso práctico y que su realidad, aunque parezca subjetiva, tiene que ser valorada con un objetivismo docente y ético, que tenga por consecuencia el realizar una labor que auxilie su quehacer y el de los demás que se encuentran inmersos en el proceso educativo. A su vez, es necesario que se contemple la realidad de los resultados en la asignatura como una problemática educativa con su raíz en numerosos factores en que el autor no siempre puede solucionar cabalmente, pero sí incidir para poder labrar mejoras.

El método inductivo-descriptivo a emplear intentará interpretar la información que surja a partir de la observación de los fenómenos y de las características del grupo. Desde los elementos particulares a la elaboración de conclusiones generales, que den pie a la creación de una propuesta que mejore los resultados a partir de su tratamiento. Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad (Monje, 2011).

Se implementará en el grupo completo, es decir, los 36 elementos. Se efectuará el uso de un cuestionario, –antes de iniciar con la propuesta–, que consta de 4 ítems en que se pretende recabar información en donde:

- El primer ítem se dedicará a indagar sobre el interés de los alumnos por conocer

Historia.

- El segundo expresa la relevancia que le otorgan a la asignatura.
- El tercero pronuncia sobre la modalidad en que se imparte la asignatura (estrategias, actividades y diseño de la clase de los docentes).
- El cuarto ítem alude a lo sucedido en el Porfiriato y la Revolución (si conocen los años de duración de cada uno, alguna información relevante sobre los procesos y qué avances/retrocesos hubo en el país) y cómo se vincula uno con otro. En este ítem se desarrollan las categorías de análisis de la información que detallarán el nivel de comprensión del periodo seleccionado para poder identificar si, al final de esta intervención, existen mejoras en el aprovechamiento del contenido presentado en diversas modalidades. (Anexo 1)

A la totalidad de los maestros de la escuela (17) se les aplicará una entrevista para guiar la investigación que se realizará a la par de la entrevista a los alumnos, procedimiento efectuado con antelación a la propuesta. Será el caso de un entrecista estructurada, en la que se busca indagar únicamente si los docentes, al realizar su labor en las aulas o fuera de ellas, diversifican las actividades que cometen en la asignatura. De igual forma se averigua si existe un rescate de los conocimientos previos de los alumnos para iniciar con el diseño y ejecución de las consignas, si existe una plena consciencia (y quizá un registro) de los avances de los alumnos en el proceso. Se consumará, al último, hará un análisis descriptivo de cómo es el comportamiento del grupo en el aula clase de Historia, se revisarán algunos de los instrumentos de evaluación empleados y se conocerán los resultados en la asignatura. (Anexo 2)

En ambos casos se elaborarán categorías de análisis de la información recabada, de tal modo que se confeccionarán conclusiones descriptivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo, sus particularidades y formas de conducirse en el trabajo pedagógico, con el propósito de desarrollar la noción del tiempo histórico y perseguir mejoras en el aprovechamiento académico.

CAPÍTULO IV PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una forma diferente de presentar la historia
<p>Propósito:</p> <p>*Desarrollar competencias lectoras mediante gráficos familiares que hagan más digerible el texto, manejando información histórica y cronología, noción de espacio, tiempo y empatía.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pizarrón y proyector, imágenes, hojas de máquina y cartulinas.
<p>Desarrollo:</p> <p>1.- Presentar una historieta animada en un video (Aula365-Los Creadores, 2016), recordando lo abordado al inicio del ciclo escolar en quinto grado, identificando las partes principales de la misma: viñetas, globos, carteles y onomatopeyas. Se detendrá la historieta en el visor (pizarrón) y los 4 elementos en un pequeño tarjetón para que con el organizador pase un alumno a colocar la parte que corresponde al texto.</p> <p>2.- Organizar las imágenes y/o dibujos que los niños traen (y elaboran) para construir una historieta similar enmarcando la etapa que abordarán con ella: El Porfiriato. El docente por su parte mostrará a los niños diversas imágenes que refieren a la época tratada que extrajo previamente de fuentes bibliográficas confiables, mientras que los alumnos seleccionarán las imágenes del libro de texto y las reproducen en otros materiales. Las referencias visuales mencionadas contienen temáticas como la arquitectura, la situación de las diversas clases sociales, los agrupamientos sindicales, algunas imágenes del presidente, la moda y tecnología de la época.</p> <p>3.- Auxiliar a los alumnos en la organización del espacio en donde elaboran la historieta con el fin de optimizarlo y que sea suficiente para que escriban los hechos históricos que tienen pensado incluir.</p> <p>4.- Las historietas serán realizadas en parejas y los niños escogerán por afinidad su</p>

