

Tesis doctoral

**La enseñanza de las ciencias sociales en la
formación profesional de las estudiantes de
maestra de educación infantil**



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

Lorenia Hernández Cervantes

Director: Dr. Joan Pagès Blanch



Agradecimientos

La presente investigación se realizó gracias al apoyo de las siguientes personas:

A mi padre, a mi madre y a mi hermano por su ayuda económica y moral. Su apoyo me permitió concretar esta investigación.

A la Escuela Normal para Educadoras de la ciudad de Morelia, Michoacán. La disposición de las estudiantes, de los profesores de didáctica y de la maestra Adriana Torres Frutis fue un elemento esencial e importante en la elaboración de la investigación. De forma especial, agradezco el apoyo de Inés, la estudiante de maestra de educación infantil. Su participación e interés por la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales fueron indispensables para el desarrollo de la investigación.

A las educadoras en activo quienes se tomaron el tiempo para contestar el cuestionario. De forma especial, a las educadoras Graciela y Rita por haber permitido acercarme a su práctica docente.

Finalmente, no por ello menos importante, a mi director de tesis Dr. Joan Pagès Blanch porque considero es una de las personas que creyó y cree en mí, en mis intereses, en mis inquietudes y en esta investigación.

Contenido

<i>Introducción</i>	8
<i>Origen de la investigación</i>	15
PARTE I	19
<i>Planteamiento teórico y la metodología</i>	19
<i>Capítulo 1. Planteamiento de la investigación</i>	21
1.1 Las finalidades, el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación	22
1.2 La metodología	27
1.3 La muestra	32
1.4 Obtención de los resultados	34
1.5 Procedimiento para la obtención de datos	40
1.6 Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos	40
PARTE II	45
<i>Marco teórico</i>	45
<i>Capítulo 2. La formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil</i>	48
2.1 La formación profesional de las licenciadas en educación infantil en México	49
2.2 Estados Unidos de América	55
2.3 Francia	57
2.4 Reino Unido	59
2.5 España	61

2.6 Situación de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil en México en comparación con EUA, Francia, Reino Unido y España.....	63
<i>Capítulo 3. Propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de estudiantes de maestra de educación infantil.....</i>	
3.1 ¿Qué propone Serulnicoff para la Didáctica de las Ciencias Sociales?	68
3.2 Tonda La propuesta de Tonda para la Didáctica de las Ciencias Sociales	70
3.3 La propuesta de Aranda para el Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil.....	73
3.4 ¿Qué establece el National Council of the Social Studies (NCSS) para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación infantil?.....	75
3.5 ¿Qué establece la National Association of the Education for the Young Children (NAEYC) en el currículum para la enseñanza de las Ciencias Sociales?.....	79
3.6 Síntesis.....	81
<i>Capítulo 4. Líneas de investigación sobre la formación de estudiantes de profesor de ciencias sociales.....</i>	
4.1 Recuerdos de los estudiantes en relación con los profesores de ciencias sociales durante su vida escolar	86
4.2 Concepciones de la asignatura de ciencias sociales y su enseñanza.....	92
4.3 Percepciones de las estudiantes de la enseñanza de las ciencias sociales durante sus prácticas docentes	99
4.4 Concepciones de los estudiantes de profesor sobre cómo aprenden los niños ciencias sociales	108
4.5 La socialización de los estudiantes de profesor	121

<i>Capítulo 5. La enseñanza y aprendizaje del entorno social y del tiempo histórico en la educación infantil.....</i>	131
5.1 Influencia de las aportaciones de Piaget y Vigotsky en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la etapa infantil	132
5.2 La enseñanza y el aprendizaje del entorno social en la educación infantil.....	136
5.3 La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil.....	144
5.4 El programa de educación infantil de 2004 y la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico	156
PARTE III	166
<i>Análisis de los resultados.....</i>	<i>166</i>
 <i>Capítulo 6. Las representaciones sociales de la enseñanza de las ciencias sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil.....</i>	 169
6.1 La planeación de actividades para la enseñanza del entorno social (la cultura y la vida social).....	170
6.2 Modelos de educadora deseables para la enseñanza de las ciencias sociales	181
6.3 Modelos no deseables de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales.....	190
6.4 Actividades para la enseñanza del tiempo histórico	197
6.5 Síntesis.....	206
 <i>Capítulo 7. Las representaciones sociales y la práctica docente de la enseñanza de entorno social de un grupo de estudiantes de maestra de educación infantil.....</i>	 208

7.1 Los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social	209
7.2 La socialización y su relación con la enseñanza del entorno social	219
7.3 La práctica de Carmen e Irene, dos estudiantes de maestra de educación infantil.....	225
7.4 Síntesis.....	236
<i>Capítulo 8. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. La práctica docente de Inés, una estudiante de maestra de educación infantil.....</i>	<i>238</i>
8.1 Primera etapa: El pensamiento de Inés en relación a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.	240
8.2 Segunda etapa: La práctica docente de Inés	251
8.3 Tercera etapa: Entrevista con Inés y la reflexión sobre sus representaciones sociales y su práctica docente	259
<i>Capítulo 9. Las representaciones sociales y la práctica docente de las educadoras y de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.....</i>	<i>273</i>
9.1 Las representaciones sociales de las educadoras en activo	274
9.2 Las representaciones sociales de Pedro y Jaime, profesores de didáctica de las ciencias sociales.....	283
9.3 La práctica docente de Graciela y Rita, dos educadoras en activo	290
9.4 La práctica docente del profesor Pedro	301
<i>Capítulo 10. Las representaciones sociales, la práctica docente y el currículum en relación con la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico.....</i>	<i>304</i>

10.1	Las representaciones sociales de las estudiantes, los profesores y las educadoras en relación con los objetivos, las finalidades, las estrategias y los contenidos.	306
10.2	Las representaciones sociales, la práctica docente de las estudiantes y el currículum en relación con la planeación de actividades para la enseñanza el entorno social.....	322
10.3	Las representaciones sociales, la práctica docente y el currículum en relación con la enseñanza del tiempo histórico	335
	PARTE IV.....	348
	<i>Cap. 11. Conclusiones e implicaciones para la práctica.....</i>	<i>348</i>
11.1	La investigación de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil.....	349
11.2	Implicaciones de la investigación en el plan de estudios de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil	370
11.3	Proyecciones para futuras investigaciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de las estudiantes de maestras de educación infantil y en la educación infantil	374
	BIBLIOGRAFÍA	377
	ÍNDICE DE ANEXOS.....	389

Introducción

La siguiente investigación está orientada a la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil de México. Uno de los objetivos principales es indagar cómo se preparan las estudiantes para enseñar ciencias sociales en la educación infantil. La formación profesional es una de las etapas que ha de dotar a la estudiante de conocimientos científicos y de habilidades que le permitan enseñar las distintas áreas de conocimiento. Es un periodo en el que las estudiantes tienen la posibilidad de aprender a enseñar en dos campos. Uno de estos campos da prioridad al área del conocimiento, éste se realiza en la escuela normal para educadoras. El otro campo es el que está dedicado a la acción docente, las escuelas de educación infantil, donde las estudiantes realizan sus prácticas docentes.

Debido a que las estudiantes de maestra de educación infantil se forman profesionalmente en los dos campos antes mencionados, es importante considerar la participación de los profesores de didáctica de las ciencias sociales y de las educadoras en activo. La participación de los profesores es esencial porque por medio de ella obtuve información acerca de cómo se enseñan las ciencias sociales en la formación profesional. La participación de las educadoras en activo también contribuye a la formación profesional de las estudiantes porque su práctica docente dota a las estudiantes de conocimientos, habilidades, actitudes concretas y prácticas, en la acción, para la enseñanza de las ciencias sociales.

La participación de los profesores, las educadoras y las estudiantes es importante pero esta investigación da prioridad a las estudiantes y a sus representaciones sociales de la profesión. Para lograr indagar cómo es la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional se partió de un marco teórico y se realizó un trabajo de campo. El marco teórico me permitió conocer qué se ha propuesto e investigado en relación con la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil. El trabajo de campo me permitió obtener información en torno a dos cuestiones: 1) las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y 2) la práctica docente. Las propuestas y las investigaciones citadas dan sustento teórico y científico al análisis y a las interpretaciones de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Esta investigación está organizada en cuatro partes. La parte I está dedicada al planteamiento teórico y la metodología de la investigación. La parte II presenta el marco teórico. En la parte III se ubica el análisis de los resultados. La parte IV presenta las conclusiones, la bibliografía y el índice de los Anexos que se están incluidos en el disco compacto.

La parte I está conformada por el capítulo 1. Éste describe el planteamiento teórico y la metodología de la investigación. En este capítulo se incluye el planteamiento del problema, las finalidades, los supuestos y los objetivos de la investigación, así como la metodología que se siguió para obtener la información y para analizar e interpretar los resultados.

La parte II contiene cuatro capítulos. El capítulo 2 -“La formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil”- describe cómo es la formación profesional de las educadoras en México, Estados Unidos de América, el Reino Unido, Francia y España. El objetivo de este capítulo es conocer cómo es la preparación de las estudiantes de forma general. A partir de la situación de la formación profesional en estos países se hace un análisis de la formación profesional de las estudiantes en México. Este apartado nos permite conocer cómo se preparan las estudiantes para enseñar distintas áreas de conocimiento en la educación infantil.

El capítulo 3 -“Propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de estudiantes de maestra de educación infantil”- está dedicado a analizar de forma concreta la situación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. Se analizan las propuestas de Serulnicoff (2001), Tonda (2001), Aranda (2003) y el informe propuesto por el NCSS (1988) y el NAEYC (2005). Las propuestas citadas nos permiten conocer los objetivos y las finalidades de la inclusión de la asignatura de las ciencias sociales en la formación profesional. El objetivo de este capítulo es conocer la importancia de la asignatura de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil y en la educación infantil.

