

**LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y LA HISTORIA  
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

ANGIE MARCELA AGUILERA TRIANA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
BOGOTÁ 2018

LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y LA HISTORIA  
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Angie Marcela Aguilera Triana

Proyecto de grado para optar por el título de  
Licenciada en Educación Infantil

Tutora:

Alcira Aguilera Morales

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
BOGOTÁ 2018

## **Agradecimientos:**

Primeramente doy gracias a Dios por ser guía en este camino y permitirme culminar este proceso, así mismo doy infinitas gracias a mi familia por haber sido mi apoyo a lo largo de mi formación académica y de vida, a mi madre por sus sacrificios, amor incondicional y ser el pilar fundamental en este sueño. A mi hijo por ser mi mayor motor en este proceso, por contagiarme de su alegría y felicidad, llenando cada día con sus sonrisas, balbuceos e infinito amor.

A mi tutora, Alcira Aguilera Morales, por la orientación y el apoyo brindado en este trabajo, por su conocimiento, dedicación, sugerencias, por propiciar un espacio de intercambio de saberes y ser la fortaleza en aquellos momentos de dificultad y debilidad.

A todos los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional que fortalecieron mi proceso formativo tanto en lo profesional como en lo personal.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resolución de la Universidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10- 2012	Página 1 de 8	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La enseñanza del tiempo y la historia en la Educación Infantil
<b>Autor(es)</b>	Aguilera Triana, Angie Marcela
<b>Director</b>	Aguilera Morales, Alcira
<b>Publicación</b>	Bogotá 2018. Universidad Pedagógica Nacional. 152 p
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	HISTORIA-TIEMPO- EXPERIENCIA- PENSAMIENTO HISTÓRICO- EDUCACIÓN INFANTIL.

<b>2. Descripción</b>
<p>En el presente Estado del Arte, se realiza un rastreo bibliográfico, con un rango temporal que corresponde al período de 2006 a 2016, donde se pretende dar cuenta de cómo se lleva a cabo y lo que implica la enseñanza de la historia y el tiempo en la educación Infantil, las aproximaciones temporales que hacen los niños y las niñas desde sus primeras edades y la política educativa que orienta este campo de conocimiento, y con ello lo que es pensar históricamente. Es así como en esta búsqueda, se localizan 33 documentos, entre ellos hay artículos de revista, artículos de libro y memorias de eventos realizados, de los cuales se elaboraron 49 RAE, documento que permite un análisis del objeto de estudio. Entre ellos se encuentran propuestas, ensayos, investigaciones y experiencias. Para ello se utilizaron descriptores como: Enseñanza de la historia, la enseñanza del tiempo, la historia en educación Inicial, el aprendizaje de la historia en educación Inicial o primaria, entre otros. Autores como Trepát, Comes, Carretero, entre otros, orientan este trabajo investigativo.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acevedo, M. (2011). El docente y la enseñanza de la historia. <i>Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular De La Educación Básica</i> p. 155-166. México. SEP.</li> <li>• Aguilera, A. &amp; González, M. (2009). Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.</li> <li>• Aisenberg, B. (2008). Los Textos, Los Alumnos y La Enseñanza de La Historia En La Escuela Primaria: La Comprensión De Los Vaivenes Temporales. <i>Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación [en línea], Núm. 7 p. 37-45. España.</i> RACO Revistes Catalanes amb accés Obert</li> <li>• Álvarez, M. (2008). La Valoración De Competencias Por Estudiantes De Magisterio Para La Enseñanza De Ciencias Sociales En Educación Primaria. en: Ávila, Rosa; Cruz, A &amp; Díez Ma. Consuelo. (Eds). <i>Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del</i></li> </ul>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resolución de la Universidad</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10- 2012</b>	<b>Página 2 de 8</b>

*Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio. p. 567 – 581. España. AUPDCS.*

- Arista, V. ((2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular De La Educación Básica* p. 69- 102. México. SEP.
- Avendaño, L & Torres, L. (2012). Construcción del Pensamiento Histórico a través de las Nociones de Tiempo y espacio. *Trabajo de grado, para optar al título de profesional en licenciatura en Educación Infantil. Propuesta pedagógica de grado.* Colombia. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Ayala, A. (2015). Proyecto Pedagógico Noti- Preguntón una estrategia para fortalecer las habilidades del Pensamiento Histórico a través de algunos conceptos estructurales de la Historia en las niñas y los niños de 301 del Instituto Pedagógico Nacional. *Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil.* Colombia. Universidad Pedagógica Nacional
- Bardavio, A & González, P. (2008). La Arqueología Y La Prehistoria Como Eje En Un Proyecto Integrado De Comprensión Del Territorio. El Ejemplo Del Campo De Aprendizaje De La Noguera. en: Ávila, Rosa; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio.* p. 473 – 483. España. AUPDCS
- Barrenetxea, I. (2008). La Historia En El Aula De Primaria. en: Ávila, R, Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio.* p. 379 – 390. España. AUPDCS
- Bautista, K & Frasco, M. (2012). La historieta: un medio para representar la construcción de nociones tiempo en Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.* P. 33-42. México. Universidad Pedagógica Nacional de México
- Blanco, P. De la Calle, M. Fernández R. (Et al). (2008). Una Propuesta Adaptada Al Espacio Europeo De Educación Superior. En: Ávila, R. Cruz, A & Díez M.. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio.* P. 113 – 128. España. AUPDCS.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica.* México. Subsecretaría de Educación Básica. P. 69 – 102.
- Chacón, A. (2012). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. *Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación con énfasis en Comunicación.* Colombia. Universidad Nacional.
- Cooper, H. (2014). How Can We Plan for Progression in Primary School History?. *Revista de Estudios Sociales* No. 52. p- 16- 31 Colombia. rev.estud.soc.
- Corral, Ma. & Miralles, P. (2014). Diseño, aplicación y evaluación del proyecto “El antiguo Egipto” en educación infantil. *Investigación En La Escuela* N° 86. P 103- 113. España. Investigación En La Escuela

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de la Investigación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10- 2012</b>	<b>Página 3 de 8</b>

- Cuenca, J. (2008). La Enseñanza y El Aprendizaje De Las Ciencias Sociales En Educación Infantil. en: Ávila, Rosa; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio*. P. 289- 312. España. AUPDCS
- De la Montaña, J. (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *CLIO. History and History Teaching*, P. 16. España. Clío.
- Díaz, D. (2012). Jugando con la Historia en educación primaria. En Revista Clío N° 38. España. Clío
- Elías, N. (2010). *Prologó sobre el Tiempo*. En: Sobre el Tiempo. FCE. México.
- Éthier, André. Demers, S. & Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* [en línea], Núm. 9. p. 61-73. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert.
- Feliu, M. Vallés, A. & Cardona, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. España. REIFOP
- Funes, A & Jara M. (2012). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la historia “una investigación en didáctica de la historia en la norpatagonia argentina”. *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia*. P. 22- 29. Colombia. Universidad Antioquia.
- Gómez, C. Cosme, J. Rodríguez, R. & Mirete, A. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *CLIO. History and History Teaching*. (p 15). España. CLIO.
- Goris, B. (2007). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades Didácticas y Proyectos*. Argentina. Ed, Homosapiens
- Guadalupe C. (2012). El uso de la imagen en la enseñanza de la historia En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. p. 410- 421. México. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Hernández, L & Pagés, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa. (RMIE). Vol. 21. N°. 68. Morelia, Michoacán México. p. 119 – 140. México. Scielo*
- Hernández, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 13*, p. 31-39. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert
- Jara, M. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de Investigación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10- 2012</b>	<b>Página 4 de 8</b>

*sociales: revista de investigación [en línea], Núm. 11, p. 15-29. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert*

- León, A. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 9 N° 2.* Colombia. Separata.
- Miralles, P & Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, N° 1* p. 81 – 90. España. Dialnet
- Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *En Revista Clío N°37* p. 19. España. Clío.
  
- Molina Montoya, N. (2005, diciembre 1). ¿Qué es el estado del arte?. *Ciencia Y Tecnología Para La Salud Visual Y Ocular*, (5), 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Mora, G. & Ortiz, R. (2012). Innovaciones Didácticas. El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación [en línea], N° 11, p. 87-98. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert*
- Llanes, L. (2012). Nuevas estrategias para el reencuentro con la historia En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.* P. 422- 433. México. Universidad Pedagógica Nacional de México
- Navarro, A. (2012). ¿Por qué enseñamos historia como la enseñamos? (Rastreado nuestra relación con Clío). En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.* P. 784- 793. México. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Pagés, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia.* P 7- 21. Colombia. Universidad Antioquia.
- Pagés, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En Revista Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, N° 82, p. 281-309. Brasil. Scielo.
- Pérez, E. Baeza, V & Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación N° 48.* España. OEI.
- Plá, S. (2012). Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la historia En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia* p. 240- 251. México. Universidad Pedagógica Nacional de México
  
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular De La Educación Básica* p. 18-64 México. SEP.
- Puche, R. Orozco, M. (Et. al). (2008). Documento No. 10. Colombia. Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Rodríguez, G. García, H & Reyes, K. (2012). Jugando aprendemos Historia. En Rodríguez,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resolución de Cédulas</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10- 2012</b>	<b>Página 5 de 8</b>

- Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. P. 524- 531. México. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Salazar, J (2006). La narrativa, interpretación de la realidad. Y La función de la narrativa en la educación. En *Narrar y aprender historia*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
  - Sánchez, C. & Escobar, L. (1999). *Manual de trabajo comunitario*. Municipio de Soacha. Secretaría de Desarrollo Social. Soacha.
  - Santisteban, A. (2008). La Formación Inicial Del Profesorado De Educación Primaria Para Enseñar Ciencias Sociales: Futuro Presente. en: Ávila, R; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las ciencias Sociales en los nuevos Planes De Estudio*. p. 79- 89. España. AUPDCS
  - Santisteban, A. (2007). Una Investigación sobre cómo se aprende a enseñar en Tiempo Histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* [en línea], Núm. 6 . p. 19-29. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert
  - Soria, M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. En *Revista Enseñanza De Las Ciencias Sociales. N°14*. p. 83 – 95. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert
  - Torres, M. & Abad, J, (2006). “Mi mano es un reloj de arena”. *Revista Aula de Infantil* N°: 30. (p. 17). España. GRAÓ
  - Trepát, C & Comes, P. (2006). El Tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. España. GRAÓ.
  - Valencia, L (2012). Formación docente en la didáctica de las ciencias sociales: “Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial” *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia*. P. 162- 171. Colombia. Universidad Antioquia.
  - Vázquez, F. (2012). Enseñar Historia a través del proyecto didáctico: reto pedagógico e institucional. En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. P. 312- 323. México. Universidad Pedagógica Nacional de Méxic.
  - Velásquez, W. (2016). El desarrollo de la Temporalidad y el Tiempo Histórico en la Escuela: Una experiencia Formativa en Educación Infantil. *Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
  - Vergara, A. Balbí, M. & Schierloh, S. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Lectura*. N° 31. p. 78- 89. Argentina. Revista Lectura y vida.
  - Villalón, G (2015). Creencias, Propósitos y Prácticas De La Enseñanza De La Historia: El Caso De Mariana. Universidad De Tarapacá. Arica Chile. En *Revista. Enseñanza De Las Ciencias Sociales. N°14*. P. (71 - 81). España. RACO Revistes Catalanes amb accés Ober

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resolución de la Universidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10- 2012</b>	<b>Página 6 de 8</b>	

#### 4. Contenidos

Este trabajo, se desarrolla en ocho partes, iniciando con la introducción, allí se hace una aproximación a lo que es el tiempo, referenciado desde Norbert Elías, quien defiende la idea que no habría tiempo sin experiencia, puesto que la humanidad fue quién dio sentido al tiempo, en su afán de regular y controlar al hombre en torno a actividades como el trabajo o días de descanso. De otra manera, hay tiempo cuando se hacen las comprensiones sobre este, conllevando a un pensamiento histórico, interpretando un antes, un después, hoy, ayer, mañana, acompañado de conceptos como la simultaneidad, continuidad, multicausalidad, entre otros. Allí también se explora un poco sobre lo que implica la historia y el tiempo desde otras miradas, tales como lo biológico, el tiempo físico y natural; el origen del año, las semanas, los meses, las horas, los minutos, el día, la noche, etc. Acá, también se aclara el periodo escogido para esta investigación, que va del año 2006 al 2016, ya que esta da continuidad al Estado de Arte realizado por Aguilera y González (2009).

En un segundo momento, en el primer capítulo, hay un *balance descriptivo* del acervo documental, el cual permite evidenciar la totalidad de documentos hallados, de autores encontrados, el total de las categorías que componen este trabajo y el número total de RAE que se realizó, el cual corresponde a un número de 49 RAE. Detallando la información en tablas e imágenes, que permiten identificar el año, el país, la editorial, el tipo de documento, el nombre del texto, el número de RAE y los autores más representativos del campo. Por otra parte, se analiza el lugar de origen de los documentos, lo que permite evidenciar que en España es donde más está centrado este interés y preocupación. Así mismo, entre los autores que más han publicado acerca de este objeto de interés, se encuentran Pagés B, Joan; Santisteban F Antoni; Miralles M Pedro y Hernández, L, de origen Español. También se identifican los tipos de documentos, los cuales corresponden a propuestas, experiencias, investigaciones y ensayos.

En un tercer momento, está el capítulo 2, donde se aborda la primera categoría la cual hace alusión a la *formación inicial de maestros*, desde sus representaciones sociales, planeaciones, temores entre otros, investigaciones con maestros en formación y ya en ejercicio. De ésta se ubicaron 15 RAE.

En un cuarto momento, está el capítulo 3, donde se aborda la segunda categoría, titulada *Aproximación al tiempo desde tres perspectivas*, de ella se analizaron 28 RAE, desde los grupos sociales, su lenguaje, las aproximaciones de los niños y las niñas al tiempo, objetos históricos, la fotografía, la imagen, entre otros.

En un quinto momento, está el capítulo 4, el cual hace alusión a la tercera categoría, titulada *La narrativa en la enseñanza de la historia*, de esta e realizó 6 RAE, planteada desde la literatura, el relato, los cuentos, anécdotas, etc. que favorecen la comprensión del tiempo y la historia en las primeras edades.

En un sexto momento, se desarrollan *las consideraciones finales*, dejando algunas reflexiones, algunos cuestionamientos y preocupaciones en este campo de conocimiento.

En un Séptimo momento, se realizó un *un Dossier de propuestas Didácticas*, que permiten la orientación en este campo de la enseñanza con los niños y las niñas. Finalmente, se encuentra la bibliografía.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resolución de la Universidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10- 2012</b>	<b>Página 7 de 8</b>	

### 5. Metodología

***Cualitativa.***

Su método de razonamiento es inductivo: va de lo particular a lo universal, se accede a los datos para su análisis e interpretación a través de la observación directa, las entrevistas o los documentos. Esta metodología, se utiliza para abordar una investigación dentro del campo de las ciencias sociales y humanísticas. En ella están los aspectos que no pueden ser cuantificados, se trata de un procedimiento más bien interpretativo y/o subjetivo.

### 6. Conclusiones

Este estado del Arte, propicia un desequilibrio, entre lo que se considera puede llegar a ser la enseñanza de la historia y el tiempo, conllevando a diversas reflexiones, cuestionamientos y preocupaciones, centrándose en la educación Infantil y por otro lado, lo que implica pensar históricamente. Logrando identificar que uno de los retos en la enseñanza de la historia en la educación infantil es comenzar abordando los grupos sociales: familia, barrio, el contexto cercano para retomarlos en clave de formar en la comprensión de la diferencia.

Otro aspecto interesante y que invita al cuestionamiento es la relación de la formación del educador infantil y la enseñanza de la historia. Relación que implica que la Licenciatura en Educación Infantil comprenda los retos formativos que se tienen en la educación, las comprensiones de contenidos históricos específicos y comprensiones de los procesos temporales. Momento en el que el educador infantil, debe considerar las exigencias sociales y con ello pensarse de qué maneras aportar a la construcción personal y social de los sujetos niños y niñas, que se forman desde diferentes aspectos.

De acuerdo a la cantidad de documentos que se encontró sobre la enseñanza del tiempo y la historia en educación inicial, cabría pensar, en cómo generar prácticas investigativas que contribuyan a transformar esa enseñanza, apostándole a este campo desde las primeras edades, donde sería idóneo, partir de la propia práctica, pues si bien es cierto, en el aula se tienen diversos elementos que permiten la investigación, complejización y exploración de la historia y el tiempo, además considero que con los niños y las niñas, se tiene como esa fuente directa que permite analizar aciertos y desaciertos en esta enseñanza, pero más que esto, ellos mismos, dan pequeñas claves que podrían orientar este ejercicio, con sus preguntas, ideas, experiencias, etc.

Ello implica que la licenciatura tome cartas en el asunto para apostar a la consolidación de este campo, Por último, se hace una revisión de lo esencial de la política, iniciando con el (Documento N° 10), los estándares de competencia y los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales y la Ley 1874 de 27 de diciembre de 2017, que obliga la enseñanza de la historia.

Analizando lo que propone el Documento N° 10, se puede decir que de diversas maneras podría articularse a la enseñanza de la historia y el tiempo en las primeras edades, momento en el que se inicia con el reconocimiento del espacio, la construcción de rutinas y normas, donde identifique su cultura, contexto, permitiéndole detallar los diferentes eventos en dichas situaciones, prevaleciendo en este desarrollo el desequilibrio entre sus saberes previos con los nuevos, por ello la importancia de fomentar momentos que construyen al sujeto temporalmente en su día a día, desde el juego, el desayuno, la salida al parque, la hora de dormir, entre otros, estableciendo tiempos y rutinas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Resolución de la Universidad</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10- 2012</b>	<b>Página 8 de 8</b>	

Teniendo en cuenta lo que plantean las políticas o normativas de la enseñanza de la historia, se puede decir que sería enriquecedor un proceso de enseñanza aprendizaje transversalizado con todo lo que se propone, en lugar de plantear de manera fragmentada, donde por supuesto se integre a los niños y las niñas desde las primeras edades; pero por el contrario, se puede ver lo anteriormente mencionado un poco violentado o arbitrario, ya que se plantea esta enseñanza como una cátedra o asignatura obligatoria a partir del grado 1° de primaria, dejando a los más pequeños por fuera de este aprendizaje, teniendo el pensamiento un poco erróneo de que “no pueden aprender el pasado, la historia” conllevando a que este déficit cada vez sea mayor, en edades posteriores. Y lo más preocupante es que en los grados en la que esta se enseña, se da de manera fragmentada y con contenidos poco significativos, sin sentido para los niños y las niñas, perdiéndose el interés por parte de ellos.

En Cuanto a lo que muestran estos documentos, es interesante preguntarnos por cómo se da la aproximación al tiempo, o si realmente la hay, ya que estos se preocupan más por unos ítems específicos que se supone, son los que los niños y las niñas deben aprender, perdiéndose todo lo que esta enseñanza posibilita tal como lo han mostrado algunos de los autores hallados en esta investigación. Si bien es cierto, estandarizar y pensar en un currículo en educación inicial, no posibilita una mejor comprensión ni aproximación al tiempo y la historia, sería mejor pensar en cómo integrar, todas las emociones, sensaciones, deseos y demás que constituyen y forman al ser humano.

Es importante mencionar que se defiende la idea que en Educación Inicial no haya un currículo, que limite los procesos de aprendizaje, ya que se debe propiciar un espacio que permita el descubrimiento, la observación, un escenario significativo y enriquecedor para los niños y las niñas en sus procesos de enseñanza aprendizaje, pero que no por ello se deje de lado la enseñanza y aprendizaje del tiempo y la historia. Teniendo como reto posibilitar desde distintos aspectos la construcción del pensamiento histórico.

<b>Elaborado por:</b>	Aguilera Triana, Angie Marcela
<b>Revisado por:</b>	Aguilera Morales, Alcira

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	27	10	2018
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Por qué un Estado del Arte.</b> .....	<b>7</b>
<b>a) Ruta Metodológica</b> .....	<b>7</b>
I Aproximación al objeto de interés .....	8
II Desarrollo mesurado del objeto de interés desde dos perspectivas .....	8
III Consolidando lo hallado, ideas y sentires .....	9
<b>Prolegómenos del tiempo en la enseñanza de la historia</b> .....	<b>11</b>
I Comprensiones temporales .....	21
II El tiempo mediado por el reloj .....	31
<b>Capítulo 1- Capítulo Descriptivo</b> .....	<b>31</b>
1 Balance Documental .....	31
1.1 Tipos de documentos .....	42
1.2 Los autores mas citados .....	43
1.3 Lugar de origen de los documentos .....	44
<b>Capítulo 2</b> .....	<b>47</b>
<b>Formación Inicial del Profesorado</b> .....	<b>56</b>
2.1.1 Por qué la planeación Docente.....	54
<b>Capítulo 3</b> .....	<b>54</b>
Aproximación al tiempo desde tres perspectivas .....	74
3.1 La enseñanza de la historia empieza con los grupos sociales .....	75
3.2 Aproximación de los niños y las niñas al tiempo .....	82
3.3 Objetos históricos en la comprensión de la historia .....	88
<b>Capítulo 4</b> .....	<b>94</b>
La narrativa en la enseñanza de la historia .....	94
<b>Capítulo 5</b> .....	<b>108</b>
<b>Consideraciones Finales</b> .....	<b>108</b>

<b>Para la muestra un Dossier de propuestas Didácticas .....</b>	<b>115</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>144</b>

Tabla 1. ....	31
---------------	----

**Documentos Rastreados**

Tabla 2 .....	43
---------------	----

**Tipo de Documento, identificado en el acervo documental**

Tabla 3 .....	47
---------------	----

**Lugar de origen de los documentos**

Tabla 4 .....	54
---------------	----

**Categorías que emergieron**

Tabla 5 .....	60
---------------	----

**Ilustración de las representaciones de las maestras**

Tabla. 6 .....	79
----------------	----

**Contenidos que aproximan a las niñas y los niños a la comprensión de la historia y el mundo**

Figura 1. ....	43
----------------	----

**Documentos por Tipología**

Figura 2 .....	54
----------------	----

**Categorías que emergieron**

## INTRODUCCIÓN

Para iniciar es pertinente mencionar de dónde surge el interés por la enseñanza de la historia en la educación infantil. Aquí se mencionan algunos de los aspectos que contribuyeron a pensar sobre este campo de conocimiento, es así como toman gran valor algunas electivas vistas en la Universidad como lo son *¡Basta ya! ¡Nunca más! Paz y Educación, Derechos Humanos e Infancias* y por último *Literatura en Derechos humanos*, en el transcurrir de los seminarios, se fue dando la reflexión y el cuestionamiento de distintas maneras de enseñar, priorizando la importancia de pensar históricamente, lo que implica pensar el origen de las cosas, como se puede visualizar en el conflicto armado, los Derechos Humanos, los acontecimientos impunes, la memoria individual y colectiva, entre otros. Los cuales llevan una trayectoria histórica y permiten ser hoy la Colombia que somos, donde no se puede invisibilizar el contexto histórico y temporal, en los que se han ido desarrollando grandes eventos que han marcado, dividido, cicatrizado, desangrado, y vulnerado el corazón de nuestro país, dejando huellas imborrables.

Por otra parte, influyó mi reflexionar sobre los vacíos que tengo de mi experiencia personal en diferentes contextos, en la que evidencio que mi construcción de pensamiento histórico no se ha dado de una manera constante e interesante. Un ejemplo de ello, puede ser visto en mis años escolares en primaria, donde el profe Pedro de la clase de historia, nos pedía que realizáramos la transcripción del libro integrado que teníamos, daba una cantidad de páginas para acabar con dibujos coloreados, mientras pasaba la clase, sin comprender un contexto, una razón de ser de lo que mostraban aquellas páginas. En consecuencia, pienso en la importancia de tomar conciencia sobre lo que exige pensar históricamente desde mi propia experiencia, teniendo en cuenta el pasado, presente y futuro, en la enseñanza del tiempo y la historia.

Otro aspecto que intervino de manera significativa en este interés, es la experiencia en los escenarios de práctica. Allí la maestra que orienta el espacio nos propone realizar un proyecto de aula, al realizar la exploración y partir de los intereses de los niños y las niñas, la maestra titular, menciona de antemano que debe ser de matemáticas, lectoescritura o inglés, que es lo que necesita que le ayude a reforzar. Lo cual al contrastarlo con las investigaciones y experiencias

rastreadas, es evidente que no ha cambiado en gran medida la importancia que se da a estas asignaturas, dejando la historia a un lado, negándose a darle la importancia que esta amerita y explorar nuevas cosas a partir de ella.

### **¿Por qué un Estado del Arte?**

Por todo lo mencionado anteriormente, el objeto de esta indagación se basó en analizar la producción investigativa sobre la enseñanza de la historia en la educación infantil. Aquí es preciso aclarar que esta investigación se interesó en dar continuidad al Estado del Arte realizado por Aguilera y González (2009) dado que esta mirada sobre el estado del arte que antecede esta investigación y los resultados encontrados en la presente, permiten avizorar los avances y retrocesos en el campo. De allí que el periodo abordado de esta selección corresponde a los años de 2006 a 2016, para realizar el balance al respecto.

Se eligió la realización de un estado del arte, por ser una investigación de tipo cualitativo, que posibilita una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un campo de conocimiento específico. De acuerdo con Molina (2005) el estado del Arte se posicionó como una modalidad de investigación de la investigación, ya que es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental (la cual se basa en el análisis de documentos escritos) y tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no se debe quedar únicamente en el inventario, sino que debe trascender más allá, generando un diálogo hermenéutico del conocimiento y la realidad social. Permitiendo visibilizar de esta manera, los problemas y preocupaciones en dicho campo.

#### **A) Ruta Metodológica.**

En un primer momento se definió que el material a consultar debía ser aquel que circula a nivel nacional; sobre la enseñanza de la historia en la educación infantil. Para ello se seleccionó documentos que fueran accesibles de manera impresa o digital, que se encontraran referenciados y/o editados, puesto que hay documentos que son publicados pero aparecen sin referencia en diferentes páginas de internet<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Es importante mencionar con antelación que en la Revista Iber Graó (española), se hallaron documentos, que no fueron posibles tenerlos en físico ni de forma digital, pues no encontramos este material en las principales bibliotecas de la ciudad.

Para el rastreo de estos documentos se definieron los siguientes descriptores: enseñanza de la historia, la enseñanza del tiempo, la historia en educación Inicial, el aprendizaje de la historia en educación Inicial o primaria, el tiempo en la educación Infantil, la enseñanza del tiempo en educación Infantil o primaria. Así, se inició la búsqueda en diferentes bibliotecas a saber: Biblioteca Central UPN, Repositorio de la CLACSO, Biblored y biblioteca Luis Ángel Arango. En esta primera revisión se ubicaron en total 78 documentos, de los cuales finalmente 33 eran pertinentes para el objeto de estudio.

### ***I Aproximándonos al Objeto de Interés.***

En un segundo momento, se realizó la elaboración de los RAE, donde se seleccionaron 33 documentos que daban cuenta de la enseñanza de la historia y el aprendizaje de la historia en la educación Infantil. De este acervo documental se construyó una base de datos con cuarenta y nueve RAE, que corresponden a libros, capítulos de libro, tesis de pregrado y maestría y artículos de revista.

### ***II Desarrollo Medurado del objeto de Interés desde dos perspectivas:***

En un tercer momento, se llevó a cabo un análisis descriptivo e interpretativo. Para el análisis descriptivo se trabajó en una base de datos, partiendo de un análisis cuantitativo de los RAE, donde se identificó autores representativos del campo, editoriales, años de publicación, país de edición, tipo de documento. Al respecto se consolidó una base de datos en formato Excel.

Para el análisis interpretativo se realizó una matriz de la siguiente manera: primero se subrayó los contenidos o asuntos comunes que había en cada uno de los RAE realizados, en segundo momento se tuvo en cuenta los descriptores o palabras clave que aparecían de manera reiterativa en los RAE. A partir de esta matriz emergieron tres categorías. 1. Formación Inicial del profesorado, 2. Qué, cómo y para qué la enseñanza de la historia 3. La narrativa como medio de enseñanza en la historia.

En este sentido, a cada categoría se le asignó un color, la primera corresponde al color azul oscuro, la segunda a un verde claro, la tercera es de color morado y a un RAE que no pertenece a estas categorías, pero es un aspecto a tener en cuenta, *Documento N° 10*, se le asignó color amarillo.

Analizando cada categoría, se empezó a resaltar aspectos importantes como sugerencias, problemáticas y algunos elementos que pueden ayudar a una mejor comprensión.

### **III Consolidando lo hallado, ideas y sentires**

En un cuarto momento, se llevó a cabo la escritura del informe final, donde se empezó a reflexionar y cuestionar acerca del tiempo y la historia, según algunos autores abordados. De esta manera el documento que el lector tiene en sus manos presenta en primer lugar, a modo de prólogo, algunas comprensiones sobre el tiempo y sus implicaciones en la enseñanza de la historia. Desde una perspectiva conceptual permite entender el objeto que se indagó en el estado del arte.

Posteriormente, el Capítulo I, presenta un análisis descriptivo de la información a partir de la tarea minuciosa de conteo e identificación de las editoriales que más publican, los años que más producción tienen, los autores más representativos del campo de conocimiento, los países que más editan en este campo. Luego se categorizó los tipos de documentos hallados en el rastreo bibliográfico: Ensayos, experiencias, propuestas e investigaciones.

En cuanto a las categorías de análisis, se identificaron aspectos en común. Para cada categoría se tuvo en cuenta algunas preguntas o ideas, que orientaban la consolidación de cada una, un ejemplo de ello, se puede ver en la categoría número 3. En su desarrollo se tuvo en cuenta aspectos como: ¿Por qué se cree que la narrativa ayuda a enseñar la historia o a comprender el tiempo? Concepciones, teorías y conceptos que dan los autores de la Narrativa. Importancia de la imagen, el relato, la narración natural, al momento de la enseñanza- aprendizaje de la historia y el tiempo. Por último, problemáticas en la escuela.

Así, en el Capítulo 2, se presenta la primera categoría de análisis que emerge, denominada *Formación Inicial del Profesorado*. En ella se identificó cinco investigaciones realizadas con docentes en ejercicio y diez con docentes en formación, para un total de 15 RAE. Esta retoma investigaciones adelantadas con docentes a propósito de la enseñanza de la historia, por ello hace alusión a la formación Inicial de maestros, desde sus representaciones sociales, temores, creencias desde la planeación, también se evidencia lo que los maestros deberían saber y hacer para la enseñanza de la historia con los niños y las niñas.

El Capítulo 3, presenta la segunda categoría encontrada, que se tituló *Aproximaciones al tiempo desde tres perspectivas*. En ella los documentos que la integran priorizan la enseñanza del tiempo y la historia con los niños y las niñas. Allí se rastrearon 28 RAE, sobre el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza de la Historia en educación Infantil. De allí que los contenidos que se priorizan hacen referencia a los *grupos sociales* desde el qué enseñar, *comprensiones temporales* en los niños y las niñas y los *objetos históricos*.

El capítulo 4, retoma la categoría denominada *la Narrativa en la enseñanza de la historia*, con la realización de 5 RAE, planteada desde la literatura, el relato, los cuentos, anécdotas, que favorecen la comprensión del tiempo y la historia en las primeras edades. Producto de ello, las reflexiones y el balance que se presentan en esta investigación.

Por último, se presenta las consideraciones finales, develando algunas preocupaciones, intereses y retos en la enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil. Por otra parte, se construye un Dossier, que permite vislumbrar la enseñanza de la historia y el tiempo de otra manera, estas actividades se recogen del rastreo bibliográfico, de algunas experiencias y ensayos que proponen los y las autoras.

## PROLEGÓMENOS DEL TIEMPO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*El saber humano es el resultado de un largo proceso de aprendizaje de la humanidad que no conoce principio. Sea cual fuere su aportación innovadora, el individuo se apoya en un saber ya existente y lo prolonga; no otra cosa sucede con el saber sobre el Tiempo*

*Norbert Elías*

Con el interés por la enseñanza de la historia en la educación infantil, se buscó en primer lugar, arriesgar una comprensión sobre qué es el tiempo, para desde allí intentar indagar sus implicaciones en la enseñanza. Este primer intento obedece a la necesaria contextualización del objeto de conocimiento que orientó esta investigación: la historia y su enseñanza.

Es así como en este bagaje de un ir y venir al pasado, recordar mi formación y analizar lo encontrado permitió una aproximación al concepto de *Tiempo*, desde Norbert Elías (2010), quien desde una perspectiva sociológica desarrolla algunas de sus principales ideas acerca de la tradición cultural y su relación con lo que se suele denominar tiempo. Mostrando así que el tiempo podría llegar a ser el resultado de una síntesis humana que sólo se entendería haciendo referencia a ciertos procesos sociales. En segundo lugar se discutirán estos aportes, revisando las concepciones desde una perspectiva didáctica (Trepát y Comes, 2006).

En este sentido, al encontrarme con los planteamientos del autor mencionado la concepción y la idea que tenía acerca del Tiempo, construida en el paso de años escolares, junto con mi familia, mi medio cultural y social, me permiten vislumbrar y reflexionar de otras maneras para iniciar una aproximación.

Empezando por comprender que no hay tiempo sin experiencia, cambiando en gran medida lo que creía de este. Respecto a la experiencia, al tiempo vivido; cabe pensarnos en lo que ha sido nuestra vida en el tiempo, esas transiciones de bebé a niño, luego a adolescente, pasando a ser un adulto; cada etapa con sus ventajas y desventajas, llena de sueños, aspiraciones e ilusiones,

donde a medida que pasa el tiempo nos vamos transformando, acompañado este proceso de experiencias placenteras y otras no tanto, donde se entretienen y fortalecen vínculos afectivos, que sin lugar a duda forman y potencian nuestros desarrollos, permitiendo una maduración en el ser y el hacer en las exigencias de una sociedad determinada.

Teniendo en cuenta lo anterior, el tiempo, podría ser un término que a la vista parece simple y sencillo más que de explicar, de entender. Pero en su naturaleza de ser o no ser, es diversamente complejo, misterioso e inquietante, abriendo puertas a una serie de interrogantes, no para saber sino quizá para lograr una idea de lo que puede ser. El abordaje del tiempo ha estado cruzado por distintos actores que lo han estudiado e investigado, dando variadas perspectivas sobre cómo entenderlo, cada uno con sus posturas, ideas y experiencias sobre el mismo; llegando incluso a ser contradictorias entre sí.

Para adentrarnos un poco en lo que es el Tiempo, Elías, manifiesta que “Era ante todo un medio para orientarse en el mundo social y para regular la convivencia humana” (1989, 12). Con ello es clave tener en cuenta que la sociedad y las maneras de orientarse en el tiempo, no se dan de forma aislada, por el contrario, se interrelacionan “el hombre y la naturaleza”; ya que el primero se encuentra inmerso en el segundo aspecto. Pero aquí también cabría pensarnos cómo se da este proceso, ¿Será el hombre ajeno a la naturaleza? ¿Cómo está él uno inmerso en el otro, cuando el propio hombre es naturaleza?; con ello ¿podría decirse que el tiempo parte de lo natural, puesto que el hombre en su naturaleza de existir le da sentido al tiempo? En este sentido, cabe reflexionar sobre el gran valor significativo que el hombre le dio al tiempo, partiendo de una necesidad social o de control sobre el otro en lo laboral, convirtiéndose este en un aspecto fundamental, ya que nada ni nadie se escapa de él.

Por otra parte, cabe cuestionarnos cómo se podría llegar a establecer una idea concreta de lo que es el *tiempo*, puesto que no es tangible, no se puede percibir por los sentidos, es decir: no se puede tocar, ni oír, degustar u olfatear. Sin embargo, lo naturalizamos sin hacernos el más mínimo cuestionamiento, aprendemos a manejar el reloj, con sus horas, minutos y segundos; así mismo el calendario, a identificar el día y la noche, etc. Pero vale la pena interrogarnos por Cómo se llegó a la idea de estos tiempos, otorgando unas rutinas a cada uno de ellos.

En lo que respecta al concepto de tiempo, Pagés & Santisteban (2010), permiten una amplia mirada a lo que es este,

El tiempo es un concepto de gran complejidad y sólo lo podemos comprender desde una mirada amplia y transdisciplinar. El tiempo está presente en nuestra vida, una vida organizada alrededor del reloj, los horarios y el calendario. El tiempo está presente en nuestro lenguaje y nuestras actividades: esperamos, desesperamos, hacemos tiempo, perdemos, recortamos, alargamos el tiempo, damos o nos toman tiempo. El tiempo pasa rápido y lento, se acelera o, incluso, ¿se detiene? El tiempo es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro. (282)

De acuerdo a lo expresado por los autores, es fundamental acercarse a los niños y niñas a la historia desde lo que son, lo que implica su vida en un día a día, por ejemplo cuando esperan a mamá o quién va por ellos al jardín y no llega, lo que implica esperar un día especial, fecha de cumpleaños o un eclipse, entre otros. Pero no solo se construye de manera individual, por supuesto el tiempo implica un estar y un ser individual, pero también lo configura lo social, lo colectivo. En este sentido los autores aluden a que no hay una idea única del tiempo, ya que cada cultura y época; lo conciben de manera diferente, dando lugar a una diversidad de experiencias y representaciones, siendo uno de los elementos que más influye en la vida de los sujetos, propiciando momentos de cambio y duración, según la interpretación que le da cada sujeto.

Para comprender un poco, acerca del objeto de nuestro interés, es preciso hablar de las categorías que lo conforman y permiten que este sea en sus diferentes contextos. Estas categorías se toman teniendo en cuenta la interpretación que Pagés y Santisteban (2010) hacen de Piaget [1978] quien “organizó por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano, a partir de tres estadios, que corresponden al tiempo vivido, al tiempo percibido y al tiempo concebido, que también se han interpretado como tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico” (284).

Por otra parte, se puede ver en el Tiempo Natural, la importancia de los fenómenos naturales y con ello la función que tiene los movimientos de la tierra, los astros y la propia historia natural de la tierra. Así mismo, este tiempo, es el que nos indica y marca en un transcurrir y secuenciación, el paso de los días, en un movimiento que conocemos como rotación, donde la

tierra gira sobre sí misma, alrededor de un eje imaginario tardando veinticuatro horas en dar una vuelta completa. Si reflexionamos sobre un “día” con sus horas de sol y de noche, se compone de veinticuatro horas, es decir que este movimiento de rotación da lugar al día y a la noche. Al respecto Trepát y Comes (2006), nos dicen que,

... si no hubiera en el orden de la naturaleza ningún cambio o movimiento, sea este externo a nuestros sentidos [...] O bien interno, (experiencias de la propia alma) parece que el tiempo no sería perceptible, y que, por tanto, o no existiría o no sabríamos que existe. [...] Tiempo y cambio, pues son dos conceptos íntimamente relacionados. No parece que se pueda dar uno sin el otro. (13)

Con ello es interesante ver, cómo el hombre con su instinto, percibe el tiempo, ya sea por los cambios del medio o por sus propios cambios o sentires, volviéndose curiosa la manera en cómo se guiaba a partir de fenómenos naturales para predecir o aproximarse a un momento en el tiempo, también “presupone por un lado procesos físicos, intervenga o no el hombre para modelarlos y por otro individuos capaces de hacer una síntesis reflexiva, de ver en un conjunto lo que no es simultáneo sino sucesivo” (Elías, 1989. 17).

Entendiendo por sucesivo, el tiempo cronológico, que mide siglos, eras, años, días, meses, segundos, etc. Tiempo que experimentamos con la celebración de los cumpleaños, en el transcurrir de los años escolares, en la genealogía familiar, en los períodos históricos, entre otros,

...el tiempo cronológico, nace del tiempo histórico. Y el tiempo cronológico, a su vez, ayuda a los historiadores y a las historiadoras a percibir los diversos tiempos propios de la Historia. La cronología efectivamente, tiene su historia, de manera que los nombres y maneras actuales de medir el tiempo se explican por las necesidades, mentalidades y posibilidades de determinadas civilizaciones anteriores de las que somos herederos y con las que hemos establecido esta continuidad particular (Trepát y Comes 2006).