compañero de trabajo.

5.- Para finalizar, incorporaré al acervo un video compilado con diferentes acontecimientos de la misma época situada en otros países. Los alumnos a manera de conclusión analizan qué diferencias existían en las circunstancias y situaciones en otros lugares y en México.

Aspecto a evaluar:

- ✓ La historieta se irá revisando por el docente, para evitar así que existan las confusiones en cuanto a los años, las épocas y los personajes relativos a lo que se intenta plasmar en el producto. Se efectúa una matriz de valoración para evaluar el contenido y estructura del mismo.

Tiempo: 2 sesiones de 2:00 hrs.

Pregunto, comparto y gano

Propósito:

*Localización de datos fundamentales que manejen información relevante de competencia estudiantil en el conocimiento de la historia.

*Inducir al alumnado al interés por el aprendizaje de la historia mediante concursos, competencias y utilizar (sólo) el premio como elemento de la enseñanza tradicional como agente motivacional.

Recursos:

- Mapa interactivo de la República Mexicana, proyector, libro de texto y fuentes primarias, fotos e imágenes sobre el Porfiriato (personajes, hallazgos, elementos simbólicos, entre otras).

Desarrollo:

1.-El desarrollo de la actividad inicia con la activación de conocimientos previos en un mapa

interactivo de la República Mexicana, en el cual se identificarán los avances tecnológicos, políticos, económicos y sociales durante el Porfiriato. Se preguntará antes algún aspecto sobre esas esferas de análisis y se detendrá su presentación en ciertos momentos de la clase para verificar lo que sabían antes y lo que están conociendo. El mapa interactivo presentado en el proyector incluye fotos y/o imágenes de libros, materiales y elementos simbólicos que auxilien a los alumnos para recordar tiempos y espacios históricos, datos y personajes. En clase, se repartirá el libro de “Porfirio Díaz y el Porfiriato” (Serrano, 2012) solicitando que se aborde de manera parcial para cada equipo que se conformará de ocho integrantes y un responsable.

*La selección será meramente cronológica: el primer equipo tendrá la responsabilidad de llevar la cronología de 1861 a 1876, cuando finaliza la Guerra de Reforma hasta el inicio de Porfirio Díaz en la presidencia; el segundo equipo tratará los sucesos consumados de los años 1877 al 1884, del momento en que hubo ciertas inestabilidades en la dirección gubernamental, hasta la interrupción del mandato porfirista por Manuel González; el tercer equipo abordará los hechos transcurridos del 1885 al 1900 primera parte de la segunda fase del mandato porfirista; finalmente el equipo cuatro se centrará en los años de 1901 a 1911 cuando culmina el mandato porfirista e inician las ideologías de insurrección revolucionaria. Cada equipo deberá rescatar los acontecimientos más relevantes de la división que le tocó en comparación con lo abordado en el mapa interactivo.

2.- Los alumnos regresan al mapa interactivo de la clase anterior, colocando geográficamente fuera del país los acontecimientos suscitados durante el Porfiriato. Se pretende analizar qué situaciones acontecían en el país y cómo sucedían otros hechos fuera de él para tratar la noción de simultaneidad. Los integrantes de cada equipo pasarán a identificar, según lo que abordaron en la fuente primaria mencionada en el párrafo anterior, para unificar los contenidos analizados y que sea compartido el conocimiento.