En el capítulo 4 -“Líneas de investigación sobre la formación de estudiantes de profesor de ciencias sociales”-, se describen las investigaciones que dan soporte a esta investigación. En primer lugar las de Crowe, Hawley & Brooks (2012) y Goodman & Adler (1985). Estas investigaciones se centran en los recuerdos y las concepciones de los estudiantes de profesor sobre los modelos de profesor de ciencias sociales y la asignatura de las ciencias sociales. Después las de Mathis & Boyd (2009), Winstead (2009), y Katz, Inan, Tyson & Kang (2010) analizan las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales durante sus prácticas docentes.

Finalmente, la de MacNaughton (2003) que revisa las implicaciones que tienen las aportaciones de Piaget y Vigotsky en el desarrollo del curriculum de la educación infantil y la de Barton, McCully & Mark (2007) quienes indagan las concepciones de los estudiantes de profesor sobre cómo aprenden los niños las ciencias sociales y el tiempo histórico. Para complementar este capítulo se incluye el estudio de Zeichner & Gore (1990). Este estudio está dedicado a describir cómo los estudiantes de profesor se socializan en su formación profesional. Zeichner & Gore (1990) analizan la socialización a partir de tres enfoques: el funcionalista, el interpretativo y el crítico.

El capítulo 5 -“La enseñanza y aprendizaje del entorno social y el tiempo histórico en la educación infantil”- está dedicado a los estudios y las propuestas sobre cómo se enseñan y aprenden las ciencias sociales y el tiempo histórico. En este capítulo se analiza la influencia de las aportaciones de Piaget y Vigotsky en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la etapa infantil. Las ideas desarrolladas en este apartado y los estudios de MacNaughton (2003) y Barton, McCully & Brooks (2007) descritos en el cuarto capítulo nos permiten conocer cómo las aportaciones de la teoría del desarrollo evolutivo (Piaget) y la teoría del aprendizaje social (Vigotsky) han influenciado el pensamiento de las estudiantes de maestra de educación infantil tanto sobre la manera de entender el aprendizaje de los niños como sobre la manera de enseñarles ciencias sociales.

Aranda (2003), Tonda (2001) y el informe del NCSS (1988) describen los objetivos y las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje del entorno social y del tiempo.

Cooper (1995, 2005), Pagès (2010), Pagès & Santisteban (2010, 2011) realizan una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Seefeldt (1993), Thorton (1998) y Barton & Levstik (1996) analizan cómo aprenden los niños y las niñas de preescolar el tiempo histórico.

En este capítulo se incluye, además, un apartado dedicado al programa de educación infantil. En este apartado se analiza el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo social* y las competencias dedicadas al conocimiento de la cultura y la vida social.

La parte III se compone de 5 capítulos. Los capítulos 6 y 7 se centran en las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, la asignatura de las ciencias sociales en la educación infantil y su relación con la socialización. El capítulo 8 está dedicado a las representaciones sociales y a la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

En el capítulo 9 se analizan las representaciones sociales de las educadoras en activo y de los profesores de didáctica de las ciencias sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje del entorno social. En el capítulo 10 se hace una triangulación entre las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil, las educadoras y los profesores de didáctica. Asimismo se hace una triangulación entre las representaciones sociales de los profesores, las estudiantes de maestra de educación infantil, el plan de estudios de la licenciatura en educación infantil. Esta investigación finaliza con la parte IV que incluye las conclusiones, la bibliografía citada y el disco con los Anexos incluidos.

Origen de la investigación

El origen de esta investigación es consecuencia de mi formación como estudiante de maestra de educación infantil, de mi experiencia como educadora y de los estudios de una maestría en enseñanza de la historia. Mi formación profesional como estudiante de maestra de educación infantil fue precaria en el aprendizaje de conocimientos de ciencias sociales. De hecho, no tengo recuerdos de la asignatura de Didáctica de las ciencias sociales. La asignatura que se acercaba al área de las ciencias sociales era una denominada *Identidad y valores nacionales*, de la cual no tengo ningún recuerdo.

De aquel periodo recuerdo haber estudiado y haberme aprendido las etapas del desarrollo evolutivo propuestas por Piaget. El currículum del plan de estudios (1984) estaba impregnado de las aportaciones del desarrollo evolutivo. El estudio del lenguaje oral y escrito, el pensamiento matemático y la elaboración de trabajos manuales ocupaban un lugar privilegiado en nuestra formación profesional. La realización de planeaciones didácticas no sólo ocupaban un lugar privilegiado, las planeaciones didácticas eran “sagradas”. A través de ellas se evaluaba nuestro desempeño escolar y docente.

Los trabajos finales de la carrera profesional estaban orientados al lenguaje oral y escrito, al desarrollo de la creatividad y al tema del juego como medio de aprendizaje. Mi trabajo final estuvo ubicado en el *bloque de naturaleza* del programa de educación infantil (1992). Este programa no contemplaba un área o campo formativo dedicado a las ciencias sociales. Debido a que el plan de estudios (1984) y el programa de educación infantil (1992) no contemplaron el área de la enseñanza de las ciencias sociales, se pensaba que en la educación infantil no se enseñaban ciencias sociales.

Durante el trabajo de campo que realice para esta investigación tuve la oportunidad de visitar la escuela donde yo estudié para ser educadora y me encontré con una profesora que me había dado clases durante mi formación. Después de intercambiar saludos, le comenté el motivo de mi visita. Le dije que estaba estudiando un doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales y que estaba investigando cómo se enseñaban las ciencias sociales en la educación infantil. Ella sorprendida me

preguntó: -“exactamente qué es lo que vas a investigar, si en la educación infantil no se enseñan ciencias sociales”-.

Me sentí cuestionada e insegura. Aquella persona que me hacía esa pregunta, había sido mi profesora y le tenía cierta estima y respeto. Además, ella había dicho aquella afirmación con tanta seguridad que por un momento quedé desconcertada. No quise enfrentarla y lo único que pensé fue por qué se tiene la creencia que en la educación infantil no se enseñan las ciencias sociales.

Estuve reflexionando sobre esta creencia y la explicación a la que pude llegar en aquel momento fue que en la formación profesional nunca se nos explica que la enseñanza del entorno social, de la cultura o de la vida social es un conocimiento que forma parte de las ciencias sociales. Esto sucede porque existe la tendencia de otorgarle más importancia al *cómo* hemos de enseñar y nos olvidamos del *por qué* y del *para qué* hemos de enseñar ciertos conocimientos.

Ahora puedo decir que otra de las razones por las cuales se cree que en la educación infantil no se enseñan ciencias sociales es porque en el primer plan de estudios de 1984 y el programa de educación infantil de 1992 no se incluía el área de las ciencias sociales. Y en el plan de estudios de 1999 y el programa de educación infantil de 2004 sí la incluyen pero de una forma poco clara y precisa.

Mi experiencia como educadora fue otro de los elementos principales que me permitió acercarme a la enseñanza de las ciencias sociales. Durante mi trabajo docente, siempre mostré resistencia a la práctica acrítica de los festejos patrios y a cualquier práctica que no tuviera significado para la formación de los niños y de las niñas. Durante dos años tuve la oportunidad de trabajar con el proyecto de Filosofía para niños. Este proyecto me orientó a buscar un estudio de postgrado que me ayudará a desarrollar habilidades y capacidades cognitivas en los niños.

El proyecto de filosofía para niños se concretó durante mis estudios realizados en la maestría Enseñanza de la Historia. En esta maestría hice un trabajo de investigación en la que argumento que los niños y las niñas no tienen la capacidad para comprender los festejos patrióticos y cualquier evento que esté orientado a la formación de un

nacionalismo. En aquel momento no tenía argumentos suficientes para analizar y afirmar que las prácticas nacionalistas no promueven capacidades y habilidades intelectuales y son parte de un currículum técnico y una socialización funcionalista. Por lo que mi investigación se centró en resaltar las “incapacidades” intelectuales de los niños para comprender estas prácticas acríticas. Mi pensamiento en relación a cómo aprendían los niños estaba fuertemente (y lo sigue estando) influenciado por las interpretaciones de la teoría del desarrollo evolutivo. Debido a esto, la orientación del trabajo de investigación de esta maestría siguió centrándose en lo que el niño y la niña no pueden y no son capaces de ser y hacer.

Por un lado, el trabajo de investigación realizado en esta maestría me permitió expresar mi pensamiento en relación con estas prácticas en la educación infantil. Por otro lado, no me orientó en cómo podría, como educadora, promover el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas por medio de la enseñanza de la Historia.

Mi etapa como educadora y la etapa como estudiante de una maestría me permitieron reflexionar sobre mi formación profesional. Pude ver mi formación profesional con una mirada más crítica y concluí que uno de los motivos por los cuales las prácticas docentes tienden a ser acríticas se debe a la formación profesional. Todo lo anterior me motivó a orientar esta investigación a la didáctica de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil, comúnmente identificadas en México como estudiantes para ser educadoras.