Por otra parte, el tiempo y lo simultáneo, se puede entender como las experiencias que comparten un mismo instante. Estas experiencias pueden transcurrir en el mismo día, del mismo año, del mismo mes o por el contrario, suceder a lo largo de un año, durante una semana, entre otros, puede acontecer de manera nacional e internacional.

Continuando con la idea del tiempo natural, se menciona los relatos de la experiencia de los abuelos, quienes con su inmensa intuición, en un época donde no estaba el tiempo físico, o no era asequible por la economía a algunos instrumentos de medición del tiempo se guiaban a partir

de la ubicación del sol, desde que este empezaba a asomar en las montañas, siguiendo una sucesión de distintas posiciones en el cielo, hasta que llegaba a la mitad, al centro y ahí ellos ubicaban el medio día, empezaba a correr la tarde hasta que llegaba el momento de ocultarse, dando lugar a la noche y con ella el resplandor de la luna, siguiendo el proceso de ubicación en el tiempo.

Con todo ello, no se puede invisibilizar ni dejar a un lado el Reloj biológico, el cual hace parte de cada ser vivo y le permite orientarse temporalmente, quizá no indica la hora, los minutos y los segundos, su función va mucho más allá de lo institucionalizado, implicando el desarrollo de ciclos que pueden causar la identificación de ciertos tiempos donde nos da hambre o sueño; marcando momentos significativos en la vida del sujeto. Un ejemplo de ello puede ser la primera menarquía en la mujer, el rompimiento de una etapa para empezar otra, haciendo que la mujer en ciertos períodos sea fértil, preparándose y dando paso a que se pueda convertir en madre, en que pueda gestar una vida, pasando de ser niña a mujer, propiciando en ella nuevas sensaciones, emociones, sensibilidades y maneras de proyectarse.

Al respecto Cuenca (2008) citando a Trepát [1998], menciona que “La primera noción de tiempo aparece en la edad infantil antes de los dos años, a partir de los ritmos biológicos como el latido cardíaco o la respiración” (p. 300), es así como estos procesos naturales, propios de cada ser humano, pueden consolidar el progreso del conocimiento del tiempo

También se puede analizar el reloj biológico en otras especies como la mariposa monarca, tal como lo explica Lincoln P. Brower (1857-1995) quien en su investigación nos da a conocer que viven menos de un año y no aguantan el frío Norteamericano, lo que las lleva a que anualmente al aproximarse el invierno, millones de monarcas migran acerca de unos 4.000 km desde Canadá y Estados Unidos hasta los bosques de pino y oyamel en México. Cuatro generaciones después las mariposas monarcas (bisnietas) emprenden el mismo viaje<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Las monarcas recolonizan E.U.A. y Canadá por la estrategia de crías sucesivas [...]. Después del apareamiento primaveral en los estados de la costa del Golfo, las mariposas de la nueva generación se mueven hacia el norte al noroeste y centro de Estados Unidos y al sur de Canadá y se producen generaciones múltiples que se traslapan en el verano (Cockrell et al. 1993). Por lo tanto, el ciclo reproductivo anual de la Monarca parece perfectamente adecuado para explicar la diferenciación genética de verano de Eanes y Koehn, seguida por la mezcla efectiva durante la migración otoñal, el periodo de hibernación y la re migración primaveral (p 58).

De esta manera es interesante ver el tránsito de migración que las mariposas tienen a lo largo de su vida y a partir de períodos o estaciones, saben cómo, siguiendo su instinto, el momento exacto de migrar para sobrevivir y cubrirse del frío, así mismo saben cuándo regresar a casa, en este sentido en su naturaleza de existir y procrear, también tienen sus periodos exactos, uniéndose las mariposas hembras y los machos.

Otro caso que puede ilustrar el desarrollo del reloj biológico, lo muestra el proyecto Life- Coex2, “la hibernación representa una adaptación a la escasez de alimento durante el invierno. Desde el final del verano y durante todo el otoño, los osos acumulan una cantidad de tejido graso suficiente para la hibernación, que dura de 3 a 7 meses. Las oseras suelen ser oquedades naturales del terreno (cuevas o huecos bajo rocas), o cavidades total o parcialmente excavadas por ellos mismos. Durante esta fase, el metabolismo basal se reduce al mínimo, con lo que se produce un ahorro energético del 50-70% de las calorías”.

Teniendo en cuenta lo que presenta el proyecto mencionado, es cautivador el proceso de hibernación que tienen, preparándose durante un largo tiempo en pro de sobrevivir, aprovechando así el verano y el otoño para guardar y acumular una gran cantidad de tejido graso, que les permita tener las suficientes calorías y energías para cuando llegue el momento del invierno en donde les toca estar en cuevas o bajo grandes rocas.

Siguiendo con esta idea, Piaget [1978] interpretado por León (2011), nos dice,

Con respecto al proceso de construcción de la noción del tiempo, propone una secuencia que parte de lo intuitivo hasta llegar al pensamiento formal; explica que cuando el bebé o la bebé llora por alimento, empieza a conocer la noción de duración, pero que no es sino hasta más adelante cuando va a poder separar esquemas originalmente vinculados a movimientos en el espacio, con la noción de temporalidad; por tanto, el tiempo práctico es un tiempo especializado vinculado a cada acción [p. 273] Es decir, desde esta perspectiva, las secuencias iniciales de actividades que vive el bebé o la bebé sirven de marco de referencia para la asociación con tiempos específicos, lo cual, se podría decir, constituye la base del desarrollo del concepto tiempo (P. 872).

En efecto la noción del tiempo natural, parte de lo biológico, desde que el bebé empieza a tener una serie de necesidades que le permiten la aproximación a la duración, iniciando como algunos autores lo mencionan, con el ritmo cardiaco, el latido de su corazón. Así mismo en su desenvolvimiento social, irá comprendiendo que hay momentos para cada cosa, es decir para el juego, para el alimento, el jardín, la escuela, o para dormir, entre otros. Lo que más adelante se complejiza con el conocimiento del espacio.

Todo ello conlleva a que se convierta en un aspecto clave la enseñanza del tiempo natural en un Tiempo percibido por los niños y las niñas. Teniendo en cuenta sus diferentes formas de expresión y comunicación, ya sea oral, escrita, gestual, corporal, artística, entre otras, respetando sus ritmos y singularidades, para iniciar este proceso de construcción sobre el tiempo, se toma como eje central la experiencia de los niños y las niñas, en su cotidianidad, las rutinas, donde pueden establecer secuencias, (como lo son las horas de levantarse, desayunar, almorzar, cenar, jugar, estudiar, trabajar, etc.). En el día y la noche sin ir a la teoría, reflexionar acerca de las acciones que los niños y las niñas realizan, en el momento en que hay luz natural y está el sol (día) y el momento en que se pone oscuro y está la luna, en que se van a dormir, (la noche); mediado por distintos cuestionamientos que los lleven a construir una interpretación acerca de este objeto tiempo, sin adelantarnos al tiempo físico. Orientando la manera en que ellos analicen cómo están inmersos y cómo hacen del tiempo algo fructífero y provechoso en su vida.

No obstante la adquisición de conocimientos históricos comienza desde la primera infancia. El concepto de tiempo, con las limitaciones de comprensión características de estas edades, ya se trabaja en Infantil. Así, las rutinas del aula no son más que una sucesión cronológica de acontecimientos. Las primeras nociones temporales son marcadas para los niños a partir de sus cumpleaños, fiestas importantes, las estaciones del año, etc. (Corral & Miralles 2014 p. 105)

Del mismo modo, si se piensa en las estaciones del año y lo colocamos en un contexto Colombiano, como es sabido, no se dan estos cuatro períodos como tal, pero se puede hacer referencia a momentos del año más fríos, lluviosos u calurosos<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> También existen relaciones del cambio del clima con relación a las cabañuelas, las cuales consisten en observar los estados del tiempo desde que inicia el año, se observa con detalle los doce primeros días del año. Donde cada día corresponde a un mes, es decir; el primero corresponde a Enero, el segundo a Febrero y así sucesivamente, hasta llegar al día 12 que representa a Diciembre. Para confirmar estos pronósticos, el hombre sigue realizando esta observación tomando el día 13 como Diciembre, 14 de Enero como Noviembre, hasta llegar al día 24 que representa Enero. Es decir que para confirmar el pronóstico de los 12 primeros días, en los 12 siguientes días del 13 al 24 de Enero, los meses son en viceversa, iniciando por Diciembre hasta llegar a Enero. Lo que indica el estado del tiempo en estos días, es lo que para el hombre representará éste, durante

La experiencia del tiempo varía en cada lugar del mundo, se expresa de diferentes formas en lo cultural, lo urbano o lo rural. Remitiéndose a las infancias en un contexto rural, tienen unas dinámicas muy diferentes, debido a su participación en las labores del cultivo; días de siembra, de cosecha, épocas en las que no se puede sembrar, entre otros, también se encuentran aspectos que influyen en los ritmos de la escolaridad. Si usamos la analogía en algunos contextos urbanos la experiencia temporal se asocia a actividades ofertadas en este ámbito: días de ir al parque, al cine, de estar en la escuela, tiempo de vacaciones, etc. Al respecto Cuenca (2008) hace alusión al espacio en estas dinámicas en relación con los desplazamientos, el grado de libertad, las posibilidades de juegos con otros niños, con ellos los aspectos que son significativos y relevantes en la vida cotidiana de los niños y las niñas. Es así como para cada escenario ya sea rural o urbano, se da un aprovechamiento y una experiencia de tiempo diferente, posibilitando distintos accionares como los que se mencionan

Ahora bien, si revisamos las relaciones del tiempo físico en la infancia, encontramos lo ordenable, medible, secuencial, mediante códigos y/o símbolos establecidos por la humanidad, especialmente como invenciones recientes. De acuerdo a esto, sería interesante cuestionarnos sobre desde cuándo se empezó a estandarizar el tiempo, a medir, asignándole un símbolo. Al respecto Elías, (1989) nos acerca un poco a este interrogante. Parafraseando al autor, se estandariza el tiempo, a partir de una norma social, la cual consiste en instrumentos inventados por el hombre como el reloj, “son aparatos sujetos a una norma social, que discurren según una pauta siempre igual, que se repite cada hora o cada minuto. [...] estas pautas pueden ser idénticas en uno o varios países” (p. 10); este instrumento es creado para fines bien definidos, tales como el horario establecido para laborar, el momento de dar vacaciones a los empleados o el tiempo de pagar por sus servicios, “como medios para determinar la posición o la duración de las actividades sociales en el flujo del acontecer”. (Elías, 1989. 12) Es así como el reloj, permite anunciar el tiempo mediante el simbolismo de su esfera con sus horas, minutos y segundos, siendo útil este medio a la sociedad para orientarse en la sucesión de los procesos sociales y

---

los demás meses del resto del año. Por ejemplo si el 5 de Enero llueve, se dice que Mayo será un mes de agua, mientras que si el día 7 hace sol, se deduce que el mes de Abril, será de sequía, si el 15 llueve se interpreta que Octubre será un mes de agua. En ello también influye el color del cielo en la mañana y en la tarde, en el sol casi al caer la noche, si hay días que hiela o no. Parte de esta comprensión son los relatos de mis padres y las prácticas de observación que ellos mismo realizan al iniciar el año.

naturales en que se encuentran inmersos; y el calendario, con su conjunto de unidades simbólicas de los años, meses, semanas y días.

Igualmente, permite a los individuos la autorregulación, la autonomía, la autodisciplina, de su conducta en determinado momento o contexto, contribuyendo a la construcción del sujeto en sociedad, educando o formando su comportamiento en hábitos, apropiándose de su realidad. Pero esto no siempre es así, ya que como lo menciona Elías (2010), el tiempo también coacciona,

La coacción que el tiempo ejerce desde fuera, representada por relojes, calendarios u horarios de trenes, ostenta en estas sociedades las propiedades que fomentan las coacciones que se impone a sí mismo el individuo. La presión de dichas coacciones es relativamente poco apremiante, mesurada, equilibrada y pacífica, pero omnipresente e inevitable. (p 32).

De acuerdo a ello, el sujeto, construye hábitos y rutinas, acordes a lo que muestra el reloj y el calendario, preparándose para responder a una sociedad, donde este código ya está institucionalizado, pero el sujeto, también podría verse quizá sumiso y pasivo ante las exigencias de dicha sociedad, viviendo de determinada manera en un tiempo, viviendo bajo la presión de las horas, los minutos o segundos. Y quienes pretenden salir de esto y asumir sus tiempos, sin tener en cuenta el tiempo del otro, es tildado y estigmatizado de incumplido e irresponsable.

A causa de lo que implica el tiempo y sus maneras de coacción, sería importante cuestionarnos acerca de si ¿somos sujetos en el tiempo, o por el contrario somos (individuos) objetos del tiempo? Pues algunas prácticas en este objeto llamado tiempo, nos vuelve un poco individuales, sin ser capaces de pensar en el otro, en ayudar, colaborar, solo se interesa por sí mismo, llegando a ser un poco egocéntrico.

Un ejemplo de ello, puede ser visto en la educación, donde las maestras y maestros dan un tiempo para realizar dicha actividad o ejercicio propuesto, y quién acabe de primeras recibe algo a cambio, generando un evento de estímulo respuesta. Este puede ser, la nota, un dulce, salir al patio, etc. Está dinámica, hace que el sujeto se apresure por realizar los requerimientos en un determinado momento, pensando en ganarle a sus compañeros, por lo que podríamos decir que, esto también genera la competitividad. Así, Elías (2010) nos dice:

Un proceso físico conquista el carácter de medida del tiempo, sólo cuando parte el conjunto de sus aspectos físicos, posee la característica de ser un símbolo social móvil y como tal, ya

informando, ya regulando, se inserta en el circuito de comunicación de las sociedades humanas. [...] no hay duda que los relojes son realidades físicas que los hombres hacen y disponen para que, de una u otra forma (por ejemplo, la posición variable de las manecillas en la esfera), queden incorporados a su mundo simbólico. (p. 23).

En este sentido, el tiempo físico, está regulado por la humanidad, quiénes asignaron un código numérico y oral al tiempo, permitiendo la orientación de momentos en su vida y siendo interiorizado en las distintas sociedades, facilitando la comprensión de la regulación de este. También es resultado de nuestra herencia colonial, el tiempo se concretiza en los instrumentos y mediciones que ellos nos impusieron

De este modo, sería de vital importancia, propiciar experiencias de enseñanza y aprendizaje del tiempo de una manera dinámica y creativa, que no se quede en la tarea de llevar el reloj, siendo este un instrumento de medición, construido por los niños, que casi siempre hacen los papás, para luego la maestra enseñar las horas en punto, las y cuarto, y quince, y lo mismo con las y treinta o las y media horas. Al respecto cabría pensarnos en propiciar espacios de acercamiento desde la oralidad, generando procesos de interpretación y ubicación en los instrumentos a partir de la literatura, la narrativa y el medio permitiendo incluso un juego de roles que les exija utilizar este instrumento y comunicar lo indicado y como lo interpretan ellos.

Dando paso así al Tiempo Social; este es regulado por diferentes actividades, el uso empleado por cada individuo en conjunto de actividades mediadas por el reloj, el almanaque, etc. ejemplo: en el trabajo, los horarios, el compromiso del individuo para con los demás, respetando el tiempo ajeno. De esta manera se ve el sujeto o individuo sumergido en unas conductas y hábitos, creados y estipulados, no solo para él, sino de él con los otros, atendiendo a ciertas exigencias de dicha sociedad o colectivo.

Visto en la educación infantil, debe tenerse en cuenta que es un constructo creado para entender los cambios y las permanencias en el devenir humano; donde se toma como base lo que el contexto inmediato les ofrece, les brinda y a la vez les exige. De modo que el sujeto se va formando en sus distintas dimensiones acerca del tiempo, teniendo en cuenta que la conciencia temporal se va fortaleciendo y desarrollando, casi que desde el estado de gestación. Enriqueciendo estas interpretaciones con el día a día en su desarrollo, en su propia experiencia,

la cual lo dota de diversas posibilidades para ser y hacer. Por ello, también se hace importante tener en cuenta y rescatar lo que los niños y las niñas creen, las relaciones que hallen en el momento de las narrativas, fortalecer con pequeñas preguntas sus interpretaciones, aumentando poco a poco el grado de complejidad.

Es importante tener en cuenta que los niños y las niñas no necesitan de una serie de elementos en un ejercicio de transposición de conocimientos, sino por el contrario explorar lo que hay en él y desde él, es decir desde sus experiencias de vida, personales, individuales, familiares, en colectivos con amigos o vecinos, enriqueciendo estos procesos de comprensión y cambio en distintos aspectos.

### **I Comprensiones temporales.**

Aquí, es preciso reflexionar y dar protagonismo a los niños y las niñas, desde sus comprensiones temporales, desde esas formas o maneras de aproximarse al tiempo y la historia, donde sería de vital importancia propiciar eventos que permitan identificar y comprender que hay un antes y un después, en sus acciones, en su vida. Ello no precisamente empieza en la escolarización, pues estas comprensiones empiezan desde su cotidianidad, su entorno, en su casa. Una muestra de ello, se puede reflejar en sus relatos, momento en el que empiezan a contar, a dónde fueron, cuándo, con quién y en este proceso de develar detalles, de interpretar un tiempo y madurar ciertas comprensiones, el niño y la niña tiene una conciencia que hay un antes y un después, aunque al momento de expresarlo lo hagan alternando los tiempos o confundiendo un ayer con un mañana o un hoy con ayer, un ejemplo de ello podría ser (mañana fui al parque con mi familia y comí helado), haciendo referencia a ayer.

En este sentido Pagès y Santisteban (2010) mencionan que en la dinámica de comprender el tiempo, la historia, a partir de cuestionamientos, fuentes orales, documentales, audios, entre otros, puede resultar un tanto complejo en la interpretación de un antes que yo, puesto que para los niños y las niñas pensar una vida antes que él, le propicia un desequilibrio, que le exige desenmarañar, una serie de momentos o sucesos, en otro tiempo. Es así como Díaz (2012) hace énfasis en que “En un principio, la extensión del tiempo se confunde con la de la propia existencia del niño. Un acontecimiento sólo ha sucedido “antes”, si ese “antes” se relaciona con un hecho vivido por él. Si éste no puede aprehender el tiempo independientemente de su

experiencia personal, tampoco es capaz de distinguir los momentos aislados de su entramado” (p. 2). Es decir que esta primera aproximación a la comprensión temporal parte de la propia experiencia subjetiva del niño y la niña.

Al respecto es interesante cómo Díaz (2012) plantea la complejidad de un tiempo pasado para los niños y las niñas si no lo han vivido. Siguiendo con esta idea, es importante reflexionar acerca de cómo se da la enseñanza del pasado en las escuelas, sin la intención de generalizar, puesto que hay maestras que llevan esta enseñanza de manera diferente. En la mayoría de ocasiones, se inicia por el pasado, donde los niños y las niñas son ajenos a conceptos y acontecimientos, por ejemplo el mal llamado descubrimiento de América, la revolución industrial, entre otros.

En consecuencia, la enseñanza de la historia en las primeras edades, debería estar pensada con más peso a partir de espacios que convoquen a acciones, con un vocabulario que cause desequilibrio, acercándose al lenguaje de ellos y por supuesto la experiencia propia, que implique a los niños y las niñas en la construcción de un pensamiento antes y después en diferentes contextos, lo que permitirá una aproximación al tiempo y la historia. Llegando a interesarse por un pasado, por lo antiguo, las leyendas, etc.

Por su parte Cuenca (2008), interpretando a Aranda [2003] menciona que

El niño construye una representación del tiempo a partir de los sucesos de los que es consciente, acaecidos a lo largo de su vida, sin embargo que el alumno experimente el tiempo, no quiere decir que tenga una noción del mismo como algo externo, continuo y objetivo. La expresión de las nociones temporales viene precedida de su propia percepción del tiempo (p. 300).

Es así como el niño y la niña en su aproximación al tiempo, experimenta diversas maneras que lo acercan a lo que es este, partiendo de su experiencia la cual le posibilita una noción del tiempo que se va complejizando poco a poco con los conceptos de simultaneidad, duración, entre otros que el autor menciona. Aunque en las primeras edades no se es tan consciente de esto ni se reflexiona, se puede decir que sí están las nociones temporales, que los niños y las niñas van manifestando en sus distintas expresiones. Tales nociones se pueden evidenciar en sus

expresiones de arriba, abajo, antes, después, día, noche, mañana, ayer, hoy, pasado, presente, entre otras.

Cuenca (2008), alude a que los niños presentan dificultad para diferenciar un tiempo corto de uno largo, ya que se da de manera subjetiva y varía de acuerdo al ritmo y velocidad con el que la actividad se realice, indicando que por este motivo es fundamental pasar de un tiempo subjetivo a uno objetivo para lo que se necesitan herramientas o instrumentos de medición, tales como el reloj, el calendario, etc.

Con ello se vuelve interesante, lo que implica la motivación y la emoción del niño o la niña en determinado momento, que permita su percepción de un tiempo largo o corto, donde aún no interviene el tiempo físico, aquel tiempo que mide y determina. Si no por el contrario en su momento de goce y disfrute vive el tiempo de manera diferente, o por otra parte, desear que dicha actividad o día ya se termine, se acabe. En este sentido, iniciar la enseñanza y el aprendizaje del tiempo físico, puede implicar a los niños y las niñas un desequilibrio, pues aquel tiempo libre y que era guiado quizá por el juego, un cuento, las reuniones, entre otros eventos, ahora empieza a ser orientado bajo los minutos, segundos, las horas, pasando a ser un día, un mes o un año. Iniciándose así la complejidad de comprender un tiempo largo de uno corto, donde no es lo mismo esperar que pasen quince minutos, a una hora. Pero acá también se podría ver implicada la subjetividad y lo emocional del niño o la niña, por ejemplo si le agrada lo que está haciendo, para él o ella, una hora puede pasar muy rápido, mientras que si no le gusta o esta aburrido, una hora puede parecer una eternidad.

Por otro lado, las nociones relacionadas con la orientación temporal (antes, después, mientras,...) suponen un importante desafío para la mente infantil en estas edades, el niño no estructura el tiempo a través de estas divisiones y tampoco es capaz de distinguir momentos aislados en el tiempo. La comprensión de la orientación temporal, en estas edades, se basan en el establecimiento de ritmos y cambios en el desarrollo de periodos temporales cortos, junto a la conciencia de los ritmos internos del organismo. Así una primera forma de orientación temporal se considera con el cambio entre día y noche y las actividades propias de cada uno de esos momentos; es a partir de ahí, que puede empezar a comprender el antes, ahora y después, reconociendo la sucesión de acontecimientos diarios. (Cuenca, p. 301.)

Con esta afirmación, es importante identificar que los niños y las niñas antes de reconocer un ayer, hoy y mañana, inicia con nociones de antes, después, que le indican momentos diferentes, además utilizan una expresión que aunque no se le dé la connotación que merece, realmente permite la aproximación a la simultaneidad, y eso que suelen decir los niños y las niñas con el “mientras”, lo que implica un reconocimiento de dos sucesos a la vez, por ejemplo: mientras yo estudio mamá trabaja, o mientras yo almuerzo, mi hermano se baña.

## **II El tiempo mediado por el reloj**

En un tercer momento, es importante cuestionarnos cómo y por qué medimos el tiempo. En sociedades antiguas, los primeros habitantes se guiaban en el tiempo a partir del sol y la luna. Al respecto Trepát y Comes (2010), nos dicen que,

La necesidad de medir el tiempo de una manera regular probablemente se reveló como una necesidad de subsistencia ya en la prehistoria: había que explicar o prever los ciclos de los vegetales que se recolectaban, los movimientos del animal que cazaban, la llegada del frío, etc. Con la progresiva extensión de la agricultura y la ganadería esta necesidad se hizo más penetrante ya que había que saber el momento de la siembra, de la recolección, del apareamiento de los animales, de la llegada de las lluvias, del crecimiento de los ríos etc. (p. 27).

Teniendo en cuenta lo que los autores mencionan, cabe reflexionar que en una época, todo lo que el sol y la luna indicarán, era de vital importancia para el desarrollo y desenvolvimiento de la sociedad en determinado contexto; en un tiempo y un espacio específico; dándose de esta manera las primeras formas de medir el tiempo; se puede prever que todo deviene, única y exclusivamente de la naturaleza, inmersos en un entorno, donde sus accionares dependían de lo que indicara el cielo o las señales que les diera su alrededor. (Cultivos, animales, entre otros.). Pero estas medidas cronológicas con los astros, fueron evolucionando en posteriores sociedades, llegando a pensarse y crearse el calendario.

Hubo civilizaciones como las de los antiguos egipcios, que fijaron el paso del tiempo sobre el movimiento aparente del sol. Otros como los hebreos y los helenos o griegos, establecieron calendarios lunares. Los dos calendarios aparecieron casi simultáneamente y casi desde sus inicios se quisieron complementar y hacer coincidir. Nuestro sistema cronológico actual, así como la fijación y movimiento de algunas de nuestras fechas emblemáticas (Navidad, semana Santa, pentecostés...) proceden de la combinación de los

dos tipos de calendarios sobre la base del solar y aún hoy el calendario Islámico y el Judío se basa en los ciclos lunares. (Trepát y Comes, 2006. 27)

Y con la creación de estos calendarios, se dio origen a los días, meses, años, siglos, décadas, etc. de la siguiente manera. El día y la noche, se puede decir que fue lo primero que la humanidad descubrió, identificó con sus características, secuencias, al estar la luz natural y luego de un tiempo, que ahora sabemos corresponde a doce horas, caía la noche, quedando el espacio en el que se encontraban totalmente oscuro, con unas características, quizá con la presencia de estrellas y por supuesto la luna.

Así mismo, el año tuvo lugar con el fenómeno natural del sol, parafraseando a Trepát y Comes (2006), la idea del año tardó un poco más, a partir de las observaciones del sol, donde según su movimiento y posiciones en el cielo marcaba la época del año. De acuerdo con los autores, al parecer fueron los egipcios faraónicos los primeros en adoptar este calendario solar; este fenómeno tenía lugar el 21 de junio y transcurrían 365 días y cuarto, lo que generó algunos cambios y un gran debate. Por el contrario, la idea de mes; surgió de la luna,

Nació de la observación del movimiento de la luna, y de sus regularidades, efectivamente, cada 29 días y medio se producía una lunación entera, es decir, la luna crecía, llegaba a la plenitud (luna llena) e iba decreciendo hasta desaparecer (luna nueva o novilunio). El calendario lunar adoptado por hebreos y griegos, permitió dividir el año en 12 lunaciones o meses de 29 y 30 días alternativamente que sumaban 354 días. Como resulta evidente el año lunar y el solar no coincidían, ya que tenían una diferencia de once días y tres cuartos. En la antigüedad ya surgieron los primeros intentos de hacer coincidir. Esto fue posible cuando se advirtió que cada 19 años solares se repetían en el mismo orden y fechas las lunas o novilunios (Trepát y Comes, 2006. p 28)

Al respecto es interesante toda la hazaña que realizaron en el intento de hacer coincidir los calendarios, sin poder alterar su naturaleza; aquí los autores mencionan, que el año y los meses actuales en occidente, en ocasiones adicionan un undécimo mes, para hacerlos coincidir, pero al cabo de unos años, notaron que se desordenaban los nombres de los meses, incidiendo en las estaciones del año, un ejemplo de ello puede ser “los meses que habían coincidido con el invierno, se encontraran en mitad del verano” (p. 28). Del mismo modo, todo lo que condujo a establecer un año y unos meses, con una secuencia de días, adicionando días a unos meses y

sustrayendo días a otros, logrando que quedaran de 30 y 31 días, con doce meses; decidiendo dejar de manera estética bien ordenados.

En este sentido para hallar solución a los 365 días y cuarto, el astrónomo Sosígenes, citado por Trepát y Comes (2006) “estipulo que cada cuatro años, el mes de febrero tendría un día más” (p. 29).

Aquí cabe reflexionar acerca de cómo lo asumimos o comprendemos, cuando febrero tiene 29 días, tenemos la idea de que es año bisiesto, sin ir más allá y querer saber por qué este fenómeno se da cada cuatro años y únicamente en este mes, gran parte de este dilema es que, como en otros procesos, se naturaliza. En medio de todo esto, se dio origen a la semana, compuesta por siete días, siendo un lapso dentro del mes; Trepát y Comes (2006) nos dan a conocer que esto se debe a los hebreos y posteriormente a los cristianos. “los nombres de los días de la semana, pues derivan de los astros y planetas que configuraban el imaginario del espacio, imagen que duró hasta la época de Copérnico [1473- 1543]” (p. 32).

A continuación, se mencionara el día de la semana y la razón rítmica del nombre, según estos autores. Lunes- Día de la Luna, Martes- Día de Marte, Miércoles- Día de Mercurio, Jueves- Día de Júpiter, Viernes- Día de Venus, Sábado- Día de Saturno y Domingo- Día del sol, (del señor, dominus). Es interesante la relación que hallaron para dar nombre a los días de la semana. En la escuela se suele fragmentar esta enseñanza, cuando realmente están muy relacionadas, se podría vincular la enseñanza de los planetas con las semanas. Cabe mencionar que el origen de las semanas, en las escuelas se le delega sobre todo a lo religioso, de allí que haya incidido las menciones a que la obra de Dios tardó seis días de creación y en el séptimo se sentó a descansar. En los días que Dios creó el mundo y el día que la humanidad se debe dedicar a él.

Por otra parte, en este tiempo cronológico, también aparece la hora donde el día está compuesto en 24 horas, parafraseando a Trepát y Comes, (2006) esto se debe al Egipto faraónico, donde los sacerdotes egipcios, preocupados por el servicio nocturno de los templos y el momento y hora en que algunos morían.

Dividieron el año solar en diez periodos de diez días, denominados decanos. En esta fase de diez días escogían una estrella válida para todo el periodo. Durante el año los egipcios dividían el cielo nocturno en treinta y seis decanos diferentes. Durante las noches de verano, cuando se produce la salida de Sirius después de su conjunción con el sol, se podían ver hasta doce de los treinta y seis decanos anuales. (p. 34). Esto hizo nacer la idea de la división de la noche en doce horas. Los mismos egipcios, a través de relojes de sol dividieron la parte diurna del día en 10 unidades a las que añadían dos horas crepusculares (a la salida y a la puesta de sol respectivamente). La división del día en veinticuatro horas había nacido. Más adelante los babilonios que contaban matemáticamente con la base sexagesimal y no con la decimal, dividieron la hora en unas primeras sesenta partes (los minutos) y a cada uno de éstos en unas segundas sesenta partes (los segundos). (p. 35)

Lo anteriormente mencionado, es muy incidente en la vida de los niños y las niñas, puesto que las rutinas se dan por horas, más que por meses o años. Con ello, toman hábitos a la hora de levantarse, momento del desayuno, la hora de su nacimiento. etc.

A pesar de que esta manera de medir el tiempo, es realmente maravillosa y un poco sorprendente, en la actualidad ya no se alude a ella casi, dependiendo el contexto y las comunidades, las generaciones en el tiempo van evolucionando, trayendo consigo nuevas ideas, estrategias de innovación, inventando elementos o instrumentos que sirvan para medir y orientarnos en el tiempo.

De acuerdo a esto, se hace un acercamiento a groso modo de la historia del reloj, basado en el artículo de Paz González, (2015) donde se hace una aproximación a los primeros periodos de siembra y cosecha de las primeras sociedades creando allí los primeros calendarios.

El primer reloj propiamente como tal fue la Clepsidra o reloj de agua, inventado por los antiguos egipcios, que consistía en un recipiente lleno de agua que se vaciaba a intervalos regulares gracias a un orificio practicado en su parte inferior. Más tarde, en el año 1000 a. de C, los sabios del Medio Oriente crearon el reloj de sol; en éste, la sombra de un poste vertical caía sobre una esfera marcada regularmente, moviéndose según transcurría el día. Este reloj fue muy popular en Asia. Otro ingenioso invento fue la vela-reloj, desarrollada por los anglosajones, que consistía en una vela marcada a intervalos regulares, permitiendo así medir el tiempo según se derretía la cera. Alrededor del siglo XIII d.c se popularizó el reloj de arena, formado por dos recipientes de vidrio unidos por su parte más estrecha, a través de la cual caía arena. El tiempo que tardaba en vaciarse un recipiente era equivalente a una hora. Los primeros relojes mecánicos conocidos funcionaban con grandes pesos que hacían girar una sola manivela. Estos relojes eran muy rudimentarios e inexactos. Un gran avance en el logro de la precisión fue la

invención del péndulo como mecanismo regulador, realizada por Christiaan Huygens (1629-1695) en el año 1657. La idea de Huygens permitió, además, agregar al reloj el minuterio, con lo cual este instrumento ganó en exactitud y confiabilidad. El primer reloj de pulsera fue hecho a petición de la Reina de Nápoles María Carolina de Austria en 1812. Este singular reloj realizado por capricho de la Reina era un simple reloj de bolsillo atado o mejor dicho montado sobre un brazalete de oro y piedras preciosas. Sin embargo el primer reloj de pulsera o mejor dicho de muñeca fue una creación del brasileño Alberto Santos Dumont y Louis Cartier en 1901. No obstante su fabricación en masa se produce en la Primera Guerra Mundial que impulsó su uso cuando los oficiales y soldados del ejército se vieron obligados a utilizarlos, y después de la guerra era común que los hombres llevaran en sus muñecas el utilitario artefacto.(González. 2015).

Sin duda el invento del reloj, ha conllevado a estandarizar el tiempo con exactitud, permitiendo el desenvolvimiento de las sociedades en un determinado contexto, orientándose en la sucesión de diversos procesos. Gracias a las modificaciones que ha tenido la manera de medir el tiempo, el individuo ha ido tomando conciencia sobre estos procesos desde su más tierna edad, aprendiendo el concepto de tiempo; dependiendo de su cultura, lo que permite aprender a evidenciar el momento propicio de cosechas, maneras de sobrevivir, las festividades, el momento de trabajo y de descanso.

Por otro lado, en la institución del tiempo, se refleja cómo los niños y las niñas se ven inmersos en estos procesos desde su nacimiento, ya que en su cotidianidad, se desenvuelve en la sociedad aprendiendo el momento o tiempo en el que debe realizar dichas acciones, regulando hábitos mediante horas y rutinas. Según el contexto en que se encuentre el niño o la niña, haciendo una previa preparación en la sociedad, a la cual pertenece ese concepto y esa institución, introduciendo a éste en dicha sociedad, bajo normas, reglas, pautas, hábitos, entre otros, lo que le permitirá, ajustar su conducta y sensibilidad a la institución social del tiempo, permitiendo un eficaz desarrollo y socialización con su entorno, con los demás individuos, en el proceso de desenvolvimiento a llegar a ser un adulto.

Desde otra mirada, sería interesante analizar y problematizar ¿Quién escapa a la institución del tiempo?, donde los sujetos están inmersos en distintas dinámicas de ser y hacer. Partiendo de esto, se podría decir que no todos los sujetos están bajo las mismas normas y rutinas regidos por el tiempo, pues se desenvuelven en su día a día de manera diferente, respondiendo a una realidad

social, donde quizá no se sienten coaccionados por el tiempo, llevando a cabo sus rutinas de otra forma (si es que las tienen). Un claro ejemplo de ello son los habitantes de calle.

En este sentido, partiendo de la complejidad que puede implicar comprender el tiempo, es interesante conocer cómo construyen e interpretan el tiempo los niños y las niñas en la primera infancia.

De ahí, es importante reflexionar acerca de lo que implica el tiempo físico en la enseñanza de la historia y el tiempo, si bien es cierto, es un elemento esencial, que ha permitido a la humanidad tener una precisión del tiempo en cuanto a las horas, minutos y segundos, con el movimiento de sus manecillas indicando el pasar del tiempo, donde su simbolismo, permite identificar la hora exacta, partiendo del código que se ha institucionalizado socialmente.

Es así como empieza a haber comprensiones temporales en cuanto al tiempo transcurrido el tiempo que falta para acercarse la noche o el día, una fecha especial, entre otros. El tiempo representado en el reloj, implica re-significar un nuevo día, permitiendo una movilización de pensamiento, donde el tiempo se convierte en experiencia, pues si se observa desde otra perspectiva, el tiempo físico indica y muestra, dejando huellas del paso del tiempo, mientras el ser humano y en este sentido los niños y las niñas, lo representan y lo viven en su cotidianidad, viéndose reflejados esos segundos, minutos y horas en acciones, que pueden llegar a transformar un día a día en el futuro, así mismo permite tomarse un tiempo y reflexionar sobre el pasado, viviendo el momento, edificando un devenir, llegando a tomar conciencia del tiempo y su relación estrecha de generaciones y eventos pasados con su propia vida, con su experiencia y el mundo que le rodea.

Mientras tanto, el tiempo, influye en la construcción de las sociedades donde cada individuo toma conciencia de este objeto y se integra a la sociedad, no obstante, en el tiempo se construyen o crean una serie de acuerdos y normas que permitan actitudes que favorezcan una buena convivencia en determinada sociedad, en el proceso natural de su vida. También vale la pena mencionar, que a pesar de que no se puede percibir de manera concreta, como algo tangible, si se puede evidenciar en el transcurrir de los sucesos en el paso de la vida, que le permite recordar, evocar su infancia, tal vez, hechos importantes en su vida. Que con el paso de los días, meses y

años se va transformando, estas transiciones generan en los individuos recuerdos y permite volver en el tiempo, para recordar o contar lo que ya pasó; experiencias que de distintas maneras han marcado la existencia. Por esa razón, involucra al niño, a la niña, a los adultos en él, ya que al fechar, se convierte en algo que representa o quizá también permite la identificación del sujeto en dicha sociedad, permitiendo tener en cuenta con exactitud algunos, días, meses, o años, que posibilita la celebración de un cumpleaños, un bautizo, sus primeras palabras, es decir una fecha especial o importante para vivirla y recordarla, quedando en la memoria.

Por último, se considera esencial, mencionar la importancia de las nociones temporales en la aproximación del pensamiento histórico en los niños y las niñas de las primeras edades. Las cuales permiten una construcción y complejización de tiempos ajenos al propio, emprendiendo así un camino para comprender cómo ciertas acciones y decisiones de un tiempo pasado, se reflejan en el presente y en el futuro de su comunidad, del país y del mundo. De este modo se considera que el pensar históricamente, les va a permitir a los niños y las niñas construir y reconocer su propia identidad, incluso promover el respeto por el patrimonio cultural.

**CAPÍTULO 1**  
**CAPÍTULO DESCRIPTIVO.**

**1. Balance documental**

En este capítulo, se presenta un análisis descriptivo del acervo documental rastreado. Allí se identifica; años de publicación, países editores, editoriales, tipos de documentos, nombre del texto, autores y el número de RAE realizados. Reconociendo los autores representativos en este campo, los años con más producción, las fuentes más citadas, los tipos de documento. Así se evidencia cómo se encuentra el campo de la enseñanza- aprendizaje del tiempo y la historia en el periodo seleccionado para esta investigación.