3.- En el libro localizaremos las principales características del gobierno y las escribirán de manera aleatoria en un collage de palabras, identifican la dinámica social y gubernamental del país, así como las condiciones políticas y económicas que vivía la sociedad. Se colocarán en un cuadro de cuatro entradas todos los términos que tengan que ver con los ámbitos de

análisis de la Historia (económico, político, social y cultural) y se analizarán los por qué de cada uno.

4.- Al terminar la lección se solicita a los alumnos que se dividan por género para la repartición de los segmentos de la totalidad de un texto contenido en el libro para la elaboración de preguntas que efectuarán al sexo contrario cuidando la redacción de las mismas siendo éstas regulados por el profesor. Los alumnos diseñan las preguntas de acuerdo al tipo de reactivos que conocen: respuestas abiertas, opción múltiple, relacionar columnas, falso y verdadero y/o con respuesta afirmativa o negativa.

5.- Se realizan las preguntas con el fin de realizar un concurso, y que entre los que redactan las preguntas y los que responden se dé una socialización de las respuestas, el por qué y la base teórica que los argumentos.

Final:

6.- En efecto, el equipo ganador se lleva un obsequio. Al término de la actividad se lleva a cabo una mesa redonda –estrategia de corte Freinet– con el fin de compartir percepciones de la actividad, datos históricos y personajes de las preguntas que fueron respondidas de manera incorrecta.

Tiempo: 5 sesiones de 1:30 hrs.

Envío mensajes al pasado

Propósito:

*Potenciar el desarrollo de las nociones histórico-sociales pertenecientes al tiempo (continuidad y cambio, relación pasado-presente-futuro y multicausalidad) mediante el análisis e interpretación de los hechos ocurridos durante la época.

Recursos:

- Marcadores, cartulina, hojas de máquina, lápices, colores y proyector.

Desarrollo:

1.- Hacer un concurso de preguntas de manera aleatoria utilizando el organizador de turnos. Los cuestionamientos puntualizarán información histórica que requiera ser recordada para la realización del análisis de las razones que llevaron a Porfirio Díaz a ejecutar ciertas acciones durante su mandato.

2.- Elaborar un mapa mental con 12 puntos importantes que hayan captado los niños acompañados de dibujos, los cuales dependerán de la relevancia que ellos otorguen después de haber abordado la lección y realizar las preguntas. Los alumnos hacen uso de libros recortables, folletos informativos, revistas y otros materiales (monografías, láminas ilustrativas e imágenes buscadas en fuentes diversas) para complementar sus producciones.

3.- Presentar en una diapositiva un esquema de una carta acompañado de los conocimientos previos que los alumnos tengan de ésta. Es decir, los niños irán nombrando los datos fundamentales que debe llevar una carta formal: lugar y fecha, destinatario, saludo, asunto, despedida, firma y posdata; además, la organización gráfica y correcta de los datos del sobre, incluyendo un timbre postal.

4.- Iniciar con la escritura de un borrador de una carta dirigida hacia Díaz, cuyas preguntas guía serán las siguientes:

*¿Qué te pareció importante de su gobierno?

*¿Qué piensas que pudo haber hecho?

*¿Cómo crees que fueron sus actitudes al gobernar? ¿Buenas, malas, regulares?

*¿Qué diferencias y parecidos tienen los gobiernos de Díaz y del actual presidente de México, Enrique Peña Nieto?

5.- El borrador se irá mejorando al paso del tiempo. Se dejará un día para descansar el escrito y volver con nuevas ideas. Se recomienda que los niños platicuen con sus padres sobre lo que aprendieron del Porfiriato para que los auxilien en el aprendizaje del periodo.

Final:

6.- El borrador final se entregará a alguno de sus compañeros –acto efectuado por el profesor– para que se evalúe el contenido, los datos fundamentales de la carta, la escritura, ortografía, entre otras. Se apoya del uso del diccionario y de un formato de coevaluación.