PARTE I

Planteamiento teórico y la metodología

“We believe that we must stop looking at childhood as an isolated phenomenon, intelligible only through the lenses of ‘experts’ who have studied the child through the dominant telescope of Western discourses like psychology”

(Canella & Viruru, 2005)

“Creemos que debemos dejar de ver a la infancia como un fenómeno aislado, capaz de ser estudiada sólo a través de los lentes de los ‘expertos’ quienes han estudiado al niño sólo a través del telescopio dominante de los discursos occidentales como la psicología”

(Canella & Viruru, 2005)

En la primera parte de la investigación se presenta el capítulo dedicado al planteamiento teórico y de la metodología. El capítulo se divide en seis apartados. El apartado 1.1 expone las finalidades, el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos. En el apartado 1.2 se describe el planteamiento teórico y la metodología. Éste planteamiento está conformado por las representaciones sociales, el estudio etnográfico y la investigación basada en aula por medio de un estudio de caso.

El apartado 1.3 está dedicado a la muestra de las estudiantes, las educadoras y los profesores de didáctica. En el apartado 1.4 se describen los instrumentos utilizados para la obtención de los datos y en el apartado 1.5 se describe el procedimiento mediante el cual se obtuvieron los datos. Por último, en el apartado 1.6 se presentan los procedimientos del análisis cualitativo y cuantitativo para la interpretación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

En el presente capítulo se presenta el planteamiento teórico y metodológico de la investigación. El planteamiento teórico parte de los estudios y las investigaciones sobre las cuales se basó el análisis y la interpretación del trabajo de campo. Incluye el estudio de Jodelet (1991) sobre las representaciones sociales, las investigaciones de Goodman & Adler (1985) para el estudio etnográfico y la investigación basada en aula de Barton, McCully y Marks (2007) para el estudio de caso.

He de puntualizar que la forma en que presento el planteamiento de la metodología se centra en la descripción de las investigaciones de Goodman & Adler y Barton et., al. Más allá de describir qué es un estudio etnográfico y qué es un estudio de caso, hago énfasis en el uso que estos autores le dieron a la investigación basada en el aula y al estudio etnográfico. La metodología de estas investigaciones, así como su desarrollo, fue la que me permitió decidir los métodos que debía utilizar en esta investigación. En primer lugar, porque estas investigaciones están estrechamente ligadas con los estudios de ciencias sociales. Y en segundo lugar, porque están orientados a la formación de estudiantes de profesor.

Posteriormente, se describe la muestra de los tres grupos de participantes, las estudiantes, los profesores y las educadoras en activo. Se mencionan los instrumentos utilizados para la obtención de los datos y el procedimiento que se siguió en el trabajo de campo para recabar dicha información. Finalmente se incluye un apartado en el que se mencionan los estudios y las investigaciones utilizadas citadas en el marco teórico que me permitieron analizar e interpretar los resultados obtenidos. El objetivo de este último apartado es dar un panorama previo que muestre la importancia de los estudios y las investigaciones citadas en el marco teórico. De esta forma, el sentido que se le dé a su lectura, desde un inicio, permitirá comprender las razones por las cuales se incluyeron en la presente investigación.

1.1 Las finalidades, el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación

a) Finalidades de la investigación

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil es un área poco abordada por las educadoras. Las razones por las cuales se ha descuidado pueden ser de carácter epistemológico, pedagógico, socio-cultural o psicológico. Este descuido repercute en todas las áreas de desarrollo del niño, principalmente en el área cognitiva y social. Los niños y las niñas deben saber que su papel como ciudadanos y ciudadanas ha de tener como base un pensamiento reflexivo y social que les permitan socializarse.

La educación infantil está orientada para que los niños y las niñas tengan experiencias socializadoras distintas a las de su entorno familiar. Por ello, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en este nivel han de tener como finalidad el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas para que el niño sea consciente, y sepa, que las formas de relacionarse y posicionarse dentro del medio social difieren de su entorno familiar. Los niños y las niñas de la educación infantil deben tener la oportunidad de aprender a pensarse y socializarse críticamente en y para su medio social.

La presente investigación tiene como función indagar las representaciones sociales de la enseñanza de las ciencias sociales y de la práctica docente de las estudiantes de maestra de educación infantil, los profesores de didáctica y las educadoras en activo. Los conocimientos, las ideas, las concepciones, las opiniones y las creencias de los tres grupos de participantes me permitirán conocer qué sucede en la formación profesional en el área de didáctica de las ciencias sociales.

Las representaciones sociales nos permitirán comprender cómo se están formando las estudiantes para enseñar las ciencias sociales en la educación infantil. Para ello, es importante la participación de las educadoras en activo y los profesores de didáctica de las ciencias sociales. Su participación me permitirá conocer desde otro ángulo lo que sucede con la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela normal para educadoras y en las escuelas infantiles. Su participación es relevante y significativa

cuando se trata de investigar el pensamiento de las estudiantes en torno a la enseñanza de las ciencias sociales.

Es importante mencionar que la formación profesional inicial es una etapa fundamental de la vida de la persona que decide ser maestra de educación infantil. La persona no se hace maestra de educación infantil sólo por su formación profesional, existen otros factores que influyen en su decisión. Algunos pueden ser socio-culturales, políticos e incluso afectivos como, por ejemplo, la estudiante que decide seguir heredando este oficio como parte de una tradición familiar. Cada uno de estos factores es importante porque influyen en el pensamiento de la estudiante de maestra de educación infantil. Pero, es en la formación profesional donde la persona asume y afirma su posición como profesora frente a la sociedad.

Mi intención de profundizar en la formación profesional inicial es porque considero que ésta ha de ayudar a la estudiante a asumir y afirmar su elección. Esto significa que la estudiante debe ser consciente y debe exigir una preparación que le permita posicionarse como una profesional frente a la sociedad. Es un periodo importante en el que ella debe aprender que el acto de enseñar es una profesión y no una vocación.

La presente investigación está ubicada en el campo de la disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales porque su principal finalidad es indagar cuestiones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. Siguiendo a Pagés “La principal ocupación de la DCS es enseñar el oficio de enseñar ciencias sociales” (2000, pág. 34).

Los conocimientos de la DCS me permitirán desarrollar una investigación que esté centrada en las representaciones sociales sobre la enseñanza de las ciencias sociales de las estudiantes y su práctica docente. Por una parte, la Didáctica de las Ciencias Sociales me ofrece la posibilidad de investigar desde distintas perspectivas el pensamiento de las estudiantes y cómo influye éste en su práctica docente. La relación que existe entre las representaciones sociales y la práctica docente es compleja de analizar porque no siempre hacemos lo que pensamos.

Por otra parte, la Didáctica de las Ciencias Sociales me permitirá investigar cuáles son los factores sociológicos, epistemológicos, psicológicos y políticos que influyen en el pensamiento de las estudiantes con respecto al acto de enseñar. Esta investigación tiene también la intención de generar conocimientos, preguntas, debates y propuestas para orientar a los profesores, a las estudiantes y a las educadoras en el área de la enseñanza de las ciencias sociales.

b) El planteamiento del problema:

En la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil se da poca importancia a la enseñanza de las ciencias sociales en el preescolar, cuando ésta es una etapa importantísima para establecer las bases para una socialización crítica y democrática. Las estudiantes de maestra de educación infantil no relacionan el conocimiento del entorno social y del tiempo con el proceso de socialización. Sus representaciones sobre estos conocimientos están relacionadas con la cronología, las reglas y las normas de convivencia.

En relación con el conocimiento del tiempo, éste se vincula con actividades que consisten en escribir la fecha, el día en el pizarrón o con la repetición de los días de la semana por medio de juegos, cantos y rimas, por la conmemoración de hechos históricos y festejos patrióticos. Por lo tanto, las estudiantes entienden la socialización sólo como el aprendizaje de reglas y normas de convivencia. Esto con la finalidad que los niños tengan un buen comportamiento y se adapten adecuadamente a la escuela y a la sociedad. En consecuencia, la formación de habilidades y capacidades cognitivas para que el niño se socialice democráticamente no se desarrollan como es debido. Por lo que la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad, puede resultar más difícil en etapas posteriores si no se han establecido bien las bases en el preescolar. Este problema puede deberse a los supuestos siguientes:

1. Probablemente el profesorado de didáctica de las ciencias sociales en formación de maestras de educación infantil no valora estos conocimientos o

lo hace desde una perspectiva distinta de la que aportan la didáctica de las ciencias sociales,

2. Probablemente en la práctica docente las educadoras en activo no enseñan estos conocimientos o, si lo hacen, lo hacen de manera anecdótica a través de las fiestas patrias o de aspectos como escribir el día en el pizarrón,
3. Probablemente, las estudiantes de maestra de educación infantil no han tenido buenas experiencias en estos aprendizajes y no los consideran relevantes.
4. Probablemente, las estudiantes piensan que la socialización sólo se enfoca a la enseñanza de reglas y normas para un buen comportamiento y la obediencia, y nadie le has enseñado otras opciones.

c) Las preguntas de investigación

Las siguientes preguntas reflejan mis dudas, inquietudes y desconocimientos sobre el tema a investigar. El motivo por el cual realizo el planteamiento de estas preguntas es en principio, orientar el trabajo de campo y la búsqueda de los estudios y las investigaciones en relación con la enseñanza de las ciencias sociales. Asimismo, con estas preguntas pretendo indagar y conocer los elementos que me ayuden a hacer una relación entre cada una de las cuestiones abordadas a continuación. A partir de esta relación, es posible comprender lo que sucede en el pensamiento de las estudiantes en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y su actuación en la práctica docente.

1. ¿Cómo se plantea la enseñanza y el conocimiento de lo social en la formación de estudiantes de maestra de educación infantil y por qué se plantea de esta manera?
2. ¿Qué papel tiene en la formación de estudiantes de maestra de educación infantil la enseñanza del entorno social y el tiempo histórico? ¿Por qué?
3. ¿Qué dice el currículo de preescolar sobre la enseñanza de las ciencias sociales?,
4. ¿Cómo se enseñan y por qué en la práctica docente se enseñan de esta forma?