**Tabla 1.**

*Documentos Rastreados.*

AÑO	PAÍS	EDITORIAL	TIPO DE DOCUMENTO	NOMBRE DEL TEXTO	Nº DE RAE	AUTOR(ES)
2007	Argentina	Homo Sapiens	LIBRO	Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades Didácticas y Proyectos	1	Goris, Beatriz
2009	Colombia	Universidad Pedagógica Nacional	LIBRO	La Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil	1	Aguilera. M Alcira & González, T. María Isabel.
2009	Colombia	Revolución Educativa Colombia Aprende.	LIBRO	Documento No. 10	1	Puche N. Rebeca; Orozco H. Mariela; (Et. al)

2012	Colombia	Universidad Antioquia	Capítulo de Libro	I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia	3	Pagés B, Joan; Funes, Alicia & Jara, M. Ángel; Valencia, C. Lucía
2011	México	Subsecretaría de Educación Básica.	Capítulo de Libro	Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. México	4	•Prats, Joaquim & Santacana, Juan •Carretero Mario •Arista, T. Verónica. •Acevedo A, Ma. Del Carmen
2012	México	Universidad Pedagógica Nacional de México	Capítulo de Libro	Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia	7	•Bautista S, Karina & Frasco B, Mónica •Plá, Sebastián •Guadalupe C. Gómez-A. de Alba •Llanes A, Lorena •Rodríguez M, Gilberto. García P, Hebert & Reyes F, Karen •Navarro A, Arlette •Vázquez B, Felicia

2008	España	Asociación Universitaria del profesorado de las Ciencias Sociales - AUPDCS	Capítulo de Libro	Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio. (Una Propuesta Adaptada Al Espacio Europeo De Educación Superior. en: Ávila, Rosa; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds.)	6	•Blanco, P, De la Calle. Mercedes; Fernández R. Carmen; (Et al.) •Santisteban, F, Antoni •Barrenetxea, M. Igor •Bardavio N. Antoni & González M. Paloma •Cuenca L. José María •Álvarez O., María Francisca
2006	España	Revista Aula de Infantil	Artículo de Revista	Mi mano es un reloj de Arena.	1	Torres, M. <sup>a</sup> Jesús & Abad, Javier.
2007	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista	Una Investigación sobre cómo se aprende a enseñar en Tiempo Histórico	1	Santisteban F, Antoni
2008	España	Revista Iberoamericana de Educación	Artículo de Revista	El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil	1	Pérez, E. Elvira; Baeza V, M. Carmen & Miralles, M., Pedro
2008	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista	Los Textos, Los Alumnos y La Enseñanza de La Historia En La Escuela Primaria: La Comprensión De Los Vaivenes	1	Aisenberg, Beatriz.

				Temporales		
2010	Brasil	En Revista Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82	Artículo de Revista	La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria	1	Pagés, B. Joan & Santisteban, F. Antoni
2010	Argentina	Revista Latinoamericana de Lectura y vida	Artículo de Revista	La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria	1	Vergara, Ana; Balbí, María & Schierloh, Silvia
2010	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista	Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990	1	Éthier, M-André; Demers, Sttéphanie & Lefrancois, David
2011	España	Revista Clío N°37	Artículo de Revista	El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales.	1	Molina, P, Sebastián
2011	Colombia	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez	Artículo de Revista	El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado	1	León, Ana Teresa

		y Juventud				
2012	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista	Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia	1	Jara, Miguel Ángel
2012	España	Dialnet	Artículo de Revista.	Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil	1	Miralles M, Pedro & Rivero G, Pilar
2012	España	Revista Clío	Artículo de Revista.	Jugando con la Historia en educación primaria	1	Díaz G, Daniel
2012	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista.	Innovaciones Didácticas. El modelo de educación histórica. experiencia de innovación en la educación básica de México	1	Mora H, Gerardo. & Ortiz P, Rosa
2012	Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Tesis de Maestría o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: Magister en	Propuesta Pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad.	1	Chacón C, Adriana

			Educación con énfasis en Comunicación			
2012	Colombia	Universidad Pedagógica Nacional DE Colombia	Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil.	Construcción del Pensamiento Histórico a través de las Nociones de Tiempo y espacio	1	Avendaño, Luz Dary & Torres Luisa Fernanda.
2015	Colombia	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil.	Proyecto Pedagógico Noti-Preguntón una estrategia para fortalecer las habilidades del Pensamiento Histórico a través de algunos conceptos estructurales de la Historia en las niñas y los niños de 301 del Instituto Pedagógico Nacional	1	Ayala, Angie Paola.
2016	Colombia	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil.	El desarrollo de la Temporalidad y el Tiempo Histórico en la Escuela: Una experiencia Formativa en Educación Infantil.	1	Velásquez B, Wendy

2014	Colombia	Revista de Estudios Sociales N° 52. rev.estud.soc	Artículo de Revista de	How Can We Plan for Progression in Primary School History? ¿Cómo podemos planificar la progresión en historia en Educación Primaria?	1	Cooper, Hilary
2014	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista de	La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil	1	Hernández C, Lorenia
2014	España	Investigación en la Escuela.	Artículo de Revista de	Diseño, aplicación y evaluación del proyecto “El antiguo Egipto” en educación infantil.	1	Corral H, Ma. Isabel & Miralles M, Pedro
2014	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista de	Creencias, Propósitos y Prácticas De La Enseñanza De La Historia: El Caso De Mariana. Universidad De Tarapacá. Arica Chile.	1	Villalón G, Gabriel
2015	España	RACO Revistes Catalanes amb accés Obert	Artículo de Revista de	El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio	1	Soria L, María Margarita

				de casos a partir de narraciones históricas		
2015	España	CLIO. History and History teaching	Artículo de Revista	Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado	1	De la Montaña C, Juan Luis.
2016	España	CLIO. History and History Teaching	Artículo de Revista	Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación	1	Gómez C, Cosme J. Rodríguez P, Raimundo A. & Mirete R, Ana
2016	España	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Artículo de Revista	Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio	1	Feliu T, M; Vallés S, A. & Cardona G,G
2016	México	Scielo	Artículo de Revista	¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?	1	Hernández C, Lorenia & Pagés B, Joan
				Nº Total de		Nº Total de RAE 49

	Documentos: 33	
--	-------------------	--

*Año, país, editorial, tipo de documento, nombre del texto número de RAE y autores de los textos*

En la información encontrada, se hallaron setenta y cuatro autores, de los cuales los más destacados en la investigación y apuestas a algunas propuestas son: Pagés B, Joan; Santisteban, Antoni y Miralles M Pedro. Del primer autor mencionado, se realizó tres RAE que corresponden a, dos a artículos de Revista y a un artículo de libro en compañía del segundo autor.

En este sentido, Pagés B, Joan (2012), plantea algunas de las ideas necesarias para que el profesorado de educación primaria y secundaria pueda enseñar unas ciencias sociales para comprender, pensar y actuar en un mundo tan complejo y cambiante como el que nos está tocando vivir. También habla de la reflexión sobre la naturaleza de los saberes que necesita dominar un maestro para enseñar, donde indica que ha variado mucho desde la aparición y consolidación de las didácticas específicas en la formación de maestros, las cuales han construido conocimientos sobre las especificidades de las distintas disciplinas escolares, han investigado sobre sus problemas de enseñanza y aprendizaje y han creado un corpus teórico y metodológico fundamental para elaborar planes y estrategias para intervenir en las aulas y para que la formación de su profesorado se base en conocimientos surgidos de la práctica de enseñar.

El segundo artículo del libro que este autor construye con Santisteban F, Antoni (2010) se destaca el papel de la didáctica de la historia para proponer un modelo conceptual del tiempo a través de la síntesis de diversas investigaciones sobre el tema. Así, se desea que la historia tenga significado para los niños como una herramienta para comprender mejor el presente de un pasado y aprender a intervenir en el futuro de un presente; donde el tiempo es un concepto muy complejo y sólo se entiende a partir de un análisis amplio y transdisciplinar.

El tercer artículo es presentado en compañía de Hernández C, Lorenia (2016). Allí se realiza un estudio etnográfico, donde se analiza las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación preescolar sobre la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales. El análisis se centra en las concepciones que tienen sobre: a) la manera cómo aprenden los niños y b) el área de la enseñanza de las ciencias sociales, desde la planeación, el qué y cómo

enseñan. Los resultados muestran por qué en la formación profesional inicial se sobrevalora más la enseñanza de la metodología que la de los objetivos, los contenidos y las finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

Respecto a Santisteban (2007), de él se realizaron dos RAE, que corresponden a artículos de Revista. En uno de ellos, presenta una investigación, donde pretende aportar instrumentos e ideas para mejorar la formación inicial del profesorado en la enseñanza del tiempo histórico. Se hace una propuesta de estructura conceptual del tiempo como instrumento para la investigación. Indaga en las representaciones de los estudiantes de maestro y en su práctica, a partir de las representaciones, se propone una clasificación según el conocimiento que tienen del tiempo histórico. El análisis de la práctica permite comprender los cambios en las perspectivas de los estudiantes de maestro. También permite establecer relaciones entre las representaciones y las capacidades para la enseñanza del tiempo histórico.

En el otro artículo (2010) analiza la formación del profesorado, desde algunas tensiones y contradicciones que se presentan a lo largo de su formación para la educación primaria. La universidad responde a diferentes tradiciones sobre su función social en la comunidad: cultura, progreso y ciencia. Esto es un debate paralelo y decisivo y es un reto para el futuro que va más allá de los cambios inmediatos. Esta es la perspectiva de este trabajo sobre el presente, pero sobretodo, sobre el futuro presente.

El tercer autor que se destaca en la investigación de la enseñanza de la Historia o del Tiempo, como ya se había planteado es: Miralles M, Pedro (2008) uno de sus artículos es trabajo en equipo con Pérez, E. Elvira y Baeza V, M. Carmen. En este se lleva a cabo una reflexión y un análisis de la aplicación de una serie de experiencias en el aula, sobre la enseñanza de la historia en Educación Infantil, abordadas por un grupo de maestras en dos colegios del municipio de Murcia (España). Esta propuesta intenta analizar el pensamiento de los niños sobre el tiempo y sus nociones históricas, las ideas que tienen sobre lo que es y lo que pasó, involucrando elementos relacionados con hechos históricos fundamentales, en el sentido clásico, pero adaptando estos contenidos a su edad mediante los relatos, las imágenes y el juego simbólico. Se

puede abrir un inmenso campo, para esta etapa, que se cree es útil y que podría hacer que los niños consideren esta disciplina menos árida y más interesante en posteriores niveles educativos.

Un segundo artículo lo presenta Miralles, P con Rivero G, Pilar (2012). Los autores defienden la enseñanza de la historia en edades tempranas tanto en cuestiones relacionadas con el aprendizaje del tiempo, como de contenidos históricos y de procedimientos para iniciarse en la investigación histórica. Y a partir de ejercicios experimentales con resultados positivos, establecen una serie de propuestas de innovación adecuadas para la inclusión de la historia como contenido en Educación Infantil, prestando especial atención al trabajo por proyectos, donde se propone iniciar la enseñanza de la historia con la narrativa, la dramatización, el reconocimiento del patrimonio cercano, entre otros.

Por último, un tercer artículo analizado de este autor, es trabajado con Corral H, Ma. Isabel (2014). Los objetivos de esta investigación están centrados en desarrollar conocimientos relacionales y promover en el alumnado de Educación Infantil aprendizajes significativos de ciencias sociales mediante la metodología por proyectos y fomentar la colaboración de las familias en la escuela.

En este entramado de ideas, propuestas e investigaciones que los tres autores plantean, es interesante que los dos primeros, es decir Pagés y Santisteban, presentan artículos basados en la preocupación de la formación docente, haciendo énfasis en lo que es necesario saber para la enseñanza de la historia en educación infantil, básica primaria y bachillerato. A su vez se tiene en cuenta las tensiones que se presentan en estas necesidades y exigencias, así como las creencias, maneras de enseñar y las metodologías que llevan a cabo algunas maestras con sus estudiantes.

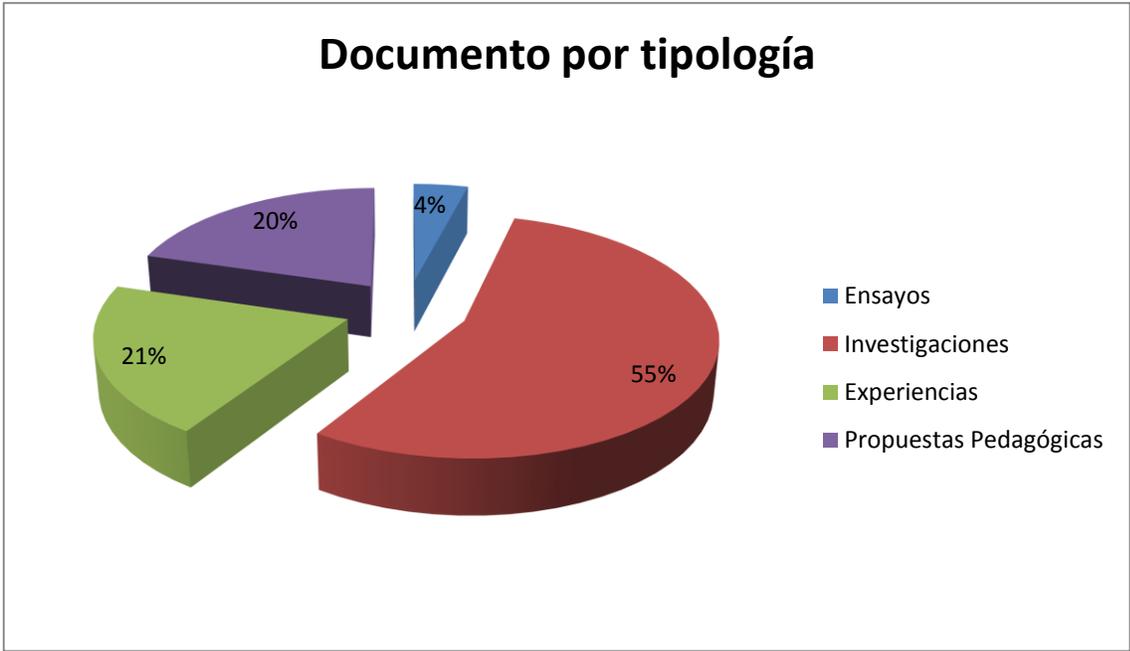
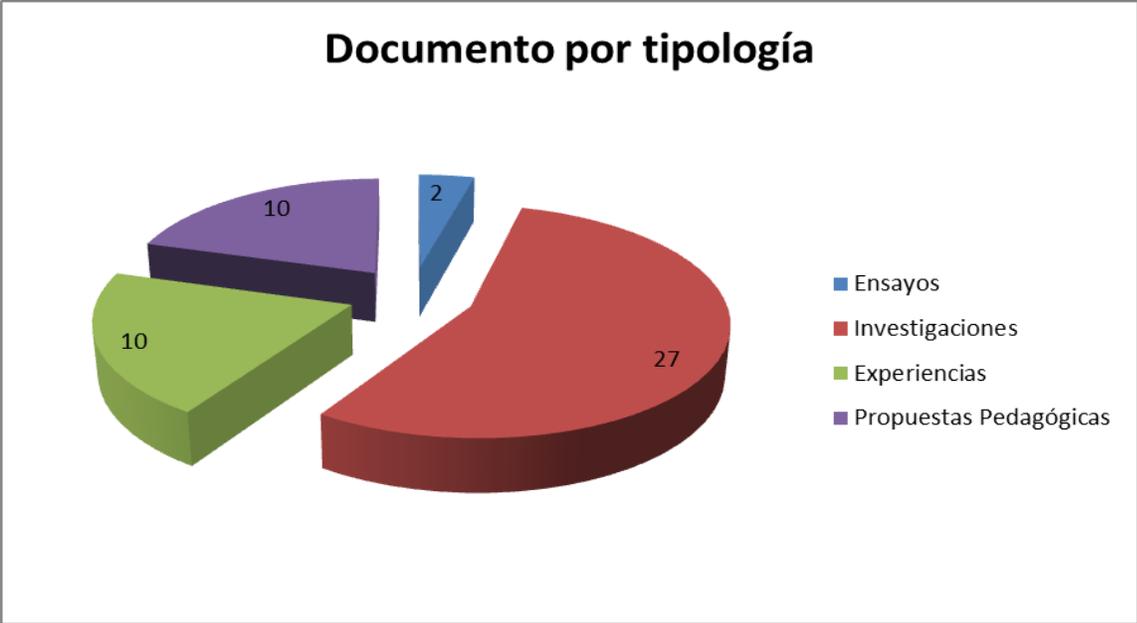
Estos aspectos se vuelven importantes en la enseñanza de la historia, ya que se interrelacionan, las creencias que las maestras tienen acerca de esta enseñanza, lo que saben y deberían saber para enseñar a sus estudiantes y con todo ello, es interesante ver cómo se dejan permear por lo que hay arraigado a ellas, generándose una tensión con las necesidades y exigencias del contexto.

Mientras que el tercer autor, Miralles (2012), habla más de inmiscuirse en el aula, de aquello que se puede transformar desde el terreno en el que se trabaja, analizando el currículo, a partir de algunas experiencias. Sin duda alguna los tres autores hacen un excelente trabajo de investigación y propician interesantes propuestas, para llevar a cabo, donde la formación de los maestros es indispensable para propiciar una buena práctica en los distintos escenarios con los niños y las niñas desde las primeras edades, permitiendo pensar no sólo conceptos y aspectos teóricos sino desde el hacer, siendo importante lograr desarraigarse de algunas creencias y suposiciones que tal vez desde la propia experiencia personal en la escuela, se castró ese espíritu innovador, creativo que circunda la diada enseñanza- aprendizaje de la historia y el tiempo, tal como lo muestran algunas investigaciones, una de ellas realizada por Hernández ()

### **1.1 Tipos de Documentos**

En los diferentes documentos encontrados, se pudo hallar, que algunos son experiencias, otras investigaciones, propuestas pedagógicas y ensayos. Para clasificar los documentos de esta manera, se tuvo en cuenta el significado de las categorías que hay en el estado de Arte de Aguilera y González (2009). Según las autoras, el *ensayo* es un escrito que presenta las ideas del autor sobre un tema, centrado en un aspecto concreto; siendo estas sustentadas teóricamente. La *investigación*, agrupa los documentos que son el resultado de un estudio específico. Las *experiencias* se “refieren al relato y análisis de un procesos educativo que ya se ha llevado a cabo en el aula, aunque no tenga el rigor de una investigación, se interesa por los aportes que puede hacer a la experiencia, en términos de la comprensión de un problema”. (p. 30) y las *propuestas Pedagógicas y Didácticas*, son aquellas que sugieren una ruta o camino a seguir en la práctica educativa, también aquellos que plantean actividades para trabajar temas específicos, que no se han llevado a cabo en el aula.

En la siguiente gráfica se discrimina cada uno:



**Figura 1.** Documento por Tipología

La tabla expuesta a continuación explica de manera cuantitativa el número de RAE realizados por cada tipo de documento.

**Tabla 2.**

*Tipo de documento identificado en el acervo documental*

TIPO DE DOCUMENTO	NÚMERO DE RAE
Ensayo	2
Investigación	27
Experiencia	10
Propuesta Pedagógica	10
TOTAL RAE	49

En estos diferentes tipos de texto, los autores presentan experiencias con niños y niñas de primera infancia, en el aula, proporcionando ideas y estrategias para fortalecer la enseñanza en el campo de la Historia. También, se encuentran algunas investigaciones acerca de cómo los niños y las niñas aprenden los conceptos temporales y la noción del tiempo, cómo los maestros llevan a cabo esta enseñanza en el aula, las creencias que estos tienen y las metodologías que utilizan. Por otra parte, algunos autores se han propuesto analizar el currículo de básica primaria en cuanto a la enseñanza de la Historia.

Además, en el rastreo bibliográfico se hallaron experiencias, donde se llevan a cabo distintas dinámicas, juegos, otras alternativas en cuanto a la enseñanza de la Historia en educación preescolar y básica primaria; propiciando que los niños y niñas construyan este conocimiento mediante el aprendizaje significativo a partir de experiencias innovadoras, donde los estudiantes puedan descubrir, proponer, cuestionarse, etc.

Finalmente se encontraron dos ensayos acerca de la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y el tiempo en educación Infantil, donde los autores hacen una especie de reflexión sustentada previamente con algunos teóricos, acerca de la importancia de este campo de conocimiento en la escolarización.

Ello indica que lo que más se encuentra en el campo son investigaciones, la mayoría de ellas realizadas con docentes en formación y/o en ejercicio a propósito de cómo enseñan, qué enseñan de la historia y el tiempo con niños y niñas.

## **1.2 Los autores más citados**

A continuación se hará referencia a las fuentes más citadas por los autores en los diferentes textos. Esta revisión obedece a la identificación de los principales autores que influyen en el campo. De allí se encuentra que la autora más citada es Hilary Cooper (2002), referenciada en diecisiete de los cuarenta y nueve RAE realizados. De estos documentos, diez son publicaciones de artículos en revistas de España, uno de Brasil y cinco de Colombia; un libro en Colombia. Esta autora señala que el aprendizaje de la historia y el tiempo histórico, en la etapa de la educación infantil y primeros cursos de primaria, está relacionado con las metodologías y estrategias que se utilicen para su enseñanza, que con las capacidades y la edad del alumnado, pudiendo obtenerse mejores resultados si se modifican la metodología didáctica, los materiales y los recursos utilizados.

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

Otro de los autores más citados es Henry Pluckrose (2002), mencionado en cinco de los documentos analizados, uno en un artículo publicado en Argentina, otro en España y tres en Colombia. Este autor tiene en cuenta la importancia y el gran valor del patrimonio y de las fuentes primarias de información como recurso educativo, para el tratamiento de contenidos socio-temporales, desde edades tempranas. Su texto *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Ed. Morata, también de 2002. Ambos autores siguen siendo referentes importantes en el ámbito iberoamericano, teniendo en cuenta que son de origen inglés.

Así mismo, se puede evidenciar que otra de las fuentes más citadas es Carretero, quién aparece en doce de los documentos rastreados, con cinco de sus publicaciones en España, dos en Argentina, tres en México y dos en Colombia. Este autor desarrolla sus investigaciones en el campo de la formación de los docentes, investigando acerca de lo que saben y lo qué es importante que aprendan para la enseñanza de la historia con los niños y las niñas de básica primaria y secundaria. Los trabajos del autor que más se referencian son los siguientes,

◆ ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico, en Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (comps.). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Aprendizaje Visor.

◆ Carretero, M. y M. Limón (1995). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires: Aique

◆ Carretero, M. y J. A. Castorina (2010), La construcción del conocimiento histórico, Buenos Aires, Paidós.

◆ Carretero, Mario y James F. Voss (comps.), (2004), Aprender y pensar historia, Buenos Aires, Amorrortu

Una cuarta fuente, más referenciada es Trepát (2000), quien considera que la primera noción de Tiempo aparece antes de los dos años, a partir de los ritmos biológicos como son el ritmo cardíaco del corazón o la respiración; también propone la adecuación de los juegos y actividades de aprendizaje que se realizan en estas edades para consolidar el progreso del conocimiento del tiempo. Desde los cuatro años los cuentos sencillos con una secuencia simple y la música se configuran con una línea didáctica de gran interés, para el desarrollo de la temporalidad, que culminaría en esta etapa educativa, con el creciente interés el desarrollo de la memoria y la conciencia temporal, hacia los cinco o seis años de edad. Este autor se encuentra en ocho de los textos encontrados.

◆ TREPAT, C. A., y COMES, P. (2000): El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona, Graó, 3ª ed

◆ TREPAT, C. A. (2011). “El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil”. En P. Rivero (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (pp. 49-63). Zaragoza: Mira editores.

Por último, otra fuente que se identificó con más citas en los documentos analizados es Joaquim Prats (2011), quien propone unos fines educativos en la escuela para la enseñanza de la Historia: 1. Facilitar la comprensión del presente, 2. Preparar a los alumnos para la vida adulta, 3. Despertar el interés por el pasado, 4. Potenciar en los niños y los adultos un sentido de identidad, 5. Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus raíces culturales y la herencia común, 6. Contribuir al conocimiento y a la comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. Entre otros. Se encuentra referenciado en siete documentos.

◆ PRATS, Joaquín (2011). Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora. Mérida junta de Extremadura.

◆ Prats y J. Santacana. J., “Enseñar historia y geografía. Principios básicos”. Disponible en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>

◆ Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. Tejuelo.

Esta primera revisión de los autores que más influyen en la enseñanza de la historia para la educación infantil permite confirmar que los trabajos de los ingleses Cooper y Pluckrose, así como de los españoles Carretero, Trepát y Comes, y, Prats de origen español son quienes desarrollan los aportes para pensar la enseñanza del tiempo y la historia para la básica primaria.

Sin embargo, al contrastar quienes son los autores más citados y quienes los autores que más escriben en el campo no hay coincidencia, ya que en este segundo aspecto se destaca el Catalán Joànn Pages y su colega Santisteban.

En el caso colombiano no aparecen autores representativos, pues sólo se cuenta con el trabajo de Aguilera y González (2009). La Didácticas de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil.

### **1.3 Lugar de origen de los documentos**

Los documentos que se obtuvieron corresponden a cinco países, según las editoriales en las que se publicaron, estos países son: España, Argentina, Colombia, Brasil y México, referenciados de la siguiente manera:

En total se obtienen treinta y tres textos de diferentes editoriales, libros y artículos de revista, discriminados por país de origen así: de España se obtienen 18 documentos; Argentina 2 documentos; Colombia 9 documento; Brasil 1 documento y México 3 documentos.

Ahora al revisar el número de RAE estos 33 documentos se distribuyen de la siguiente manera: De España 23 RAE, de Argentina 2 RAE, de Colombia 11 RAE, de Brasil 1 RAE, y de México 12 RAE. Para un total de 49 RAE.

Respecto a las editoriales, en las que se publicaron estos artículos se encuentran, en la siguiente tabla se especifica esta información:

**Tabla3.***Lugar de origen de los Documentos*

Tipo de Documento	de	Lugar de origen	Editorial	N° de RAE
Libro		Argentina	Homo Sapiens	1
Tesis		Colombia	Universidad Pedagógica Nacional	3
Libro		Colombia	Universidad Pedagógica Nacional	1
Libro		Colombia	Revolución Educativa Colombia Aprende	1
Capítulo de Libro		Colombia	Universidad de Antioquia	3
Capítulo de Libro		México	Subsecretaría de Educación Básica	4
Capítulo de Libro		México	Universidad Pedagógica Nacional de México	7
Capítulo de Libro		España	Asociación Universitaria del profesorado de las Ciencias Sociales	6
Artículo de Revista		España	Revista Aula Infantil Iber Graó	1
Artículo de Revista		España	RACO- Revistes Catalanes amb accés Obert	8
Artículo de Revista		España	Revista Iberoamericana de Educación	1
Artículo de Revista		Brasil	Revista Cad Cedes, Campinas	1
Artículo de Revista		Argentina	Revista Latinoamericana de Lectura y vida	1
Artículo de		España	Clío	4

Revista				
Artículo de Revista	de	Colombia	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud	1
Artículo de Revista	de	España	Dialnet	1
Tesis Maestría	de	Colombia	Universidad Nacional de Colombia	1
Artículo de Revista	de	Colombia	Revista Estudios Sociales	1
Artículo de Revista	de	España	Investigación en la Escuela	1
Artículo de Revista	de	España	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesores	1
Artículo de Revista	de	México	Scielo	1
				Total RAE: 49

Teniendo en cuenta esta información, se puede decir que la editorial que más documentos públicos, en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en educación infantil es:

- RACO Revistes Catalanes amb accés Obert. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación. Con ocho artículos.
- Asociación Universitaria del profesorado de las Ciencias Sociales Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las ciencias Sociales en los nuevos Planes De Estudio, con 6 artículos (de libro).
- Clío, con cuatro publicaciones.

Por otra parte, el país que más se ha interesado en este campo de conocimiento, planteando de manera descendentes es:

En España dieciocho publicaciones, en un segundo lugar, Colombia con nueve documentos. México con tres documentos, Argentina con dos documentos y Brasil con un documento. Ello indica que son España y Colombia los países que a través de la circulación del conocimiento y de sus proyectos editoriales, quienes vienen aportando en la preocupación por la enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil.

Según los autores que le han apostados al campo, en educación inicial se construye desde su día a día, con sus rutinas, experiencias de vida, individuales y en familia, destacando en estos momentos, la narrativa, donde el niño y la niña empieza a contar, a producir sus versiones de los acontecimientos en el Tiempo, por supuesto en las primeras edades no tienen claridad del tiempo presente, el pasado y el futuro, pero poseen la noción del tiempo y la diferencian.

De otra parte, respecto a la productividad anual, es notable el vacío que se encuentra en el año 2013, respecto a investigaciones, es como si el trabajo de indagación e investigación se hubiera detenido en el tiempo durante este año. No se encontró ningún documento, frente al objeto de interés.

Por su parte los años con mayor número de publicaciones son (2008) con ocho producciones, seis de estos documentos hacen parte del Simposio, de la AUPDCS, donde los autores tuvieron la posibilidad presentar resultados de investigación y experiencias pedagógicas alrededor de aspectos como: los planes de estudio, las titulaciones de maestro de educación Infantil, Primaria y Secundaria, los conocimientos y las representaciones sociales del futuro educador ‘infantil’, entre otras.

En un segundo momento, se encuentra el 2011, con 6 publicaciones, con una producción colectiva, donde los títulos que lo conforman, han sido cuidadosamente elaborados por especialistas a nivel nacional e internacional en los diferentes campos que integran el currículo de educación básica, a fin de apoyar la comprensión de los procesos de transformación curricular que experimentan docentes, directivos, personal técnico y de apoyo, así como alumnos en los jardines de niños y en los planteles de educación primaria y secundaria. La Secretaría de Educación Pública (SEP) edita la colección Teoría y práctica curricular de la educación básica, para continuar apoyando la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Su propósito es impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, apoyar la enseñanza en los distintos campos formativos y asignaturas en los tres niveles de la educación básica y, al mismo tiempo, convertirse en una herramienta útil para fortalecer la actualización y formación continua de los y las docentes en los distintos espacios disciplinares de la educación básica.

En esta medida, para el año 2012, hubo dos grandes eventos que convocaron a distintos actores a escribir, para este año, hay un total de dieciséis documentos, siete de ellos hacen parte de Memoria. Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, incitan a una comunidad de investigadores a estudiantes y docentes de distintos niveles educativos, centrados en la reflexión, análisis y diseño de propuestas que respondan a los compromisos en este campo. La Red de especialistas en Docencia y Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, (REDDIEH), tiene como propósito el intercambio de ideas para el mejoramiento de la Docencia de la Historia. En pro de este objetivo, la Universidad Pedagógica Nacional organizó el Tercer encuentro Nacional de Docencia Difusión y enseñanza y Primer encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia.

Por otra parte, del I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, presenta el desarrollo, avances e intereses que permiten conformar una red u organización académica, promovida desde un trabajo cooperado que aporte a la cualificación de este campo en la región. Ello se realizó gracias a El Máster y el Doctorado en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, España, y las Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia, quiénes convocaron a investigadoras e investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales de Iberoamérica, con el objeto de promover procesos concertados de investigación, formación e interacción académica en este campo de conocimiento.

En este año, también se encuentran algunas publicaciones de artículos de Revista y algunas tesis de pregrado y una de Maestría.

Por otra parte en (2016), se encuentra una producción de cinco documentos, cuatro de estos son publicados en artículo de Revista y el otro, es una tesis de grado de la UPN. Tres de los cinco documentos, se refieren a la formación de maestros y los otros dos a la enseñanza de la Historia con los niños y las niñas.

Por último, al revisar los hallazgos del Estado del Arte realizado por Aguilera y González (2009), sobre este mismo asunto, encontramos, que en términos de publicaciones el campo no se ha fortalecido. En dicho estado del arte, se revisó un acervo documental de 63 textos distribuidos en 124 RAE, para el período de 1994- 2006. Por otra parte, teniendo en cuenta que el periodo que se tuvo como referente en esta indagación es de diez años, de 2006 a 2016 y en el rastreo se halló treinta tres documentos, de los cuales se realizaron 49 RAE, por lo que se puede avizorar preocupaciones y retos en este campo de conocimiento.

En términos de autores referenciados, siguen primando por una parte los ingleses Cooper, H & Pluckrose, y por otro lado Trepát y Comes, Carretero, todos de origen español; o sea que no aparece autores representativos distintos, que se cuestionen y se preocupen por la enseñanza y el aprendizaje del Tiempo Histórico en los niños y las niñas, y más que ello en el fortalecimiento del pensamiento histórico en las primeras edades.

De allí que preocupe los pocos desarrollos que se encuentra en torno a investigaciones y propuestas pedagógicas, hacia la educación inicial, puesto que la mayoría de documentos se refieren a la educación básica primaria y secundaria. Esto nos lleva a cuestionar distintas perspectivas comenzando por si aún en este momento, con el cambio de paradigmas, de pensamiento, de ideas, se sigue con opiniones tan arraigadas sobre la idea de que los niños de cero a cinco años, no “poseen” las condiciones para propiciar el desarrollo de este pensamiento, el histórico.

Por otra parte, en el estado del Arte de las autoras ya mencionadas, se habla de algunas propuestas Didácticas en cuanto a la enseñanza de la Historia, donde aparece el patrimonio artístico, ambiental, ecológico y las nuevas tecnologías, donde se recogen trabajos sobre la Didáctica del medio ambiente e investigaciones de orden ecológico, donde se describe su análisis

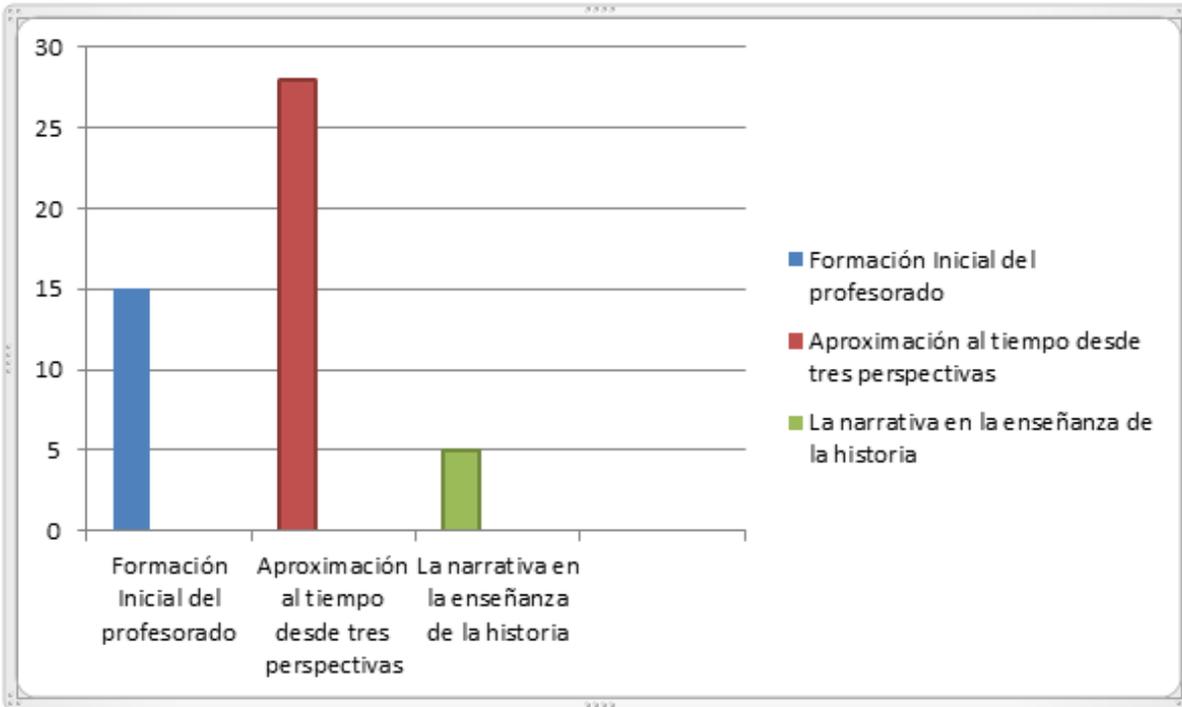
a partir de un procesos multidisciplinar; así mismo algunas de estas propuestas posibilitan el estudio del patrimonio, su función social, educativa e ideológica. Respecto al patrimonio artístico y las nuevas tecnologías, aparecen menos investigaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido en cuanto a los documentos rastreados sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, se puede identificar un avance significativo en la importancia que le están dando a este campo de conocimiento, problematizando y posibilitando desde tres ámbitos que configuran al sujeto maestro y estudiante. Donde se evidencia un progreso en cuanto a las propuestas de enseñanza en la historia, dando a conocer algunos elementos que nutren y enriquecen el ámbito de la enseñanza.

Estos aspectos son, la Narrativa como medio de enseñanza, que permite vislumbrar otras maneras de construir y favorecer el pensamiento Histórico en las primeras edades, partiendo de su propia experiencia. Un segundo aspecto, el qué y el cómo se enseña la Historia en las escuelas, mostrando algunos contenidos y rutas que llevan a cabo algunas maestras con sus estudiantes, propiciando espacios de complejización mediado con distintas alternativas y con un sentido en esta diada enseñanza- aprendizaje, en pro del pensamiento Histórico. Por último, un tercer aspecto la formación de maestros, donde se tiene en cuenta sus representaciones sociales, todo lo que lo ha marcado y lo ha construido y con ello, las maneras en que esto lo limita o le permite generar transformaciones.

Las categorías que emergen de la revisión de los RAE, en torno a la enseñanza- aprendizaje de la Historia y del Tiempo, tanto de los niños y las niñas a las que se les enseña y aprenden y los sujetos que enseñan son: Formación Inicial del profesorado; aproximación al tiempo desde tres perspectivas y, la Narrativa en la enseñanza de la historia.

En la siguiente gráfica se expresan los valores según las categorías.



**Figura 2.** *Categorías que emergieron*

En la siguiente tabla, se clasificó el número de RAE que se realizó según estas tres categorías.

**Tabla. 4.**

*Categorías que emergieron*

CATEGORÍAS	NÚMERO DE RAE
1. Formación Inicial del profesorado	15
2. Aproximación al tiempo desde tres perspectivas.	28
3. La Narrativa en la enseñanza de la Historia.	5
TOTAL RAE	48

Para finalizar este capítulo, en los documentos rastreados, se halló un aspecto importante en cuanto a la política pública en educación Infantil, pertenece al Documento N° 10 (2009), del cual

se realizó un RAE. Por otra parte, se tiene en cuenta los estándares y lineamientos curriculares en cuanto a la Historia y el pensamiento Histórico, los cuales permiten entrelazar aspectos en los siguientes capítulos, donde se abordará cuatro categorías, que se identificaron con más frecuencia en los documentos rastreados; partiendo del objeto de interés y teniendo en cuenta los descriptores anteriormente mencionados. A continuación, se desarrolla la primera categoría titulada, *Formación inicial del profesorado*.

## CAPÍTULO 2

### FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En el rastreo bibliográfico, se identificó que varios de los autores plantean sus investigaciones a partir de la formación inicial del profesorado, es así como de esta categoría, se realizaron 15 RAE, encontrando principalmente investigaciones centradas en el análisis de las representaciones sociales de los maestros. Otros aspectos que se pudieron evidenciar aquí, se reflejan en once RAE, de los 15 que se hallaron de esta categoría, abordan la importancia de la planificación y con ella las debilidades en cuanto al saber y al hacer en la enseñanza de la Historia, los retos a los que se ven enfrentados los estudiantes de maestro infantil y los maestros ya profesionales en sus prácticas, en su aula de clase.

Entre los autores que ahondan en este campo de investigación se destacan, cuatro, cada uno con dos producciones; Santisteban con dos producciones una en 2007, titulada, *“Una Investigación sobre cómo se aprende a enseñar el Tiempo Histórico”* y un artículo de libro, 2008 *“La Formación Inicial del profesorado de Educación Primaria para enseñar Ciencias Sociales: futuro presente”*. Un segundo autor que aborda el tema es Jara, M Ángel (2012) con sus textos titulados *“Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”* y otro en artículo de libro, en compañía de Funes, A. titulado *“La enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la historia una investigación en didáctica de la historia en la norpatagonia argentina”*.