Aspecto a evaluar: (Calificación 1-10)

- ✓ Incluí los 6 aspectos principales de la carta: lugar y fecha, saludo, asunto, despedida y firma.
- ✓ Me dirigí hacia el destinatario de manera formal.
- ✓ Incluí información importante sobre el mandato de Díaz: quién fue y qué hizo, lo más relevante.
- ✓ Mi escritura es clara y limpia.
- ✓ Revisé lo que escribía más de una vez.
- ✓ Permití que me realizaran correcciones
- ✓ Elaboré el sobre correctamente y mi timbre postal es adecuado.

Tiempo: 5 sesiones de 1:00 hr.

Somos actores, locutores y youtubers

Propósito:

*Que los alumnos manejen información histórica perteneciente al periodo de la Revolución Mexicana, con base en la construcción de rompecabezas que ayuden en la apropiación de datos de determinadas partes de una historia. Que establezcan la relación cronológica de los textos para formular una secuencia lógica global.

Recursos:

- Hojas de máquina, lápiz, rompecabezas, dibujos de acontecimientos del periodo, dispositivos electrónicos (computadoras, móviles, tabletas), libros de texto y otros portadores de información histórica (monografías, folletos, revistas).

Desarrollo:

1.- Dividir el grupo en equipos de 4 personas para la búsqueda de sobres con piezas de un rompecabezas que se encuentran escondidos en determinadas partes de la escuela.

2.- Los equipos son divididos por estilo de aprendizaje, por lo cual, se definirá un color de cada equipo que será el mismo de la letra que viene en el texto tipo rompecabezas que armarán.

3.- Los niños regresan al salón a armar el rompecabezas y se designa un integrante para que lea el texto que se construyó. Posteriormente los niños responden las siguientes preguntas de orientación para el tratado del texto:

- ¿De qué trata tu texto? Explica su contenido de manera general.
- ¿Qué personajes intervienen?
- ¿Qué fechas se mencionan?
- ¿A qué época de la historia pertenece?
- Realiza un dibujo que muestre lo que crees que sucedió en el texto.

4.- Al terminar todos los integrantes del equipo recordarán el texto y compartiremos por turnos los párrafos que construimos para dar lectura a cada uno y ordenarlo cronológicamente

según suceden los acontecimientos en los párrafos para obtener el significado local y global de la lección. Los niños, de acuerdo al estilo de aprendizaje, comparten sus saberes de distintas formas: los auditivos realizarán un guión de radio en el que emplearán un dispositivo electrónico (teléfono móvil, tableta o computadora) para grabar un programa informativo que tenga que ver con los aprendizajes construidos durante la actividad. Los visuales, por otro lado, emplean la grabación de video como recurso para presentar sus producciones: ordenan la información de manera cronológica, empleando el tiempo como criterio para la elección de los apartados que mencionan y realizan dibujos relativos al contenido textual y a los conocimientos apropiados durante la consigna. Se graban en un video con la intención de que su producción sea expuesta en un canal como YouTube, dado que esta inquietud responde directamente al interés de los alumnos por los oficios de las personas en la época en que vivimos: ser YouTubers. Por otro lado, los kinestésicos emplean sus habilidades para presentar la información en la realización de una obra de teatro. Primeramente elaboran un guión teatral que será orientado por el maestro y que contenga los elementos básicos de este tipo de texto, para después elaborar materiales como escenografía y vestuario, y al final de lo anterior exponer su obra para sus compañeros.

5.- Los niños participarán (en la medida que fue mencionada en el punto anterior y según la instrucción diferenciada) para ordenar la información abordada diciendo cuál va primero y cuál después.

Final:

7.- Posteriormente llevaré unas tarjetas en las que estará escrita una palabra clave que lleve a recordar algún acontecimiento suscitado en los textos revisados hasta el momento, el dibujo correspondiente a esa palabra lo tendrá otro integrante y deben de reunirse según lo que conocen y lo que expresen (memorama). La actividad será realizada de manera organizada por medio del organizador de turnos. El contenido textual y gráfico será acomodado en una línea del tiempo en un mural, iniciando con el acontecimiento más antiguo hasta el más reciente (revisando en qué años ocurrieron, para establecer el periodo que comprenderá la línea del tiempo).