5. ¿Qué relaciones existen entre la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil y la práctica docente para la enseñanza y aprendizaje del entorno social y del tiempo histórico?

Para esta investigación se plantearon los siguientes objetivos. Para lograr cumplir con cada uno de ellos, he elegido una metodología basada en el uso de representaciones sociales en un estudio etnográfico y en la investigación basada en el aula. Para ello, se realizará un trabajo de campo, el cual se llevó a cabo en un periodo y un tiempo concreto. A partir del marco teórico y el análisis de los datos obtenidos, se pretenden lograr los siguientes objetivos.

d) Los objetivos

1. Describir, analizar y valorar las representaciones sociales de las estudiantes de maestras de educación infantil y, en particular, las relacionadas con la enseñanza del entorno social, el tiempo y la socialización.
2. Observar, analizar y valorar prácticas docentes para analizar cómo se enseñan los conceptos sociales
3. Comparar las representaciones sociales, de los conceptos sociales y de didáctica de las Ciencias Sociales de:
 - a. Los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de la licenciatura de educación infantil.
 - b. Las estudiantes de maestra de educación infantil.
 - c. Las educadoras en activo.
4. Sugerir ideas para que el futuro de la formación inicial de las maestras de educación infantil en didáctica de las ciencias sociales se adecue a las necesidades de los y las niñas de esta etapa educativa.

1.2 La metodología

Para investigar las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil sobre la enseñanza de las ciencias sociales, realice un trabajo de

campo en la ciudad de Morelia, México. En este trabajo de campo estuve en contacto directo con profesores de didáctica, estudiantes y educadoras en activo. A través de distintos instrumentos obtuve los datos que me permitieron conocer sus conocimientos, ideas, creencias, percepciones, pensamientos, sentimientos y experiencias en relación con la enseñanza de las ciencias sociales.

Una de las intenciones de esta investigación es averiguar la relación que existe entre las representaciones sociales y la práctica docente de las estudiantes de maestra de educación infantil, los profesores y las educadoras en activo. Por ello, la metodología utilizada en esta investigación debía tener los instrumentos y los métodos para hacer un análisis y una interpretación de las representaciones sociales y la experiencia docente en un lugar y en un tiempo concreto. La metodología debía combinar análisis cuantitativos e interpretaciones cualitativas por lo que utilice las ideas procedentes de: a) las representaciones sociales (Jodelet, 1991), b) estudios etnográficos (Goodman & Adler, 1985), y c) la investigación basada en el aula por medio de un estudio de caso (Barton, et al., 2007).

a) Las representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales según define la psicología social (Moscovici, 1961, 1976 1986) y de acuerdo con la interpretación que hace Denise Jodelet (1991) se define de la siguiente manera: “imágenes que condensan un conjunto de significados: sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado; como categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos, a los individuos y a las teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (pág. 472).

Las representaciones sociales nos sitúan en el punto donde se relacionan lo psicológico y lo social. En lo psicológico, las personas y los grupos realizan una actividad mental para posicionarse en relación con lo social. Lo social interviene “a través del contexto concreto donde se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías

relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas”(Jodelet, 1986, Pág. 473).

Las representaciones sociales funcionan como una forma de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. La realidad cotidiana genera un conocimiento social y éste, al ser social, se convierte en un conocimiento práctico que genera un pensamiento social. Las categorías que estructuran y expresan el pensamiento social son tomadas de un fondo común de cultura. Son las categorías del lenguaje. El pensamiento social también se expresa y estructura con comportamientos y actitudes en situaciones concretas.

La persona que representa siempre hace presente en la mente o la conciencia a algo o a alguien. El individuo que representa, hace dos representaciones: una teatral y otra política, Jodelet lo explica metafóricamente. La representación teatral relacionada con el carácter creativo, permite que un público vea actos y escuche palabras que no están presentes y que al verlos y escucharlos los haga visibles. La representación política relacionada con el carácter político, hace que el individuo se posicione de aquello que ha hecho visible por medio de representaciones, y por lo tanto, hable, actúe y decida en su nombre. Es importante aclarar que la representación social no es una reproducción de algo o alguien, sino una construcción, porque siempre aparece el carácter significativo de quien la representa.

b) El estudio etnográfico

El estudio etnográfico me permite indagar las representaciones sociales de los tres grupos de participantes en un contexto y en un tiempo concreto. Los estudios etnográficos nos permiten relacionar el pensamiento de los participantes dentro de lo social. Por ello, la importancia del uso de las representaciones sociales. Asimismo los estudios etnográficos nos ubican temporal y espacialmente en el momento del análisis y la interpretación de los datos. La lectura de los resultados de las investigaciones basadas en estudios etnográficos ha de entenderse a partir de la siguiente analogía,

descrita por Goodman & Adler: “In describing these six perspectives [perspectives of social studies education], we have temporary frozen life, and the dynamic character of people’s beliefs and actions is muffled”¹ (pág. 7).

Siguiendo el estudio realizado por Goodman & Adler (1985) esta investigación se apoyó de los estudios de campo etnográficos citados por Bryn, (1966) y Glaser & Strauss (1967). Goodman & Adler, citando a Blumer (1969) consideran que: “la metodología que se apoya en estudios etnográficos permiten que el investigador cumpla con los requisitos básicos de una ciencia empírica. Estos requisitos son: confrontar el contexto social que está siendo estudiado; obtener preguntas abstractas de este contexto; descubrir las relaciones entre la información y las categorías planteadas, formular proposiciones sobre estas relaciones; organizar estas proposiciones en un esquema de análisis para que otros lo puedan entender; y poner a prueba las preguntas, la información, las relaciones, las proposiciones y el análisis a través de una nueva indagación del contexto social” (Goodman & Adler, 1985, pág. 4).

c) La investigación basada en el aula por medio de un estudio de caso

El estudio de caso me permite indagar en profundidad las representaciones sociales de una estudiante. Esto me ofrece la oportunidad de conocer las creencias, las ideas, los conocimientos, pero también los sentimientos y la experiencia de la estudiante en relación con un tema concreto, la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

El estudio de caso me permitió un acercamiento a la vida personal y profesional de una estudiante de maestra de educación infantil. Uno de los objetivos del estudio de caso es que ofrece la posibilidad de analizar e interpretar la información, no sólo desde una mirada externa y aislada, como investigadora, sino como una acompañante durante el tiempo que dura el proceso de investigación. El estudio de caso se basó en la investigación en el aula siguiendo las pautas señaladas por Stake (2007). Dichas

¹ En la descripción de estas seis perspectivas [las perspectivas sobre el estudio de las ciencias sociales] hemos congelado temporalmente la vida, por lo que la dinámica de las creencias de los participantes, y sus acciones queda, por decirlo, de alguna forma, en “stand by” o en una “pausa” temporal.

pautas se han ampliado con la descripción de Barton, et al., en relación con la investigación en aula.

La investigación de Barton, McCully, y Marks (2007) describe el proceso mediante el cual los estudiantes de profesor han de aprender a hacer una tarea de investigación basada en el aula (task of classroom-based inquiry). De acuerdo con Barton et al., una de las responsabilidades fundamentales de la formación de los estudiantes de profesor es prepararlos para que reflexionen sobre sus concepciones en relación con el aprendizaje de los niños y las niñas. Esta reflexión ha de centrarse sobre todo en el conocimiento y la estructura de las ideas que tienen los niños sobre cierta asignatura o tema.

Siguiendo a Barton et al., los profesores necesitan comprender el pensamiento de los niños si quieren implementar en sus planeaciones un enfoque constructivista. La única forma en que los profesores pueden comprender el pensamiento de sus alumnos es cuando están familiarizados con el proceso cognitivo de los niños y las niñas. Barton, et al., citan a Ball y Cohen (1999) para enfatizar que los profesores han de mirar las técnicas de enseñanza a través de los ojos de sus estudiantes, han de tener la disponibilidad de escuchar sus ideas, y de mirarlos como personas con la capacidad de pensar y razonar y no solamente como cabezas vacías sin conocimientos.

Barton, et al., mencionan que cuando los profesores tienen la oportunidad de examinar la actuación de sus alumnos en un ambiente significativo como lo es el salón de clases se desarrollan nuevas concepciones sobre cómo aprenden los niños. Estas nuevas concepciones, no son tanto el resultado de adquirir nuevas técnicas pedagógicas sino que son el resultado de los conflictos a los que se enfrentan los profesores cuando han de contrastar sus ideas previas sobre el aprendizaje con sus observaciones sobre las formas de razonar del niño. Todo ello sucede al momento en que los profesores se involucran en la investigación basada en el salón de clases.

De acuerdo con el estudio realizado por Barton, McCully y Marks (2007) el proceso de reflexión toma en consideración tres cuestiones que están interrelacionadas: a) sus ideas sobre cómo los niños y las niñas conciben ciertas asignaturas, b) sus creencias

sobre las técnicas de enseñanza de esa asignatura y c) las conceptualizaciones que tienen los profesores sobre la asignatura en sí.

1.3 La muestra

La muestra se compone de tres tipos de participantes: a) las estudiantes de maestra de educación infantil, b) los profesores de didáctica de las ciencias sociales y c) las educadoras en activo. La muestra de las estudiantes de maestra de educación infantil es de 113 participantes, 58 de ellas cursaban el tercer grado y 55 el cuarto grado de la licenciatura en educación infantil. Solamente tuve acceso a una muestra de 2 profesores, el primero de ellos, era profesor de didáctica de las ciencias sociales de las estudiantes de tercer grado; y el segundo profesor, era asesor de las estudiantes de cuarto grado. Ambos trabajan en la escuela normal para educadoras de la ciudad de Morelia. La muestra de las educadoras en activo fue de 18 participantes, 13 de las educadoras trabajan en escuelas de educación infantil privadas y 5 de ellas en escuelas de educación infantil públicas.