El tercer autor es Joan Pagès con uno de sus textos publicado en 2012 titulado *“¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”* y el otro artículo en compañía de Hernández, C Lorenia en 2016 titulado *“¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?”* y finalmente Hernández, C con un texto publicado en 2014 titulado *“La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil”*

Principalmente en esta categoría ubicamos investigaciones, entre ellas se encontraron cinco realizadas con docentes en ejercicio y nueve con docentes en formación; y un texto que aborda los dos aspectos, es decir se refiere a maestros en formación y a licenciados. Obteniendo un número de quince RAE en total, en el área de la enseñanza de la historia. Aspecto que se constituye en un interés importante pues aborda qué sabe, qué dificultades hay sobre el saber y el hacer que presentan los docentes y futuros docentes para afrontar la enseñanza del tiempo y/o de la historia con las edades iniciales. Principalmente hacen énfasis en las representaciones sociales que los futuros maestros tienen acerca de la enseñanza de la Historia, partiendo de sus propias experiencias, abordándolas a partir de entrevistas, cuestionarios, etc. En este sentido Valencia (2012) encuentra que,

La introducción de las representaciones sociales como área de investigación en la formación de los profesores, se relaciona con el hecho de que los significados que los mismos atribuyen a la enseñanza, los contenidos que se enseñan, la manera de hacerlo y su valor educativo, es un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar, que es influenciado además por los medios de comunicación y otras experiencias educativas significativas como la familia o los amigos, hasta constituir su pensamiento y su competencia como profesores. En otras palabras, los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores (p. 163).

Teniendo en cuenta lo expresado por la autora, se podría decir que las representaciones sociales de los maestros en formación, propician o limitan las posibilidades en la enseñanza del tiempo y de la historia, en la mayoría de casos expresadas en ideas, valores y creencias arraigadas a partir de su contexto inmediato social y cultural, de su propia experiencia escolar, las cuales se han convertido en fundamento esencial en su ser y hacer en la práctica con los niños y las niñas. Razones por las cuales no es tan fácil lograr que los maestros o maestras cambien de opinión respecto a otras maneras de enseñar. De allí que pretender cambiar el enfoque en la formación de futuros profesionales, donde su experiencia ha estado marcada por la repetición y memorización de datos históricos y aproximar una enseñanza constructivista, resulta un tanto complejo.

Aquí se ilustra algunos ejemplos acerca de las preguntas y respuestas que se encuentran en las investigaciones. El trabajo de Hernández (2014) por ejemplo ubica las siguientes inquietudes

sobre el por qué se enseña el tiempo histórico, en este caso, a la maestra en ejercicio le hicieron tres preguntas de las cuales se mostraran dos:

1. *¿Para qué se ha de enseñar el tiempo histórico?*”, a lo que ella responde:

En relación a aquella vieja premisa de que todo hombre que no conoce su historia está condenado a repetirla, creo necesario desarrollar una conciencia. Creo necesario desarrollar una conciencia que tenga presente cómo desde pequeños es preciso comenzar a acercarnos a nuestra historia de manera lúdica para así desarrollar el placer, el gusto y la curiosidad por conocer errores, aciertos y posibles mejoras en nuestra vida común como seres humanos. (p. 13)

Hernández (2014) lo interpreta aduciendo a que hay que tener en cuenta que las finalidades de la enseñanza de la historia no pueden ser reducidas a que los estudiantes piensen que el estudio del pasado tiene como función decirnos qué es lo que debemos o no hacer, puesto que el estudio de la historia también tiene relación con el pasado, el presente y el futuro. La segunda pregunta realizada, que llama la atención es.

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

Lo que me preocupa es que los niños no me respondan y no saber cómo organizarlo para que les resulte interesante y que logremos un aprendizaje tanto ellos como yo. Me resulta inquietante no haber practicado con este aspecto antes y no saber qué hacer, pues considero que los elementos teóricos con los que cuento son muy pocos. (Hernández, 2014. p 13).

La autora reflexiona acerca de esta representación social de la siguiente manera: La concepción que tiene la docente sobre la enseñanza del tiempo histórico, tiene que ver con su capacidad, sus habilidades y sus conocimientos, frente a este campo de conocimiento. La maestra se sentía insegura cuando se tuvo que enfrentar a la enseñanza de la historia, debido a que nunca había tenido la oportunidad de observar a una maestra enseñar el tiempo histórico, y la segunda con el hecho de que durante sus cursos en la universidad tampoco le enseñaron a enseñar este conocimiento. Lo que podría llevarnos a pensar que la enseñanza de la historia y el tiempo, se basa en todo lo que constituye a la maestra, transversalizada por lo que ha sido su experiencia familiar, académica, de ahí, sus temores, sus fortalezas o debilidades, permitiendo quizá una transposición de conocimiento y no una comprensión clara y orientada del tiempo y la historia.

Respecto a la segunda representación, se puede decir que es el gran temor que las maestras enfrentamos al salir de la Universidad y encontrarnos frente a los estudiantes, creyendo que no se

tienen las bases y el conocimiento suficientes para abordar dicho asunto en la enseñanza de la Historia, delegando esta dificultad a los contenidos, sintiendo que no se tienen los elementos para afrontar al estudiantado y pensando siempre en lo teórico, en cómo llamar la atención de ellos. Pero pocas veces nos cuestionamos por cómo mostrar la realidad, más allá de los contenidos y de aprendernos al pie de la letra una versión de la historia para luego exponerla. Por el contrario es importante que el maestro tenga la habilidad de generar preguntas, reflexiones; estar en la capacidad de transformar esa teoría en algo complejo pero real, y no como tarea del maestro únicamente sino permitiendo que los niños y las niñas den sus puntos de vistas, sus opiniones. Donde por supuesto el maestro guía y orienta la discusión, la construcción de esa nueva perspectiva, permitiendo vislumbrar de otras maneras la realidad, lo que ocurrió en el pasado.

Otro ejemplo que permite entender las representaciones de las maestras, se encuentra en el trabajo de Gómez, Rodríguez & Mirete (2016), que buscó “analizar la coherencia metodológica utilizada por los docentes en la enseñanza de la historia, a través de los recuerdos de los estudiantes de educación superior de formación de maestros”<sup>4</sup>. Los resultados muestran la relación negativa entre el uso de una metodología tradicional -basada en la lección magistral, el libro de texto y el examen de contenidos memorísticos- sobre el uso de recursos de innovación. A continuación se retomará algunas de las treinta preguntas realizadas, para tener una mirada de lo que se indagó,

---

<sup>4</sup> Esta investigación se realizó con 293 alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia (España) de los cuales 91 son hombres (31.1%) y 292 mujeres (68.9%). Para la recogida de información se ha elaborado y validado por expertos un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert, en 6 valores, los cuales van desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (6) el cuestionario se compone de treinta ítems.

**Tabla 5.**

Ilustración de las representaciones de las maestras

Preguntas.
1. El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia
3. El profesor utilizaba con frecuencia los debates para profundizar en los contenidos históricos
10. El profesor se centraba principalmente en los contenidos históricos del libro de texto
20. El profesor utilizaba juegos de simulación, de empatía o perspectiva histórica para la enseñanza de los contenidos de historia
25. Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos

*Tabla 3. Tomado de Gómez, Rodríguez y Mirete (2016). Descriptivos de valoración de la metodología docente (p. 8-9)*

Los autores a propósito del cuestionario, respondido por maestros en formación, subrayan que las inercias disciplinares se mantienen a pesar de las sucesivas reformas legislativa, de modo que sigue predominando los contenidos y aunque casi siempre se critique desde el punto de vista didáctico, las creencias comunes de que la lección magistral y lo memorístico son la mejor forma de abordar temarios tan amplios, es lo que aún se ve en la enseñanza de la Historia.

Es importante destacar que en los recuerdos de estos maestros de primaria, no son tan distantes a nuestra realidad, a cómo aprendimos nosotros la historia en la escuela, donde prevalece aún los exámenes, las evaluaciones de manera memorística, los contenidos tradicionales, es decir se aprende y se recuerda lo visto en clase mientras pasa la evaluación, después como no se le halla la importancia que amerita, se olvida, puesto que no es significativo

en la vida de los sujetos. Haciendo de estos individuos pasivos en la enseñanza y el maestro es quién tiene la voz, el mando y el “conocimiento” para impartir a sus estudiantes.

En este sentido, frente al cómo se aprende, sin duda es una impronta que se expresa en que muchos maestros que salen de la Universidad a ejercer, replican estas experiencias, generando una enseñanza tradicional, sin sentido, quedándose en el contenido, mostrando datos y efemérides sin reflexionar ni transformar.

Hernández & Pagés (2016), en su trabajo analizan las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación preescolar sobre la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales. Esta muestra se realizó con 113 estudiantes de licenciatura en Educación preescolar. Tomando como pregunta central ¿Cuáles de las siguientes cuestiones tomarías en cuenta para planear las actividades que realizarías con los niños? Y con ella cinco ítems de referencia:

- a) Cómo aprende el niño, b) la adaptación que el niño debe tener a su medio social,
- c) la influencia que ejerce el medio social en el desarrollo del niño, d) la valoración al programa de educación preescolar para la enseñanza del medio social y, finalmente, e) el conocimiento del contenido a enseñar que debería tener una profesora de educación infantil. (p 124).

“Cada participante analizó las cinco opciones propuestas y de ellas se les pidió que valoraran dos, con muy importante e importante; asimismo que justificaran sus respuestas” (p 125). El porcentaje de las respuestas que arrojó esta investigación se da de la siguiente manera.

a) Lo que sabe el niño- 41%. b) Entorno social- 33% c) Programa Estudiantes- 14% d) Fuentes documentales- 12% e) Lo que sé cómo estudiante- 0%” (p 126). A continuación se mostrará de cada ítem algunas de las interpretaciones que hacen los autores y algunas de las respuestas que las maestras en formación dieron.

a) Las maestras en formación dan un alto sentido a lo que el niño sabe, es decir sus conocimientos previos, teniendo en cuenta los intereses, las necesidades, los gustos, las ideas, los valores y las experiencias de los niños. Consideran que es la base de la que deben partir ya que creen que tienen la responsabilidad de enseñar lo que ellos no saben<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Veamos dos de las respuestas que las maestras en formación dieron

b) También consideran que para la enseñanza del medio social se debe considerar la vida cotidiana y sus conflictos, creen que la cultura y la vida social, debe enseñarse a partir del entorno. Para ello dan tres razones: 1) porque es el lugar donde el niño se desenvuelve, 2) porque el niño debe adaptarse a su entorno y 3) porque el medio social influye en el comportamiento y el aprendizaje del niño<sup>6</sup>.

c) En esta enseñanza, las estudiantes consideran que se debe tener en cuenta el programa de educación Infantil, opinan que debe ser utilizado de manera flexible como rígida<sup>7</sup>.

d) Para enseñar el medio social se debe tomar en consideración la utilización de fuentes documentales como en enciclopedias, libros, audiovisuales y orales, entre otros. También se podría considerar el uso de la imagen, de lo iconográfico. Piensan que les ayudan a tener un conocimiento fundamentado de lo que van a enseñar<sup>8</sup>.

e) En cuanto a lo que las estudiantes saben, sus recuerdos el significado y el sentido que le dan; los autores se preguntan ¿Por qué razón ninguna de las estudiantes eligió la categoría ¿Lo que sé cómo estudiante? Donde colocan algunas de sus consideraciones en este aspecto, aludiendo al por qué le han asignado un valor nulo a sus voces, sus conocimientos, a sus representaciones sociales sobre los contenidos y la enseñanza de la historia.

Se estima que una de las principales razones, no la única pero sí la que ha influido fuertemente en la formación profesional inicial, deriva del gran peso de las teorías del aprendizaje (psicología evolutiva y el constructivismo) en su formación docente. Las principales razones por las cuales las voces del profesorado de educación infantil son silenciadas son: a) el peso de la teoría del desarrollo evolutivo, b) un enfoque de la educación centralizada en el niño, y c) la carencia de contenidos básicos de las distintas áreas de conocimiento. (p 135).

---

**Alicia:** Ya que siempre se debe partir de los conocimientos previos del niño con base en un diagnóstico.

**María:** Porque para conocer el medio es necesario comenzar con lo que ellos saben y les gusta, ya que si parto de algo que ellos jamás han visto pueden no interesarse. Ellos trabajan mejor si se trabaja con algo de su interés.

<sup>6</sup> Veamos dos respuestas que ilustran este apartado.

**Laura:** El niño, como parte de una sociedad, se ve influenciado por lo que pasa a su alrededor y, a su vez, él es un agente de cambio. Este aspecto no puede dejar de lado la realidad.

**Yadira:** Es importante conocer el medio en el que se desenvuelve el niño ya que en él adquiere los conocimientos necesarios para saber cómo comportarse en la escuela.

<sup>7</sup> Una de ellas argumenta de la siguiente manera,

**Andrea:** Me sirve para guiarme y ver cuáles competencias pretendo desarrollar en el niño.

<sup>8</sup> **Juana:** Considero muy importante el uso de fuentes documentales porque si nosotras mismas no sabemos o no estamos informadas del tema, no podremos transmitir ningún conocimiento.

Aquí sería importante reflexionar, el por qué no tener en cuenta el último aspecto planteado, ya que si bien es cierto, la idea no es replicar cómo aprendimos, sino por el contrario transformar la manera, los métodos y las técnicas de la enseñanza, para ello es esencial tener en cuenta lo que somos, la manera en que nos hemos construido desde lo social, cultural, nuestra escolarización etc., y con todo ello buscar la manera de desarraigar las malas prácticas de la enseñanza, en pro de innovar y construir un pensamiento histórico complejo, mediado por una lectura crítica de la realidad, que nos permita transformar de cierta manera, esas formas en que aprendimos. Con todo lo que nos identifica, y nos permite ser y hacer, posibilitando otro medio de proceder y accionar en un contexto, de soñar, de creer que si puede ser diferente, dándole un valor significativo a lo que ha sido nuestra experiencia, aunque puede ser visto un poco utópico.

En este sentido, viendo un poco las representaciones de maestros en formación, se podría decir que es claro, que con lo que les ha brindado el entorno en su desarrollo personal y social, la enseñanza se generó a partir de una experiencia, experiencia que llega a reproducir los modelos de esta diada enseñanza- aprendizaje que se tuvo en la infancia, en la escolarización y en la familia.

Mientras tanto, otro elemento importante en las representaciones de los maestros, es que se tiene la creencia de que la enseñanza de la historia parte de reconocer al docente como el sujeto que debe acatar y desarrollar lo establecido en la norma, lo estandarizado e institucionalizado. Ello puede llevar a pensar que su quehacer está prescrito en la *ley*, asunto que enfrenta al reto de que los maestros tengan la habilidad de permitirse la transformación de la realidad curricular, apostándole a distintas alternativas para enseñar y comprender el tiempo, el espacio y la historia. Quizá el mayor reto en la formación de los futuros educadores para asumir la enseñanza de las disciplinas escolares está en desaprender, cuestionar, dar la batalla propia contra las prácticas de enseñanza aprendidas. De allí que aún cuestione escuchar que algunos contenidos o efemérides históricas que se enseñan en la escuela tienen la misma malversación de las aprendidas por las docentes en la escuela, acudiendo así a los mismos relatos acrílicos que han pasado de generación en generación.

Por otra parte, podría decirse que en la fragmentación que se da en la enseñanza de la historia, no permite comprender a los niños y las niñas la relación del pasado con el presente y sería más complejo, relacionar el pasado con el futuro, y más que relacionarlo proyectarlo. Al respecto, Santisteban (2007), interpretando a (Evans, 1996; Lautier, [2003]) nos dice, el pasado explica el presente para la mayoría del profesorado, pero en la práctica no se establecen los vínculos adecuados. Algunos autores consideran que se deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales cuando no son más que construcciones sociales. Se propone, por ejemplo, construir el concepto de periodización y enseñar al alumnado a periodizar (p. 21).

Otro aspecto que se destaca en las investigaciones con docentes en formación, se centra en el lugar que tiene el currículo y lo que se enseña en historia en educación infantil. En este sentido, se encuentra una tensión; ya que se delega al currículo la limitación de contenidos y con ello la mala enseñanza, por ende los vacíos con los que los estudiantes salen de su escolarización, un poco descontextualizados en lo que en realidad es su vida.

Si bien es cierto, el currículo sí impone de cierta manera los contenidos y lo que se supone los estudiantes deben aprender según el nivel o el grado en el que se encuentren. Pero no se puede invisibilizar el rol del maestro, quién debe ser sujeto innovador, quién propone, pone en juego diversas estrategias y sus saberes para un fin. Es así como el maestro en su currículo oculto, puede moverse en el campo de diversas maneras, sin atender únicamente a lo que la norma le rige o le exige. Pero nos encontramos de nuevo frente al planteamiento ya expuesto donde se sigue reproduciendo la enseñanza de la manera cómo se aprendió.

No obstante, Blanco, Fernández, Ortega, *et al* (2008), nos invitan a reflexionar y a mediar con el currículo, lo que sería pertinente para hacer un buen uso de este y lo más importante se refieren a educación Inicial.

Comprender el carácter vertebrador de los contenidos sociales en el currículo escolar de cero a seis años y diseñar unidades de programación en torno a ellos: Lo que se establece dentro del currículo Infantil, como competencia de los centros, el desarrollar y completar el currículo diseñado por las administraciones educativas adaptándolo al contexto escolar en que se insertan. Por tanto es una de las tareas más importantes del profesorado recogida entre las competencias que los estudiantes del Nuevo Título de Maestro Infantil deben adquirir. (2008. p 118).

Teniendo en cuenta lo que las autoras plantean, sería importante, cuestionarnos y reflexionar acerca, de sí en realidad se necesita de un currículo en la educación Inicial. Situando este cuestionamiento en el contexto colombiano, existen cuatro pilares para la Educación Inicial, la política pública del MEN (2009), que favorecen el desarrollo integral de los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida. Donde se debe tener en cuenta que su lenguaje es totalmente diferente, aportando al mundo desde sus sentires, sus interrogantes, sus miedos o alegrías. Toda una red de emociones, sentimientos y sensaciones que realmente nutren su conocimiento y sin lugar a duda esto se va complejizando con el transcurrir de días, meses y años. Y sería importante que las maestras empezaran desde allí, desde lo propio del niño y la niña, permitiendo la exploración del mundo que le rodea, propiciando espacios donde construyan su conocimiento de maneras diferentes, dando un sentido a lo temporal, propiciando procesos que potencien el pensamiento histórico, sin fragmentar conocimientos como suele hacer el currículo, sin olvidar que en este apartado, no nos estamos refiriendo en términos de enseñanza únicamente sino al desarrollo y a la formación integral de los niños y las niñas.

### **Por qué la Planeación Docente.**

Otra de las creencias que influye en la enseñanza de la historia es que el éxito de una práctica docente depende, de la planeación, donde es importante reflexionar que sí es fundamental tener precisión en lo que se va a realizar en el aula y por supuesto tener los contenidos y conceptos claros. Aquí cabe mencionar que no todo depende de ella, también de la actitud con la que se disponga a acompañar dicha clase, el lenguaje, las dinámicas y la seguridad con que se desenvuelve frente a los estudiantes. (Situaciones internas y externas de la clase).

Pensando un poco sobre este aspecto, es importante que en el momento de la planeación, se realice de forma secuencial, lo que permitirá abordar el tema de estudio de un modo organizado y con la implementación de diversos mecanismos, dando sentido y coherencia entre uno y otro momento. Cuestionando de diversas maneras acerca de lo que se va a enseñar y lo que el contexto le exige. Propiciando experiencias por rincones, talleres, salidas al entorno, etc., que permitan a los estudiantes un aprendizaje dinámico y ameno, que les genere curiosidad, explorar, interrogarse, entre otros.

Frente a este aspecto, en el trabajo de Aguilera y González (2009), se plantea que una de las perspectivas que se demanda al maestro desde su práctica, implica repensar un esquema para la enseñanza de la historia constituido por tres momentos: Exploración- Resultado y punto de partida. Este modelo se desarrolla en espiral, es abierto, flexible y el resultado siempre lleva a un nuevo punto de partida, contribuyendo a pensar la práctica. El hecho de planificar indica la secuencia de contenidos y de los procesos a seguir, donde se marca un inicio y un fin de las actividades, mediado por los intereses de los niños.

Así mismo es conveniente no declinar en el mero uso de actividades sin sentido, por el afán de buscar actividades que apoyen dicho tema, para no caer en lo que afirman Hernández y Pagès, (2016)

La insistencia y la necesidad de saber cómo enseñar convierte al profesorado en un técnico de la educación; su papel será el de un experto que sepa aplicar bien las actividades propuestas desde los programas. La práctica de seleccionar las actividades está orientada a la trasmisión y reproducción de unos contenidos que no selecciona el profesor en función de su contexto ni de unos propósitos o finalidades educativas adecuadas al contexto social (p. 121).

Es decir que la planificación en la enseñanza del tiempo y la historia no se reduce a secuenciar contenidos y actividades sino que requiere una orientación en la que se planifica pensando en el sentido mismo de la enseñanza y con ello es primordial tener en cuenta el *contexto* en el que se encuentra el maestro, considerando sus aportes con las distintas infancias. Pero lo que se suele encontrar es todo lo contrario, nos encontramos en un afán por llevar mil actividades para explicar temarios, sin ser conscientes si en verdad es lo que el contexto necesita; si realmente cada docente razona sobre las prácticas que lleva con sus estudiantes, se podría mencionar, que con una sola actividad cada profe sería capaz de desarrollar el tema de interés, permitiendo a los estudiantes actuar, opinar, cuestionar, proponer, etc. y no pretender realizar una transposición de conocimiento con una cantidad de actividades.

Por otra parte, en ocasiones las actividades son llamativas, motivan a los estudiantes a participar, pero en cuanto a lo que se pretende enseñar, se quedan cortas, ya que los estudiantes pueden hallar goce y disfrute al realizarlas, pero no entender el contenido, con el que el maestro se pensó dichas actividades. A partir de algunas observaciones en distintos escenarios de

práctica, podría decir que cuando la actividad no es pensada con un fin claro, las dinámicas realizadas se pierden, ya que los niños realizan lo que el maestro le pide, pero no logra una conexión con el objeto de estudio, perdiendo el interés, o quedándose con una única verdad de los hechos o acontecimientos de una época, en un tiempo y un espacio.

Al respecto, Blanco, Fernández, Ortega, *et al* (2008) nos hablan de otro elemento importante en la planeación y que en la mayoría de casos no se tienen en cuenta, ya que se suele universalizar la infancia, y no se estiman esas particularidades que la caracterizan. Momento en el cual es importante planear ubicando un horizonte de sentido, ubicado en el para qué,

Para la planificación de la actividad docente en secuencias de aprendizaje adaptadas, coherentes y evaluables implica formar profesionales reflexivos que se interroguen, sobre cada uno de los elementos que estructuran el currículo: ¿Para qué sirven los aprendizajes sociales en este nivel de enseñanza? ¿Qué deben aprender los niños y niñas de esta etapa sobre las Ciencias Sociales? ¿Cómo aparecen estos contenidos en el currículo? Las respuestas a estas preguntas, llevarán a los futuros maestros a aprender a tomar decisiones en su quehacer profesional y le permitirá enfocar el desarrollo curricular desde un punto de vista crítico, utilizando criterios científicos, psicológicos, sociales y metodológicos. (Blanco, *et al*, 2008. P 118).

Al respecto es interesante el valor que se da al contexto, donde es esencial que estos profesionales de la enseñanza, reflexionen y sean capaces de adaptar los contenidos, de buscar estrategias, de moverse en este campo de conocimiento de diversas maneras y como lo veíamos anteriormente, el maestro no está sujeto de manera inamovible al currículo, ya que debe tener la habilidad de estudiar su contexto, pensarse en lo realmente importante y transformar lo que está allí, siendo un sujeto activo y mediador; acondicionando su ambiente de aprendizaje a partir de retos, propuestas, posibilidades estrategias, etc.

De otra manera, lo importante es dejar de lado la idea que se tiene del docente en la práctica, como transmisor de información, que llena la mente de los niños con contenidos del pasado sin sentido; que es poco o nada relevante para los estudiantes. Se trata de hacer del ejercicio en aula un proceso de investigación. Como sintetiza Hernández (2014).

Para, Barton, McCully y Marks, uno de los objetivos de la investigación basada en el aula es que los estudiantes de profesor tengan la oportunidad de analizar la actuación de sus

alumnos y alumnas en un ambiente significativo como es el salón de clases. A partir de esta experiencia los estudiantes de profesor desarrollan nuevas concepciones sobre cómo aprenden los niños y las niñas contenidos concretos. Estas nuevas concepciones no son tanto el resultado de adquirir nuevas técnicas pedagógicas sino el resultado de los conflictos a los que se enfrentan los profesores cuando llega el momento de contrastar sus conocimientos e ideas previas sobre el aprendizaje con sus observaciones sobre las formas de razonar de los alumnos y las alumnas. (p 32).

Al respecto, los maestros se enfrentan a un gran temor, cuando deben enfrentarse a la realidad, poniendo sus conocimientos en práctica, equilibrando sus saberes previos con los nuevos; aún más si se tiene en cuenta que en las Universidades no se enseña a enseñar sobre la historia, y estos profesionales creen que al salir se estrellan con lo que el contexto social les exige. Por otra parte, Jara, M, (2012.) afirma,

«A enseñar se aprende enseñando» Por un lado, lleva implícita la idea de que si a enseñar se aprende en la práctica, lo que importa es saber «el qué» se quiere enseñar. Prevalece una racionalidad más instrumentalista y pragmática por encima de una complementariedad entre el «saber» y el «hacer»; esto es, pensar las prácticas de la enseñanza como una síntesis de opciones. Por otro lado, la idea dinámica que denota la frase debería generar más posibilidades que limitaciones. Es decir, a enseñar se aprende en la práctica y lo que permite unas buenas prácticas de enseñanza, entre otros aspectos, es un buen ejercicio reflexivo y analítico de las propias experiencias de aprendizaje. (P. 21).

Aquí sería pertinente recordar el adagio popular que reza *La práctica hace al maestro*, situándolo en contexto con los maestros de escuela, donde estos profesionales mediadores de la enseñanza y el aprendizaje, no se realizan como tal a partir de la teoría, la cual, por supuesto es fundamental en el proceso de esta construcción, pero estos sujetos, se hacen a partir de la práctica, viviendo y reflexionando la experiencia, interactuando, aprendiendo, construyendo y deconstruyendo junto a los niños, midiéndose de diversas e infinitas maneras, conociendo y reconociendo sus habilidades y posibilidades en este campo educativo; permitiéndole aprender y buscar estrategias o alternativas para los errores o equivocaciones que se van presentando, sin perder de vista los objetivos propuestos, propiciando espacios que le permitan dinamizar y explorar sus fines.

De otra manera, el maestro en la enseñanza de la historia, no puede siquiera permitirse creer que este aprendizaje solo se llega cuando tienen una edad posterior a la primera infancia; ya que por el contrario desde las primeras edades empieza la construcción y la curiosidad por este

campo de conocimiento, que los educadores infantiles deben nutrir a diario. Con los niños y las niñas de (0- 8 años), deben guiar y acompañar al infante en ese arduo proceso de aprendizaje y comprensión de conceptos temporales que se empiezan a tejer, tomando como punto de partida sus experiencias, sus rutinas, su diario vivir, lo que le permitirá en un ir y venir de aconteceres apropiarse de un antes, un hoy y un después, permitiendo el fortalecimiento de un pensamiento histórico, donde pueda hallar la interrelación de su presente pasado y futuro, viendo esto desde sus primeras edades con un ayer hoy y mañana. Al respecto, hay una gran preocupación, como bien afirma Santisteban

En la segunda tradición, la enseñanza universitaria que busca satisfacer las exigencias sociales defiende una formación donde las ciencias sociales quedan relegadas a un segundo plano, el debate sobre qué debe saber el profesorado de la escuela primaria y qué debe enseñar, se decanta por unos conocimientos básicos sobre todo el lenguaje y las matemáticas. Esta realidad provoca una ausencia de los problemas sociales en la enseñanza y un alejamiento de las necesidades e intereses de los niños y las niñas; contra esta tendencia la Didáctica de las ciencias Sociales no ha sido capaz de elaborar propuestas y materiales transdisciplinar de estudio del entorno, partiendo por ejemplo del uso del lenguaje. (2008, P. 81).

De acuerdo con lo anterior, es desalentador ver que las investigaciones que se han realizado acerca de la enseñanza de la historia, muy pocas están dirigidas a la primera infancia, la mayoría se enfocan hacia grados posteriores como lo son los grados de secundaria. Considerando, que es evidente la falta de compromiso, dedicación, curiosidad y demás por este campo de conocimiento en las primeras edades, de este modo priorizando otras disciplinas.

Cabe preguntarnos ¿Acaso la enseñanza del tiempo histórico no es importante en la formación de identidad personal, social y colectiva de los sujetos niños/as en sus primeras edades? Desafortunadamente, sin pretender hacer juicios de valor, en la escuela tampoco se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, ni se analiza el contexto en el que se encuentra inmerso; tampoco se hace buen provecho de la oralidad y el lenguaje el cual posibilita crear e imaginar mundos posibles, permitiendo el protagonismo a los niños. Al respecto, Pagès (2012), ilustra este déficit así,

Hoy existe suficiente investigación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en todas las etapas educativas (más en secundaria que en infantil y primaria, al menos en España), pero sigue siendo escasa la investigación sobre la formación del profesorado para su enseñanza. Parece que quienes nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales y a la formación del profesorado olvidamos que nuestras prácticas también pueden ser investigadas y que en ellas podemos encontrar algunas de las claves que ayudarían a entender por qué los maestros tienen dificultades en lograr que su alumnado aprenda ciencias sociales. Por esta razón hace ya algunos años inicié una línea de investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales y de historia que, con altos y bajos, he ido manteniendo (p 9).

Aquí, se sigue evidenciando que la primera infancia en estas investigaciones se deja a un lado, priorizando este estudio, con adolescente o jóvenes. Teniendo en cuenta lo que el autor menciona y las representaciones de los maestros ya expuestas, se podría decir que frente a la preocupación que Pagès expresa, el problema no puede estar siempre en los niños y las niñas, sino que tal vez, puede ser fruto de nuestros vacíos, inquietudes, falta de conceptos o teorías por comprender y al tener como maestros esta parte incompleta, de alguna manera ya sea directa o indirectamente se siembra y transmite a los estudiantes. Ya que, como se ve en las representaciones, los profesionales llevan arraigado el qué y cómo aprendieron, en el paso del tiempo y al evocar su escolarización, toman esto como modelo para la enseñanza, naturalizando de esta manera las prácticas. Aquí, se considera importante destacar, que esta falta de interés frente a este objeto de estudio, también se vive en Colombia de una manera muy notoria, donde no solo no se cuestionan, ni se investiga, sino que tampoco se enseña y pues considero que si no hay la una, es complejo el paso hacia la segunda. Es así como en las aulas de clase aún no se ve una transformación en esta enseñanza y se siguen replicando algunos modelos.

De esa manera, se encuentra que esta primer categoría, aporta de distintas perspectivas a la formación del educador infantil, complejizando cada vez el rol que este ocupa en la sociedad, pensándonos a partir de los retos que se enfrentan a diario en la educación, pues el reto que se tiene con la primera Infancia es inmenso; donde es importante visibilizar a los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, permitiendo que sea un sujeto activo y dinámico en su contexto, en el mundo, dándole el lugar que se merece en este.

En cuanto a las representaciones sociales que se tiene de cómo han aprendido, la manera de enseñar el tiempo histórico, entre otras; se considera que es un punto clave en nuestra formación, para empezar a hacer un cambio de aquello tan profundo que nos marcó en la escuela, en el colegio, o en la familia, pero no por ello, se puede transmitir de la misma manera a los estudiantes. Por supuesto habrán cosas que nos fortalezcan en nuestro desempeño como maestras y nos guíen en este camino siendo importante iniciar con el ejercicio de desarraigarse de lo que no permite explorar alternativas e innovar, propiciando desde sí mismo el cambio. No dejando que el miedo y la inseguridad nos domine, por supuesto en ocasiones será inevitable no sentir cierto temor por lo desconocido, pero en este camino, estamos enfrentándonos a diario a cosas nuevas, que se irán mediando por la experiencia que nos ha formado y la cual no se puede dejar pasar sin cambiar lo que hasta ahora ha sido. Tomándola como uno de los elementos más importantes de transformación y con ello la observación de cada maestro en su propio ejercicio.

Por otra parte, la pregunta por la formación inicial de los docentes, nos aporta a las maestras educadoras infantiles desde distintas perspectivas, teniendo un alto grado de compromiso, acorde a la exigencia de ser humano que se forma y construye en pleno Siglo XXI; donde el educador Infantil, debe apostarle a una integralidad y articulación de contenidos con la vida, con la propia experiencia; siendo de esta manera, la enseñanza de la Historia un campo de conocimiento propicio para conocer sobre el pasado, el presente y el devenir. Posibilitando tomar conciencia Histórica de lo que nos ha marcado, indignado o vulnerado, fortaleciendo la construcción de identidad individual y social, concretizando estos conocimientos a partir de la didáctica y la pedagogía.

Aquí, cabe mencionar que en este campo de conocimiento hace falta una línea que investigue los procesos de formación investigativa que se adelantan con los educadores infantiles y podrían aportar de manera significativa en la transformación de estas prácticas educativas en cuanto a la enseñanza. Permitiendo visibilizar su formación históricamente, investigativamente, profesional y socialmente, en cuanto a lo que implica la labor docente con los niños y las niñas en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo y la historia. Lo que podría propiciar una integración en esta enseñanza, y como siempre en las investigaciones, fortalecer el campo con los aciertos y desaciertos que va develando el proceso investigativo.

En cuanto a la planeación, con lo que se suele pelear y a veces no hallarle sentido, es de vital importancia, ya que es lo que nos va a permitir enfrentarnos a una realidad, donde como ya se dijo hay que ser flexibles y críticos ante lo cambiante, lo complejo, en esta sociedad que es infinitamente diversa, en su cultura, formas de pensar y ver el mundo. Permitiendo saber actuar en el contexto que me encuentro inmersa, dándole un alto valor y significado a la planeación, no una simple secuencia de actividades, sino orientada y con el fin de buscar la transformación, la construcción de conocimiento y adaptar los contenidos según se encuentren en el currículo, teniendo los objetivos claros con anticipación de lo que se va a realizar en la clase y no llegar a improvisar.

Los Estándares Básicos por Competencias de Ciencias Sociales, invitan a los maestros y maestras a desarrollar estas competencias en el campo desde un compromiso constante de todos los miembros de la comunidad educativa para cambiar las prácticas de recibir y repetir información. Por ejemplo, la comprensión de conceptos como la democracia o el respeto por las diversas posiciones frente a un hecho histórico requiere que nos comprometamos en la creación de espacios de debate que permitan la participación de cada estudiante en las decisiones de la escuela y del salón de clase. También debe facilitarse la acción de los niños, niñas y jóvenes fuera de clases y, ojalá, más allá de la institución escolar, de modo que puedan vivir, en la acción, sus procesos de aprendizaje.

No obstante, en los Lineamientos Curriculares, se habla de una capacitación a maestros para fortalecer los enfoques y la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas. Con ello, se puede pensar que al momento de ejecutar la planeación, sería importante repensar el sentido de la enseñanza de la historia y el tiempo; para tal fin, cabría pensarnos a partir de los grupos sociales, las comprensiones temporales de los niños y las niñas y por supuesto el objeto histórico, como mediadores y formas de aproximar a los niños y las niñas a este campo de conocimiento.

Finalmente, en lo que muestran los estándares y los Lineamientos, se puede reflejar un gran vacío en cuanto a la formación Inicial de maestros, donde estas políticas no permiten interpelar o transformar las creencias de los maestros y las maestras en la enseñanza de la historia, tampoco

están orientadas a la transformación e innovación de nuevas formas o maneras de planear, que posibiliten una guía para el maestro en su construcción y desarrollo en la planeación, que favorezcan una mejor comprensión para los educadores y así poder transformar las dinámicas de enseñanza aprendizaje de la historia. Tal como se desarrolla, reflexiona y cuestiona a continuación.

### CAPÍTULO 3

#### APROXIMACIÓN AL TIEMPO DESDE TRES PERSPECTIVAS.

En esta segunda categoría, se ubican veintiocho documentos, sobre el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza de la Historia en educación Infantil. El autor más representativo en esta línea de investigación es Pedro Miralles (2012), quién junto con Rivero, publica “Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil”, y un segundo artículo de 2014 en compañía de Corral H, titulado “Diseño, aplicación y evaluación del proyecto el antiguo Egipto en educación infantil”.

En esta categoría, se encontraron tres aspectos importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. En un primer momento, al indagar sobre el qué se enseña en la educación para la enseñanza de la historia, encontramos los grupos humanos, la familia, amigos, la sociedad como tal. En segundo lugar, la aproximación del tiempo donde algunos autores sustentan la idea que desde la primera infancia se inicia con la aproximación al tiempo y a la historia, al pasado, partiendo de nociones que se van complejizando tales como la secuencia, la duración, la simultaneidad, etc. Y finalmente los objetos históricos, la imagen y la fotografía, que sin lugar a duda tienen una gran riqueza en su exploración a la hora de enseñar a pensar históricamente.

Para comprender un poco, el estado de avance o estancamiento en este campo de conocimiento, se considera importante primero hacer un análisis al Estado de Arte de Aguilera y González (2009). Según los hallazgos en su investigación, enmarcada en el período 1994 a 2006, la pregunta por el *qué se enseña*, se encuentra referida al currículo, ya que partiendo de este se debe ajustar la propuesta de contenidos, donde se definen los fundamentos disciplinares y las teorías sobre las que se deben trabajar, diseñando desde allí los objetivos según los grados o ciclos escolares, junto con la metodología y los procesos en general que se dan en la diada enseñanza- aprendizaje.

Siguiendo con el estado de arte que antecede a la presente investigación, entre las categorías didácticas más trabajados se encuentra: espacio, tiempo y grupos sociales o sujeto social. Con

relación al primer aspecto, el Tiempo, las autoras aluden a que se desconoce su posibilidad interdisciplinaria, pues se aborda poco con el apoyo de otras áreas o conocimientos disciplinares. El tiempo está principalmente asociado a la duración, la cronología, el cambio, la periodización, la permanencia, secuencias cronológicas, relación causa y efecto, semejanza y diferencia entre el pasado y el presente, entre otros. Así, la relación causa - efecto, se convierte un elemento esencial, ya que estudia el devenir de las acciones que transcurren en el tiempo.

Del mismo modo, en el concepto de espacio, dicen que los niños también tienen un acercamiento previo a esta noción, ya que identifican arriba, abajo, al lado, delante, detrás, encima, abajo, entre otros. Respecto a sujetos y grupos sociales, es abordado desde dos criterios: el primero, orientado con el conocimiento de sí mismo y el segundo, al conocimiento de agrupaciones sociales e instituciones sociales como la familia, la comunidad barrial, la escuela y el Estado.

### **3.1 La enseñanza de la historia empieza con los grupos sociales**

En este entramado de ideas que los diferentes autores dan acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, resaltan la importancia y el rol que cumple la familia, los grupos humanos y las personas en general, para aproximar a los niños y niñas en la comprensión del tiempo y la historia, en busca de una comprensión de culturas, género, identidad, entre otros. En este sentido, lo que se encuentra en la mayoría de los documentos rastreados, es que el principal grupo social al que se acude para abordar el aprendizaje del tiempo y la historia es la familia, pues se considera que “a través de su historia familiar se pueden introducir temáticas del pasado de la localidad o del país” (Pagés & Santisteban 2010 p. 301). Parafraseando al autor, permite conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades; facilitando el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia.

Es así como partiendo del contexto inmediato de los niños y las niñas, se puede viajar hacia el pasado, tomando como referente la familia, con ella se puede transportar a otros tiempos, indagando cómo era la sociedad antes, en un contexto local, nacional e internacional, donde se puede decir que se dan saltos en bucle desde lo particular a lo general.