8.- Una vez que hayamos organizado el primer y último acontecimientos, se colocan

cuidadosamente los que intervienen durante el proceso. Se investiga en las fuentes de información (libros de texto y fuentes de Internet que consulten en la computadora del aula) los años en que sucedieron, para llevar un orden en la línea del tiempo. Terminando la actividad se realiza una coevaluación de los integrantes del equipo para armar el rompecabezas (según sus estilos) y una autoevaluación de la estrategia completa de elaboración de la línea del tiempo. (Listas de cotejo para ambos casos)

Tiempo: 3 sesiones de 2:00 hrs.

Somos historiadores

Propósito:

* Hacer una cronología con los hechos históricos más relevantes de la época abordada.

Recursos:

- Libros de texto, imágenes diversas, hojas de máquina (blancas y de color) y marcadores.

Desarrollo

1.- Presentar ante los niños una línea del tiempo personal en donde maneje los años en diferentes convencionalidades (lustros, décadas, siglos, milenios), expresar hechos relevantes que hayan sucedido en cada uno de los años. Relacionar los hechos simultáneos en la vida de otras personas con la mía; por ejemplo, cuando algún miembro nuevo se integra a la familia indicar en qué año fue, a pesar de estar hablando personalmente.

2.- Relacionar la línea del tiempo personal, con la que tienen al pie de su libro de texto de Historia y la que realizamos entre todos como mural. Conocer los hechos más importantes, buscar fechas en las que nacimos y ver qué sucedió en esos momentos en el mundo.

3.- Con los materiales que hemos tratado, encontrar cómo en una línea se pueden incluir los años que queremos presentar. Establecer el espacio en donde se representará la línea

distribuyéndolo uniformemente y de acuerdo al gusto del “historiador”. Él decidirá cuánto espacio necesita para establecer los hechos e imágenes de cada uno de los años que representa, debido a la información e ilustraciones recabadas previamente.

4- Los alumnos, al término de la elaboración de la delimitación del espacio donde colocarán los hechos, con base en su criterio consideran la relevancia de los acontecimientos que presentan y adjuntan imágenes alusivas a ellos.

5.- Vigilarán la presentación de sus líneas cuidando que ésta sea limpia y ordenada pues, para permitir que los demás vean lo que hacen, proyectarán sus producciones hacia otros grupos de la escuela estando en una pequeña muestra y explicando lo que hicieron, cómo y las experiencias obtenidas.

6.- Al regresar al salón de clases se efectúa una autoevaluación del trabajo realizado con el siguiente formato:

Aspecto a evaluar:

- ✓ Elaboré la línea del tiempo conforme a lo planteado delimitando espacios entre el período de tiempo establecido. Indagué información y recabé imágenes que funcionaran para elaborar mejor mi línea.
- ✓ Localicé los eventos más importantes para colocarlos en cada uno de los años en la historia de mi país y además incluí otros que ocurrieron de manera universal.
- ✓ Respeté los momentos y realicé el trabajo de manera individual Puedo reconocer algunos hechos ocurridos que coloqué en mi línea del tiempo.
- ✓ Mis actitudes fueron respetuosas y de colaboración para ayudar a los compañeros que experimentaban dificultades en la elaboración de la línea del tiempo.

Tiempo: 4 sesiones de 1:00 hr.

Encuentra el tesoro

Propósito:

* Buscar los elementos aislados que lleven a la formación de una historia completa a través de la secuencia cronológica de los acontecimientos de la época y estableciendo su relación causa-efecto.

Recursos:

- Hojas de máquina y marcadores

Desarrollo

1.- Que los alumnos seleccionen los compañeros de sus tercias por afinidad para la búsqueda de pistas escondidas alrededor de las instalaciones escolares.

2.- Las pistas forman parte de hechos que se relacionan entre sí y que los niños tienen que encontrar el vínculo para lograr la cronología de los mismos. Las pistas se dividen en períodos pequeños de tiempo categorizados en tres momentos.