Datos personales de los tres grupos de participantes

a) Las estudiantes

La edad de las estudiantes oscila entre los 19 y 23 años de edad. El 40% de las estudiantes son provenientes de distintos municipios del Estado de Michoacán y el 52% de las estudiantes son de la ciudad de Morelia. De la muestra de 113 estudiantes destaco a la estudiante Inés quien fue la protagonista del estudio de caso basado en la investigación en el aula. Actualmente Inés cursa el cuarto grado de la licenciatura en educación infantil, tiene 20 años de edad, y es proveniente de un pueblo que se encuentra ubicado fuera de la ciudad de Morelia.

b) Las educadoras

La experiencia docente de las educadoras es de entre 1 año y 29 años de trabajo docente. El 50% de las educadoras tiene entre 1 año y 9 años de experiencia docente. El 28% tiene entre 10 y 11 años de experiencia y el 22% tiene entre 20 y 29 años de experiencia docente. Todas las educadoras tienen el grado de licenciatura en educación infantil.

c) Los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

El profesor Jaime es profesor normalista de educación primaria. Realizó un postgrado en la Escuela Normal Superior en el área de Biología y un posgrado en el Instituto Michoacano de la Ciudad de Morelia en el área de Educación en Ciencias Naturales. Tiene 17 años como profesor en la formación de las estudiantes de maestra de educación infantil. Por seis años impartió la asignatura *Conocimiento del Medio Natural y Social* durante un año la asignatura de Entorno Familiar y Social y por 10 años el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

El profesor Pedro es profesor normalista de educación primaria. Tiene 37 años de experiencia docente, 14 años fue profesor de primaria y 23 años ha trabajado como profesor en la formación de estudiantes de maestra de educación infantil y de primaria. Durante su experiencia como profesor de estudiantes de profesor ha tenido la oportunidad de impartir las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Psicología Educativa o del Aprendizaje, Psicología Infantil o Evolutiva, Laboratorio de docencia, Historia de la Pedagogía, Historia Comparada de la Educación en México, Comunidad y Desarrollo, Seminario de Análisis de la Práctica Docente y *Conocimiento del Medio Natural y Social*.

El lugar y el tiempo donde se realizó el trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en una escuela normal para educadoras de la ciudad de Morelia, Michoacán, México durante dos períodos. El primer período fue entre los meses de septiembre de 2011 a enero de 2012. El segundo período fue entre los meses de octubre de 2012 a enero de 2013.

1.4 Obtención de los resultados

Los resultados se obtuvieron a través de cuestionarios, entrevistas, un grupo focal, observación de clases y un estudio de caso. Los cuestionarios fueron aplicados a 113 estudiantes y a 13 educadoras. La entrevista se realizó a 9 estudiantes, 2 profesores y 5 educadoras. El grupo focal se hizo con 6 estudiantes de maestra de educación infantil. Se observaron clases de todos los participantes y el proyecto de investigación basado en el aula se hizo con una estudiante de cuarto grado.

La utilización de los instrumentos tuvo como finalidad indagar las representaciones sociales generales sobre la enseñanza de las ciencias sociales y profundizar en el análisis de las representaciones sociales en un caso de estudio concreto. Los cuestionarios servirían para conocer las representaciones sociales generales sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el tiempo histórico. Las entrevistas para profundizar en las representaciones sociales de un grupo en relación con el área de ciencias sociales en la educación infantil. El grupo focal serviría obtener información sobre el concepto de socialización y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales. La observación de clases para contrastar las opiniones de los participantes con su práctica docente y la investigación basada en aula por medio de un estudio de caso para profundizar en el análisis sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

Los instrumentos

a) El cuestionario

El cuestionario tiene como objetivo indagar cuatro cuestiones relacionadas con la enseñanza del entorno social. El entorno social es un conocimiento que se promueve a través del conocimiento de la cultura y vida social. Este conocimiento se encuentra ubicado en el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* del Programa de Educación infantil (2004). El cuestionario se organizó en cuatro partes.

La parte 1 tiene como intención indagar qué cuestiones consideran importantes integrar las estudiantes y las educadoras en sus planeaciones para diseñar actividades vinculadas con la enseñanza del entorno social. La segunda actividad de la parte 1 y la parte 2 tienen el mismo objetivo. Éste es indagar el posicionamiento ideológico de las estudiantes de maestra de educación infantil cuando enseñan sociales (Ver hoja 1 y 2 del cuestionario en ANEXO en CD, págs. 2-3).

Para indagar el posicionamiento ideológico se utilizó el concepto de ideología explicado por Giroux (1997). Asimismo se incluyeron frases que describen los comportamientos, las actitudes, las creencias y los conocimientos que podrían tener las educadoras cuando se posicionan como profesoras que enseñan ciencias sociales.

El concepto de ideología utilizado en el cuestionario se define como “conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta humana, en el discurso y en las experiencias vividas. La ideología se concreta en diversos textos y prácticas y formas materiales. Su carácter, por lo tanto, es mental, pero sus efectos son a la vez psicológicos y comportamentales; no sólo se sienten en la acción humana, sino que también están inscritos en la cultura material” (Giroux, págs. 115-116).

La parte 3 y 4 del cuestionario tiene como objetivo indagar cómo entienden las estudiantes y las educadoras los conceptos temporales, específicamente, el tiempo histórico. Para indagar las representaciones sociales de las participantes, se les pide que describan una actividad relacionada con un concepto temporal. Las actividades descritas por las estudiantes y las educadoras me permitirán conocer cómo trasladan un concepto temporal a una actividad. Pagès & Santisteban (2011) explican que es importante que el profesorado reflexione sobre las propias características del tiempo. Para ello, es importante que aborden la enseñanza del tiempo histórico a través de conceptos temporales. (Ver Anexos, págs. 4-6).

b) La entrevista

La entrevista tuvo dos objetivos. El primero era tener un primer encuentro con las estudiantes. Este primer acercamiento me permitiría pedir su autorización para ir a

observar algunas de sus clases durante sus prácticas docentes. El segundo objetivo era indagar qué y cómo entendían los estudiantes algunas cuestiones relacionadas con el área de las ciencias sociales y su enseñanza.

Las preguntas se estructuraron siguiendo el cuadro de las competencias sobre el currículum propuesto por Pagès (2012). De acuerdo con Pagès, el profesor ha de tomar decisiones en relación con las siguientes cuestiones: las finalidades y los propósitos (¿para qué?), las intenciones educativas: capacidades, contenidos (¿qué?), los métodos y estrategias (¿cómo?). La entrevista se planteó como una entrevista semi-estructurada en torno a las siguientes cuestiones que se fueron formulando a lo largo de la conversación. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué es el entorno social?
- ¿Por qué es importante conocer el entorno social?
- ¿Para qué se debe enseñar el entorno social a los niños y a las niñas?
- ¿Cómo se enseña el entorno social?
- ¿Por qué no se le da importancia a la enseñanza del entorno social?

c) La observación de clases

El objetivo de la observación de clases fue indagar cómo se enseñan los contenidos relacionados con el conocimiento de la cultura y la vida social. La observación de clases se centró en las siguientes cuestiones:

- Los objetivos,
- Los contenidos,
- Las estrategias y,
- Las finalidades

Para obtener la información de la observación de clases se hicieron grabaciones de audio y se hicieron anotaciones en un cuaderno. Una vez que se transcribieron las grabaciones, se hizo un primer análisis de las clases incorporando las anotaciones. La práctica docente es un elemento relevante para conocer cómo las representaciones

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

De acuerdo con Pagès (2011) la relación entre la práctica y la formación teórica se convierte en una clave para una buena formación del profesorado. Pagés dice: “Partir de la práctica para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas, es en mi opinión, una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales” (2011, págs. 10-11).

d) El grupo focal

La finalidad de este grupo focal fue indagar qué entendían las estudiantes por socialización y su relación con la enseñanza del entorno social. En un inicio se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la socialización?
2. ¿Qué relación tiene la socialización con el entorno social?
3. ¿Qué relación tiene la socialización con la escuela (educadora)?
4. ¿Qué relación tiene la socialización con la familia?
5. ¿Cómo es la socialización cuando sólo se retoman contenidos vinculados con: los festejos patrios o cívicos, las costumbres y tradiciones y las reglas y normas de convivencia?

Sin embargo, durante el transcurso del diálogo y de acuerdo a las opiniones que las estudiantes iban expresando, las preguntas iniciales cambiaron quedando estructuradas de la siguiente forma:

1. ¿Qué es la socialización?
2. ¿Qué papel tiene la educadora en la socialización?
3. ¿Cómo es la socialización en el contexto familiar y en el contexto escolar?

4. ¿Cuál es la relación de la socialización con el conocimiento del entorno social?

El tema central elegido para el grupo focal fue el de la socialización. La razón por la cual me centré en éste se debe a dos cuestiones. La primera de ellas está vinculada con una de las finalidades de la educación infantil en México. De acuerdo con el programa de la educación infantil: “El jardín de niños constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con su pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños” (PEI, 2004, pág. 13).