A su vez, Molina (2011) autor español, considera que la genealogía familiar, puede ser un instrumento que permite llevar a cabo ejercicios de comprensiones temporales en la educación Infantil y primaria, siendo utilizada en la introducción del concepto histórico, ya que allí los individuos identifican que pertenecen a distintas generaciones, lo que propicia distinguir una diversidad en cuanto a modelos de familia y sus perspectivas multiculturales, permitiendo también distinguir y conocer elementos autobiográficos.

Aquí es importante, dar sentido al planteamiento de Molina (2011) en cuanto a la genealogía y todo lo que ella posibilita para llevar a cabo con los niños y las niñas, permitiendo ir al origen de sus raíces, develando poco a poco su configuración en la sociedad, conociendo mediante distintas fuentes acerca de la familia y sus antepasados.

Por otro lado, el autor en su texto “*El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales (2011)*”, menciona que la genealogía propicia la aproximación de los niños y las niñas a los modelos de familia existentes. Es así como el autor interpretando a Cooper [1972] afirma que la familia como estructura social, se ha perdido en la sociedad, y más en la sociedad actual (S XXI), pero a su vez apoyándose en Gimeno [2006] dice que no es la familia lo que ha muerto, sino el modelo familiar único.

Donde se puede reflexionar acerca de la generación de los abuelos, momento en el que se concebía la familia nuclear, formada por una pareja heterosexual, con uno o más hijos, y aún en esta sociedad sigue siendo el ideal de familia; pero la conformación de la misma ha ido cambiando de manera significativa y en gran medida, en este sentido, se encuentran familias extensas, con abuelos, tíos, primos, etc. y las familias monoparentales, conformada por madre e hijo o padre e hijo, así mismo se encuentran las familias homosexuales, donde la pareja corresponde al mismo sexo, entre otros.

Parafraseando a [Gimeno, 2006], citado por Molina (2011) a pesar de todos los cambios que se han generado en el tradicional modelo familiar, no cabe duda que este primer escenario de socialización para los niños y las niñas y su rol en la sociedad influye en la configuración de su

personalidad, creencias, hábitos, entre otros. Por otra parte en uno de sus apartados, el autor nos da a conocer lo que identificó, en cuanto a cómo se aborda la familia en algunos libros de texto.

(...) como es bien sabido, la “responsabilidad” del tratamiento del concepto familia recae, principalmente (aunque no de manera privativa), sobre las dos áreas de conocimiento y experiencia en las que se imparten temáticas y materias propias de las Ciencias Sociales, es decir, el área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil, y el de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en Educación Primaria. (Molina 2011 p. 4)

El autor hace mención al tercer bloque de contenidos del área de Conocimiento del entorno, en concreto en el bloque tercero, titulado “Cultura y vida en sociedad” en España donde en la educación Infantil, la familia aparece como una de las temáticas tratadas a partir del “estudio de la familia como grupo social de pertenencia y como institución clave de la vida en sociedad, es decir, la familia como elemento socializador del alumnado” (p. 4). “Los objetivos que se plantean en esta etapa son: Observar y explorar su entorno familiar, natural y social”. (p. 5) Con este planteamiento, se puede reflejar la importancia de la familia en todo sentido, durante la vida de los niños y las niñas desde sus primeras edades, con sus pautas de crianza fortaleciendo su desarrollo cognitivo, socializador, afectivo, entre otros. A la vez que les permite una aproximación a su entorno natural para así poder llegar a una comprensión de lo social, con todo lo que implica normas, hábitos, etc.

Es así como Molina (2011) menciona los contenidos del Bloque 3 y los criterios de evaluación. Cultura y vida en sociedad - “La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen” (P. 5). En cuanto a los criterios de evaluación el autor menciona:

Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas Características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia. Con este criterio se evalúa el conocimiento de los grupos sociales más cercanos (familia, escuela...), de los servicios comunitarios que éstos ofrecen (mercado, atención sanitaria o medios de transporte), y de su papel en la sociedad (p. 5).

Es interesante cómo se va complejizando la comprensión de los grupos sociales en la escuela, ya que le implica a los niños y las niñas comprender lo que lo rodea y es ajeno a su familia, interpretando de alguna manera que todo ello es necesario en el desarrollo y la vida de una sociedad, designando a cada sujeto un rol en ese contexto.

Teniendo en cuenta lo que Molina (2011) presenta, tanto en el conocimiento del entorno como en el del Medio Natural, Social y Cultural, la familia y la genealogía como tal, cumplen un papel fundamental tanto en el desarrollo de los niños y las niñas como en sus procesos de aproximación a otros escenarios y momentos pasados, donde por medio de la fuente oral y la memoria, reconstruyen hechos y situaciones pasadas, que le permiten imaginar y comprender la vida de sus abuelos, de sus padres cuando eran jóvenes, y así mismo interpretar una serie de acontecimientos que les dan identidad a lo largo de sus vidas.

Por otra parte Cuenca (2008), quién también es un autor español, habla sobre el currículo de Educación Infantil en el Reino Unido, el cual se configura como la primera etapa del currículo Nacional, centrándose en las necesidades de los niños y las niñas de tres a cinco años, con la idea de priorizar el desarrollo de la comprensión, las aptitudes y las actitudes que necesitarán más adelante en la vida. Este programa se establece en seis áreas de aprendizaje. “1. Desarrollo personal, social y emocional; 2 Comunicación, Lenguaje y alfabetización; 3 Desarrollo Matemático; 4 Conocimiento y comprensión del mundo. 5 Desarrollo físico y 6 Desarrollo creativo”. (p. 292)

El autor plantea que en el cuarto bloque están los contenidos que permiten un desarrollo crucial del conocimiento, capacidad y comprensión que les ayude a dar sentido al mundo, proponiendo los siguientes aspectos respecto a enseñanza aprendizaje de esta área.

- Actividades basadas en experiencias de primera mano que alienten la exploración, la observación, la resolución de problemas, la predicción el pensamiento crítico, toma de decisiones y el debate.
- Oportunidades que orienten a los niños a concienciar y descubrir asuntos relacionados con las diferencias de género, etnia, lenguaje, religión y cultura y de necesidades educativas especiales y discapacidad.
- Apoyo de los adultos para ayudar a los niños a comunicarse y recordar usando recursos orales, así como otras vías.

En este currículo, los niños y niñas de tres a cinco años, tendrán dos niveles de concreción de contenidos, que se deben desarrollar en el área de aprendizaje, “conocimiento y comprensión del Mundo” del Currículo Nacional (p 294). A continuación de cada uno se mostrarán algunos contenidos.

**Tabla. 6**

*Contenidos que aproximan a los niños y las niñas al conocimiento y la comprensión de la historia y el mundo*

Contenidos de primer nivel	Contenidos de segundo nivel
<p>Investigación de objetos y materiales usando todos sus sentidos.</p> <p>Conocer e identificar algunas características de los seres vivos, objetos y hechos que observan.</p> <p>Examen de similitudes, diferencias y cambios.</p> <p>Cuestionarse por qué suceden las cosas y cómo funcionan.</p> <p>• Informarse sobre los acontecimientos del pasado y del presente ocurridos en sus propias vidas en las de sus familias y personas que conocen. •</p> <p>Conocimiento sobre sus propias culturas y creencias y las de otras personas.</p>	<p>Curiosidad observación y manipulación de objetos.</p> <p>Descripción de características simples de objetos y hechos.</p> <p>Exploración de los objetos, Interés sobre por qué suceden las cosas y cómo funcionan las cosas, Clasificación de objetos por su función. Hablar de lo que se ve y está pasando. Comentario y observación de lo cotidiano. Conciencia del cambio.</p> <p>Recuerdo y comentario sobre las cosas significativas que les han sucedido. Interés por la vida de personas familiares. Diferenciación entre pasado y presente.</p> <p>Expresar sentimientos sobre hechos personales.</p> <p>Describir acontecimientos significativos de familiares y amigos. Conciencia de las creencias y culturas de los demás.</p>

*Elaboración propia a partir de los enunciados de Cuenca (2008).*

Teniendo en cuenta los dos niveles que Cuenca menciona, es pertinente reflexionar sobre las distintas posibilidades que los niños y las niñas tienen para acercarse al pasado, iniciando sus comprensiones con lo que su entorno le brinda, tales como los seres vivos, su familia, su vida, las personas, los objetos, siendo este proceso de exploración mediado por los sentidos. Poniendo en juego sus nociones temporales para llegar a una comprensión del pasado y el presente, partiendo de lo que ve, de lo que vive, los hechos en su vida significativos y con todo ello comprender y concientizarse sobre su cultura y otras, entendiendo que hay diferentes formas de pensar, de creer, de expresarse, entre otros.

Por otra parte las otras cinco áreas de aprendizaje también incluyen contenidos los cuales pueden estar relacionados con la enseñanza de la historia y el tiempo; “Dirigidas al respeto cultural propio o ajeno, descripción y ordenación de experiencias pasadas, secuenciación de acontecimientos, causalidad, disposición espacial de objetos o toma de conciencia espacial, entre otros”. (Cuenca, 2008. p 294).

De acuerdo con lo que plantea el autor, es interesante la transversalidad que se genera en el currículo con la familia, los amigos y otros grupos sociales, en pro de la comprensión del pasado y el presente, donde los niños y las niñas tienen la posibilidad de descubrir y explorar otras culturas, lenguajes, momentos y hechos que ocurren antes de que ellos tal vez existieran y otros espacios que les permiten evocar periodos e instantes significativos en su vida, la de su familia y personas cercanas, permitiendo nuevas perspectivas a los niños y las niñas que le ayuden a dar sentido al mundo.

Finalmente Barrenetxea (2008) interpretando a [Cooper 2002], nos habla acerca de nuestro contexto, de esa identidad y cultura que los niños y las niñas deben empezar a apropiarse, adquiriendo un compromiso social y personal, de lo que se puede decir que, sin lugar a duda la primera infancia empieza a ser protagonista de dicha realidad. En este sentido la autora nos dice

Conocer los problemas y los retos del mundo actual es esencial para un compromiso con nuestro entorno. Somos piezas sociales de un gran puzzle humano. Debemos partir de la base, de que la Historia nos permite conocernos, conocer la cultura de la cual formamos

parte y más allá de eso, de cómo nos integramos en esa realidad. Sin embargo no somos conscientes de que los chicos y las chicas viven rodeados de conceptos que no entienden y que debemos de hacerlos comprensibles aunque sea mediante juegos recreativos o ficciones. (p. 379).

De acuerdo con lo que la autora expresa, es importante reflexionar sobre los conceptos, los términos y las ideas en que la sociedad se encuentra sumergida y que no siempre se entienden y se comprenden, pero que por lo general si se reproducen. Así mismo comprender que la historia permite una identidad personal, cultural y social de la cual todos los sujetos forman parte en determinada realidad, y, en la cual todos deberían conocer lo que sucede a su alrededor, para así llegar a adquirir un compromiso con su entorno.

Al respecto se puede mirar en el Dossier las fichas 1, 2, 3, 5, 6, y 8, donde se evidencia la construcción de la historia y el tiempo con niños y niñas de infantil. Recogiendo y experiencias y propuestas a partir de una simulación con un reloj de arena, donde cada niño y niña son los protagonistas y evidencian los cambios y permanencias con su mano y un poco de arena. La puesta de escenarios empáticos hacia el pasado, la observación del paisaje natural y el patrimonio arqueológico y el uso de la historia personal, las historietas, entre otras.

Aquí, es importante tener en cuenta el contexto en el que el sujeto se encuentra inmerso, entendiendo la diferenciación y posibilidades de los dos grandes contextos, (lo rural y lo urbano); partiendo del reconocimiento del entorno cercano o inmediato, aceptando los diversos desafíos que en el camino se le presenten, guiado este proceso por la educabilidad. En este sentido, en los dos contextos se podría abordar el tiempo a partir de la construcción de hábitos y rutinas de los niños y las niñas, pero también de esa experiencia que se da cotidianamente, en torno a la supervivencia.

Es así como no se puede excluir a los niños y las niñas de ser partícipes de su realidad, no se puede pretender envolverlos en una bola de cristal y vendarles los ojos, por el contrario tienen el derecho y la obligación de conocer e investigar acerca de lo que pasa a su alrededor, ya sea con el conflicto armado, masacres, secuestros, la democracia, la igualdad o la desigualdad, la violencia, entre otros, siendo un proceso y una construcción acorde a su edad. Ya que como la

autora lo menciona en su texto “*La Historia en al aula de Primaria*”, no han sido constantes dadas sino construidas.

A propósito de los grupos sociales, en los estándares básicos por competencia, se muestra algunos ítems en esta enseñanza. A continuación se dan a conocer algunos de ellos. “•identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...” (p. 31). • “Identifico situaciones cotidianas que indican cumplimiento o incumplimiento en las funciones de algunas organizaciones sociales y políticas de mi entorno”. (p. 31).

En lo que respecta, desde la política de los estándares por competencias, los grupos se abordan como descripciones de lo que se vive o se tiene en un contexto dado, sin adentrarse a la carga histórica de estos conceptos, es así como se desdibuja y se deja a un lado todo lo que implica el reconocimiento de la genealogía, sus raíces, su identidad, tal como lo abordan algunos autores en esta investigación , uno de ellos es Molina (2011), quién defiende la idea de que los niños y las niñas desde este aspecto, identifican eventos, diferencias, de lo que ha cambiado y aún perdura en el cambio de las generaciones, con ello un elemento esencial es el árbol genealógico. Por otra parte, tampoco se propone en estas políticas las tipologías familiares, lo que sin duda permite una aproximación al tiempo y la historia, desde su experiencia familiar, que favorezca identificar otros aspectos en la vida y la historia, en lo social, lo político, permitiendo la comprensión que el modelo único familiar ha cambiado, conformándose las familias de diferente manera con el pasar del tiempo.

### **3.2 Aproximación de los niños y las niñas al Tiempo.**

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del tiempo en educación Infantil, algunas maestras y maestros aún tienen la convicción de que no es apropiado ni pertinente la enseñanza del tiempo y la historia en los primeros niveles de educación, dejándolo para edades posteriores, sin olvidar que ello se empieza a generar desde la norma, desde los estándares y Lineamientos que rigen los planes de estudio. Al respecto hay investigaciones que afirman que incluso antes de los cinco años, los niños y las niñas tienen aproximaciones a las nociones de tiempo, alcanzando a elaborar cierta idea sobre la duración, el cambio, entre otros. Al respecto Prats y Santacana (2011), sostienen que la historia entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción.

Al respecto es interesante reflexionar sobre esa otra mirada de la enseñanza de la historia que los autores nos muestran, debido a que se tiende a idealizar como algo que ya está y se debe aprender en la escuela, sin el ánimo de generalizar y más bien hablando desde la experiencia, en los niveles de primaria, tal vez por la fragmentación de los contenidos de esta “materia”, queda reducida a efemérides que se deben memorizar, muchas veces sin entender él por qué de dicho acontecimiento en cierto momento, en un día o época específica. Y no se piensa como ese elemento que propicia la aproximación al conocimiento en construcción.

En este sentido Pérez, Baeza & Miralles (2008), proponen que la historia tiene un doble sentido, primero como una estrategia de narración que puede utilizar el maestro para acceder a la mente infantil y abordar conceptos abstractos como el bien, el mal, la generosidad, la justicia y en un segundo momento la historia como ciencia social, que es importante enseñar a los niños desde pequeños, si se convierte en una historia interesante y clara. Donde sería cautivador para los niños orientar esta enseñanza desde el presente, situándola en experiencias y vivencias del ahora y no como meros hechos del pasado, momento en que suele abordarse a partir de los libros de texto y la teoría.

Es así como los autores citan a [Hernández 2000] quién “defiende que el alumnado de E. Infantil y Primaria trabaje todas las nociones relacionadas con el tiempo cronológico: divisiones naturales, arbitrarias y sociales del tiempo, junto con el dominio de máquinas y sistema de medición temporal. También es necesario que aprenda las siguientes categorías temporales: sucesión, reversibilidad, simultaneidad, continuidad y cambio”. (p. 2). Por esta razón, es importante aproximar a niños y niñas a las distintas maneras de medir el tiempo, a partir de lo físico, lo natural y/o lo biológico, comprendiendo situaciones de cambio y lo que permanece, lo que es continuo, reversible, entre otros.

Aquí cabe mencionar algunas medidas arbitrarias que los niños y las niñas hacen en pro de su aproximación al tiempo, es así como ellos identifican y diferencian el día de la noche, identificando los tres momentos, mañana, tarde y noche. Aunque a veces lo confunden, al momento de expresarlo son conscientes de que estas nociones guardan cambios. Al igual que con

el ayer, hoy y mañana, saben que hay sucesos que ya pasaron, otros que están sucediendo y otros momentos que llegaran, pero al momento de exteriorizar de manera oral, hablan de un mañana que ya paso, un hoy que pasará y un ayer que está pasando, estas medidas que los niños y las niñas hacen del tiempo reflejan las nociones temporales que ellos tienen así no las expresen adecuadamente.

En consecuencia Pérez, *et al* (2008), mencionan que hay investigaciones que demuestran que los niños desde las primeras edades, identifican y diferencian lo cercano de lo lejano y lo mencionan como una de las razones por las que no debe dejarse esta enseñanza para edades posteriores.

Siguiendo en esta línea, Cuenca (2008), nos habla del currículo occidental, aquí se presentará lo que el autor expone respecto al currículo de Francia en la *École Maternelle*, en el cual presenta cinco áreas que orientan los aprendizajes desde los tres hasta los seis años, estructuradas en pro de formar la personalidad, conferir autonomía, dar sentido de comunidad, dando importancia a la exploración del medio y del mundo próximo, a través de las áreas: “1 el lenguaje de los aprendizajes, 2 vivir en sociedad, 3 expresión y experimentación corporal, 4 explorar el mundo y 5 sensibilidad, imaginación y creación” (Cuenca, 2008. p 290)

Para el autor la cuarta área de actividad, es la que desarrolla una mayor cantidad de contenidos referidos a la didáctica de las Ciencias Sociales en interacción como sucede en el currículum español, con la Didáctica de las Ciencias experimentales. Esta área se estructura en siete ámbitos experienciales o de competencias a saber: 1 los sentidos, 2 La materia y los objetos; 3 la vida, el medio ambiente, la higiene y la salud, 4 la estructuración del espacio; 5 la estructura temporal, 6 Las formas y tamaños, y, 7 Las cantidades y los números. En cada uno de estos ámbitos se propone el desarrollo de una serie de capacidades que deben cumplirse al terminar la etapa de *École Maternelle*.

De acuerdo con Cuenca (2008) de las capacidades a desarrollar que se plantean en la competencia cuatro son: Identificar los objetos y sus desplazamientos, describir posiciones o trayectos a través de indicaciones espaciales, describir y representar de forma simple el contexto

inmediato, reproducir la organización espacial de un limitado grupo de objetos, poner interés en el descubrimiento del espacio, entre otros.

Allí es indicativo de la relevancia que se concede en este documento normativo a la Enseñanza de los contenidos espaciotemporales en Educación Infantil. Estos contenidos se centran en el análisis espacial en función de los objetos, elementos y seres que interactúan con él; así como al descubrimiento del espacio, sus características y representación. Por otro lado también se establece el trabajo de conceptos puramente temporales (ritmo, sucesión, simultaneidad, cambio, evolución.....) lo que permite no sólo aproximarse a la orientación espacial, sino también a la orientación y caracterización temporal (Cuenca, 2008. p 292).

La interpretación que el autor hace de este currículo, permite vislumbrar otras maneras de la enseñanza en educación Infantil, dando lugar a que los niños y las niñas a través de la exploración y posibilitando de cierta manera la interdisciplinariedad donde se propicie una aproximación a la historia, con todo lo que ella conlleva en el proceso de aprendizaje y la comprensión del pasado, dando protagonismo también al espacio, donde se empieza a entender que no hay tiempo sin espacio, pues se necesita de los dos para que haya un tiempo en un espacio con unas características que lo particularizan y permiten comprender o imaginar una cultura, una sociedad, una política, la economía en una época determinada.

Desde otras perspectivas, algunas investigaciones son orientadas en cuanto a los tipos de conocimiento que implica el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, en la comprensión de conceptos históricos situándose en la escuela. Haciendo referencia aquí a los contenidos conceptuales y procedimentales.

De esta manera, Carretero (2011), de origen español, habla de los tipos de conocimiento y aprendizaje en la enseñanza de la historia. Dándonos a conocer sus aportes a este campo así.

Se distingue entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental, incluye dos categorías dentro del primero: conocimiento conceptual de primer y segundo orden. Para ellos, el de primer orden consiste en un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “cómo” de la historia. Ejemplos de este tipo de conocimiento de primer orden serían conceptos como “nombres”, “fechas”, “democracia”, “socialismo”, “historias sobre la construcción de una nación”, “el cambio del capitalismo a lo largo del tiempo” y otros. El conocimiento conceptual de segundo orden, supone para estos autores un conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido; hace referencia a los

metaconceptos, relacionados con las concepciones epistemológicas sobre la historia, de tal modo que conceptos como el de “causación”, “progreso”, “decadencia”, “evidencias”, “fuentes primarias y secundarias”, “contexto histórico”, “perspectivas del autor” o “fiabilidad de las fuentes”, constituyen este conocimiento conceptual de segundo orden. Asimismo, éste ejerce de puente entre el conocimiento conceptual de primer orden y el conocimiento procedimental lo constituyen conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas —razonamiento o solución de problemas históricos—, que los investigadores ponen en marcha cuando investigan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden. Algunos ejemplos de este conocimiento procedimental son: evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos, interpretación de un evento dentro de su contexto histórico, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y elaboración de documentos. (Carretero, 2011. p .71)

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que en la escuela se parte de los conocimientos conceptuales de primer orden, ubicando a los niños y las niñas desde el quién, cuándo, dónde y cómo, enfocados desde el concepto de nación, lo que implica una población, cultura, estructura política, un territorio, etc. En cuanto al conocimiento conceptual de segundo orden, en cómo interpretan ellos lo que ocurre, las causas que posibilitaron dicho acontecimiento, las ideas que construyen para una comprensión de distintos hechos y lo que los historiadores han investigado. Finalmente en el procedimental, implica construcciones distintas referentes a un contexto histórico, exigiendo la elaboración de argumentos, manejo de documentos, análisis de fuentes, entre otros. Reflexionando estos aspectos en la primera infancia, sin hacer juicios de valor, se puede decir que la enseñanza de la historia está basada en los conocimientos de primer orden, donde se les da a los niños y las niñas una desbordada cantidad de información con lo que es estado- nación, el descubrimiento de América, entre otra cantidad de aspectos que muestran a los niños un lugar, unos personajes, en ocasiones causas y consecuencias, dejando para después o a un lado, lo que ellos interpreten, puedan investigar o indagar en diferentes fuentes.

A continuación, se reseñan algunas propuestas intencionadas, que permiten a los niños acercarse de manera diferente, amena y dinámica a estas comprensiones, en pro de las aproximaciones al tiempo

Torres y Abad	Año: 2006
<p>Propician una experiencia con un reloj de arena, con la particularidad que la mano de cada uno hace de reloj, explorando la duración de la arena en el conteo que ellos mismo realizaban. Analizando en esta experiencia el paso de un tiempo percibido y experimentado, a un tiempo representado,</p>	

Bardavio & González	Año: 2008
<p>En el campo de aprendizaje la Noguera, “se fundamenta en la simulación del método de investigación Arqueológica, en la arqueología experimental y la empatía Histórica, reproduciendo la vida cotidiana en los tiempos prehistóricos, así como el mundo medieval en una tierra de frontera y las dificultades de la vida cotidiana de la población en la contienda de la Guerra Civil”.</p> <p>Algunos de los talleres que llevaron a cabo son:</p> <p>Los tiempos más lejanos: Visita al yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous (St. Llorenc de Montgai). En primaria y secundaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los inicios del arte. En Infantil, primaria y secundaria.</li> </ul> <p>Sonidos y música en la prehistoria. En Infantil, primaria y secundaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TIERRA DE FRONTERA: El castillo de Llorenc y la iglesia de la Mare de Déu de Castell (St. Llorenc de Montgai).Análisis de un elemento constructivo, características de una iglesia Románica. En primaria y secundaria.</li> <li>• Escenarios de la guerra civil. Vivir en una guerra. Análisis de la vida cotidiana en tiempos de conflicto. En primaria y secundaria.</li> </ul>	

Estos talleres propuestos, dan lugar a los niños a partir de la empatía, permitiendo ponerse en el lugar de personajes en un tiempo pasado y comprender ciertas dinámicas de vida en esa época. Así mismo la visita a lugares representativos históricos, permite evocar e imaginar sucesos y hechos del pasado.

De otra manera, cabe mencionar que los autores que con más frecuencia investigan y escriben sobre este aspecto, son españoles, vale la pena reflexionar sobre qué sucede con las investigaciones en nuestro País, si no están publicadas, si realmente no nos pensamos desde este campo de enseñanza y aprendizaje con los niños y las niñas.

Para finalizar, en la política educativa que orienta este campo de conocimiento, vista desde los estándares, aparecen algunos aspectos importantes a tener en cuenta en la enseñanza de la historia, tales como: “•Identifico formas de medir el tiempo (horas, días, años...) y las relaciono con las actividades de las personas” (p. 31). •Utilizo diferentes tipos de fuentes para obtener la información que necesito (textos escolares, cuentos y relatos, entrevistas a profesores y familiares, dibujos, fotografías y recursos virtuales...) (p. 32). En los lineamientos Curriculares, se identifican aspectos sugeridos para grados primero, algunos de ellos son: “Conocen la estructura de su grupo humano y su comunidad”. (p. 62) • “Identifica los miembros de la familia y los papeles que cumple c/u” (p. 63). Sin lugar a duda, sería importante transversalizar esto con la experiencia del día a día de los niños y las niñas. En pro de las comprensiones temporales y reconocer su entorno cercano, con ello, las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (monumentos, museos, sitios de conservación histórica), que posibilitan una aproximación al tiempo y la historia, ya que las políticas lo mencionan como algo instrumentalizado que permite llegar a este conocimiento, pero realmente se pierde el valor y la riqueza que cada uno de estos elementos tiene en la comprensión de la historia y el tiempo, lo que implica ir más allá de lo que se ve, de lo que se observa a simple vista, posibilitando una movilización de pensamiento, con lo que fue, es y podría ser en el futuro.

### **3.3 Objetos históricos en la comprensión de la historia.**

*En el corazón de piezas sencillas y un poco acabadas, reflejas tú esencia, en medio de tejidos de conocimiento que construyeron los abuelos y con sabiduría y sutileza han sabido cultivar, recordando su pasado, edificando su presente y que permitirá a nuevas generaciones vislumbrar su futuro.*

En busca del sentido y significado en la enseñanza de la historia en las primeras edades, algunos autores rescatan la idea de utilizar imágenes, objetos, fotografías, visitar e investigar sobre monumentos, entre otros. Es así como Pagés y Santisteban (2010), mencionan que “la

escuela puede convertirse en un museo o en una exposición permanente de la historia familiar del alumnado” (p 300). Aquí resaltamos que los autores hacen alusión al museo como elemento mediador que posibilita involucrar a los niños y las niñas de manera activa y directa con la historia, su historia personal o familiar, propiciando que descubran y exploren a partir de la memoria histórica ya sea mediante una imagen, una fotografía, un objeto, un antes, posibilitando el acercamiento a comprensiones del pasado y el presente, identificando aspectos de permanencia, cambios, continuidades, entre otros.

Con las diferentes fotografías podemos descubrir los cambios y las continuidades en aspectos concretos de la evolución humana e iniciar al alumnado en la causalidad histórica (¿por qué han cambiado los transportes terrestres?, ¿por qué perduran determinados edificios como las iglesias? etc.). Las fotografías no sólo ayudan a la comprensión del cambio y la continuidad sino que permiten la comparación en el tiempo – con otros períodos, con el presente – y en el espacio – con otros países, con otras culturas. Una posibilidad son los cambios que se han dado en el espacio urbano en los últimos cien años (Pagés y Santisteban, 2010. p. 301).

A propósito de lo que los autores mencionan, cabría reflexionar acerca de la idea que se tiene, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en edades posteriores. Se habla de no infantilizar la primera infancia, pero se consideran incapaces de hacer aproximaciones y comprensiones de otras cosas, en este caso de interpretar el pasado, para acercarlos a la historia. Pero qué sucede, con todo lo que constituye y configura al humano desde su más tierna infancia, empezando por su primera socialización, su entorno, sus recuerdos, la memoria familiar, que posibilita evocar otros momentos, entre otros.

Ahora bien, Éthier, Demers & Lefrancois, (2010), citando a [Seixas [1996] y [Cooper [1995], mencionan que

La idea de la distancia entre los alumnos más jóvenes y la historia es falsa. Seixas pone de relieve que los niños pequeños están expuestos a la historia y mantienen una relación con el pasado en su entorno físico (los monumentos, la toponimia, por ejemplo), en el lenguaje («cuando papá era pequeño») y en los medios de comunicación. Cooper afirma que incluso antes de su ingreso en la escuela, los niños se ven confrontados a la historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos, bien sea en los cuentos, en discusiones en el seno de la familia, etc. (p. 65)

Al respecto, los autores brindan una gama de posibilidades que, sin lugar a duda, permitirían nutrir el aprendizaje y la enseñanza de la historia y el pasado en las primeras edades, partiendo

de su entorno físico, los lugares representativos e históricos de su localidad, barrio, ciudad, etc. Por ejemplo, en Bogotá se encuentra el palacio de Justicia, el monumento a los héroes, iglesias como Monserrate, el cerro de Guadalupe, entre otros. Respecto a la toponimia, es un recurso fabuloso, que permite y exige ir al origen los nombres de un lugar, para ilustrar este aspecto, se puede recurrir al origen de la nominación de Suacha, ahora Soacha, donde *Sua* significa «Sol» y *cha* significa «varón», por eso Soacha es reconocida como Ciudad del Varón del Sol<sup>9</sup>. De allí se desprenden un sinnúmero de posibilidades para hablar, pensar e investigar sobre este lugar, que tiene toda una riqueza en su historia por conocer. Entre otros lugares.

Por otra parte, Prats y Santacana (2011), hacen alusión a que “Desde el momento en que se comenzó a representar el mundo a partir de imágenes que buscaban recrear, estas empezaron a ser utilizadas como documentos históricos, ya que permitieron “imaginar” el pasado de un modo más vivo” (p 11). Se puede decir que la imagen, tiene un gran potencial, al permitir reflejar el pasado, permitiendo imaginare e interpretar cómo era antes el mundo, ya sea en lo físico, en lo natural, lo social etc. Los autores mencionan que este tipo de fuentes se puede encontrar en archivos, hemerotecas, digitales, etc.

Se trata de fotografías antiguas, pinturas, retratos, carteles, sellos, postales, libros antiguos, mapas y planos, etcétera. Es preciso fomentar habilidades de forma ordenada, siguiendo el método de análisis propio de la iconografía histórica. Las cuestiones fundamentales del método pueden ser las siguientes: • ¿Qué ves en esta imagen? • ¿Qué cosas nos enseña esta imagen sobre las personas, sobre el paisaje o sobre los hechos? • ¿Por qué motivo crees que alguien hizo esta imagen? ¿Fue para una boda o un bautismo? ¿Quién o quiénes fueron sus autores? • ¿Las personas que aparecen sabían que las estaban fotografiando? ¿No lo sabían? ¿Cómo lo deduces? • ¿Sabes de qué año es la imagen? ¿Cómo lo sabes? ¿Se podría deducir a partir de otros elementos? ¿Cuáles? • ¿Conoces o tienes imágenes de la misma época o años? ¿Cuáles son? (Prats & Santacana, 2011. p 56).

De esta manera se encuentra ciertas claves que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje, con las cuales se podría trabajar con las niñas y niños en cuanto al uso de la fotografía y la imagen, lo que permitiría a partir de cuestionamientos, la exploración por parte de los niños desde su subjetividad, interpretar lo que ven, expresar lo que para ellos representa dicha imagen. No dando por sentado una sola versión sino indagando sobre todo lo que la imagen puede

---

<sup>9</sup> Tomado de. MANUAL DE TRABAJO COMUNITARIO. Municipio de Soacha. Secretaría de Desarrollo Social. Marzo (1999)

transmitir. Además, que la imagen hecha objeto o pretexto histórico amplía marcos comprensivos del tiempo, especialmente con los niños y niñas que aún no manejan el código lecto- escrito.

En esta misma perspectiva se ubican trabajos sobre la enseñanza de la historia a través del patrimonio, ya que este resguarda un pasado representado en los relatos y los restos. De los relatos hacen referencia a fuentes primarias escritas de la historia, tales como crónicas, cartas y otros que han llegado de forma oral. En cuanto a los restos, mencionan lo arqueológico, arquitectónicos, artísticos entre otros.

Todo ello posibilita la enseñanza de la historia y propicia situarse en determinado tiempo o lugar. Al respecto Prats y Santacana (2011) encuentran que,

Enseñar sirviéndose de estos materiales tiene ventajas indiscutibles. Algo similar ocurre con los edificios del pasado. ¿Cómo conocer las condiciones de trabajo del pasado sin visitar una fábrica o un taller? No se puede comprender fácilmente la historia si no se es capaz de conocer o imaginar sus escenarios. En este sentido, las ciudades constituyen grandes contenedores patrimoniales; algunas de ellas tienen visibles las cicatrices del tiempo: paseos o rondas que en su época fueron cinturones amurallados, grandes plazas de armas en donde tuvieron lugar los acontecimientos más significativos, palacios en donde se gestaron atropellos y tragedias; barriadas que protagonizaron levantamientos populares, etcétera. (Prats y Santacana, 2011. p 57)

De acuerdo con lo planteado por los autores, sería interesante y de mayor provecho en el proceso de aprendizaje, realizar visitas con los niños y las niñas a lugares significativos, llenos de vida e historia, que, aunque el tiempo ha pasado, su esencia aún perdura permitiendo transportar sus mentes a otro tiempo, imaginando cómo era, cómo quedaron esas huellas, cómo era quienes las dejaron etc. Así mismo otro ejemplo de ello sería el arte rupestre y las figuras antropomorfas en piedras históricas, entre muchos otros. Para ello sería pertinente hacer salidas de campo con los niños y las niñas, que permitan imaginar cómo están hoy esas figuras, o tallados ciertos elementos de los antepasados; piedras que realmente despiertan la curiosidad. También se podría trabajar a partir del arte, la imagen o los libros.

De igual manera Guadalupe (2012) nos lleva a pensar que al hablar sobre una imagen, primero hay que ir a su origen, analizar lo que pretendía, quien llevó a cabo su realización, ya

que siempre muestra un punto de vista subjetivo y no una realidad objetiva. La intención del artista puede ser otra muy diferente a cómo la interpreta quien la observa,

La imagen intenta reproducir las formas de las cosas para recrear su apariencia frente a nuestros ojos. En cambio, la palabra designa conceptos. La imagen, entonces, puede explicarse como un modo de representación visual de cosas que ya son en sí mismas visuales. Las palabras son un modo de designación verbal de las cosas que no son de naturaleza lingüística; son signos inventados que utilizamos para referimos a objetos que “no están aquí” y las imágenes son formas que representan cosas, fenómenos o ideas que tampoco “están aquí”. Ambas, palabras e imágenes, tienen la función común de significar. (Guadalupe, 2012. p. 412)

Es así como la imagen en su sentido de significar lo que su artista o autor está pensando, transmite un mensaje que como ya se había expuesto no es de una realidad objetiva, puesto que cada sujeto la interpreta o la puede interpretar de manera subjetiva, teniendo en cuenta su cultura, sus intereses, sus conocimientos, etc. La autora menciona que es una herramienta que permite ilustrar el pasado, cómo vivían, “cómo representan su propio mundo”. De modo que la imagen y la fotografía, permiten hacer una mejor idea de momentos y hechos pasados o históricos, donde se refleja la incertidumbre, angustia, el estado físico y estructural económica, política y social del momento.

Por su parte Pérez, Baeza & Miralles (2008) explican que en educación infantil, el trabajo con fuentes, es la manera más apropiada para aproximar a las niñas y niños al pasado. “El alumnado debe familiarizarse con los objetos, documentos y restos diversos relacionados con el pasado, debe identificarlos y clasificarlos”. (p 2). De esta manera, el acercamiento desde las primeras edades al pasado, se puede generar de manera significativa desde lo concreto y/o lo icónico, permitiendo que a partir de lo que observan los niños y las niñas puedan ordenar y clasificar de lo antiguo a lo más nuevo o viceversa. En este proceso, sería importante hacer uso de elementos como la narrativa de la familia a los niños y las niñas, puesto que como ya se ha mencionado es el primer grupo social en el que se encuentra inmerso el niño y la niña, permitiendo la construcción del árbol genealógico o el álbum familiar.

Finalmente, Velásquez (2016) nos habla sobre una apuesta desde “Nuestra vida en juegos”, donde su experiencia se desarrolló con niños y niñas de grado primero, buscando contribuir al Desarrollo de habilidades de pensamiento en los primeros años y con ello identificar y fortalecer

las nociones de cambio/ permanencia, ordenamiento/temporalidad y simultaneidad de acontecimientos. Ello conlleva al acercamiento de las historias del juego, formas de jugar de los niños y sus familias etc. “reflexionando sobre los cambios, las permanencias, los momentos de la temporalidad, el ordenamiento temporal, la simultaneidad de acontecimientos entre otros conceptos relacionados, lo que posibilitó construir una propuesta educativa que fortaleciera el desarrollo del tiempo histórico y la temporalidad desde los primeros años de la educación formal”.

Es interesante lo que la autora llevó a cabo con los niños y las niñas, partiendo desde su cotidianidad, entrelazando con el pasado de sus familias, reflexionando y analizando lo que aún perdura, lo que ha cambiado, permitiendo a los niños y las niñas transportarse al pasado de su familia y comparar con los juegos de ese momento. Así se posibilita una comprensión e interpretación del pasado, de un antes, donde las dinámicas variaron, estableciendo estas relaciones desde el objeto, el lenguaje o la narrativa.

Sin duda alguna, los diferentes elementos que los autores mencionan son de gran utilidad y de un riquísimo potencial en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la comprensión del pasado. Es así como haciendo referencia a los objetos históricos, en la aproximación de los niños y las niñas al tiempo, lo concreto puede propiciar un escenario fantástico, posibilitando que ellos clasifiquen, seleccionen, identifiquen, comparen, hagan sus propias distinciones, dialoguen sobre un antes, un después, un durante, un mientras, entre pares y con adultos, favoreciendo sus comprensiones temporales, su lenguaje, fomentando el desarrollo de la imaginación, situándose en otro tiempo, transportándose a muchos años o siglos atrás y que aunque el tiempo ha pasado, ha dejado sus huellas, su esencia y en lo concreto podemos hallar la evidencia de lo que un día fue, donde en ocasiones es difícil no dejarse invadir por distintas sensaciones, emociones y/o sentimientos sobre lo que ya no se repetirá, lo que ya pasó.

Un ejemplo de ello podría ser cuando una niña o un niño se encuentra frente a una plancha de carbón, en este caso se puede decir que el objeto causa una descentración en el niño o la niña, donde le permite transportarse o imaginar otro momento, pues si lo ponemos en términos de un niño del siglo XXI, quién se encuentra inmerso en un contexto de tecnología, muy seguramente su plancha va a ser eléctrica, quizá de vapor y encontrarse frente a este objeto, le permitirá

explorar a partir de sus sentidos, como el tacto, la vista, el olfato, otros medios como la pregunta, los llevará a interrogarse cómo hacían las personas de esa época para planchar, donde las dinámicas realmente eran muy diferentes, implicaba prender el fogón de leña, atizar, esperar a que hubiera carbón, colocarlo en la plancha, colocar un pedazo de tela sobre la prenda, etc. y en este proceso, se puede investigar acerca de otros aspectos con los niños y las niñas, que permitan imaginar, interpretar y comprender el tiempo, la historia, los cambios, las continuidades, los oficios, entre otros aspectos.