3.- Las pistas se repiten 3 veces, por lo tanto, las tercias tienen otros dos equipos con la información similar y la competencia para ordenar la información será por filas.

4.- Al final, cuando las filas terminen de ordenar la historia colocarán en hojas de máquina nombres de los personajes, los hechos más relevantes para relacionarlos con la historia que se formó.

Tiempo: 1 sesión de 1:00 hr.

Serpientes y... ¡aquí solo hay escaleras!

Propósito:

* Recuperar la información histórica y los personajes incluidos del periodo mediante dinámicas lúdicas de aprendizaje y retroalimentación, que fomenten la metacognición y razonamiento para corregir las antiguas concepciones y formas en que se aprendió la historia.

Recursos:

- Sillas, hojas de máquina, pizarrón, dado, lápices y colores.

Desarrollo

1.- Después de ordenar las pistas y formular la historia, los pases directos deberán esperar a que los que no obtuvieron el pase de entrada lo consigan mediante la respuesta a preguntas que estarán colocadas debajo de las bancas de los niños.

2.- Las preguntas que están colocadas debajo tienen que ver con las formas en que se ordenó la historia “El Porfiriato y la Revolución”, atendiendo esas partes que los niños dudaron o en las que existen áreas de oportunidad para reafirmarlas y obtener así el pase para el juego.

3.- Una vez que todos tengan su pase, se inicia el juego. Se coloca un turista con casillas de preguntas y juegos de mímica para adivinar, pistas para encontrar respuestas, textos con lagunas y sopas de letras que contienen, entre todo, la dinámica del juego regulada por orden de asiento a través del dado.

4.- Los alumnos que respondan acertadamente toman un regalo en silencio. Los demás podrán regresar a corregir sus respuestas si consiguen saltar la cuerda por al menos diez segundos.

Aspecto a evaluar:

- ✓ Participaremos verbalmente lo que fuimos aprendiendo en las diversas dinámicas, las preguntas y las apreciaciones –positivas y negativas– de los juegos.

Tiempo: 2 sesiones de 1:00 hr.

CONCLUSIONES

La labor efectuada en la intención de fomentar en los alumnos el gusto por el estudio de la Historia es una de las experiencias con mayores satisfacciones en el quehacer docente y, con motivo del curso y culminación del primer nivel educativo en educación formal, – sin menoscabar el sobresaliente desempeño de los docentes de educación preescolar a lo largo del país–, surge la oportunidad de tener un nuevo acercamiento a las actividades de investigación formal y en el cumplimiento del *currículum oculto*³ que los maestros buscamos desarrollar en los alumnos en aras de mejorar el trabajo.

Fue un proceso de indagación y producción exhaustivas, de abordaje de lecturas y libros que mantuvieron el interés en la propuesta que se tenía desde los procesos de diagnóstico, búsqueda de los antecedentes y detección de la problemática.

En el siguiente apartado se enumeran los hallazgos a partir de a la aplicación de la propuesta:

- Los estudiantes se sensibilizaron ante la aplicación de las estrategias diversas y, al ser distintas a las clases de Historia previamente cursadas por los mismos, mantuvieron el interés, generaron múltiples agrupaciones mediante los criterios de estilos de aprendizaje y afinidad y despertaron su curiosidad por el juego dentro del aprendizaje.
- Las nociones relativas al tiempo histórico tales como la causalidad, relación pasado-presente-futuro, simultaneidad y cambio y continuidad, tanto como la empatía y la consciencia histórica para la convivencia, tuvieron progresos observables en los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. Comunicaban con facilidad la posición de los sucesos: antes, durante o después; si bien expresaron sus saberes e interpretaciones según la orientación en el pasado o presente en que acontecen. Además, formularon hipotéticamente supuestos

³ Díaz (2005, p.8) conceptualiza el *currículum oculto* como un hecho en la dinámica escolar que se relaciona más con lo que se actúa o hace, que con la información que únicamente se dice. Aquello que se practica en la cotidianidad pero que ha sido dirigido –y modificado positiva o negativamente– por el docente con el objetivo de realizar explicaciones idealmente más eficaces u obtener resultados mayormente satisfactorios en los estudiantes.

históricos que distan del modo en que transcurrieron –o que no está constatado formalmente que sucedieron– y se anticiparon a sus posibles repercusiones en el presente y futuro.