La segunda cuestión por la cual se eligió el tema de la socialización está vinculada con la enseñanza de un conocimiento social, como es el tiempo histórico. De acuerdo con Pagès : “el tiempo social es por definición histórico, ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ya ha sido –el pasado-, lo que es –el presente- como resultado de lo que ha sido, y lo que será –el futuro- como consecuencia de los somos y estamos haciendo [...] A la vez que estamos condicionados por el tiempo social, somos también agentes constructores del tiempo, sea a través de la socialización y la de la aceptación acrítica de valores temporales impuestos, sea a través de la contrasocialización, es decir, de la posibilidad de asumir críticamente nuestro rol en la construcción de futuros alternativos” (1997, pág. 200).

La intención del grupo focal fue obtener información que me permitiera conocer si las estudiantes relacionan la socialización como una de las principales finalidades de la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico en la educación infantil. Por medio de este grupo focal también se pretendía conocer desde qué enfoque las estudiantes entienden la socialización. Tal como lo plantea Pagès (1997), la intención era indagar si las estudiantes entienden la socialización como una aceptación acrítica de los valores o como la posibilidad de asumir críticamente nuestro rol en la construcción de futuros alternativos

e) La investigación basada en el aula por medio de un estudio de caso

La investigación basada en el aula tiene como objetivo indagar cuáles son y cómo se desarrollan las representaciones sociales de una estudiante sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Esta investigación basada en el aula consistió en acompañar a la estudiante antes, durante y después de sus prácticas docentes para conocer sus expectativas, sentimientos, percepciones, creencias y conocimientos en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Para ello, la estudiante realizó una serie de actividades vinculadas con sus prácticas docentes.

Antes de sus prácticas docentes, Inés contestó un cuestionario. En este cuestionario ella escribió sus representaciones sociales en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Durante sus prácticas docentes se le pidió que tomara un video de sus clases y que entrevistara a algunos niños y niñas. Después de sus prácticas docentes Inés fue entrevistada. En esta entrevista Inés reflexionó sobre sus representaciones sociales en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y su práctica docente

El estudio de caso estuvo basado en la investigación realizada por Barton, McCully & Marks (2007). El proyecto central de esta investigación fue la reflexión que hicieron los estudiantes de profesor sobre las distintas formas en que los niños aprenden la asignatura de historia y ciencias sociales.

Los estudiantes de profesor debían hacer una investigación basada en el aula. Esta investigación les permitiría contrastar sus representaciones sociales con su práctica docente. Los estudiantes realizaron actividades previas, durante y después de su práctica docente. Barton et. al., mencionan que la investigación basada en el aula es una herramienta importante porque permite que los estudiantes de profesor reflexionen sobre sus representaciones sociales y tengan la posibilidad de crear sus propias conclusiones en relación con la enseñanza y el aprendizaje de una asignatura, un contenido o un tema específico.

1.5 Procedimiento para la obtención de datos

a) Primer periodo: septiembre de 2011 a enero de 2012

Durante el primer periodo se obtuvo la mayor parte de los datos. En septiembre se aplicaron los cuestionarios a las estudiantes de tercer y cuarto grado. Una vez que se analizaron los cuestionarios de forma general, se eligió una muestra de 9 estudiantes para las entrevistas. Las nueve estudiantes se eligieron de acuerdo a dos criterios. El primero es la reflexión que se puede observar en los argumentos de las estudiantes para cada pregunta del cuestionario. El segundo, y el más importante, la disponibilidad y el interés que muestran al momento que se les pide su autorización para ser entrevistadas.

En octubre y noviembre se llevaron a cabo las entrevistas a 9 estudiantes, a 5 educadoras y a 2 profesores. En estos meses también se observaron las clases de dos estudiantes y de dos educadoras en activo. En el mes noviembre 13 educadoras en activo de distintas escuelas infantiles contestaron el cuestionario. En el mes de enero se observó la clase del profesor de didáctica y se realizó el grupo focal.

b) Segundo periodo: octubre de 2012 a enero de 2013

El segundo periodo de trabajo de campo inició en octubre, durante este mes Inés y yo dialogamos sobre sus planeaciones para la realización de actividades sobre el tiempo histórico. En octubre Inés contestó un cuestionario para conocer sus representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. En noviembre y la mitad del mes de diciembre Inés realizó su práctica docente. A inicios de enero de 2013 Inés fue entrevistada.

1.6 Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos

El análisis de los datos lo realice en cuatro fases. En la primera fase hice la transcripción de las grabaciones. De las transcripciones fui obteniendo algunas ideas generales que me permitieron conocer a grandes rasgos la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional.

En la segunda fase hice un primer análisis cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo consistió en la elaboración de gráficos en formato de columnas. En estos gráficos incluí los porcentajes, frases cortas o palabras que describieran de forma general las representaciones sociales con respecto a una cuestión concreta. Estos gráficos me permitieron hacer un primer análisis cualitativo. He de mencionar que los gráficos sólo los utilice para el análisis y la interpretación de las estudiantes y las educadoras, pues son la muestra más grande de la investigación.

En la tercera fase elegí los datos relevantes para esta investigación. Esto significó que se dejaron fuera respuestas que no incluyeran una justificación por parte de los tres grupos de participantes. Una vez que elegí los datos, pasé a la última fase. La cuarta fase consistió en interpretar los datos apoyándome de las propuestas, los estudios y las investigaciones citadas en el marco teórico.

Para el análisis cualitativo me apoye de la metodología utilizada en el estudio de Goodman & Adler (1985). El análisis de los resultados que se presentan en esta investigación se basa en lo que sugieren Glaser & Strauss (1997). Los resultados se presentan de forma narrativa, es decir, usando ejemplos de los participantes para aclarar los conceptos y las categorías que se formaron. Esta forma de presentación de acuerdo con Goodman & Adler tiene el objetivo de demostrar la relación que existe entre el análisis y la realidad social. La finalidad de esta forma de presentación es ilustrar los conceptos y por lo tanto, proveer de una base que puede generar discusiones y debates en un futuro. Otro factor a mencionar es que el análisis y la interpretación de los datos presentados en forma narrativa reflejan la naturaleza de cómo se fue desarrollando la investigación y su descripción.

El marco teórico me permite justificar el análisis y la interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Se compone de cuatro capítulos, cada uno de ellos

presenta distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de los y las estudiantes de profesor de ciencias sociales. En seguida expondré las propuestas, los estudios y las investigaciones que me permitieron sustentar el análisis de los resultados.

Investigaciones y propuestas utilizadas para argumentar el trabajo de campo

El estudio de Crowe, Hawley & Brooks (2012) me permitió argumentar el apartado de “los modelos de educadora deseables y no deseables para la enseñanza de las ciencias sociales”. Las categorías establecidas por Crowe, et. al., sobre los distintos modelos de profesor de ciencias sociales se utilizaron para argumentar los distintos modelos de educadora para enseñar ciencias sociales. Las categorías establecidas en el estudio de Crowe, et. al, fueron las siguientes: a) el proveedor de información –being an information giver-, 2) el experto en el contenido del conocimiento –being a content knowledge expert-, 3) el “personaje” –being a character-, 4) el cuidador –being caring and committed-, y el 5) el profesor comprometido y poderoso –being “powerful”.

El estudio de Goodman & Adler (1985) me permitió argumentar las representaciones sociales que tienen las estudiantes de maestra de educación infantil sobre la asignatura de las ciencias sociales en la educación infantil. Las categorías que Adler & Goodman utilizaron para definir como perciben los estudiantes de profesor la asignatura de las ciencias sociales fueron las siguientes: 1) una no asignatura –social studies as a nonsubject-, 2) relaciones humanas –social studies as human relations-, 3) adoctrinamiento ciudadano –social studies as Citizenship-, 4) conocimiento escolar –social studies as School knowledge-, 5) núcleo integrador del plan de estudios de primaria –social studies as the great Connection- y 6) educación para la acción social –social studies as social action-.

Los estudios de Mathis & Boyd (2009) y Winstead (2009) me ayudaron a argumentar las representaciones sociales que las estudiantes tenían en relación con sus prácticas docentes. De acuerdo con las estudiantes, las ciencias sociales no son un área que las educadoras enseñen porque se dedica más tiempo a la enseñanza del lenguaje oral,

del escrito y a las matemáticas. El estudio de Mathis & Boyd describe las opiniones y los sentimientos de los estudiantes de profesor cuando se dan cuenta que durante sus prácticas docentes no tienen la oportunidad de ver a profesores enseñar ciencias sociales. Mientras que el estudio de Winstead describe como dos estudiantes de profesor de ciencias sociales lograron ‘quitarle’ tiempo a la enseñanza del lenguaje y las matemáticas para utilizarlo en la enseñanza de las ciencias sociales.

El análisis sobre el constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación infantil realizado por MacNaughton (2003) me sirvió para argumentar las representaciones sociales de las estudiantes en relación con: a) cómo aprende el niño y b) cómo ha de ser el rol de la educadora de acuerdo con la concepción que tiene de cómo aprende el niño. El análisis realizado por MacNaughton me ayudó a entender de dónde vienen las creencias sobre las distintas concepciones que ellas tienen de cómo aprenden los niños. De acuerdo con MacNaughton, el enfoque constructivista (Vigotsky) y el desarrollo evolutivo (Piaget) han sido y siguen siendo dos de las principales teorías que han “moldeado o modelado” (shaping) el rol de la educadora.

El estudio de Barton, McCully & Marks (2007) me orientó para argumentar las representaciones sociales que tienen las estudiantes de maestra de educación infantil sobre cómo aprenden los niños las ciencias sociales y la historia. El análisis realizado por Knighton (2003) me ayudó a justificar las representaciones sociales que tienen las estudiantes en relación con los componentes que limitan las creencias de las estudiantes sobre cómo aprenden los niños ciencias sociales. Las aportaciones de Cooper (2002, 2007) y Thorton & Vukelich (1988) en relación con el lenguaje para la enseñanza de la historia y el tiempo me ayudaron a justificar cómo aprenden los niños el tiempo histórico.