Para finalizar este capítulo, en los estándares se habla del uso de diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros), que permiten una comprensión y un acercamiento al pasado. Mediando este conocimiento con estos aspectos, se puede decir que, hay distintos eventos que posibilitan y enriquecen la narrativa convirtiéndose esta en un elemento esencial para la enseñanza de la historia. Parte de esto, se puede visibilizar en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 4

### LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En esta tercera categoría, se ubicaron cinco RAE, a partir de los cuales se identifican tres aspectos que permiten pensar la enseñanza de la historia, a saber: la exploración de la narrativa con los niños y las niñas; las producciones y elementos que caracterizan la narrativa; y, finalmente lo complejo que es pensar históricamente a partir de la misma.

Según, algunos autores para la enseñanza de la historia en la Educación Infantil, es importante la implementación y más que ello la exploración de la *Narrativa*, no como un simple instrumento que permite abordar la enseñanza en este campo de conocimiento, sino como algo que se tiene casi de manera innata y cada vez se va complejizando, fortaleciendo la construcción del pensamiento histórico desde las primeras edades.

Es importante mencionar que se hace alusión a la narrativa en el ámbito de la enseñanza de la historia, vista como un elemento esencial que posibilita otras dinámicas con los niños y las niñas en edades iniciales. Favoreciendo el acercamiento o aproximación al pasado, a la historia, la narrativa es un campo de conocimiento en la que se involucra a los niños y niñas desde su realidad, lo que son y lo que viven, su entorno, sus experiencias, entre otros. Al respecto Salazar, J. (2006) afirma,

En la medida en que la narrativa estructura la realidad, y con ello cada acción social adquiere su significado, la narrativa refleja “el tiempo en que se vive”, desde las acciones cotidianas, la forma de saludar, hasta las formas de consumo e incluso lo que soñamos. Todo ello es parte de lo que continuamente se narra ya que con ella se representa el mundo. Si no fuera así, no habría necesidad de largas disquisiciones en torno a la historicidad. Para Peter Mc. Laren ( ...) Las narrativas nos ayudan a representar el mundo. También nos ayudan a recordar tanto sus placeres como su horror. Las narrativas estructuran nuestros sueños, nuestros mitos y nuestras visiones, en la medida en que son soñadas, mitificadas e imaginadas. Nos ayudan a dar forma a nuestra realidad social tanto por lo que excluye como por lo que incluye. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar la carga de los saberes en acto de narrar. Traducir una experiencia en historia es tal vez el acto más fundamental de la comprensión humana. (p. 26)

En este sentido, es importante que en la educación se promueva una enseñanza que priorice la narrativa, que incorpore el sentido de la historia, en la que se aproximen a las nociones de multicausalidad, intencionalidad, cambio, continuidad etc. que configuran una sociedad; lo que permitiría analizar diferentes realidades históricas, diferentes momentos de la vida. Así mismo consolidar aprendizajes relativos a la temporalidad: nociones de ahora, antes y poder acercarse e interpretar un tiempo histórico.

Es interesante como algunos autores rescatan este pensamiento desde edades tempranas, es así como [Calvani [1988] y Cooper [2002]] retomados por Corral y Miralles 2014 “han puesto de manifiesto que los niños a partir de cinco años pueden llegar a tener una idea de la duración del tiempo y un cierto sentido de la historia. Por una parte, las investigaciones de Calvani [1988] mostraron que los niños entre tres y seis años presentan algunos tipos de representación temporal. Por consiguiente, es posible algún tipo de enseñanza y aprendizaje de la historia en forma de relato en esta etapa”. (p. 104)

Con esta afirmación es de vital importancia rescatar el significado y el sentido de los niños y las niñas en las primeras edades en cuanto al pensamiento histórico y una vez más las investigaciones develan el potencial que tienen los niños y las niñas para comprender el tiempo y las representaciones temporales que ellos logran hacer. Es interesante utilizar el relato como mediador en las edades que los autores mencionan, donde se adentran a la historia de una manera diferente, significativa, lo que posibilitaría una aproximación al pasado de manera agradable y grata, posibilitando una buena disposición para más adelante querer saber sobre historia de su país o del mundo, de sus ancestros, entre otros. Al respecto, Salazar (2006) menciona que,

La narrativa histórica se revela como lo que es, en la medida en que organiza y da sentido a la realidad caótica, da significación a los acontecimientos pasados. Esta configuración se hace desde un presente que le imprime historicidad al pasado. La narrativa circula permanentemente en el plasma del tiempo y no termina, como sería el caso de una crónica o un cuento de niños, sino que, por estar imbuida de la conciencia del presente de quien escribe, está abierta a su discusión y a su permanente reconstrucción como producto social con historicidad. Por esa razón se plantea que la explicación narrativa es la forma idónea de enseñar historia, por una parte, expresa un contenido, a la vez que es una puerta abierta hacia la historia vivida que es configurada en una narración.

Con este planteamiento de la autora, se sigue reafirmando la importancia de la narrativa en la enseñanza del tiempo, puesto que permite una serie de comprensiones temporales, entre diálogos del presente y el pasado, con flexibilidad en cuanto a lo que implica la historia, permitiendo

descubrir más allá de una verdad que en ocasiones se da como absoluta, complejizándose así este campo de enseñanza- aprendizaje.

Parafraseando a Salazar (2011), todo este conocimiento desde la narrativa, va de la mano con la oralidad y los objetos cotidianos, permitiendo ser estos el primer vínculo a la historia mediante la familia, favoreciendo este aspecto como se mencionó anteriormente el acercamiento a la comprensión del pasado.

En este caso, una característica de la narrativa, “ofrece un ambiente inmejorable de aprendizaje, ya que puede inducir al alumno de manera efectiva a penetrar en la forma del razonamiento histórico, en la medida en que la narrativa establece un sentido de coherencia y causalidad entre los hechos y presenta cierta flexibilidad en la comprensión de la realidad, se puede pensar como un “todo coherente” para crear entendimientos más amplios en el alumno (Salazar 2006 p 174)

Continuando con esta autora, resalta que la narración tiene una importancia fundamental para dar sentido a las cosas, “debido a esto, los niños y también los adultos, necesitan enfrentarse a narrativas además de interesantes bien escritas y que proporcionen claves importantes sobre el problema histórico donde se pretende que los alumnos enfrenten, discutan y reconstruyan”.(Salazar 2006 p. 182)

De otra manera la importancia del relato para acercar a los niños y las niñas a la realidad, permite pensar la historia de otras formas, potenciando la formación de sujetos crítico-reflexivos, haciendo uso de este como un gran mediador entre la infancia y la historia; donde el niño y la niña, como sujetos activos, sentí-pensantes en todo contexto social y cultural, pueden pensar históricamente teniendo la habilidad de razonar, comprender y valorar la realidad, incrementando en todo esto el pensamiento narrativo. Algunos autores mencionan que la narración, permite la Construcción de identidad, de la realidad de distintos contextos, teniendo como base la narración natural, anécdotas, relatos, entre otros.

En cuanto a los textos de historia, en ellos se puede encontrar la relación entre el pasado y el ahora. La puesta de estas relaciones temporales en los textos, promueve un mejor acercamiento del tiempo en la historia. Al respecto Aisenberg (2008) explica que,

La Lectura es un proceso de construcción de significados, y que la particular interpretación que realiza un lector depende en parte de sus conocimientos previos sobre el tema del texto. De acuerdo con el concepto de texto dual de Goodman (1996), podemos concebir, por un lado, un texto real impreso con características iguales para todos los lectores y, por otro lado, un texto paralelo construido por el lector, estrechamente relacionado con el texto publicado, pero que es diferente para cada lector y depende de los esquemas desde los cuales el lector otorga significado al texto. (P. 37).

Si bien es cierto, un texto escrito en específico, tiene el mismo contenido, pero aquí es importante la subjetividad de quien lee ese texto, teniendo en cuenta su contexto, sus conocimientos previos, sus intereses, así mismo le dará una interpretación, partiendo de lo que lee y lo que el lector vive en su cotidianidad. En cuanto a la narración, esta se va modificando según la subjetividad con que el otro la asuma, en cómo la intérprete y de cómo se acuerde al reproducirla, ya que como dice Soria (2015) el relato se altera en la medida que se va contando.

Parafraseando a Chacón (2012), ella hace alusión a que la humanidad, da sentido al mundo, contando historias del pasado, esto permite proyectarse hacia lo que desean. “El pensamiento histórico es en últimas la conciencia que los individuos poseen del cambio y los relatos facilitan la identificación de las transformaciones que sufre la realidad. Esa conciencia del cambio es quizá la que se suele reconocer más ampliamente como conciencia histórica. (p 39)

Es así como mediante los relatos, se resignifica el pasado, situándose en un tiempo, comprendiendo los cambios y transformaciones del presente, permitiendo vislumbrar su futuro, sus sueños, anhelos, propiciando la construcción y el fortalecimiento de una conciencia histórica. Siguiendo en la línea de los relatos y lo que ello implica, Chacón (2012) nos dice

Por supuesto, en un país como Colombia donde la dinámica escolar es de lo más irregular en cuanto a permanencia en las aulas a causa de fenómenos como el conflicto armado o el desplazamiento forzado, existen hechos alrededor de los cuales se pueden generar múltiples narrativas, siendo de la mayor importancia y urgencia para niños y jóvenes construirlas y entenderlas, pues se relacionan con la realidad que enfrentan. Los educadores saben que cuando se encuentran frente a críticas y crudas situaciones, los tradicionales contenidos de sumas y restas, conjugaciones verbales, mapas y datos, etc., pierden cualquier

sentido para sus estudiantes por lo cual deben combinarlos con espacios para hablar (narrar) sobre el miedo, la última balacera, el niño muerto, la escuela destruida, el colega amenazado, los planes de contingencia en situaciones límite. Son temas ineludibles, se convive con ellos y no se pueden ignorar, mucho menos pretender que los niños no se aproximen a la comprensión de los mismos con el pretexto de que “son apenas unos niños”. (p 47).

Al respecto, es necesaria la reflexión de los niños y las niñas que viven, afrontan y experimentan situaciones complejas de conflicto armado, desplazamiento, entre otros, donde el rol del maestro /a, se ve confrontado a las propias dinámicas educativas que permitan visibilizar a estos niños y niñas. Su postura frente a la enseñanza de determinados contenidos y demás elementos curriculares, se podría decir que se transforma, propiciando espacios de diálogo entre pares y con el maestro, priorizando la narración, y la oralidad, la cual exige a los niños y las niñas estructurar, construir y entenderlas, tal como Chacón lo menciona. Sin lugar a duda, estos espacios posibilitan la aproximación al tiempo y la historia, ya que todo aquello que los niños y las niñas viven en su cotidianidad, tiene una trayectoria, una razón de ser, unas causas que generan consecuencias, cambios en el tiempo, continuidades, un entramado de situaciones que conllevan a ser esa realidad de determinada manera y la narrativa en este escenario, sería un puente que favorece, no solo la aproximación al tiempo y a su existencia, sino también la comprensión de la realidad de algunos niños y niñas.

Así mismo, como maestra en formación rescato la importancia de aprovechar los relatos partiendo de las experiencias y vivencias de los niños y las niñas, pero también se debe tener en cuenta que no podemos tomar esto como mero instrumento de enseñanza y aprendizaje, sino aprovecharlo en la medida en que las dinámicas lo permitan y generen de manera espontánea, donde los niños y las niñas en zonas de conflicto como los que menciona Chacón (2012), encuentren el momento y tal vez la necesidad de contar o de narrar lo vivido.

En cuanto a la narrativa, esta permite recrear escenas, sucesos e historias que conllevan a hacer una idea de los acontecimientos que conforman el transcurrir de la vida, donde se han ido tejiendo hechos que han marcado significativamente la vida pasada, (nuestra historia) y hoy nos permiten ser lo que somos. En este sentido posibilita el hacer una idea del presente, el cual no es porque sí, sino que tiene una razón de ser.

La narrativa desde la perspectiva de Chacón (2012) conlleva propiciar espacios donde el niño experimente ponerse en el lugar del otro, teniendo distintas sensaciones y sentimientos; tales como amor, odio, miedo, que le permitan entender a los individuos del pasado y más que esto, a apropiarse y saber mediar en distintas circunstancias con estos sentimientos de los cuales se podría decir, ninguno es ajeno. Además, encontramos otros factores importantes en la narrativa, y uno de ellos es la oralidad, puesto que.

La tradición oral, la necesidad de memorizar estimuló el desarrollo de técnicas como la rima, el ritmo, la métrica y fundamentalmente las formas narrativas, que además hallaron en los mitos un excelente recurso para cumplir con esa función social, pues los sujetos los pueden reconocer como dignos de recuerdo por el aporte que hacen para explicar la realidad y establecer un sentido de identidad del individuo en los mundos natural y cultural. Adicionalmente, las narrativas poseen un enorme poder afectivo por lo que el recuerdo se da por asociaciones emocionales. (Chacón, 2012. p 84).

En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje en este campo de conocimiento, no se puede dejar únicamente como tarea de la escuela, de los maestros, sino que es un compromiso en común, un ser y hacer de todos, partiendo de la familia, donde la presencia de ésta debe ser constante, propiciando momentos de narraciones de su niñez, de los mitos o leyendas que se saben y porque no, de las que son propias de sus pueblos de origen. Este hacer es complejizado en las aulas, donde se configura un espacio propicio para ofrecer una adecuada y oportuna iniciación a la narrativa, que se espera sea complementada por parte de los adultos permitiendo un aprendizaje significativo, favoreciendo potenciar herramientas que contribuirán a la formación del pensamiento histórico, el cual incide significativamente en la posibilidad de comprender y transformar la realidad, que se derivan de situaciones consistentes que acaecen en el plano personal, familiar y/o social.

En esta medida, la oralidad y memorización en los niños y las niñas no será algo incómodo y tedioso, sino por el contrario, será de una forma amena al implicar lo emocional, lo que el niño o niña recuerda.

No obstante, Navarro (2012) advierte que al ingresar a la escuela, hay dos consecuencias en la forma de concebir al mundo, por tanto de entender la Historia.

En primer lugar, la oralidad va dejando su espacio a la escritura, pues se considera de mayor valor lo que “está en el papel” que aquello que solo se puede transmitir a través de la palabra hablada. En segundo lugar, la escuela ha tenido como principal propósito el insertar

al alumnado en una cultura homogénea, cuyos contenidos han sido seleccionados por ser aquellos que se han considerados necesarios para que el alumnado se incorpore a la sociedad (p, 786).

En este sentido, se puede ver que la escuela en el afán de que los niños y las niñas aprendan a escribir y leer correctamente, dejan de lado el gran valor de la oralidad, la narración, dándole significado únicamente a lo que está escrito, que en ocasiones es transcripción ya sea de libros de texto o del pizarrón, enseñando los contenidos que se consideran los niños y las niñas deben aprender. Es así como en esta diversidad que se presenta en el aula, poco a poco se va unificando los contenidos, los conocimientos, sin propiciar la construcción de su identidad, de su historia. Cabe mencionar que con ello, no se puede desvalorar el trabajo de las maestras y maestros que sí se han tomado el trabajo y el tiempo de realizar otras prácticas con los niños y las niñas, priorizando los bagajes propios de cada niño y niña, favoreciendo la oralidad.

En un segundo momento, se mencionan concepciones de narrativa o elementos que hacen parte de ella, aquí algunos autores ofrecen sus miradas. Es así como Vergara, Balbí & Schierloh (2010) interpretando a Teun van Dijk, [1983] establecen que,

Desde la lingüística del texto, Teun van Dijk [1983: 153] considera los textos narrativos como “formas básicas globales de la comunicación”, precisando que, en un orden de menor a mayor complejidad, se elaboran en primer lugar narraciones en el contexto de la comunicación cotidiana, a las que caracteriza como “sencillas y naturales [...] primariamente orales y únicas en su tipo”. Luego, surgen narraciones algo más complejas, que apuntan a otro tipo de contextos comunicativos y, por último, aparecen narraciones que presentan las transformaciones propias del discurso narrativo literario. En opinión de Teresa Colomer (1999), esta última clase de relatos –los cuentos–, ofrecidos a los niños desde muy temprana edad, construyen también un andamiaje para el dominio progresivo de los modelos narrativos y favorecen el desarrollo de la comprensión. (P. 79).

En este sentido, la narración se podría visualizar como un proceso que se va complejizando, desde las primeras edades, iniciando con la narración de lo cotidiano, lo que sueño, anhelo, vivo, etc., pasando a tener otro sentido en lo social, lo que implicaría una narración más elaborada, estructurada, que permita la fluidez de un diálogo en determinado contexto, permitiendo ir construyendo y apropiando poco a poco el lenguaje de cierta época, donde no siempre se tiene conocimiento de algunas maneras que en otro momento de la vida se usaban para comunicar y no se entiende o comprende el sentido de algunas palabras de otro tiempo.

Respecto a lo que menciona Colomer citada por las autoras, se puede decir que gracias a ello, la literatura Infantil es fundamental en la construcción del pensamiento histórico desde las primeras edades, donde esta sirve como un puente para acercarlos a distintos conceptos y más que ello, posibilita la construcción de nuevos mundos mediante la imaginación y la realidad, transformándola a partir de distintas dinámicas. También demanda un proceso acompañado entre adultos y niños, entre pares niños, quienes les lean, cuenten o narren historias y ayuden a comprender o a posibilitar de distintas maneras permitiendo la comprensión del mundo real, fortaleciendo su saber pensar en un tiempo o momento determinado.

Parafraseando a Romero [2004] referente en el texto de Vergara, Balbí & Schierloh (2010) hace énfasis en que construir un relato sobre su nacionalidad, es esencial, para todo Estado-Nación. “En esta tarea, la escuela argentina ha sido un instrumento primordial y la historia escolar una pieza clave. El relato que predominó en nuestro país hasta muy entrado el siglo XX se caracterizó por ofrecer una imagen heroica del pasado nacional, privilegió los aspectos político-militares y se esforzó por atenuar los conflictos, en aras de presentar un proceso de construcción magnánima de la nación y del Estado.(p. 81). De modo que la narración en términos de pensar histórico también contribuye a comprender cómo se edifican algunos imaginarios nacionales, al igual que contribuyen en su deconstrucción para narrar lo excluido en dichos relatos.

Es así como la construcción de relatos sobre la nación, permitiría envolver a los niños y las niñas en esa época, con su lenguaje, sus palabras, sus días de vida, la política, lo económico, la religión, entre otros. Aquí sería interesante permitir que ellos construyan sus propios relatos y otro momento donde se presenten relatos de una época determinada, apoyada en libretos o relatos propios de ese momento. En nuestro país un ejemplo de ello puede ser lo que se enseña en las escuelas acerca de la colonización y la efeméride del 12 de octubre de 1492, dando a conocer que Cristóbal Colón fue quien nos descubrió, y para los niños y las niñas se convierte como un héroe, pensando que fue quién nos salvó al encontrarnos. Al respecto, valdría la pena reflexionar con los niños y las niñas qué hay más allá de todo lo que pintan los libros y algunos

relatos, que permita edificar el pasado de otra manera, a partir de cuestionamientos, reflexiones, investigaciones, entre otras, que posibilite la movilización de un pensamiento histórico.

Así mismo, se encuentra otro autor que sustenta la idea de “Utilizar en los relatos parejas de conceptos abstractos opuestos. La conveniencia de emplear estos en las narraciones históricas dirigidas a niños pequeños es sostenida por Egan, citado por Vergara, Balbí & Schierloh (2010), quien afirma:

Los cuentos clásicos [...] tienen una considerable capacidad para interesar a los niños [...] y los niños aprenden y recuerdan sus contenidos muy fácilmente. Una de las características estructurales más obvias de estas historias es que se basan en fuertes conflictos entre seguridad y peligro, coraje y cobardía, inteligencia y estupidez, el bien y el mal [2005: 170-171] (p 84).

Es así como la literatura en su diversidad, cautiva a los niños y las niñas permitiendo relacionar lo leído con sus experiencias de vida, recordando los sentires y aconteceres en un lenguaje coloquial propio de la infancia, donde también cabría mencionar que es importante el uso de las estrategias de lectura, tales como la predicción, la anticipación, inferencias, entre otras, que animan la tarea de enseñar historia acudiendo a la Narrativa. Por supuesto trabajar con los niños el recuento de lo leído, donde se fortalece la oralidad y permite a los niños contar lo que recuerdan, generando espacios de cuestionamientos, propiciando incluso otras maneras de terminar o de iniciar la historia reconociendo sus maneras de comprender, no solo dicho cuento, sino su realidad, ya que esta comprensión parte de su subjetividad y muchas veces el niño se siente identificado con dicha historia o cuento. Por lo que. [Vass 2002], interpretado por Chacón (2012), asegura que.

La capacidad de predecir, es definitivamente específica y particular del pensamiento Histórico, pues se requiere del aprendizaje acerca del contexto, lo cual implica conocer los antecedentes y las consecuencias de un hecho. De otra forma no se podría alimentar o estimular la “imaginación histórica” que permite calcular, anticiparse, pronosticar, prever e incluso vaticinar, independientemente de si la aplicación se da en el campo de las ciencias naturales o sociales, en las matemáticas o el lenguaje. En efecto, muchas de las llamadas habilidades del pensamiento (lógico, si se quiere) están vinculadas con la enseñanza de la historia, y quizá ello nos dé una idea de la proximidad más que de la distancia que existe entre lo que Bruner llamó pensamiento paradigmático y pensamiento narrativo. (Chacón ,2012.p 40).

Al respecto, es evidente que para poder hacer una aproximación, o tener una comprensión de dicho suceso, es importante saber acerca del contexto, que permita inferir el qué, el cómo y por

qué sucedió de tal manera y no de otra, las causas que permitieron dicho acontecimiento y toda la puesta del contexto social, político, económico, etc., de cierto momento, en determinado territorio, que permita el desarrollo de la imaginación y la empatía.

Con el propósito de ahondar más, sobre el objeto de interés, Vergara, Balbí, & Schierloh (2010), retomando a [Bajtin, 1991] identifican que en la narración se presentan dos niveles narrativos; “1. Narrador omnisciente quién está en el presente e investiga o indaga acerca de lo sucedido, haciendo un trabajo de interpretación de la realidad de un tiempo pasado, llegando a estar en una posición de empatía o descentración. Por otra parte está el 2. Narrador testigo, quién es fundamental en la interpretación del primer narrador, ya que es el personaje quién vive/ vivió la situación en un tiempo pasado, siendo testigo de algunos hechos”. (p. 84).

Estos dos tipos de narrador, permiten una parte interesante en la investigación e indagación por el pasado para llegar a una comprensión de cierto acontecimiento o realidad, ya que el narrador testigo en su protagonismo de haber vivenciado cierto hecho, cuenta o da a conocer su experiencia y al narrador omnisciente, en esta dinámica le exige de cierta manera seleccionar o identificar la información que realmente le interesa para poder llegar a una interpretación y comprensión de dichos sucesos.

En cuanto a la enseñanza de la historia, se encuentra la hipótesis de que el discurso narrativo mediado de imágenes y algunos recursos o artefactos, puede acercar a los niños más pequeños a la comprensión de conceptos y teorías de la historia; siendo empleado como una estrategia didáctica en la enseñanza del nivel inicial, permitiendo hacer frente a algunas dificultades que se presentan. Aquí se podría hacer mención al libro álbum, que a partir de imágenes cuenta una historia, permitiendo al lector hacer sus propios guiones, contar su propia historia.

Por lo tanto, hace falta enseñar a los niños que la narración en la historia “«no sólo es una forma literaria que sirve para escribir la historia de manera amena o para su divulgación (...), sino un modo de razonar que hace comprensible y da significado a la realidad [Salazar, 2006]: citada por Soria (2015 -p. 83). Es así como la narrativa, puede permitir hallar una sentido del pasado, lo cual no solo se queda en lo que pasó y como acontecimientos del pasado, sino por el contrario,

significarla y dale sentido a la realidad. Tal como lo recoge Soria (2015), de Santisteban, González y Pagès [2010].

El pensamiento histórico a través de cuatro tipologías de conceptos vinculados con: el desarrollo de la conciencia histórica-temporal; la imaginación histórica; la representación de la historia, y la interpretación de las fuentes. Según estos autores: Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, *et al* 2010, p. 39. En soria, 2015.p. 86)

Teniendo en cuenta la serie de elementos que favorecen y a la vez complejizan la comprensión del tiempo y la historia, se puede identificar que la imaginación y el contar relatos van de cierta manera ligados, lo que permite hacer una idea del pasado e ir interpretando y comprendiendo otro tiempo. Llegando a desarrollar habilidades que nos pongan de frente con el pasado, posibilitando un acercamiento a lo que pasó en dicho escenario, con base en las fuentes históricas, entre un ir y venir de ideas del pasado, presente y futuro. Lo cual es complejo para los niños y las niñas, incluso para los jóvenes y los adultos, ya que exige analizar e interpretar el pasado, teniendo conciencia temporal mediada por habilidades de empatía o descentración.

Es así como se cabe reflexionar acerca de la enseñanza del tiempo y la historia a partir de unos planes de estudio por periodos o ciclos escolares, sin tener en cuenta toda la hazaña y la dificultad cognitiva que implica la comprensión de la historia y el tiempo desde las primeras edades, omitiendo el valor del paso a paso para este aprendizaje.

Finalmente Chacón (2012), asumiendo la perspectiva de Cooper [2002], hace referencia a que no debe haber preocupación alguna en que los niños tarden en identificar y asimilar ciertos conceptos temporales, puesto que si son importantes, las fechas y demás quedan en un segundo plano para los estudiantes, puesto que

La cronología, las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero para los niños pequeños, cuya comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas [2002, p.33]. Agrega la autora que es importante que los niños formen su propio mapa cronológico pero que debe evitarse que éste se convierta en un simple marco de “datos básicos”, pues menos se recordará y utilizará. “Para que los niños estén verdaderamente equipados con un mapa cronológico, también necesitan un conjunto de temas y conceptos para manejar el pasado” [Cooper, 2002, p.55] (p 133)

Cabe resaltar, como ya se ha mencionado en otros apartados, en la aproximación de la historia, no es necesario invadir a los niños y las niñas con una serie de conceptos complejos y algunas veces sin sentido, sino por el contrario, partir de lo que ellos tienen, conocen, saben, etc. Permitiendo este acercamiento desde su cotidianidad o familiaridad, propiciando que los datos que obtengan, no sean aislados a su realidad sino significativos para su vida, propiciando un escenario en medio de términos y conceptos que ellos comprendan, construyan e identifiquen.

Al respecto Cooper [2002, 2006] interpretada por Pérez, Baeza & Miralles, (2008) propone tres aspectos de acción didáctica para desarrollar con los niños de tres a ocho años:

- a) Comprender los conceptos de tiempo y de cambio. Para ello se trabaja el tiempo y el cambio en la vida de los niños y en las narraciones y biografías cercanas y alejadas en el tiempo, se reconstruyen hechos del pasado, etc.
- b) Interpretar el pasado mediante la narración y la redacción de relatos, por medio de las hipótesis sobre los hechos históricos, las interpretaciones de ilustraciones, la reconstrucción de historias a través de juegos, la historia oral, la dramatización, etc.
- c) Deducir e inferir de las fuentes históricas mediante actividades como adivinanzas sobre fuentes, secuenciación de fuentes, etc. (P. 2).

Por otra parte, algo propio de los niños y las niñas, que va más allá de divertirse, de perder el tiempo, que los adultos suelen ver como el tiempo de ocio, cabe redimir el juego como parte esencial de esta diada enseñanza aprendizaje en la historia, como bien lo mencionan Prats y Santacana (2011)

¡A menudo los aburridos somos los docentes! Enseñar significa aprovechar las habilidades y el potencial de las personas y, en la etapa infantil y juvenil, el juego suele ser el gran instrumento de aprendizaje. De todos los mecanismos que tiene una cultura para integrar a los niños y a los jóvenes, el juego es uno de los más importantes. El juego es un método de aprendizaje como cualquier otro, que funciona mediante el sistema de ensayo/error y que ha sido utilizado siempre y por todo tipo de sociedades humanas. Como instrumento insustituible de relación afectiva y social es fundamental para cualquier

aprendizaje, ya que proporciona la inevitable experiencia previa, atribuye roles en las relaciones sociales y proporciona los subcódigos de comportamiento que se desarrollarán en la vida adulta. (p. 59).

Al respecto, se puede reflexionar de lo valioso y significativo que es el juego, donde también se fortalece la oralidad espontánea y guiada, partiendo de un escenario que favorezca el goce y disfrute para los niños y las niñas, asignando y posibilitando roles imitando la realidad, sea la propia o pasada. De esta manera se genera un ambiente diverso, posibilitando la empatía o descentración de algunos personajes.

Por otra parte, a pesar de que en el rastreo bibliográfico se encontró una reducida documentación, de 49 RAE, solo seis están enfocados a esta categoría. Es importante mencionar que la narrativa en este campo de conocimiento es de gran potencial y riqueza para la exploración de la historia y el pasado con los niños y las niñas en las primeras edades. Por último pero no menos importante, vale la pena señalar el gran valor y la trascendencia que tiene la literatura en este proceso de enseñanza- aprendizaje, donde el narrar y contar cuentos, historias, leyendas, mitos, etc. a los niños y las niñas, permite el desarrollo de nociones espacio-temporales y con ello les exige seguir una secuencialidad, comprendiendo un antes, después, durante, las causas, las permanencias, etc. fomentando el acercamiento y la comprensión de su realidad, situándose en su presente, evocando un pasado y proyectando un futuro, mediado por la imaginación, sus anhelos, sus sueños, entre otros.

En consecuencia, se toma en cuenta las ideas que algunos de los autores hallados, reflejan en sus investigaciones acerca del para qué la enseñanza de la historia, es así como.

Santisteban y Pagès, justifican la necesidad de enseñar historia en los niveles

Iniciales por varios motivos: a) en la sociedad actual los fenómenos mediáticos provocan la fragmentación del tiempo; b) se está perdiendo el sentido de la profundidad temporal y de las relaciones entre generaciones; c) ayuda al alumnado a comprender todos los referentes históricos de fuera del aula: museos, cine, literatura, centros de interpretación del patrimonio, etc.; d) para desarrollar en los alumnos un pensamiento histórico que les ayude a situarse en el presente. (2006. p 2).

Al respecto, es interesante como estos autores posibilitan el pensamiento histórico desde otros escenarios, permitiendo situar a los niños y las niñas de niveles iniciales en el presente, hallando

una interrelación entre la historia, el tiempo, las generaciones, mostrando algunas de las herramientas que se tienen para esta enseñanza- aprendizaje.

De este modo, Santisteban y Pagès (2006), mencionan que la intención de la enseñanza de la historia en la educación básica es incentivar la curiosidad por el conocimiento del pasado, propiciando el desarrollo de habilidades y actitudes de una vida en sociedad, teniendo la posibilidad de analizar sociedades pasadas que le permitan identificar elementos esenciales para comprender el presente, construyendo aprendizajes para su vida cotidiana.

Por otra parte, Llanes (2012) menciona que el rol del docente, es incentivar a los estudiantes por el aprendizaje de esta disciplina, guiados a una comprensión y toma de conciencia de la identidad de cada uno.

La tarea sería conducir a los estudiantes a identificarse con su cultura y propiciar, si así lo desean reconocerse en una identidad común, única, irrepetible, ni la mejor ni la peor, sin falsos juicios, sólo una, la suya. Podrían establecer una postura más comprometida, respetuosa, libre, crítica, reflexiva y flexible en el tipo de enseñanza que se pretende y las condiciones sociales que se imponen. La historia debe ser más empática y dinámica, de manera que estimule a pensar en términos históricos sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros” (423)

Es impactante, como esta idea trasciende en lo que comúnmente se ve en las escuelas, empezando por la experiencia propia de escolarización, ya que conlleva a los niños y las niñas a ser protagonistas de su propio aprendizaje, logrando de esta manera construir un aprendizaje histórico y más que ello, conocerse a sí mismo y a su comunidad, a valorarse, aceptarse y respetarse tal cual es, sin juicios de valor, identificando sus raíces, sin pasar por encima de nadie.

Finalmente Ayala (2015), para su propuesta pedagógica partió del interés, sobre cómo fortalecer el pensamiento histórico en los niños y las niñas, centrándose en algunos conceptos teóricos estructurales de la Historia, tales como: empatía, cambio y permanencia, tiempo y causalidad; con los cuales se implementó una serie de talleres pedagógicos a partir de un acontecimiento Histórico, posibilitando una movilización de pensamiento que les permita leer su realidad desde una perspectiva crítica. Es interesante lo que los autores nos dan a conocer en sus textos, priorizando diversos aspectos que potencian el conocimiento y aprendizaje en la

enseñanza de la historia, que posibiliten aproximaciones con distintas estrategias a las comprensiones del tiempo y la historia. Hasta aquí son diversas las miradas que hay en este campo de la enseñanza, las cuales dejan algunas inquietudes para seguir abordado, tal como se pretende presentar en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Este balance me permitió un desequilibrio en cuanto a lo que pensaba, conllevando a diversas reflexiones, cuestionamientos y preocupaciones en cuanto a cómo se encuentra el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia en las primeras edades y por otro lado, lo que implica pensar históricamente. Logrando identificar que uno de los retos en la enseñanza de la historia en la educación infantil es comenzar abordando los grupos sociales: familia, barrio, el contexto cercano para retomarlos en clave de formar en la comprensión de la diferencia. Así mismo, se puede decir que es desde allí que se puede iniciar el abordaje de algunas comprensiones temporales, permitiendo la interpretación del pasado y de un tiempo, no sólo del tiempo físico sino desde el tiempo que está anclado en los recuerdos y muy presente en la memoria de padres y abuelos. Propiciando otras dinámicas que no impliquen empezar desde el tiempo físico, prestando poca o nada importancia a la dificultad que les genera esto a los niños y las niñas, permitiendo que se inicie la exploración desde lo propio, lo vivencial, la experiencia.

Otro elemento que pone en cuestión el actual balance, es la relación de la formación del educador infantil y la enseñanza de la historia. Relación que implica que la Licenciatura en Educación Infantil comprenda los retos formativos que se tienen en la educación, las comprensiones de contenidos históricos específicos y comprensiones de los procesos temporales. Momento en el que el educador infantil, debe considerar las exigencias sociales y con ello pensarse de qué maneras aportar a la construcción personal y social de los niños y niñas, que se forman desde diferentes aspectos.

Pero en términos de retos, no solo para las maestras que orientan este espacio, sino en conjunto con las maestras en formación, siendo así de vital importancia para la Licenciatura de Educación Infantil, empezar a re- significar los contenidos a enseñar, concientizándonos que este campo no es algo acabado y estático, sino que se construye a partir de experiencias, narrativas, entre otros tantos aspectos que como ya se ha mencionado, fortalecen la aproximación al tiempo y la historia. Por esa razón, la importancia de tomar conciencia de la enseñanza de la historia en las primeras edades, acogiéndola como un compromiso y con ello, el reto de enseñar

a pensar y posicionarse críticamente, a reflexionar, a cuestionarse desde distintas perspectivas, en pro de un cambio en la sociedad, siendo la maestra una guía y orientadora en este basto camino.

También, implica que las maestras, propicien espacios de dialogo y conversación con los niños, las niñas y las familias, donde la aproximación del tiempo y la historia, no quedé únicamente en los libros y el internet.

Por otro lado, quitar del imaginario o quizá la preocupación de cumplir con un producto, y una cuantificación que dé cuenta del aprendizaje de los niños y las niñas. De acuerdo a esto, sería interesante pensarnos y repensarnos en la práctica, en nuestro que hacer como maestras en formación y en ejercicio. Posibilitando una evaluación por procesos y no por número, donde toma sentido el camino que el niño o la niña llevé en su proceso, en pro de las aproximaciones al tiempo y la historia. Por tal motivo, es un compromiso inmenso en nosotras, y nosotros, estar en constantes actualizaciones de la vida y el mundo, leer, escribir, recordar, imaginar, permitiéndonos también un poco despojarnos de todo lo que traemos, es decir las maneras en que aprendimos y evitar ser repetidores de esa misma historia y esa misma enseñanza.

Por otra parte, considerando la cantidad de documentos que se encontró en cuanto a la enseñanza de la historia en educación inicial, son preocupantes el número de archivos que se lograron hallar en el rastreo bibliográfico. Cabría pensarnos, en cómo generar prácticas investigativas que contribuyan a transformar esa enseñanza, apostándole a este campo desde las primeras edades, donde sería idóneo, partir de la propia práctica, pues si bien es cierto, en el aula se tienen diversos elementos que permiten la investigación, complejización y exploración de la historia y el tiempo, además considero que con los niños y las niñas, se tiene como esa fuente directa que permite analizar aciertos y desaciertos en esta enseñanza, pero más que esto, ellos mismos, dan pequeñas claves que podrían orientar este ejercicio, con sus preguntas, ideas o experiencias.

Ello implica que la licenciatura tome cartas en el asunto para apostar a la consolidación de este campo, posibilitando una movilización de pensamiento, rompiendo con paradigmas y

creencias de que la enseñanza de la historia es para chicos grandes y se centra en el conocimiento del y que entre más fechas y acontecimientos conozcamos, podríamos enseñar la historia mejor. Momento en que las educadoras infantiles, debemos empezar por nuestra propia historia, la del contexto, las experiencias que han permitido ser hoy estar en cierto lugar y de cierta manera, en cuanto a lo familiar, cultural social o político, diversos elementos que nos han configurado de cierta manera en la sociedad, desenmarañando una serie de momentos e historias que conlleven a las raíces de nuestra identidad. En este sentido, tal como se encontró en distintos documentos, toma gran valor la propia experiencia, donde se empieza a entretelar el pensamiento histórico con un pensamiento crítico, dando sentido al tiempo a partir de las comprensiones que se hacen, posibilitando una transformación en el futuro.

Por último, se hace una revisión de lo esencial de la política, iniciando con el (Documento N° 10) donde se hace importante mencionar que no está referido como tal a la enseñanza de la historia, ya que hace alusión al desarrollo físico, cognitivo, motriz, emocional y demás de los niños y las niñas desde el estado de gestación, pero sin lugar a duda desde allí inician las comprensiones espacio temporales e históricas. También se hace un análisis sobre los estándares y los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales y la Ley 1874 de 27 de diciembre de 2017, que obliga la enseñanza de la historia.

Revisando lo que propone el Documento N° 10, se puede decir que de diversas maneras podría articularse a la enseñanza de la historia y el tiempo en las primeras edades, momento en el que se inicia con el reconocimiento del espacio, la construcción de rutinas y normas, donde identifiquen su cultura, contexto, permitiéndole detallar y analizar los diferentes eventos en dichas situaciones, prevaleciendo en este desarrollo el desequilibrio entre sus saberes previos con los nuevos, por ello la importancia de fomentar momentos que construyen al sujeto temporalmente en su día a día, desde el juego, el desayuno, la salida al parque, la hora de dormir, entre otros, estableciendo tiempos y rutinas.

A continuación, se puede visualizar lo que los estándares, los lineamientos y la Ley 1874, dicen debe ser la enseñanza de la historia.



*Imagen tomada del Documento de los Estándares Básicos de Competencias. (p 114)*

En el documento de los estándares, se puede visualizar que los contenidos están propuestos por ciclos, de grado 1° a 3°, de 4° a 5°, de 6° a 7°, por lo que se puede decir que los conocimientos y contenidos propuestos para cada ciclo, quedan un poco fragmentados, donde no se retoma al siguiente ciclo lo del pasado, dando por hecho que los niños y las niñas, aprendieron lo que indicaba cada periodo escolar, dando a conocer a los chicos una serie de datos, sin propiciar la construcción espacio temporal en contexto y con ello un pensamiento histórico.