- Reconocen la secuencia de la Historia como una línea continua con sus específicas formas de tratarla. Emplearon la cronología para situar hechos en el tiempo y la revisión de diferentes fuentes para analizar detalladamente los acontecimientos, enlazarlos con otros y establecer la relación causa-consecuencia de éstos.
- Se ocupó mayor tiempo de lo que curricularmente se sugiere. Se construye la suposición de que es meritorio para la asignatura que se aumenten las horas semanales para el abordaje y tratamiento de la clase de Historia.
- Se indagó sobre las prácticas pedagógicas más comunes en la asignatura, lo que llevó a idear planes de acción probables –y distintos– que incluyeran recursos didácticos actuales y lúdicos para potenciar la curiosidad e involucrar a los alumnos durante la propuesta.
- La exploración detallada de los acontecimientos históricos permitió que los estudiantes reconocieran que las perspectivas económica, política, cultural y social en el estudio de la Historia, son esferas que permiten el esbozo de conclusiones y conjeturas heterogéneas de los eventos que examinan.
- La línea del tiempo constituyó con éxito una forma gráfica de presentar la Historia, en la que sorprendentemente los alumnos pudieron recordar con facilidad los acontecimientos y sus respectivas ubicaciones en el momento que transcurrieron. Los alumnos ratificaron que su utilidad es importante para comenzar con el abordaje de un periodo, un bloque o un contenido.

Debido a que las explicaciones que los padres realizan a sus hijos rara vez coinciden con el apego científico y teórico que la naturaleza de la historia circunscribe, los niños normalmente exponen puntos de vista cargados de subjetividad y de escasa información valiosa. Es por lo anterior que se profundizó en la importancia que resulta la enseñanza de la asignatura para analizarla a detalle en todos sus matices y formas, y que apoye progresivamente en la búsqueda de mejoras eventuales a la situación del país.

Aquel que no conoce su historia, está condenado a repetirla –revela el adagio popular⁴–, y es precisamente ahí donde el sentido de su estudio cobra significado real, como problema y solución. La historia es práctica en tanto podamos aprender de los errores del pasado.

⁴ La frase ha sido atribuida a diversos pensadores relevantes en la historia, de ahí su adjetivo “célebre”. Sin embargo se encuentra aún sin definir con exactitud quién fue en realidad su autor. En algunos sitios del mundo se le concibe como un refrán o dicho popular, no precisamente como un pensamiento ligado a una persona en específico.

ANEXO 1

Alumnos:

¿Te sientes motivado en tu clase de Historia?

¿Crees que la materia de Historia te servirá en la vida?

¿Tu maestro da la clase de manera interesante?

¿Qué fue el Porfiriato? ¿Qué fue la Revolución Mexicana? ¿Qué relación hay entre ellos?

ANEXO 2

Maestros:

¿Toma en cuenta el desarrollo cognitivo del niño para elaborar la planificación de la clase de Historia?

¿Está consciente de los aprendizajes que adquieren sus alumnos durante la clase?

¿Las actividades que realiza en clase son dinámicas, creativas e interesantes para ellos en la clase de Historia?

¿Despierta primero el interés para iniciar su clase, por lo que parte de sus conocimientos previos?

¿Diversifica recursos utiliza para enseñar Historia?