Las propuestas de Aranda (2003) y Tonda (2001) fueron utilizadas para explicar los objetivos y las finalidades que tienen el conocimiento del medio social en la educación infantil. Los artículos de Pagès (1994, 1997, 2010, 2011) y Pagès & Santisteban (2011) en relación con la formación del profesorado y la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico me permitieron justificar dos cuestiones. La primera

de ellas se vincula específicamente con la didáctica de las ciencias sociales y la segunda con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

El estudio de Zeichner & Gore (1990) me permitió analizar el concepto de socialización a partir de tres enfoques: 1) el funcionalista, 2) el interpretativo y 3) el crítico. Por medio de estos tres enfoques se argumentaron las representaciones sociales de las estudiantes sobre el proceso de la socialización en la educación infantil. Finalmente, el estudio de Zeichner & Gore sobre la socialización del profesor (1990); la propuesta de Aranda sobre las finalidades del conocimiento del medio social (2003) y los artículos de Pagès (1997, 2011) sobre la enseñanza del tiempo histórico, tres aportaciones relevantes para esta investigación, me permitieron relacionar tres cuestiones que son pilares en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. Las cuestiones son: 1) la socialización, 2) las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y 3) la enseñanza del tiempo histórico en la educación infantil.

PARTE II

Marco teórico

“We believe that we must stop looking at childhood as an isolated phenomenon, intelligible only through the lenses of ‘experts’ who have studied the child through the dominant telescope of Western discourses like psychology”

(Canella & Viruru, 2005)

“Creemos que debemos dejar de ver a la infancia como un fenómeno aislado, capaz de ser estudiada sólo a través de los lentes de los ‘expertos’ quienes han estudiado al niño sólo a través del telescopio dominante de los discursos occidentales como la psicología”

(Canella & Viruru, 2005)

La segunda parte de la investigación está dedicada al marco teórico. El marco teórico se divide en cuatro capítulos. El capítulo 2 denominado -“La formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil”- describe de forma general cómo se preparan las estudiantes para obtener el título de profesoras de educación infantil. Se hace un recuento de la formación profesional inicial en México, Estado Unidos de América, Francia, El Reino Unido y España.

El capítulo 3 -“La enseñanza de las ciencias sociales en la formación de estudiantes de maestra de educación infantil”- describe los estudios realizados en relación con la asignatura *Conocimiento del medio social*. Se mencionan las propuestas de Serulnicoff (2001), de Tonda (2001), de Aranda (2003), del National Council of the Social Studies (NCSS, 1988) y el National Association of the Education for the Young (NAEYC, 2010).

El capítulo 4 -“La formación de los estudiantes de profesor de ciencias sociales”- está dedicado a describir las investigaciones de Crowe, Hawley & Brooks (2012), de Goodman & Adler (1985), de Mathis & Boyd (2009) y los estudios de Zeichner & Gore (1990) y de MacNaughton (2003). Estos trabajos están orientados a los recuerdos, las percepciones, las concepciones, las perspectivas y la socialización de los estudiantes de profesor con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales.

El capítulo 5 -“La enseñanza y aprendizaje del entorno social y del tiempo histórico en la educación infantil”- está centrado en describir los estudios y las propuestas en relación con las concepciones sobre cómo aprenden los niños. Se describen las implicaciones que han tenido las aportaciones de Piaget y Vigotsky en el desarrollo del currículum de la educación infantil. Las propuestas de Tonda (2001), de Aranda (2003) y del NCSS (1988) describen los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social en la educación infantil. Los estudios de Cooper (1995, 2010) y las propuestas de Pagès & Santisteban (2010, 2011), Seefeldt (1993), Thorton (1998), Barton & Levstik (1996) y Barton (2001, 2002) se centran en describir cómo es la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Por último, se incluye un último apartado dedicado a describir el campo formativo *Exploración y Conocimiento del*

mundo del programa de educación infantil (2004). Este campo formativo está dedicado a la enseñanza del entorno social.

*Capítulo 2. La formación profesional de
las estudiantes de maestra de educación
infantil*

En este capítulo se describe cómo es la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil en México, Estados Unidos de América, Francia, Reino Unido y España. La intención de este capítulo es conocer la preparación académica que las estudiantes han de tener para poder trabajar con los niños y las niñas de la primera infancia.

Las diferencias socioculturales, políticas y geográficas que existen entre estos países me permiten analizar con otros lentes y hacer una valoración de cómo se están formando las estudiantes de maestra de educación infantil en México. Esta valoración está encaminada a conocer las posibilidades y las limitaciones que la formación profesional está ofreciendo a las estudiantes y a la educación de los y las niñas en México.

La forma en que se presenta la información es a partir de lo que propone el currículum de la formación profesional de las estudiantes en cada país y a partir de las investigaciones que analizan la implicación del desarrollo del currículum en la formación profesional. La intención de incluir una investigación es conocer desde otro ángulo la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. La información descrita sobre currículum de México se complementa con la investigación de Sánchez (2002), la de Estados Unidos de América con la investigación de Saracho & Spodeck (2006), la de Francia con la investigación de Moreau (2004), la del Reino Unido con las investigaciones de Osgood & Brock (2006), Simpson (2006) y Lumden (2010) y la de España con la investigación de Martínez & Sauleda (2004) y el estudio de Tonda (2001).

2.1 La formación profesional de las licenciadas en educación infantil en México.

La formación profesional de las educadoras² en México ha pasado por distintos periodos académicos y socio-culturales los cuales han ido consolidando desde sus inicios en 1884 (Castañeda 2003) hasta la actualidad (2012) el perfil profesional de la licenciada en educación infantil. En México la educación infantil atiende a niños y niñas de 3 a 5 años de edad. De acuerdo con el artículo 3° de la Ley General de Educación, en el año 2001, se estableció que la educación infantil se integrara a la educación obligatoria básica en México (preescolar, primaria y secundaria). Las personas que deseen trabajar como docentes en este nivel, en su gran mayoría mujeres, han de tener una formación profesional que se especialice en el desarrollo y la educación de los niños³ de 3 a 5 años de edad por lo que el grado de licenciada en Educación infantil se convierte en un requisito indispensable dentro de este nivel educativo.

a) ¿En qué consiste la formación profesional de las educadoras en México?

Las personas que elijan ser educadoras necesitan de una preparación profesional. Esta preparación consiste en estudiar diferentes áreas relacionadas con conocimientos de psicología, pedagogía, ciencias sociales y ciencias naturales. De acuerdo con el mapa curricular de la licenciatura en Educación infantil (1999) estos conocimientos se organizan en tres áreas de actividades:

- *Actividades principalmente escolarizadas*: son los cursos que se realizan durante los seis primeros semestres en la Escuela Normal⁴;
- *Actividades de acercamiento a la práctica escolar*, se realizan en paralelo con las actividades escolarizadas y consisten en hacer observaciones y prácticas

² Educadoras es el término que culturalmente se les ha asignado a las personas que trabajan como profesoras en el nivel preescolar en México. Actualmente aunque tienen el título de licenciadas, el nombre sigue prevaleciendo entre el personal docente y la sociedad en general. Y aunque en esta investigación se escribe en género femenino también incluye al género masculino.

³ En esta investigación se escribirá la palabra “niños” en masculino para referirse a ambos géneros, tanto masculino como femenino.

⁴ A las instituciones que forman a los profesores de educación infantil y primaria, se les asigna el nombre de “Escuelas Normales”. Aunque en la actualidad las Escuelas Normales tienen el grado de licenciatura, todavía es común que a las estudiantes de profesor se les llame “normalistas”.

educativas. El objetivo es que lo aprendido en las asignaturas se relacione con el trabajo directo en los jardines de niños;

- *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* que se realiza los dos últimos semestres. En este periodo las estudiantes tienen a su cargo un grupo de educación infantil teniendo como asesoría un tutor o un profesor o profesora quien las acompañará en este proceso. Periódicamente las estudiantes asistirán a la Escuela Normal para asistir a seminarios que consisten en analizar y valorar su experiencia vivida en las prácticas docentes. En paralelo a estas prácticas docentes, las estudiantes han de realizar el documento recepcional que han de presentar al final del ciclo escolar para obtener el título con el grado de licenciada en educación infantil (SEP, 2002, págs. 35-37).

De acuerdo a las tres áreas de actividades, las estudiantes han de realizar 32 cursos distribuidos durante los seis primeros semestres que se organizan en asignaturas. Las horas que se le asignen a cada asignatura pueden variar de cuatro a ocho horas semanales. (Ver Anexos, pág. 1).

Una vez que las estudiantes hayan cursado y aprobado los 32 cursos, realizado satisfactoriamente su práctica docente durante los dos últimos semestres y presentado su documento recepcional, obtendrán su título y podrá ejercer como docentes en educación infantil. Esta formación está pensada para que las estudiantes egresen con un perfil profesional deseable. El plan de estudios propone que el perfil de las egresadas deberá tener de preferencia: a) habilidades intelectuales, b) un dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación infantil, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 2002).

b) ¿En qué se diferencia la formación de las maestras de educación infantil de la formación de un profesor de primaria?

La educación básica en México se compone de tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Los profesores de preescolar y primaria son generalistas, son

profesores de todas las áreas. Los profesores de secundaria se especializan en un área. Los estudiantes de maestra de educación infantil y primaria tienen una formación común y una específica.

La formación común consiste en que los estudiantes han de cursar unas asignaturas cuyos objetivos son: a) conocer las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano, b) adquirir un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica en el país, c) conocer los momentos y las ideas más relevantes en la historia de la educación básica y d) analizar algunos temas seleccionados por su significación pasada y presente, que corresponden a la historia universal de la pedagogía y la educación (SEP, 2002).