Por otra parte los Lineamientos de Ciencias Sociales, son abordados desde ejes que orientan los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales ellos son <sup>10</sup>:

- 1.** La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad.
- 2.** El sujeto, la sociedad civil y el Estado comprometidos con la defensa y promoción de los derechos y deberes humanos, como mecanismos para construir una democracia y conseguir la paz.
- 3.** Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
- 4.** Buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
- 5.** Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- 6.** Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- 7.** Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos : ciencia, tecnología, medios de comunicación, etc.
- 8.** Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

<sup>10</sup> Tomado de Los lineamientos de Ciencias Sociales :

Finalmente se encuentra la Ley 1874 del de 27<sup>11</sup> de diciembre de 2017, la cual busca restablecer la enseñanza de la historia colombiana básica y media, a través de una cátedra obligatoria, pretendiendo que los lineamientos curriculares que tengan todas las instituciones se incluyan como obligatorios los conocimientos de Colombia.

Teniendo en cuenta lo que plantean las políticas o normativas de la enseñanza de la historia, se puede decir que sería enriquecedor un proceso de enseñanza aprendizaje transversalizado con todo lo que se propone, en lugar de organizarse de manera fragmentada, donde por supuesto se integre a los niños y las niñas desde las primeras edades; pero por el contrario, se puede ver lo anteriormente mencionado un poco violentado o arbitrario, ya que se plantea esta enseñanza como una cátedra o asignatura obligatoria a partir del grado 1° de primaria, dejando a los más pequeños por fuera de este aprendizaje, teniendo el pensamiento un poco erróneo de que “no pueden aprender el pasado, la historia” conllevando a que este déficit cada vez sea mayor, en edades posteriores. Y lo más preocupante es que en los grados en la que esta se enseña, se da de manera fragmentada y con contenidos poco significativos, sin sentido para los niños y las niñas, perdiéndose el interés por parte de ellos.

En Cuanto a lo que muestran estos documentos, es interesante preguntarnos por cómo se da la aproximación al tiempo, o si realmente la hay, ya que estos se preocupan más por unos ítems específicos que se supone, son los que los niños y las niñas deben aprender, perdiéndose todo lo que esta enseñanza posibilita tal como lo han mostrado algunos de los autores hallados en esta investigación. Si bien es cierto, estandarizar y pensar en un currículo en educación inicial, no posibilita una mejor comprensión ni aproximación al tiempo y la historia, sería mejor pensar en cómo integrar, todas las emociones, sensaciones, deseos y demás que constituyen y forman al ser humano.

Es importante mencionar que se defiende la idea que en Educación Inicial no haya un currículo, que limite los procesos de aprendizaje, ya que se debe propiciar un espacio que permita el descubrimiento, la observación, un escenario significativo y enriquecedor para los

---

<sup>11</sup> <https://www.bluradio.com/judicial/conozca-la-ley-que-obliga-enseñar-historia-en-los-colegios-165080>

niños y las niñas en sus procesos de enseñanza aprendizaje, pero sin dejar de lado, el tiempo y la historia.

De esta manera, antes de pensar en enseñar, efemérides, otras culturas ajenas a la propia, el estado social, político, económico y demás de otros continentes, en enseñar una historia heroica, la revolución francesa, o el descubrimiento de América, que es por donde suele iniciarse esta enseñanza, sería fundamental propiciar escenarios que permitan experiencias enriquecedoras y significativas que orienten a la construcción y configuración de niños y niñas, sentí-pensantes, Permitiendo vislumbrar la enseñanza de la historia y su relación o las diferencias con la enseñanza del tiempo, fortaleciendo un pensamiento crítico- reflexivo. Permitiéndoles, ser activos en el mundo, libres de opinar, de pensar, de contradecir, permitiéndoles equivocarse y buscar soluciones, alternativas de mediar dicha situación, de fortalecer su habilidad de empatía.

También es importante permitir a los niños y las niñas que creen, inventen, construyan y no simplemente se queden en la reproducción de modelos. Propiciando a partir de estas prácticas, la movilización de pensamiento desde sus primeros años de vida, llevándolos a cuestionarse, interrogarse de diversas maneras, buscando estrategias y no pretender seguir una ruta, logrando una transformación y un cambio desde sí mismo para y en su entorno en el que se encuentre inmerso, dándole otro sentido y re- significando su realidad y su vida. Vale la pena priorizar la necesidad de aproximar al niño a comprender el tiempo, a recrear el pasado desde su propia experiencia, desde su genealogía, su contexto inmediato, los lugares y espacios que tanto tienen por contar, incluso por lo que nos constituye desde los primeros momentos como se da en lo biológico. Así mismo hacer uso de estrategias como la narrativa, lo anecdótico, el cuento, entre otros. A propósito de la narrativa y con ella la oralidad, en las políticas públicas, este aspecto está un poco abandonado, no se ve reflejado, dejando de lado una parte vital y esencial en la aproximación y el acercamiento a las comprensiones temporales e históricas, sin lugar a duda, estos dos aspectos, como se ha visto a lo largo del trabajo, a pesar de que hay poquitas investigaciones en este campo de conocimiento, permiten visibilizar el potencial y enriquecimiento en esta enseñanza desde las primeras edades.

Posibilitando de esta manera la aproximación a la comprensión de que hay un antes, un durante y un después, favoreciendo el desarrollo de este pensamiento desde sus propias nociones y construcciones, que poco a poco se irán complejizando hasta llegar a la interpretación de otra época y los personajes que hicieron parte de ella. Fomentando así el acercamiento de los niños y las niñas al tiempo y la historia, donde se hace importante que los maestros dejen de lado la concepción que se tiene de la historia como mera teoría, de efemérides y hechos sin mayor relevancia en los niños y las niñas, teniendo como reto, hallar la manera de integrar este aprendizaje con la vida de ellos, nutriendo todo este proceso con lo que el medio les brinda, propiciando un aprendizaje significativo en cuanto al tiempo y la historia partiendo de la experiencia y el contexto, re significando el sentido de este campo de conocimiento. Cuestionando de manera constructiva lo que ofrecen los documentos en cuanto a la enseñanza de la Historia en cada paso que demos con los niños y las niñas

**PARA LA MUESTRA UN DOSSIER DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS.**

Nº1 Torres, M. & Abad, J. (2006) “Mi mano es un reloj de arena”. Revista Aula de Infantil. España	
Experiencia.	Artículo de Revista.
Duración- Tiempo percibido y experimentado- tiempo representado.	
<p>Descripción.</p> <p>Esta experiencia se realizó con niñas y niños de cinco años en la escuela Infantil Zaleo (Vallecas), en un primer momento, se realizó una asamblea, donde se explicó el funcionamiento del reloj de arena como instrumento para medir el tiempo, se gira éste y se empieza a contar en voz alta, hasta saber cuánto tarda en caer la arena, que para el caso fue un conteo de 30.</p> <p>En segundo momento, cada niño y niña experimento con su propia mano y un poco de arena fina de playa, imitando la función del reloj de arena. En el ejercicio, se dan cuentan que el conteo de cada uno es diferente según el tamaño del hueco de la mano, ya que varía si este está más cerrado o más abierto</p> <p>Finalmente los maestros, dan a cada niño y niña un embudo, el cual llenan de arena, se desplazan en un recorrido por la escuela, dejando caer su contenido. Observan que, tapando un poco el final del embudo, cae menos cantidad de arena y por lo tanto, “... dura más tiempo” .Los niños visualizan su propio movimiento a través de la huella visible creada por la arena en el suelo; cuando se agotó la arena del cubo, los niños y las niñas sugirieron contemplar el resultado, la transformación estética del espacio de la escuela permanecía como evocación de la acción realizada y como una imagen para analizar.</p>	

N° 2 Goris, Beatriz (2007). Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Sapiens. Argentina	
Propuesta	Libro. Unidades Didácticas y Proyectos
Oficios o Profesiones.. Dimensión social, D. espacial, D. Temporal, D. Tecnológica, D. Política, D. Cultural, D. social	
<p>Descripción:</p> <p>El análisis de las ideas organizadoras, o principios explicativos del mundo social: son ideas que el docente ha de tener en mente a la hora de seleccionar los contenidos, serán las que guíen y permitan incluir o descartar recorridos. En las ideas organizadoras. Se incluye: un eje articulador, la cuadra de la ciudad, un contexto complejo, un contexto producto de la construcción social, un contexto dinámico, un contexto conflictivo y un contexto desigual, diverso y subjetivo.</p> <p>La autora nos habla de el diseño Didáctico. Secuencia de actividades, donde se enfatiza en la importancia de adoptar una mirada, que guiará la visión del contexto, donde se analiza cómo seleccionar contenido, contextualizar y diseñar una secuencia de actividades. Acogiendo aquí la idea de un títere no como recurso de aula, sino como objeto social. En este diseño Didáctico se tiene en cuenta: un eje articulador: Los títeres y en la secuencia Didáctica: los contenidos, Referidos a conceptos o hechos. Referidos a procedimientos (saber hacer), a actitudes. Por otra parte en esta secuencia: el planteo del problema, las representaciones Infantiles sobre el contexto, búsqueda de información, Registro de información, Organización de la información y cierre.</p> <p>Aquí la autora propone algunas propuestas.</p> <p>Diseñando Propuesta: “El pan”. Este capítulo inicia con la narración de una experiencia, de un niño o joven, a quién coloca como protagonista al “maestro pastelero”, quien tenía una sensación de fracaso y decepción, sin tener en cuenta la importancia de su labor en la sociedad y más que ello en la cultura. Para esta propuesta es fundamental la indagación previa del docente, quién debe tener en cuenta el contexto, físico y humano. Pues esta propuesta brinda diversas posibilidades para llevar a cabo con los niños y las niñas, en este caso de cinco años. Pues se puede indagar sobre la historia del pan, de la panadería más antigua del barrio, sobre la venta de pan en la panadería. Etc.</p> <p>Presentan otras tres propuestas que se pueden llevar a cabo: 1. La muestra desde el arte de infantil. Allí se tienen en cuenta la librería artística, el museo de Bellas Artes, Galería de Arte, etc. una segunda propuesta es: Representaciones de una obra de teatro y una tercera propuesta es “la huerta del Jardín”</p> <p>Las tres propuestas son: 1, El mundo social a partir de nuestros pies. 2. Diarios y revistas, y 3. El mundo social a partir de la higiene personal.</p>	

Nº 3 Pérez, E. Baeza V & Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación Infantil. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 48. España.

Experiencia

Artículo de Revista.

Descubrimiento de América. Biografías Antiguo, nuevo, alimentos.

Descripción:

“El rincón de los tiempos” y su fundamentación metodológica; ha sido el nombre que ha dado el alumnado al espacio donde se trabajan los “tiempos antiguos.

Es una esquina de un aula, escasa para 24 alumnos y alumnas de Educación Infantil, esta esquina tiene dos ventanas que comenzaron a decorar al gusto de la época después de ver alguna escena de películas que recrean el Renacimiento. Hacen unas columnas talladas con papel continuo y ponen en los huecos papel celofán amarillo, lo que va creando un ambiente distinto debido al color de la luz.

Utilizaron un viejo armario de muro, que decoraron con ventanas y balcones, con cartones de cajas usadas construyeron los tejados que forraron o pintaron Para imitar el otro muro, y ya que no disponían de más muebles, optaron por telas que sujetaron a alambres y a los tubos de la calefacción con alfileres, imitando así la riqueza y variedad de tejidos existentes en la época. Con esto se va acotando y privatizando el espacio. Ponen una gran puerta de cartón pintada (han de entrar los carros y carrozas).

Poco a poco van aumentando las obras de arte al ir descubriendo el gusto del momento y el deseo de adornar, jugando. El dominio del espacio se va haciendo patente en la necesidad de ir colocando los distintos elementos decorativos: los adornos, las pinturas, los retratos, el arte. Al lado de la puerta, una ventana; fuera del palacio, un mercado; encima del mueble, un cuadro de Isabel la Católica que financió los viajes por el océano... Esos viajes demostraron una teoría poco conocida en la época, la que defendía que la Tierra era redonda. Conocer las biografías de personajes históricos les empieza a interesar... ¿Quién fue Cristóbal Colón?, ¿qué pasó en el viaje?

Aparece un mapamundi, un globo terráqueo, buscan los mares, miden distancias, compararan tamaños, imaginan descubridores y corsarios, a todo lo que van aprendiendo le ponen nombre. El vocabulario y su necesidad de comunicar se disparan... “Como nuestros antepasados”, van saliendo de la oscuridad y del miedo y se lanzan a la aventura de descubrir. Pero también surgen temas de índole social como la esclavitud, la piratería, el reparto de las riquezas.

No pueden faltar los alimentos necesarios para vivir, sobre todos las ricas frutas y verduras de la huerta que en la navegación eran tan escasas (una manera más de tratar la alimentación sana) y los posibles juguetes de la época junto con sus bebés, en canastos de mimbre y en cunas de madera. ¿Dispondrían de ellos los hijos de los habitantes del palacio? Imaginan que sí.

Se adquieren algunas ropas que sirven a los niños para introducirse totalmente en su papel de corsarios, conquistadores, damas, princesas..., para jugar, jugar y jugar.

Para abordar esta época histórica se hace hincapié en las biografías como un medio más para aprender, aunque sin abandonar el juego, base de todo aprendizaje, las imágenes y las narraciones. La historia del descubrimiento de América a partir de la vida de Cristóbal Colón, enlazada con la de Isabel la Católica, les sirve de punto de partida. Es un momento mágico, los días siguientes el banco de madera se convierte en un barco pirata desde el que los malvados gritan: “¡Al abordaje!”, para robar los tesoros de los barcos españoles que vienen de América; los dibujos se llenan de océanos, de monstruos marinos, de frases como “tierra a la vista”, de carabelas, galeones, copiados o inventados. Visitaron la biblioteca del colegio en busca de documentación, se informaron sobre cómo eran los barcos por dentro, cómo se cargaban las bodegas, los productos que se trajeron y que antes no se conocían aquí... Aprendieron que los descubridores de tierras lo son también de alimentos: los tomates, el maíz, las patatas... Y, poco a poco, el proyecto va tomando forma y se va cargando de contenido.

Revisan lo que saben, votan sobre lo que quieren saber. Buscan fotos, libros, películas, preguntan a sus padres, ven imágenes, conocen el ambiente gracias a lectura de las biografías de los personajes que van encontrando, escriben, pintan, dibujan todo lo que van aprendiendo y van elaborando su libro de historia. Y así, entre cañonazos, espadas, princesas cautivas y damas soñadoras han llegado al siglo XVII, Siglo de Oro

Adaptando estos contenidos a su edad mediante los relatos, las imágenes y el juego simbólico.

<p>Nº 4</p>	<p>Barrenetxea, M. (2008). La Historia En El Aula De Primaria. Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las ciencias Sociales en los nuevos Planes De Estudio. España</p>
<p>Propuesta</p>	<p>Artículo de Libro</p>
<p>Pasado- presente- lejano- cercano</p>	
<p>Descripción</p> <p>Es importante empezar a introducir los conceptos de la Historia en el aula de primaria, y para ello se ha de procurar los recursos necesarios, para que sea imaginativa, dinámica y que de ella se extraigan valores y fundamentos para que el alumnado reconozca el mundo en el que se mueve y su contraste activo y creativo con el pasado.</p> <p>La autora propone algunos elementos importantes para la enseñanza de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Iniciar con la escritura de un diario de campo ya que es una fuente de la historia y un elemento que permite ubicar la temporalidad y así saber que ellos pueden ser protagonistas de su propia Historia y como en un primer acercamiento, saber que es una fuente histórica de primera mano, donde no es escrito por otros sino por ellos mismos y aquellos que hacen Historia, no han de ser héroes ni políticos, sino quienes tienen una experiencia vital para contar.</li> </ul> <p>Un criterio a destacar es lo emocional, el aspecto subjetivo, es el que se ha de potenciar, estableciendo con exactitud aquello que se ha vivido en un día o momento determinado. Donde expresen anímicamente cómo se sienten ese día.</p> <p>Otra parte es recoger noticias que les llame la atención. Los estudiantes han de ser futuros ciudadanos y han de estar al tanto de los sucesos que les afectan a su alrededor.</p> <p>El diario explora sus capacidades tanto expresivas como creativas, ya que son ellos quienes han de seleccionar el material emocional que colocan en el diario. Además es importante que sea trabajado cada día con información no inventada.</p> <p>En este proceso, sería importante leer los diarios de campo donde todos puedan opinar y así mismo compartir las noticias que hayan encontrado, donde varios niños y niñas pueden tener la misma, llegando al concepto causal dando paso a que reflexionen acerca de la noticia o su trascendencia</p> <p>En el diario de Campo debe aparecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fecha del día en que se escribe.</li> <li>• Cada día debe tener cinco o más líneas escritas.</li> <li>• Escribir hechos de la vida cotidiana y buscar en los periódicos o en la televisión alguna noticia importante, una de política, otra de religión y otra deportiva.</li> </ul>	

➤ Descubre la Historia a través de las fotografías.

Se recopilarán imágenes fotográficas de corte histórico, que se desarrollara de la siguiente manera.

- En primer lugar darán una descripción de lo que ven.
- En segundo lugar recogerán información sobre la fotografía, (y el porqué de su elección). Para ello pueden emplear medios como la internet o las enciclopedias, lo que permitirá que elaboren un criterio personal y a la vez les posibilita descubrir los medios necesarios para compilar la información

**1. Selecciona diez fotografías de épocas diferentes.**

◆ Las fotografías se pueden extraer de internet, de fotocopias de libros, o de revistas (que se puedan reciclar).

◆ Las fotografías pueden ser imágenes de películas, de cuadros que caractericen una época histórica, personajes ilustres, inventos, etc.

**2. Colocarlas en orden cronológico y buscar a qué período histórico pertenecen (intenta fecharlas por siglos)**

- Siglo XIX al XXI 1789- Actualidad- Edad contemporánea

- Siglo XV al XVIII- 1492- 1900 Edad Moderna

- Siglo V al XV. 476 – 1492 Edad Media.

- 3000 AC al Siglo V Edad Antigua.

- 2'000.000 AC al 3.000 AC. Prehistoria.

**3 Buscar información sobre ese periodo histórico y escribir algunos rasgos que lo caractericen**

- El trabajo se ordenara y clasificará en el cuaderno de clase.
- Cada fotografía deberá tener acerca de diez líneas donde se explique sobre cada época y sus características.

En los niveles de Infantil y primaria, lo anecdótico, la Historieta, es lo que más encanta a los alumnos. Donde las cosas no sucedieron porque sí, ni tampoco se debe hacer creer que la Historia se resume en un saber anecdótico y enciclopédico. En primer lugar para hacer didáctica de la Historia, hay que plantearse qué es la Historia y qué función tiene, conocer la historia de la Historia y en un contexto más cercano, valorar cómo se ha enseñado o como se valora en la sociedad. En segundo lugar, lo que más nos atañe como educadores es que la Historia tiene que alcanzar un valor mediático en los ciclos de primaria e Infantil.

Nº 5

Bardavio, A & González, P. (2008). La Arqueología Y La Prehistoria Como Eje En Un Proyecto Integrado De Comprensión Del Territorio. El Ejemplo Del Campo De Aprendizaje De La Noguera. En: Ávila, R. Cruz, A & Díez M. (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las ciencias Sociales en los nuevos Planes De Estudio*. España.

Propuesta

Artículo de Libro

Presente – pasado - nuevo- antiguo- empatía- cultura.

Descripción:

Se proponen herramientas históricas para que el alumnado se centre en el contexto de ahora y el antiguo, para poder comprender los problemas del presente, en Sant Llorenç de Montgai, localidad de la comarca leridana de la Noguera, donde se encuentra el CdA de la Noguera.

Se proponen tres actividades a realizar, las cuales están dirigidas al alumnado de educación infantil, primaria y de bachillerato.

1. Las actividades que se fundamentan en la simulación del método de investigación Arqueológica, en la arqueología experimental y la empatía Histórica, reproduciendo la vida cotidiana en los tiempos prehistóricos, así como el mundo medieval en una tierra de frontera y las dificultades de la vida cotidiana de la población en la contienda de la Guerra Civil.

2. La segunda actividad propuesta tiene como objeto de estudio el entorno natural y paisajístico de Sant Llorenç de Montgai, con el embalse, la vegetación, y la fauna del entorno, especialmente las aves, como centro de interés primordial

3. Finalmente se encuentran las actividades que pretenden hacer entender los usos económicos y sociales del embalse y la presa Sant Llorenç en el mundo actual.

Cada taller o actividad cuenta con propuestas de trabajo que implican un antes y un después de la visita, lo que permite evaluar los conocimientos previos del alumnado y así mismo consolidar y aplicar en condiciones diferentes los aprendizajes sugeridos en la visita. Los talleres se agrupan en tres bloques diferenciados por la metodología didáctica empleada.

1. talleres de simulación

2. dramatizaciones y juegos empáticos

3. finalmente la experimentación en una investigación guiada.

A continuación por cada taller, mencionare los niveles educativos y para qué etapa escolar están referidos:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<b>Nómadas del viento:</b> •Aves del embalse. •alimentación de pájaros.		X	X
<b>comprender el paisaje</b> •Descubriendo el pueblo de Sant Llorenc. • Un espacio entre la montaña y el llano. •Siguiendo el camino de las alturas	X	X	X
<b>Rastros de la naturaleza:</b> •Sensaciones de la Naturaleza. • Observemos la naturaleza	X	X	
<b>Las piedras hablan:</b> •Geología de la Noguera.			X
<b>El agua domesticada</b> • El camino del río, restos, pisadas y vegetación • La presa de Sant Llorenc de Montgai • Estudiemos el río		X	X
<b>Interpretando el pasado:</b> •excavando el pasado. •Un mundo de objetos.		X	X
<b>Los tiempos más lejanos:</b> •Visita al yacimiento arqueológico de la roca dels Bous (St. Llorenc de Montgai). • Hace mucho mucho tiempo •Los inicios del Arte • Sonidos y música en la prehistoria •Juego de caza y recolección	X	X	X
<b>Tierra de frontera:</b> •El castillo de Llorenc y la iglesia de la Mare de Déu de Castell (St. Llorenc de Montgai).		X	X

Nº 6

Pagés, J & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En Revista Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, Nº. 82. Brasil

Propuesta

Artículo de Revista

Presente- Pasado- Futuro.

### Descripción

**La historia personal** es un recurso importante en la construcción del pensamiento y del tiempo histórico del alumnado de educación primaria. Es evidente que la historia presenta una complejidad conceptual y procedimental que debe afrontarse a partir de realidades asequibles a los niños y niñas. La utilización de la historia personal como objeto de estudio nos permite disponer de un campo de aplicación para los diferentes conceptos relativos del tiempo histórico, así como otros conocimientos de la historia más factual. La historia personal es un campo de entrenamiento para plantear cuestiones relativas al conocimiento de su tiempo, a la cronología, a los períodos de su vida, a los acontecimientos destacables, a los cambios más importantes, a los documentos oficiales o privados que conserva su familia etc.

A continuación se propone un proceso de construcción de la historia personal. El proceso puede seguir los pasos siguientes: 1) Recoger información de la propia historia con los aspectos esenciales que caracterizan su tiempo histórico: pasado (fuentes), presente y futuro, cambio y continuidad.

2) Periodizar la historia personal a partir de la información recogida anteriormente, por ejemplo periodizar a partir de los ciclos educativos.

3) Buscar los elementos de simultaneidad que pudieran existir entre la historia personal y los hechos históricos a nivel local o nacional. Se puede comenzar por indagar lo que pasaba en su entorno en el año de su nacimiento.

4) Clasificar y ordenar la información para proceder a la narración de la historia personal, comenzando por aquello que pasaba antes de nacer, en el año que nacieron y continuando por cada período histórico, para acabar con sus expectativas de futuro.

Otra forma de trabajar el tiempo histórico en los últimos cursos de la educación primaria (10-11 años) es representando la periodización histórica en un mural.

N° 7	Vergara, A. Balbí, M & Schierloh, S. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. Revista Latinoamericana de Lectura. Revista Lectura y vida. N° 31. Argentina.
Experiencia	Artículo de Revista
Narrativa- “ahora”, “hace mucho tiempo”, sucesión, simultaneidad, cambio, continuidad.	
<p>Descripción. La experiencia se desarrolló mediante secuencias didácticas por medio de las cuales se planificó y concretó el trabajo en la sala siguiendo un esquema básico que incluyó actividades de inicio, narración, re -narración y actividades de cierre. ♦<b>Actividades de inicio:</b> El propósito de este momento fue crear un clima que promoviera la curiosidad y el interés de los niños por conocer lo que se iba a relatar. Para ello se recurrió a una amplia gama de estrategias que involucran sus vivencias y conocimientos previos, y les dejarán planteadas dudas e interrogantes a dilucidar a partir de la escucha del relato. Estas fueron: hacer referencia al feriado y preguntar por sus motivos; indagar acerca de por qué en la escuela se estaban realizando acciones inusuales –ensayos para preparar el acto escolar–; recordar el acto escolar –si ya se hubiera llevado a cabo–, etc.</p> <p>♦<b>Narración:</b> El momento de narrar, es el eje nuclear de cada una de las secuencias, se desarrolló oralmente, aunque se acompañó con la presentación de elementos icónicos apropiados para facilitar la comprensión en los niños pequeños. Se tuvo especial cuidado en la disposición espacial de los participantes, sentados en semicírculo frente al narrador, y en la creación del clima propicio para lograr una escucha identificatoria y comprensiva, lo que se logró incluyendo referencias, previas al inicio del relato, sobre el personaje niño que aparece enmarcando cada uno de ellos.</p> <p>Posibilita dos tipos de narrador. 1 Narrador testigo. Quien es él que vive la experiencia, y el 2, es el narrador omnisciente, quién interpreta esa historia o experiencia.</p> <p>♦<b>Re- narración:</b> Los relatos fueron reconstruidos oralmente por los niños a partir del reordenamiento de las imágenes ya presentadas, que ellos manipulan libremente. Estas recordaciones, posteriores a la escucha de la narración, fueron orientadas y facilitadas por la docente por medio de preguntas y repreguntas.</p> <p>♦<b>Actividades de cierre:</b> Este momento asumió distintas modalidades que persiguieron dos propósitos fundamentales: comunicar lo aprendido a otros (los padres, otras salas del jardín) y trabajar la línea de tiempo iconográfica, colocando en ella una imagen representativa de la efeméride conmemorada. Para el primer caso, según las posibilidades que brindaba el texto narrado, se recurrió a la confección de dibujos individuales y a la producción grupal de murales y de “libros”. Estos últimos se conformaron mediante una secuencia de imágenes ordenadas por los niños de acuerdo al desarrollo del relato escuchado. Murales y libros fueron compartidos, según los casos, con otras salas y con las familias, lo que estimuló una nueva re-narración (realizada por los pequeños), con todas las ventajas que ello trae aparejado para el desarrollo de la expresión oral, la apropiación del conocimiento histórico y la socialización</p> <p>Las actividades encaradas contribuyeron a iniciar y/o consolidar aprendizajes relativos a la temporalidad: nociones de “ahora”, “hace mucho tiempo”, sucesión, simultaneidad, cambio, continuidad y a la representación del tiempo histórico. En este último aspecto, la actividad fundamental consistió en la confección de una línea de tiempo sencilla que ordenó los distintos relatos trabajados por medio de imágenes representativas de cada uno de ellos.</p>	

N° 8	Arista, T. Verónica. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular De La Educación Básica. México.
Propuesta	Capítulo de Libro.
Pasado -presente- duración, sucesión, simultaneidad y etapas o periodos.	
<p data-bbox="256 730 422 762">Descripción.</p> <p data-bbox="256 800 1416 1050">Propone que los estudiantes escriban su historia de vida, en la que vayan involucrando tanto acontecimientos de su vida personal como de lo que acontece en su ciudad, en el país o en el contexto internacional; pedirles que lleven un objeto personal que tenga un valor sentimental importante para que narren su historia; rescatar fuentes orales como mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación y permiten recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversos protagonistas a través de la entrevista.</p> <p data-bbox="256 1094 1416 1344">Otro elemento que propone son las líneas del tiempo y esquemas cronológicos para desarrollar la noción del tiempo histórico, ya que establecen secuencias cronológicas para identificar relaciones pasado-presente e interrelaciones entre distintos sucesos en el tiempo y el espacio. La línea del tiempo es una representación gráfica del paso del tiempo y, dependiendo del propósito que se busque lograr, permite comprender el tiempo histórico a través de ejercicios para identificar la duración, sucesión, simultaneidad y etapas o periodos.</p> <p data-bbox="256 1388 1416 1455">Trabajar el desarrollo de la imaginación a través de elaborar historietas, hacer entrevistas a personajes históricos o escribir cartas a personas del pasado,</p>	

Nº 9	Chacón C, Adriana (2012). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
Propuesta	Tesis para optar al título de: Magister en Educación con énfasis en Comunicación
Pensamiento Histórico- antes- después - secuencia- temporalidad	
<p>Descripción.</p> <p>Chacón propone apoyarse en distintos relatos o formas de narrar que permitan entender a los niños y las niñas la actualidad, lo que ha ocurrido en otros momentos o lugares conllevando a ser el presente de cierta manera.</p> <p>Menciona que el pensamiento narrativo hace su aparición desde muy temprana edad y es probable que la provocación de relatos alrededor de estas nociones constituya un papel importante en la configuración de las mismas. Los niños son capaces de formar oraciones y frases cortas con una sintaxis correcta desde los dos años y hacia los tres ya hacen pequeños relatos de sucesos cotidianos (qué hicieron durante el día, de qué trataba la película, lo que vieron en la calle) no como simple enumeración o listado de eventos sino que utilizan cláusulas que denotan continuidad, temporalidad, secuencia (antes, luego, entonces...); por supuesto ya hacia los 5 y 6 años estas narraciones son mucho más elaboradas y se involucran coherentemente elementos de causalidad, además de opiniones o apreciaciones con una incipiente argumentación. Es aquí donde la autora menciona la importancia de enseñar y aprender a partir de la cotidianidad de los niños y las niñas.</p> <p>Es indudable el valor y la incidencia de la narración en la forma que tienen los seres humanos de comprender y organizar el mundo, pero sobre todo el poder que ejerce sobre las emociones y sentimientos y por ende la influencia en las decisiones que cada quien toma.</p> <p>Chacón habla de pensamiento narrativo y pensamiento histórico los cuales confluyen en la comprensión de la cultura como el resultado de lo que somos, fuimos y seremos, gracias a la capacidad que tenemos de enlazar y secuenciar los hechos hacia atrás y hacia adelante para ir gestando nuestra identidad; una identidad inicialmente propia (yoica), y posteriormente familiar, social, comunitaria, nacional, en síntesis: una identidad histórica, que lamentablemente hoy parece un rasgo en vía de extinción, provocando en los individuos una sensación de desconcierto y desesperanza que no les permite ver con claridad hacia el futuro.</p> <p>Las narraciones familiares recogen anécdotas, recuerdos o evocaciones de las vivencias pasadas y definitivamente se aprende de ellas, en un sentido práctico, acerca de los comportamientos que ayudan a orientar nuestras propias acciones y, en uno más trascendente enriqueciendo nuestro capital cultural, sobre cómo se concebían y entendían las cosas en otro tiempo.</p> <p>Es así como la narración es una estrategia fundamental en la enseñanza de la historia, aprovechando las vivencias y experiencias cotidianas de los niños y las niñas, fortaleciendo la oralidad y la secuenciación de hechos que permitan la comprensión e interpretación de otro tiempo.</p>	

N° 10	Bautista S, Karina & Frasco B, Mónica (2012). La historieta: un medio para representar la construcción de nociones tiempo en Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). Universidad Pedagógica Nacional De México.
Propuesta	Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.
Secuencias, elaboración de argumentos, explicaciones causales, continuidades y cambios.	
<p>Descripción.</p> <p>Las autoras dicen que la historieta se convierte en un auxiliar importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia, debido a que por un lado, se apoya en el elemento visual de gran atractivo e impacto para el alumno y con el soporte de textos, narra ágilmente hasta los temas más complicados, dotando de estructuras que permiten entender quiénes son, de dónde vienen, hacia dónde van y sobre todo cuál es su papel en el eje central del estudio y representación de la Historia: el hombre y la sociedad.</p> <p>Es así como una misma historia puede ser contada desde diferentes puntos de vista, por tanto se le considera como un juego simbólico entre lo real y lo imaginario, como un medio que permite ampliar la percepción de la realidad, creada a partir de historietas. En este sentido, proponen definir de forma conceptual y operacional cada una de las variables analizadas: donde se destacan los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cronología; Esta noción es entendida como la ordenación, duración y sucesión de fechas, periodos o hechos, respecto a un sistema de medición, requiere que se determine el inicio, fin, antes y después de uno o varios acontecimientos, esta noción es la que va a permitir establecer y ubicar a los hechos de manera ordenada.</li> <li>• Causal: Esta noción se refiere al establecimiento y relación de causas y efectos de los hechos históricos, que permitirá explicar el antes y el después</li> </ul> <p>A partir de ello se analizan cuatro categorías: 1. cronología básica, teniendo en cuenta la Ordenación de eventos de acuerdo a frases o una fecha; 2, de acción lineal sencilla, interviniendo aquí la Ordenación a partir de fechas, presentan de uno a tres años; 3. de acción lineal múltiple y de acción paralela, donde se alteran diferentes tiempos y diferentes espacios. 4. la Continuidad Se entiende a la continuidad como la capacidad de ordenar y formar secuencias estableciendo una relación lógica de diferentes periodos históricos. Mientras que el cambio es la habilidad para identificar diferencias o similitudes entre un periodo histórico y otro.</p> <p>En este sentido, se podría decir que resultaría mucho más favorable el manejo de fechas como puntos de referencia (proporcionan un marco temporal), el establecimiento y relación entre unas fechas y otras (para la confección mental de un mapa temporal y el trabajo de conceptos del tiempo histórico). Emitir explicaciones causales que partan de interrogantes tales como ¿Por qué? (causas) y ¿Para qué? (consecuencias) que le den sentido a los procesos históricos. Ofrecer al alumno elementos de anclaje a través de frases, oraciones guía y/o imágenes que le permitan desarrollar una argumentación histórica. Partir de temáticas próximas al alumno y su contexto, que permitan relacionar periodos anteriores con el presente y que a su vez cobran significatividad para él.</p>	

N° 11	Guadalupe C. Gómez de Alba (2012). El uso de la imagen en la enseñanza de la historia En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps).Universidad Pedagógica Nacional De México.
Propuesta de la	Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza
Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.	
Presente- Pasado.	
Descripción.	
<p>La imagen representa y significa algo que ya no está aquí, no debe verse en un sentido literal, sino figurado. Siempre debe tenerse presente que, más que reflejar el mundo tal cual es, la imagen –ya sea pintura, grabado o fotografía– es una interpretación de esa realidad. Para el docente que hace uso de las imágenes en la enseñanza de la historia, es fácil caer en la tentación de utilizarlas como si fueran testimonios incontrovertibles. Sin embargo, es necesario no perder de vista que siempre hay una intención que subyace a la obra en sí. Las distorsiones que se pueden apreciar en las representaciones antiguas son un testimonio de ciertos puntos de vista o miradas del pasado. La imagen intenta reproducir las formas de las cosas para recrear su apariencia frente a nuestros ojos. En cambio, la palabra designa conceptos. La imagen, entonces, puede explicarse como un modo de representación visual de cosas que ya son en sí mismas visuales.</p>	
<p>En la enseñanza de la historia, es necesario que se haga una lectura de la imagen que vaya más allá de la interpretación iconográfica. Es decir, se tiene que analizar lo que la imagen quiere representar, la época en que fue hecha, su sentido y sus implicaciones. Si nos limitamos a presentar la imagen como una representación de la realidad, podemos crear ideas erróneas en los estudiantes y lejos de ayudar a su cabal comprensión del pasado, crearemos en ellos confusión o una mala asimilación de los conceptos.</p>	
<p>La imagen, establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicando ese mundo con palabras, pero éstas se refieren a imágenes, ya sea física o mental.</p>	
<p>Finalmente la imagen es una herramienta que busca ilustrar cómo fueron los actores del pasado, cómo vivieron, cómo representan su propio mundo. Al no tratarse de una clase de historia del arte, el uso de la imagen es de testimonio o con fines ilustrativos, nunca como un objeto en sí mismo, hay que estar conscientes de que siempre una imagen –ya sea un cuadro o una fotografía– busca impactar al espectador y plasmar una escena o un objeto con la intención de emitir un mensaje.</p>	

N° 12	Avendaño, L & Torres L. (2012). Construcción del Pensamiento Histórico a través de las Nociones de Tiempo y espacio.” El Túnel del Tiempo”. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
Experiencia	Trabajo de grado, para optar al título de profesional en licenciatura en Educación Infantil. Propuesta pedagógica de grado
Pensamiento Histórico- Tiempo y espacio – pasado- causas.	
<p>Descripción.</p> <p>Para esta experiencia, se abordaron dos categorías de análisis que buscaban fortalecer el Pensamiento Histórico en los niños y las niñas; dichas categorías son: Noción Temporal y espacial, trabajados desde talleres.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En dichos talleres se hace uso de estrategias Didácticas como la simulación, la cual busca que a partir de diferentes actividades se logre recrear el pasado, ya sea para comprender un hecho Histórico o la vida de otras épocas en un contexto determinado; la realización de estas acciones implica que el niño pueda tener acceso a información previa, que le posibilite conocer el suceso, hecho, comunidad o acontecimiento que simulara.</li> <li>• En la categoría Temporal, se realizaron actividades relacionadas con: (Vientre materno, historia de vida, Noti- niños, jugando a ser muiscas y el encuentro de dos mundos).</li> <li>• Para la elaboración de la secuencia cronológica, los objetivos históricos de la infancia de los niños y las niñas (fotografía, juguete u objeto representativo de su primera infancia). Facilitaron que estos se ubiquen temporalmente al establecer relaciones entre y el objeto y un momento determinado de sus vidas.</li> <li>•Noti- niños, buscar indagar acerca de algún hecho o acontecimiento relevante del año de nacimiento para desde allí analizar las múltiples causas que los originan y cómo estas influyen en la vida personal y familiar.</li> </ul>	

Nº 13	Rodríguez, M. García P, & Reyes F, (2012). Jugando aprendemos Historia. En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). Universidad Pedagógica Nacional De México.
Experiencia	Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.
Pasado- presente- tiempo y espacio, costumbres y culturas antiguas.	
<p>Descripción.</p> <p>A continuación, se presentan las actividades lúdicas (su estructura y función) que se llevaron a cabo con niños y niñas de grado cuarto de primaria.</p> <p><b>DOMINÓ:</b> La intención de esta actividad consistió en crear una situación en la que los alumnos tenían que resolver un reto al encontrar una generalización: la correspondencia entre región cultural y Estado actual. Mediante el desarrollo del juego los niños se ubicaron espacialmente al relacionar el área correspondiente a Mesoamérica con la división política actual de México. Se integraron las 6 regiones culturales de Mesoamérica y los Estados actuales de la República Mexicana. Se tomaron en cuenta los conocimientos previos que los alumnos tenían acerca de la organización territorial del país, ya que anteriormente trataron este tema en la asignatura de Geografía. Se observó que los alumnos no tenían noción de la extensión del territorio del país donde se asentaron las civilizaciones mesoamericanas, ya que aunque en ese momento podían enumerar las seis regiones culturales de Mesoamérica, aún no tenían facultad para ubicarlas correctamente; una vez que identificaron las regiones y contextualizan la ubicación con un mapa actual pudieron llegar a la conclusión de que no todos los estados de la República corresponden a las Regiones culturales que se expusieron durante la clase.</p> <p>Al momento de realizar el juego del dominó los alumnos tenían que ubicar las fichas de manera que coincidiera la región cultural con un estado de la república que actualmente se ubicará en dicho lugar. Al principio tenían dudas sobre lo que tenían que hacer, de qué manera acomodar las fichas, pero al analizar la información y revisar las tarjetas empezaron a darse cuenta de que para poder jugar necesitaban conocer la ubicación de los estados de la república mexicana y revisar cuales corresponden a cada cultura de Mesoamérica. Los niños más aplicados fueron los que encontraron esta hecho pronto ya que no toda la información se proporciona a los alumnos para crear un reto a superar dentro de la capacidad del grupo. Los alumnos utilizaron el mapa de la república que estaba en el salón, otros más se fijaron en el rompecabezas que habían armado y en su libro de historia.</p> <p><b>SERPIENTES Y ESCALERAS</b> Para desarrollar la noción temporal de los alumnos y al mismo tiempo motivarlos a participar en clase se diseñó una línea de tiempo creativa a través del juego de Serpientes y Escaleras. La secuencia numerada que sigue este juego fue utilizada para incluir una cronología de los eventos significativos que corresponden al panorama del periodo de Mesoamérica y a través de esto cumplir la finalidad de ubicar temporalmente a los alumnos. La finalidad de esta actividad radicó en la ubicación temporal de los alumnos en el periodo de Mesoamérica, a medida que los alumnos avanzan casillas en el tablero del juego se presentaba la cronología correspondiente al tema que se desarrolló “Panorama del periodo”, el reto presente en esta actividad fue utilizar la noción del tiempo e identificar aspectos como a.C. y d.C., ya que tenían que leer tarjetas del juego según los turnos establecidos en los que se leía por ejemplo “Avanza hasta el año 900 d.C.”; esta sentencia en ocasiones desorientó a los alumnos debido al orden de los años cuando se aplica a.C o d.C.</p>	

**MEMORAMA:** Se establecieron características culturales de Mesoamérica de este modo los alumnos desarrollaron habilidades de pensamiento y agilizaron su memoria para recordar la ubicación de las tarjetas, al familiarizarse con el legado de las culturas, se relaciona el presente, para determinar la importancia de las costumbres y tradiciones antiguas, de esta manera se puede percibir que “El juego conduce de modo natural a la creatividad porque, en todos los niveles lúdicos, los niños se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos.” (Moyles, 1990, p. 87) Se trabajó con el legado que dejaron las culturas mesoamericanas para la actualidad; se observaron imágenes sobre diversas actividades y recursos para contextualizar la información con la vida diaria de los alumnos; se expresaron opiniones sobre las creaciones y tradiciones de la antigüedad y como prevalecen en los hogares de los niños como el maíz, el chocolate o los remedio medicinales. Los alumnos llegaron a comprender que el tema era algo importante en el pasado pero aún sigue siendo de relevancia. La comprensión del tema permitió que los alumnos analicen la forma de vida y costumbres que existían en el pasado (Mesoamérica) y lo relacionaron con el presente en situaciones de la vida diaria. Es necesario diseñar actividades orientadas a situaciones de la vida diaria para que exista una relación entre lo que se aprende y lo que rodea cotidianamente al alumno.