Referencias

Aula 365-Los Creadores. (25 de enero de 2016). ¿Qué es una Historieta? ¿Cómo se leen?|Videos Educativos para Niños. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=eKnQOsfHeDU>

Ayala C., R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 2, pp. 409-430. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>

Castilla P., M. F. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. (Trabajo de fin de grado). Facultad de Educación de Segovia. España: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://goo.gl/vnth2U>

Díaz B., Á. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>

Díaz G., D. (2012). Jugando con la Historia en Educación primaria. *Revista Clío*, núm. 38, ISSN 1139-6237. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n38/articulos/Diaz2012.pdf>

Giraldo B., C. & Bedoya H., D. Y. (2006). Los estilos de aprendizaje desde el modelo V.A.K. y su incidencia en el rendimiento académica en niños y niñas de 5° de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la ciudad de Pereira, Colombia. *Revista electrónica de educación y psicología*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5263/2525>

González-Miy, D.; Herrera D., L. E. & Díaz C., J. E. (2015) *El modelo de comunidad de indagación*. Recuperado de: <https://goo.gl/9nwVZX>

Lepe, E. G., & Lima, L. H. M. (2014). *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE. Recuperado de: <https://goo.gl/xyZz9Y>

Lima M. L., Bonilla C. F. & Arista T. V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío* 36. ISSN 1139-6237. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>.

Mac Gregor, J. (2015). *Del porfiriato y la Revolución*. Antología. 1ª. ed. ISBN: 978-607-462-846-3. México, D.F: El Colegio de México.

Milagros Á., L. (2014). *El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC–UNL*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: <https://goo.gl/ZRzRv4>

Monje A., C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de comunicación social y periodismo Neiva. Recuperado de: <https://goo.gl/ziHLkd>

Mora H., G. D. & Ortiz P., R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, 19 (1). Brasil: Universidade Estadual de Londrina. Pp. 07-25. Recuperado de: <https://goo.gl/nbxaLU>

Narváez C., J. (2013). La línea del tiempo como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria. *Publicaciones didácticas*, núm. 14. Recuperado de: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/041014/articulo-pdf>

Pàges B., J. (1999). *I Seminario de Didáctica de la Historia*. Chile: Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cproblemas%20y%20retos%20de%20la%20ens%20de%20la%20historia.pdf>

Pagès B., J. & Santisteban F., A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la escuela primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, núm. 82, p. 281-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez M., E. (s.f.). El aprendizaje de la Historia basado en el cambio representacional. *El caso de la Revolución Mexicana. X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área V: Educación y conocimientos disciplinares. Recuperado de: <https://goo.gl/q6egvR>

Puello, P., Fernández, D. & Cabarcas, A. (2014). Herramienta para la detección de estilos de aprendizaje en estudiantes utilizando la plataforma Moodle. *Formación Universitaria*, 7 (4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373534459003.pdf>

Ricciardi, M. (2009) ¿Ha terminado la Revolución? Historia del concepto y valoración política. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 14 (44). Italia: Università di Bologna. Recuperado de: <https://goo.gl/ykDhEz>

Sacristán O., M. A. (2012) *Recursos y técnicas para la comprensión del tiempo histórico en la educación primaria*. España: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1044/1/TFG-B.11.pdf>

SEP (2011a) *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. México: SEP. Recuperado de: <https://goo.gl/UhPJk9>

SEP (2011b) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>

Serrano G.T., J. M. & Pons P., R. M. (2011) El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), ISSN 1607-4041. España: Universidad de Murcia. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001

Serrano A., P. (2012) *Porfirio Díaz y el Porfiriato. Cronología (1830-1915)*. México: SEP-INEHRM. Recuperado de: <https://goo.gl/2P3a9L>

Sota S., A. (2014) *Aprendizaje del tiempo en educación infantil*. (Trabajo de fin de grado). Facultad de Letras y de la Educación. España: Universidad de la Rioja. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000709.pdf

UNID [Universidad Interamericana para el Desarrollo] (s.f) *Los cuatro períodos de desarrollo de Piaget*. Recuperado de: <https://goo.gl/w3ZQXG>

UnADM (s.f.). Cognición distribuida de Hutchins. Recuperado de: <https://goo.gl/vhZqmF>

Valdera P., G. de J. (2010) *¿Qué se ha investigado sobre la E-A de la noción del tiempo histórico en educación primaria?* (Tesis de maestría). España: Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/monografias2010/oct2010/tiempohistorico.pdf>