**SOPA DE LETRAS** Para el desarrollo de este juego se creó una sopa de letras en la que se aplicaron los conceptos claves de la clase para valorar la eficacia de la actividad, se incluyeron aspectos que forman parte del repertorio de expresiones culturales de Mesoamérica, a través de eso los alumnos tenían la instrucción de buscar en fuentes diversas de información para completar una tabla.

**LABERINTO:** Se diseñó un laberinto como actividad lúdica en el que se integró un mapa cuya finalidad fue que los alumnos **trazarán el recorrido desde una civilización hasta otra**, tenían que encontrar el área correspondiente a dos culturas mesoamericanas, de esta manera se ubicaron espacialmente. Para esta actividad se realizó el análisis de información de las civilizaciones de Mesoamérica, los niños elaboraron carteles los cuales contenían información acerca de las culturas que ubicaron espacialmente mediante el laberinto. La búsqueda de información se realizó con base a una pregunta que los alumnos tuvieron que responder, para esto hicieron uso de fuentes de información a su alcance, este ejercicio tuvo buenos resultados y los productos elaborados demostraron la capacidad de análisis de los niños para escribir lo esencial en sus trabajos.

**ADIVINA QUÉ ES:** En esta actividad se estudiaron nuevamente las expresiones culturales de Mesoamérica de acuerdo a cada una de las civilizaciones que se contemplaron para el bimestre, además como actividad conceptual se formularon preguntas para describir diferentes utensilios que se presentaron. Estas cuestiones se realizaron por medio de una actividad lúdica que motivó a los alumnos a trabajar de esta manera se identificaron objetos que representan un parte importante del legado de Mesoamérica. Se incluyeron las expresiones culturales de las civilizaciones mesoamericanas (esculturas, códices, arquitectura), se elaboró un tablero que contenía dicha información mediante imágenes que se despegaba para que los alumnos pudieran descartar objetos que no corresponden a las preguntas que realizaban. Esta actividad lúdica fue la que más interesó a los alumnos además de llamar la atención, los niños tenían que descubrir que objeto tenían los compañeros contrarios, tenían que formular preguntas que se contestaran en función de un Sí o un No solamente. De esta manera los equipos observaban los objetos del tablero y determinaban el desarrollo de las preguntas de acuerdo a las formas y materiales que conformaban cada uno de los objetos señalados

**LOTERÍA** Mediante la aplicación de la lotería, los alumnos reconocieron causas y consecuencias de las expediciones marítimas de Europa, la mecánica de esta actividad lúdica consistió en integrar los aspectos importantes de las expediciones marítimas y presentar un reto cognitivo para los alumnos al momento de leer las tarjetas que integraban las tablas, se explicaba su significado para que los alumnos identificaran en su carta si se encontraba la imagen correspondiente o no. Lo anterior permitió a los alumnos conocer el panorama del tema para ampliar la noción de ubicación espacial y temporal. En esta actividad lúdica se observó dificultad al comienzo ya que los alumnos no estaban familiarizados con el tema, por lo que se les dificulta la ubicación de los aspectos que se desarrollaron durante el juego.

**TURISTA** Esta actividad lúdica consistió en un tablero en la que se ubican casillas con bloques de preguntas que corresponden al “Descubrimiento de América” esto integraba un panorama de ubicación temporal y espacial del periodo del tema. La intención de esta actividad fue ubicar a los alumnos de manera temporal y espacial en el panorama del periodo referente al Descubrimiento de América. Al iniciar su aplicación se identificó que los alumnos estaban familiarizados con el tiempo en el que se desarrollaron los eventos que se plantearon como actividad de inicio a través de una línea del tiempo, por lo que el desarrollo de esta actividad fue satisfactorio y se cumplieron los objetivos propuestos.

**CRUCIGRAMA:** Al igual que la sopa de letras, tuvo como propósito el manejo de información histórica para reconocer los factores que ayudaron a Hernán Cortés en la conquista de México después de que los navegantes europeos exploraron las tierras del nuevo continente. La diferencia en esta actividad fue que los alumnos no tuvieron dificultad en la búsqueda y análisis de información. La indagación de aspectos fue de manera proporcional y las preguntas planteadas para el crucigrama fueron explicadas de manera más detallada para evitar confusiones al momento de que se realizó el trabajo.

Nº 14	Díaz G, Daniel, (2012). Jugando con la Historia en educación primaria. En Revista Clío Nº 38. España.
Experiencia	Artículo de Revista
Tiempo- espacio- pasado- simultaneidad- duración.	
<p>Descripción</p> <p>Algunos de los juegos que se han llevado a cabo desde el curso 2010-2011 para la enseñanza de la Historia desde el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¡Somos artistas prehistóricos! Dentro del bloque 5 de contenidos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, que aparece recogido en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, se destacan, entre otros, los siguientes contenidos: Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas a través del estudio de los modos de vida. - Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural.</li> </ul> <p>El juego consistía en poner en práctica lo aprendido por el alumnado sobre las manifestaciones artísticas predominantes en la Prehistoria. Así, a través, de la realización de dibujos del Neolítico y la elaboración de pequeñas esculturas de barro del Paleolítico, los alumnos y alumnas de 5º asentaron las características predominantes en el arte de las distintas etapas de la Prehistoria que, previamente, habían sido explicadas y estudiadas en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otro juego es: ¿Quién es quién en la Historia? ” Es uno de los más completos a la hora de trabajar los contenidos recogidos en el bloque 5 del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, destacando los siguientes: - Convenciones de datación y de periodización. - Uso de técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos. - Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas a través del estudio de los modos de vida. - Acontecimientos y personajes relevantes de la historia de España. - Valoración del papel de los hombres y mujeres como sujetos de la historia. Una vez finalizada la explicación de la unidad didáctica correspondiente, la clase se configuró en asamblea con la intención de que todo el alumnado pudiera verse claramente entre sí. En este juego destacan los siguientes participantes: - Alumno moderador. Es el encargado de controlar la dinámica del juego y de que todo funcione correctamente (turno de palabra, respuestas, preguntas, etc.) - Alumno que pregunta. Posee una tarjeta con un personaje histórico pegada en la frente y pregunta a los compañeros. - Alumno que responde. Responde al que tiene la tarjeta con respuestas afirmativas y/o negativas. El alumno poseedor de una tarjeta (con el nombre de algún personaje histórico de los estudiados en la unidad) tiene que realizar preguntas del tipo: ¿es hombre/mujer?, ¿pertenece a la Edad Antigua/Media/Moderna?, ¿participó en una guerra?, ¿pertenece a la realeza?, etc., a un compañero/a selecciona al azar. Éste, sólo puede responder con afirmaciones o negaciones.</li> <li>• ¡Nos vamos de congreso!: Al término del tercer trimestre, como actividad final y de ampliación, se organizó un Congreso Escolar sobre personajes y hechos históricos estudiados a lo largo de las últimas unidades didácticas, desde la Prehistoria a la Edad Contemporánea. Alcanzando, entre otros, los siguientes contenidos del bloque 5 del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural: - Uso de técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos. - Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas a través del estudio de los modos de vida, entre otros. El alumnado preparó una comunicación sobre el tema elegido que daría a conocer al resto de los compañeros y compañeras, simulando un auténtico congreso universitario. Para ello, la clase se organizó como un aula magna y los alumnos y alumnas participaron activamente en las rondas de preguntas posteriores.</li> </ul>	

Nº 15	Corral, M. & Miralles, P. (2014). Diseño, aplicación y evaluación del proyecto “El antiguo Egipto” en educación infantil. Investigación En La Escuela Nº 86. España.
Experiencia	Artículo de Revista
Pasado- Mundo Egipcio.	
<p>Descripción:</p> <p>Esta experiencia se desarrolló por Proyectos.</p> <p>Un elemento metodológico de primer orden son las actividades. Las que incluye este proyecto son de diversa tipología.</p> <p><b>a)</b> Actividades para identificar conocimientos previos, introducir el tema y motivar. Con ellas se pretenden averiguar ideas, intereses, necesidades, etc. de los alumnos. En un primer momento conversaron sobre cómo era la escritura de esa época y visualizaron una presentación en PowerPoint con imágenes de Egipto, después las comentaron.</p> <p><b>b)</b> Actividades de desarrollo y consolidación. * Actividades en la asamblea: – Recordaron el nombre de las figuras geométricas, pidiéndole a cada niño que saque y guarde una determinada pieza. – Las familias también colaboran en talleres de aula, participan casi todas. Se elaboran objetos para decorar el rincón de Egipto: una momia gigante con papel y vendas, un cocodrilo con cartón, una silueta del sarcófago de Tutankhamón y de la reina Nefertiti donde los niños pueden introducir su cara.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Actividades individuales sobre la unidad. Escribieron su nombre en jeroglíficos con ayuda del juego “Nombre en jeroglíficos”. * Rincones. Cada día de la semana le toca a un grupo en un rincón. Algunos ejemplos de actividades son: – “Construimos pirámides. – Vemos la presentación en PowerPoint con imágenes de Egipto. – Consultamos los libros de Egipto y leemos cuentos.</li> </ul> <p><b>c).</b> Actividades complementarias. Para ello se hace el rincón de Egipto con pirámides de arcilla, construcciones, momias, etc.</p> <p><b>d).</b> Actividades de síntesis, consolidación, recuperación y/o ampliación: – Dicen el nombre y color de las figuras geométricas trabajadas y del vocabulario nuevo aprendido. – Localizan las vocales en las palabras escritas. – Hacen un mural grande con la imagen de la máscara de Tutankhamón y lo pintan para el rincón de Egipto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Actividades de evaluación. Se han seleccionado de las actividades mencionadas aquellas que permiten relacionar contenidos de aprendizaje, atribuyen al alumno un papel activo en su realización, son útiles y funcionales. En cuanto a criterios de evaluación, algunos son: – Reconoce la figura geométrica pirámide. – Identifica el vocabulario referido a Egipto. – Manifiesta sus ideas sobre elementos egipcios en la expresión plástica. – Memoriza canciones acompañándose con sus movimientos motrices correspondientes. – Espera su turno de intervención en las conversaciones. – Valora los jeroglíficos y el lenguaje escrito como medio de comunicación.</li> </ul>	

N. 16	Ayala, A. (2015). Proyecto Pedagógico Noti- Preguntón una estrategia para fortalecer las habilidades del Pensamiento Histórico a través de algunos conceptos estructurales de la Historia en las niñas y los niños de 301 del Instituto Pedagógico Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
Experiencia.	Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil.
Empatía, cambio y permanencia, tiempo y causalidad.	
<p>Descripción:</p> <p>En el desarrollo de esa experiencia, se implementó una serie de talleres pedagógicos a partir de un acontecimiento Histórico.</p> <p>Noti Preguntón: es un noticiero, que no es noticiero: se realizó a partir de talleres, donde se trabajó la Historia, teniendo en cuenta los conceptos estructurales (Tiempo, causalidad, cambio y permanencia y empatía).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como antecedente previo, se realizaron talleres donde se intentó trabajar el Tiempo personal, en contraste con el Tiempo social, a partir de Historias de vida, en el marco del diseño de un museo, donde los niños serían los protagonistas.</li> <li>• De los niños y las niñas, surgió la idea de un noticiero, de ahí el nombre de la propuesta, pues es un tipo de magazine infantil, donde se cuenta divertidamente Historias pasadas con entrevistas, opiniones y conclusiones que se hacen entre todos.</li> <li>• Se dedicaron dos sesiones para organizar el Noti- preguntón; primero se eligió la noticia, donde los niños y las niñas propusieron algunos temas de interés, como: la tragedia de Armero, la violencia contra los niños, etc.</li> <li>• Para realizar el noticiero, se organizaron cinco equipos de trabajo: Protagonistas, periodistas, presentadores, productores, camarógrafos e investigadores; cada uno con una función determinada.</li> <li>• Finalmente se desarrolló a partir de un eje temático o acontecimiento Histórico “Jorge Eliecer Gaitán y el Bogotazo”, donde se desarrollaron preguntas como: ¿Por qué Jorge Eliecer Gaitán aparece en el billete de 1.000 pesos? Se propicia el desarrollo de diez talleres en aras de realizar una reconstrucción Histórica que permita trabajar ciertos acontecimientos.</li> </ul>	

Nº 17	Soria M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. En Revista Enseñanza De Las Ciencias Sociales. Nº14. España.
Experiencia	Artículo de Revista
Espacio-tiempo- Realidad- multicausal-	
<p>Descripción:</p> <p>Para esta experiencia se abordaron algunas: Finalidades, estrategias y contenidos para el desarrollo del pensamiento histórico. A continuación se mencionaran algunas:</p> <p><b>Nociones:</b> Sujeto histórico; Relatividad e identidad, <b>Estrategias:</b> • Tiras personales • Libro de vida. <b>Contenidos por grado.</b> Preescolar 1º y 2º, • Historia personal.</p> <p><b>Nociones</b> Estructura temporal: • Medidas convencionales • Orden temporal • Cambio • Periodización • Espacio-tiempo. <b>Estrategias:</b> • Calendario • Uso del reloj • Diario de clases • Registros de comisiones • Líneas del tiempo (tira personal, pergamino familiar, tira histórica) • Mapas históricos • Historieta histórica • Teatro histórico <b>Contenidos por grado:</b> 3º. Historia personal • Origen del Universo • Evolución del hombre • Poblamiento de América • Culturas mesoamericanas (Olmecas, Mayas y Aztecas). Entre otros con grados posteriores.</p> <p>Para los niños y las niñas, el proceso de producción de narrativas históricas, Construir una narración histórica que fomente el desarrollo del pensamiento histórico no es tarea fácil Un texto narrativo supone la configuración de una trama y ésta, en el campo de la disciplina histórica, significa estructurar una explicación causal. Para enseñar a los alumnos a reconocer y apropiarse de las reglas y convenciones que rigen la escritura histórica, la docente incluida en este estudio recurre a la estrategia de producción de guiones de teatro histórico. De acuerdo con el material empírico es posible reconocer cuatro fases de trabajo alrededor de la creación del guión histórico.</p> <p><b>A).</b> Ruptura de ideas previas y construcción de un nuevo marco de referencia: El punto de partida para elaborar una narración histórica está constituido por la ruptura de las representaciones iniciales que niñas y niños tienen sobre los acontecimientos históricos. Se trata de una primera aproximación a la comprensión del proceso histórico estudiado, desde una perspectiva que abone una visión multicausal.</p> <p><b>B)</b> Configuración de la trama: Una vez que el grupo cuenta con un marco de referencia sobre el acontecimiento se procede a construir la tematización, es decir, a periodizar el suceso histórico para definir los acontecimientos que se incluirán, así como de los que marcarán el inicio y el final, el estudiantado es él que decide el contenido de la tematización, apoyado por sus notas de clase. <i>Estructuración de la trama.</i> De acuerdo con las entrevistas realizadas a los alumnos, una vez que la pareja de niñas/os «sabe de lo que se trata» y entiende por qué ocurrió el acontecimiento elegido, se decide cómo contarlos. El guión que cada pareja compone constituye un ejercicio de reconstrucción que no sólo «consume» datos, sino que los utiliza para crear su propia representación. Niñas y niños muestran su capacidad para construir sus tramas a partir de sus intereses y las hipótesis que van formulando a lo largo del trabajo alrededor de cada tema.</p>	

**C)** Escritura del guión. Una de las tareas centrales del proceso de elaboración de guiones es la definición de los personajes y los diálogos. A través de éstos se concreta la explicación causal y representa un ejercicio de empatía y contextualización que obliga a los autores del guión a evocar las circunstancias del pasado, en los términos del significado que los actores de otros tiempos confieren a sus acciones.

**D)** Revisión y corrección: La revisión de cada uno de los guiones es una estrategia fundamental para la docente, ya que ello le permitirá conocer la reconstrucción que cada pareja de niñas/os ha construido y orientar el proceso según lo requiera cada uno. En algunos casos la intervención de la docente implica sugerencias mínimas con respecto a detalles que enriquecen o precisan la narración del suceso. En otros, las correcciones que solicita involucran la integración de nuevas escenas. Una vez que la docente revisa las producciones de cada pareja se da a la tarea de armar la versión final, con el propósito de integrar las correcciones no trabajadas y darle al conjunto una coherencia temporal.

Las actividades que se desarrollaron durante esta experiencia, se dieron de la siguiente manera.

➤ **ACTIVIDADES: SE TRATABA EN PAREJAS**

**a).** 1. Movilización de conceptos e ideas previas. 2. Desarrollo de un nuevo marco de referencia, sustentado en una explicación multicausal del suceso histórico... tres sesiones.

Esta actividad se desarrolla mediante la creación de mapas históricos a cargo de la docente, quien narra y representa gráficamente la secuencia e información del relato en el pizarrón. Niñas y niños siguen la narración tomando nota de los aspectos que consideran relevantes y reproduciendo a su manera el mapa histórico que la docente construye. También intervienen formulando preguntas e hipótesis, que la docente recoge y le permite orientar y precisar su narración para dar respuesta a las inquietudes y/o dudas del grupo.

**b).** 1. Tematización. 2. Trabajo con las fuentes. 3. Estructuración de la trama... una sesión  
Cada pareja se da a la tarea de indagar sobre el acontecimiento elegido mediante la revisión de diversas fuentes, tales como el libro de texto gratuito, libros especializados que la docente o algún alumno lleva al aula, así como de títulos de la biblioteca escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

**c).** 1. Definición de escenas y diálogos (primera versión). .. Una sesión

**d).** 1. Revisión de guiones por parte de la docente. 2. Integración de correcciones (segunda versión). 3. Articulación de la versión final... dos sesiones.

N° 18	Velásquez, W (2016). El desarrollo de la Temporalidad y el Tiempo Histórico en la Escuela: Una experiencia Formativa en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
Experiencia	Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil.
Cambios, permanencias, los momentos de la temporalidad, el ordenamiento temporal, la simultaneidad de acontecimientos.	
<p>Descripción:</p> <p><b>“Nuestra Vida en juegos”</b></p> <p>La experiencia tiene como columna vertebral el desarrollo de los siguientes conceptos lectores del Tiempo Histórico: Cambio/ permanencia, ordenamiento/temporalidad y simultaneidad de acontecimientos, los cuales se retoman del proceso desarrollado en la fase diagnóstica y se fortalecen aquí, al relacionarlos con un estudio más cercano de la Historia de juegos y juguetes (Nuestra vida en juegos).</p> <p>Se desarrolló en tres etapas:</p> <p><b>1. Etapa:</b> Acercamiento al paso del tiempo. Aquí el propósito es: Identificar las nociones y comprensiones que tienen los niños y las niñas del grado primero. La pregunta orientadora: ¿Cómo sabemos qué pasa el Tiempo? Para ello se realizó dos talleres:</p> <p>1. Nociones de Tiempo, desde lo percibido en el aula. Y el segundo taller: Nociones de Tiempo desde lo percibido en los relatos referentes a la vida humana.</p> <p><b>2 Etapa:</b> De los elementos que conforman el Tiempo Histórico: Teniendo como propósito: • Identificar las nociones y comprensiones que tienen los niños y las niñas del grado 1°, acerca de los elementos que componen el Tiempo Histórico. Pregunta orientadora: ¿Qué pasa durante el paso del Tiempo? Aquí se realizó tres talleres más: Percepciones de la simultaneidad en el tiempo. Taller 4°, Percepción de los cambios y permanencias en el Tiempo. Y un quinto taller: Percepción de la sucesión y secuencia en el Tiempo.</p> <p>Finalmente una <b>tercera Etapa:</b> El niño en el Tiempo: Teniendo como propósito Identificar las nociones y comprensiones que tienen los niños del grado 1° Pregunta Orientadora: ¿Cómo me ubico en el paso del Tiempo? Planteando aquí un sexto taller: Cómo vivo en el Tiempo.</p>	

La autora, propone algunos talleres que se pueden llevar a cabo con otros cursos para continuar con esta propuesta, debido a las variables que se dan en las dinámicas de la práctica, no terminó su propuesta, por ello, deja algunas sugerencias para seguir con esta propuesta pedagógica.

Plantea dos etapas de la siguiente manera:

<b>Etapas</b>	<b>Propósito</b>	<b>Pregunta orientadora</b>	<b>Talleres</b>
Retomando los procesos. Nuestras Historias de Juego.	Generar espacios para el análisis y la reflexión del Tiempo que presentan las construcciones producto de la etapa anterior.	¿Qué tiempo encontré en mi relato de mi Historia de Juego?	1 Redescubro mi propia Historia.
Juegos juguetes y formas de jugar. Tejiendo Historias de vida.	Generar espacios para el análisis, la indagación, la exploración, la pregunta ya la construcción de relatos Históricos alrededor de las formas de jugar en el Tiempo.	¿Cómo jugué, juego y jugaron?	2. De los vestigios del pasado 3. Explorando la Narrativa 4. Explorando la Narrativa II 5. Explorando la Narrativa III 6. Construyendo colectivamente una Historia 7. Preparando nuestra exposición una feria Histórica del juego.

N° 19	Vázquez, F (2012). : Reto pedagógico e institucional. En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). Universidad Pedagógica Nacional De México.
Experiencia	Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia
Tiempo. - pasado- social- económico- político	
<p><b>Descripción:</b></p> <p>Esta experiencia se llevó a cabo por proyectos, iniciando con la Estrategia didáctica Diseño y preparación El objetivo del proyecto didáctico fue que los sujetos-estudiantes tuvieran un acercamiento a la historia desde un método específico, basado en la formulación de interrogantes, formulación de hipótesis, la búsqueda de información (fuentes históricas), que a la vez les sirviera de base para comprender formas innovadoras de enseñar la historia acorde con los enfoques didácticos reportados en la literatura sobre el tema.</p> <p>EL proyecto didáctico se pensó inicialmente como el eje de trabajo del programa de Historia y su enseñanza II, pero considerando que el tema central de Infantil sería el medio ambiente, el proyecto fue propuesto a la directora, como taller de Historia y Geografía, siendo aceptada la propuesta. Se pensó que de esa manera los estudiantes podrían darle mayor sentido al producto esperado, dado que se presentaría con niños. El equipo para el taller estuvo conformado por 3 estudiantes de primaria, 6 de preescolar y tres profesoras, incluyendo al investigador-docente.</p> <p>En la Implementación se encuentran tres fases: <b>Fase 1.</b> Problematicación y consulta de fuentes. El propósito era brindar elementos que movieran a los sujetos-estudiantes a la reflexión en relación al agua como problema social, lo cual les motivara y orientará en la consulta de fuentes de diversos tipos. A la vez, se buscó identificar sus ideas previas en relación al tema y en relación a la Historia. Se tuvieron pláticas con expertos en el tema. Se les proporcionó el programa de trabajo por escrito y la lista de materiales disponibles en la biblioteca exclusivos para este proyecto. Se les pidió integrar en una carpeta de evidencias todo el material que se fuera produciendo, así como sus reflexiones. Posteriormente se les pidió a los estudiantes contestaran un cuestionario de ideas previas.</p> <p><b>Fase 2.</b> Elaboración del material. Al taller de Historia y Geografía fueron asignadas 6 estudiantes de preescolar y tres de primaria, conformado el equipo de monitores. Se repartieron las etapas del contenido histórico y se elaboraron maquetas como material didáctico, diálogos y secuencia de la narración y de las actividades. Los estudiantes del grupo de primaria que no estuvieron en el taller, participaron con propuestas de diálogos para los niños y apoyo indirecto a sus compañeras. En el taller con niños estas narraciones fueron expresadas de manera oral por los monitores del taller, quienes personificaron actores sociales de la época, apoyadas con representaciones gráficas (maquetas y fotos) de la ciudad de Querétaro correspondiente a cada una de las etapas históricas analizadas.</p> <p><b>Fase 3.</b> Cierre y evaluación. Al final de la fase 2, se le pidió a todos los integrantes tanto del grupo de primaria contestaran, a manera de cierre y evaluación, un cuestionario. Una parte era en equipos, con el fin de recuperar los aprendizajes conceptuales y didácticos del trabajo por proyectos. Otra parte fue individual, en la que expresaron sus ideas en relación a la historia y su enseñanza, así como la evaluación del trabajo realizado. Este grupo, además entregó al final la carpeta de evidencias, con base en lo cual se analizan sus reflexiones a lo largo del proceso.</p> <p>El producto final esperado eran narraciones explicativas de algunas situaciones económicas, políticas y sociales que llevaron a modificar el sistema de distribución del agua a través del tiempo. Estas narraciones tendrían que apoyarse en material didáctico.</p> <p>Finalmente se presentan las Experiencias relevantes. e recuperaron producciones escritas de los sujetos y reflexiones orales, así como cuestionarios, y se llevó un registro a manera de diario de trabajo.</p>	

Nº 20	Navarro A. (2012). ¿Por qué enseñamos historia como la enseñamos? (Rastreamos nuestra relación con Clío). En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). Universidad Pedagógica Nacional De México
Propuesta	Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia
Cambio – permanencia- cultura e identidad	
<p data-bbox="215 562 367 594">Descripción:</p> <p data-bbox="215 627 1365 695">Esta propuesta parte de la experiencia a la que una maestra se ve enfrentada en su tesis sobre la enseñanza de la historia en distintos contextos.</p> <p data-bbox="215 730 1365 840">La autora menciona que el primer vínculo que se establece con la Historia es a través de la familia, siendo la oralidad y los objetos de la vida diaria los elementos que ayudan a conocer, por primera vez y de manera “informal” la historia.</p> <p data-bbox="215 875 1365 1005">En su investigación, la autora tuvo que asumir la construcción de un álbum de Historia de México, que abarcara desde el sexenio de Lázaro Cárdenas hasta el de Luis Echeverría. En ese momento se le permite hacer uso de fotografías y elementos de la vida cotidiana, pero es el único espacio donde vuelve a darse la conexión entre la “Historia de casa” y la “Historia escolar”.</p> <p data-bbox="215 1073 1365 1528">La maestra empezó a trabajar en la escuela de Tiempo completo. El taller que se le asignó a la maestra fue el de Manifestaciones Culturales, donde consideró que podía llevar a cabo la tarea que se le había designado en la BENM respecto a la historia: hacer que los niños y las niñas conocieran a fondo su pasado prehispánico y formarse una identidad nacional a través de las costumbres y tradiciones que TODOS los mexicanos comparten. Sin embargo, es en este espacio al tratar de trabajar el tema de “Día de Muertos” donde por primera vez se enfrenta a la diversidad cultural que existe en las aulas, pues los alumnos y las alumnas le mostraron que no en TODO México se celebraba esa fecha. Esta diversidad cultural, empezó a ayudar a reorientar su práctica, y gracias a su interés por conocer estas “historias” e interpretaciones de la cultura que tenían los niños y las niñas fue aventurándose a experimentar nuevas formas de trabajo. A pesar de sus intentos, sólo logra algunas aproximaciones que empieza a plasmar en ponencias que intenta compartir en diversos espacios.</p> <p data-bbox="215 1564 1365 1673">La autora comprende en su travesía que no se puede llegar a implantar un modelo de enseñanza de la historia en un escenario, sin antes conocer la diversidad cultural y las particularidades del contexto.</p> <p data-bbox="215 1709 1365 1776">Es así como rescata el trabajo con familia, fotografía, objetos, e imágenes, experiencias o historias de vida.</p>	

## BIBLIOGRAFÍA:

Acevedo, M. (2011). El docente y la enseñanza de la historia. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular De La Educación Básica* p. 155-166. México. SEP.

Aguilera, Alcira & González, M. (2009). Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Aisenberg, B. (2008). Los Textos, Los Alumnos y La Enseñanza de La Historia En La Escuela Primaria: La Comprensión De Los Vaivenes Temporales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación [en línea], Núm. 7 p. 37-45. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert*

Álvarez, M. (2008). La Valoración De Competencias Por Estudiantes De Magisterio Para La Enseñanza De Ciencias Sociales En Educación Primaria. en: Ávila, Rosa; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio.* p. 567 – 581. España. AUPDCS.

Arista, V. ((2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular De La Educación Básica* p. 69- 102. México. SEP.

Avendaño, L & Torres, L. (2012). Construcción del Pensamiento Histórico a través de las Nociones de Tiempo y espacio. *Trabajo de grado, para optar al título de profesional en licenciatura en Educación Infantil. Propuesta pedagógica de grado.* Colombia. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Ayala, A. (2015). Proyecto Pedagógico Noti- Preguntón una estrategia para fortalecer las habilidades del Pensamiento Histórico a través de algunos conceptos estructurales de la Historia

en las niñas y los niños de 301 del Instituto Pedagógico Nacional. *Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional

Bardavio, A & González, P. (2008). La Arqueología Y La Prehistoria Como Eje En Un Proyecto Integrado De Comprensión Del Territorio. El Ejemplo Del Campo De Aprendizaje De La Noguera. en: Ávila, Rosa; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio*. p. 473 – 483. España. AUPDCS

Barrenetxea, I. (2008). La Historia En El Aula De Primaria. en: Ávila, R, Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio*. p. 379 – 390. España. AUPDCS

Bautista, K & Frasco, M. (2012). La historieta: un medio para representar la construcción de nociones tiempo en Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. P. 33-42. México. Universidad Pedagógica Nacional de México

Blanco, P. De la Calle, M. Fernández R. (Et al). (2008). Una Propuesta Adaptada Al Espacio Europeo De Educación Superior. En: Ávila, R. Cruz, A & Díez M.. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio*. P. 113 – 128. España. AUPDCS

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica*. México. Subsecretaría de Educación Básica. P. 69 – 102.

Chacón, A. (2012). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. *Tesis o*

*trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación con énfasis en Comunicación.* Colombia. Universidad Nacional.

Cooper, H. (2014). How Can We Plan for Progression in Primary School History?. *Revista de Estudios Sociales* No. 52. p- 16- 31 Colombia. rev.estud.soc.

Corral, Ma. & Miralles, P. (2014). Diseño, aplicación y evaluación del proyecto “El antiguo Egipto” en educación infantil. *Investigación En La Escuela* N° 86. P 103- 113. España. Investigación En La Escuela

Cuenca, J. (2008). La Enseñanza y El Aprendizaje De Las Ciencias Sociales En Educación Infantil. en: Ávila, Rosa; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica De Las Ciencias Sociales en los Nuevos planes de Estudio.* P. 289- 312. España. AUPDCS

De la Montaña, J. (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *CLIO. History and History Teaching*, P. 16. España. Clío.

Díaz, D. (2012). Jugando con la Historia en educación primaria. En *Revista Clío* N° 38. España. Clío

Elías, N. (2010). *Prologó sobre el Tiempo.* En: *Sobre el Tiempo.* FCE. México.

Éthier, André. Demers, S. & Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* [en línea], Núm. 9. p. 61-73. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert.

Feliu, M. Vallés, A. & Cardona, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de

Magisterio. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. España. REIFOP

Funes, A & Jara M. (2012). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la historia “una investigación en didáctica de la historia en la norpatagonia argentina”. *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia*. P. 22- 29. Colombia. Universidad Antioquia.

Gómez, C. Cosme, J. Rodríguez, R. & Mirete, A. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *CLIO. History and History Teaching*. (p 15). España. CLIO.

Goris, B. (2007). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades Didácticas y Proyectos*. Argentina. Ed, Homosapiens

Guadalupe C. (2012). El uso de la imagen en la enseñanza de la historia En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. p. 410- 421. México. Universidad Pedagógica Nacional de México.

Hernández, L & Pagés, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa. (RMIE). Vol. 21. N°. 68. Morelia, Michoacán México. p. 119 – 140*. México. Scielo

Hernández, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 13*, p. 31-39. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert

Jara, M. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación [en línea]*, Núm. 11, p. 15-29. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert

León, A. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9 N° 2. Colombia. Separata.

Miralles, P & Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, N° 1 p. 81 – 90. España. Dialnet

Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *En Revista Clío* N°37 p. 19. España. Clío.

Molina Montoya, N. (2005, diciembre 1). ¿Qué es el estado del arte?. *Ciencia Y Tecnología Para La Salud Visual Y Ocular*, (5), 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>

Mora, G. & Ortiz, R. (2012). Innovaciones Didácticas. El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación [en línea]*, N° 11, p. 87-98. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert

Llanes, L. (2012). Nuevas estrategias para el reencuentro con la historia En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. P. 422- 433. México. Universidad Pedagógica Nacional de México

Navarro, A. (2012). ¿Por qué enseñamos historia como la enseñamos? (Rastreamos nuestra relación con Clío). En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional*

*de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. P. 784- 793. México. Universidad Pedagógica Nacional de México.

Pagés, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia*. P 7- 21. Colombia. Universidad Antioquia.

Pagés, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En *Revista Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, N°. 82, p. 281-309. Brasil. Scielo.

Pérez, E. Baeza, V & Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 48. España. OEI.

Plá, S. (2012). Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la historia En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia* p. 240- 251. México. Universidad Pedagógica Nacional de México

Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular De La Educación Básica* p. 18-64 México. SEP.

Puche, R. Orozco, M. (Et. al). (2008). Documento No. 10. Colombia. Revolución Educativa Colombia Aprende.

Rodríguez, G. García, H & Reyes, K. (2012). Jugando aprendemos Historia. En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. P. 524- 531. México. Universidad Pedagógica Nacional de México.

Salazar, J (2006). La narrativa, interpretación de la realidad. Y La función de la narrativa en la educación. En *Narrar y aprender historia*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez, C. & Escobar, L. (1999). *Manual de trabajo comunitario*. Municipio de Soacha. Secretaría de Desarrollo Social. Soacha.

Santisteban, A. (2008). La Formación Inicial Del Profesorado De Educación Primaria Para Enseñar Ciencias Sociales: Futuro Presente. en: Ávila, R; Cruz, A & Díez Ma. Consuelo. (Eds). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las ciencias Sociales en los nuevos Planes De Estudio*. p. 79- 89. España. AUPDCS

Santisteban, A. (2007). Una Investigación sobre cómo se aprende a enseñar en Tiempo Histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* [en línea], Núm. 6 . p. 19-29. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert

Soria, M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *En Revista Enseñanza De Las Ciencias Sociales. N°14. p. 83 – 95*. España. RACO Revistes Catalanes amb accés Obert

Torres, M. & Abad, J, (2006). “Mi mano es un reloj de arena”. *Revista Aula de Infantil* N°: 30. (p. 17). España. GRAÓ

Trepal, C & Comes, P. (2006). El Tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. España. GRAÓ.

Valencia, L (2012). Formación docente en la didáctica de las ciencias sociales: “Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial” *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia*. P. 162- 171. Colombia. Universidad Antioquia.

Vázquez, F. (2012). Enseñar Historia a través del proyecto didáctico: reto pedagógico e institucional. En Rodríguez, Xavier (Et al) (comps). *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. P. 312- 323. México. Universidad Pedagógica Nacional de Méxic.

Velásquez, W. (2016). El desarrollo de la Temporalidad y el Tiempo Histórico en la Escuela: Una experiencia Formativa en Educación Infantil. *Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Vergara, A. Balbí, M. & Schierloh, S. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Lectura*. N° 31. p. 78- 89. Argentina. *Revista Lectura y vida*.

Villalón, G (2015). Creencias, Propósitos y Prácticas De La Enseñanza De La Historia: El Caso De Mariana. Universidad De Tarapacá. Arica Chile. *En Revista. Enseñanza De Las Ciencias Sociales. N°14*. P. (71 - 81). España. RACO Revistes Catalanes amb accés Ober

### Referencias páginas web:

Almanaque Bristol. Recuperado de: <http://almanaquebristol.blogspot.com/2016/01/las-cabanuelas-siguen-vigentes.html>. El día. 08- Marzo- 2017.

El Proyecto. *Life Coex*. Recuperado de: [http://www2.nina.no/lcie\\_new/pdf/634992435364005368\\_COEX\\_leaf\\_bear\\_ESP.pdf](http://www2.nina.no/lcie_new/pdf/634992435364005368_COEX_leaf_bear_ESP.pdf). El día. 20- Abril- 2018.

Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. Recuperado de. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)

Historia del reloj: Origen y datos que hay que conocer. Recuperado de. [file:///C:/Users/bruno/Downloads/101084-Pensamiento%20Historico%20Feb%201%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/bruno/Downloads/101084-Pensamiento%20Historico%20Feb%201%20(4).pdf). El día. 15- Noviembre- 2017.

Ley 1874. Entrevista Blu Radio a Daniel López. Recuperado de.  
<https://www.bluradio.com/judicial/conozca-la-ley-que-obliga-ensenar-historia-en-los-colegios-165080>

El día. 20- Mayo de 2018

Lincoln. B. (1857-1995). *Para comprender la migración de la mariposa Monarca*. Departamento de Zoología, Universidad de Florida, Gainesville, Florida 32611, EUA. Recuperado de: [http://centro.paot.mx/documentos/ine/migra\\_mariposa\\_monarca.pdf](http://centro.paot.mx/documentos/ine/migra_mariposa_monarca.pdf) el día: 15- Noviembre- 2017.

Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. Recuperado de:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)