La formación común pretende que los y las estudiantes conozcan la historia de la educación en México y sus problemáticas culturales, sociales y políticas. Pero también los estudiantes han de tener una formación específica de acuerdo al nivel educativo en que se especialicen. En el caso de las estudiantes de maestra de educación infantil se establece que se han de formar docentes que tengan “un conocimiento científico de los procesos del desarrollo integral de los niños y la adquisición de actitudes personales y competencias profesionales que les permitan trabajar eficientemente con los niños y las niñas” (SEP, 2002, pág. 35).

Las estudiantes han de tener un conocimiento del desarrollo del niño para tener la capacidad de orientar su práctica docente en relación con este conocimiento. Lo que caracteriza la formación de la educadora es que su preparación se centre en el niño. De ello dependerá el desempeño de su práctica docente. El plan de estudios plantea que la estudiante de educadora: “se prepare preferentemente en conocer a los niños – cómo crecen, cómo son, cómo piensan y sienten, cómo se relacionan con los demás- este conocimiento del niño tiene sentido si el maestro es capaz de usar ese saber como referente cotidiano de su práctica y cómo guía de intervención pedagógica en el desenvolvimiento de sus alumnos”. (SEP, 2002, pág. 35).

El objetivo es que la estudiante tenga un conocimiento científico del desarrollo físico, social, cognitivo y afectivo del niño y las competencias profesionales que le permitan

tener la capacidad de enseñar. Estas competencias profesionales se han de desarrollar durante los seis primeros semestres. Cada asignatura ha de promover los recursos didácticos para guiar la intervención pedagógica de acuerdo al área correspondiente. Asimismo, las estudiantes han cursan la asignatura denominada *Taller de Diseño de Actividades Didácticas* mediante la cual aprenderán estrategias didácticas para la planeación de las actividades (SEP, 2002).

c) ¿Qué contenidos ha de enseñar la educadora?

La estudiante de maestra de educación infantil ha de tener la habilidad y capacidad para enseñar las competencias que se organizan en cinco campos formativos propuestos por el programa de educación infantil. El Programa de Educación infantil 2004 (PEP) establece que el niño ha de lograr durante el transcurso de su educación infantil competencias en los campos siguientes: 1) desarrollo personal y social, 2) lenguaje y comunicación, 3) pensamiento matemático, 4) exploración y conocimiento del mundo, 5) expresión y apreciación artísticas. (PEP, 2004).

Cada uno de los campos formativos se organiza por *aspectos*⁵, y a su vez, estos aspectos tienen las competencias que la educadora ha de favorecer mediante actividades, situaciones didácticas o talleres, en función de las decisiones que tome la educadora de acuerdo a las necesidades, características de su grupo y del contexto en el que se encuentre. Los campos formativos tienen información básica de los rasgos del desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje de acuerdo al área y ofrecen algunas opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas (PEP, 2004).

La formación profesional de las estudiantes basada en este plan de estudios (1999) ha llevado a que se realicen investigaciones centradas en cómo las estudiantes de cuarto grado aplican sus conocimientos científicos durante su práctica docente. Como se mencionó previamente, en el último año de la licenciatura, las estudiantes ya han de estar un 80% del tiempo en prácticas docentes. Este tiempo que se le ha dedicado a la

⁵ El programa de educación infantil ha denominado “*aspectos*” a los contenidos que se desglosan de los campos formativos.

práctica docente ha sido el tema central de la investigación realizada por Reyes (2011).

Reyes (2011) analizó cómo las estudiantes construyen y transmiten el conocimiento sobre la docencia en sus prácticas docentes del último año. Los resultados de la investigación mostraron que las prácticas educativas en condiciones reales de trabajo son un espacio que permite que las participantes generen nuevos conocimientos sobre la docencia. Las situaciones imprevistas que se presentaron durante las jornadas de trabajo obligan a que las estudiantes busquen nuevos conocimientos para atender las necesidades emergentes del grupo.

Otro resultado importante de la investigación de Reyes fue que el contexto familiar de las estudiantes de maestra de educación infantil influye de forma determinante en la orientación de su práctica docente. Por ejemplo, dos de las estudiantes tenían familiares que eran educadoras. El vínculo con sus familiares permitió que las estudiantes reflexionaran sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza y su práctica docente. En cambio, la estudiante que no tenía este tipo de vínculos no tenía la misma oportunidad de intercambiar opiniones sobre su práctica docente.

Por un lado, Reyes dice que el intercambio de experiencias o la socialización profesional que ocurre entre personas que tienen la misma profesión permiten que las estudiantes logren actividades más concretas en su práctica docente. Por otro lado, la falta de intercambio de experiencias obliga a la estudiante a permanecer en la parte teórica del conocimiento (Reyes, 2011).

d) ¿Cómo es la formación del profesorado de las maestras de educación infantil en otros países?

Para contextualizar cómo es la formación profesional de las maestras de educación infantil se hará una revisión de las propuestas o los planes de estudio de los siguientes países: Estados Unidos de América, Reino Unido, Australia, Francia y España. Se pretende conocer de forma general cómo es la formación a partir del currículum y de

investigaciones realizadas en relación con el currículum y la práctica docente de las estudiantes de maestra de educación infantil.

En el caso de Estados Unidos de América se cita un documento de la National Association for the Education of the Young Children (NAEYC) ‘What is Professional Development in Early childhood?’ Del mismo país se ha consultado la investigación de Saracho y Spodek (2006) ‘Preschool Teacher’s Professional Development’ en la que se analiza la relación entre el grado de profesionalismo de las maestras con los resultados educativos que tienen los niños y niñas preescolares.

En Francia, Moreau (2009) publicó ‘La dimension informelle de la formation des enseignants du préscolaire’, producto de una investigación sobre la formación informal que tienen los futuros profesores de educación infantil. La ‘formación informal’ que se produce en sus prácticas docentes repercute en las decisiones que los estudiantes han de tomar como símbolo de descubrimiento y de supervivencia durante el periodo en el que están aprendiendo a ser profesores.

Del Reino Unido he consultado el trabajo de Osgood (2006) ‘Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze’ y las investigaciones de Brock (2006) ‘Dimension of Early years professional –attitudes versus competences’ y de Lumsden (2010) ‘The new early years professional in England’.

Finalmente de España he revisado la investigación de Sánchez (2002) que hace una crítica a la formación del profesorado en educación infantil. La investigación de Ruíz & Saucedo (1999) que revisa el discurso narrativo en el desarrollo profesional de los y las educadoras en educación infantil. Por último, el estudio de Tonda (2001) que está dedicado a la situación de la formación inicial del profesorado.

2.2 Estados Unidos de América

En Estados Unidos de América, las estudiantes de maestra de educación infantil han de adquirir los conocimientos, las habilidades (comportamientos), las actitudes (valores) que les permitan trabajar con los niños de 0 a 8 años de edad. El personal que tiene el derecho de trabajar en este nivel educativo está conformado por: a) los administradores de los programas, b) el personal docente, y c) las personas que proveen de cuidados a los niños y niñas –cuidadores-. El personal docente debe tener una preparación profesional de grado. El personal administrativo y los cuidadores no necesitan tener una preparación profesional de grado, con una preparación técnica pueden obtener la licencia de trabajo en este nivel educativo. (NAEYC, 2009).

Los programas educativos de la formación profesional y técnica de las maestras de educación infantil y de los cuidadores deben orientar a los estudiantes a profundizar en el conocimiento científico y la comprensión de los hechos y las ideas en un contexto real de trabajo. Una de las condiciones de la formación profesional es que los estudiantes siempre estén en contacto directo con comunidades educativas para que puedan aplicar lo que aprenden en el salón de clases. Dentro de los programas también se incluyen experiencias específicas en áreas del desarrollo del niño y de asignaturas, como por ejemplo, matemáticas, historia y gramática. El mapa curricular de la formación profesional está organizado en función al perfil de egreso ya sea éste cuidador o docente (NAEYC, 2009).

La educación infantil en Estados Unidos de América está basada en estándares. La función principal de los estándares es garantizar que el niño tenga resultados visibles, positivos y favorables durante su formación. Cada estándar incluye un elemento clave que requiere de la aplicación de un conocimiento y una habilidad para que sea aplicable dentro de un área específica. El profesor debe ser capaz de desarrollar cada estándar para que éste pueda ser visible en el desarrollo cognitivo, emocional y físico del niño. (NAEYC, 2009).

En Estados Unidos de América, una buena formación profesional se valora en base a los resultados que los niños deben tener. La preparación profesional de la maestra de educación infantil determina en gran medida la calidad de la educación de los niños.

Como la preparación profesional de un cuidador no es la misma que la de una educadora, las investigaciones que se han realizado en la formación de estudiantes de maestra de educación infantil se han centrado en la preparación académica del personal de la primera infancia. El tema central es indagar la relación que existe entre las siguientes variables: a) la formación profesional y b) la aplicación adecuada de los estándares para obtener resultados en el desarrollo del niño.

La investigación de Saracho y Spodeck (2006) ‘Preschool teacher’s Professional Development’ muestra cómo influye el grado de escolarización del personal en el desempeño docente y la relación afectiva que tienen los profesores con los niños y las niñas. Los resultados sugieren que los cuidadores que trabajan con niños de cero a ocho años han de incrementar su grado de preparación profesional para proveer una educación y un cuidado de calidad. Para ello, es importante que estas personas adquieran conocimientos del desarrollo del niño, conocimientos pedagógicos, conocimientos de estilos de enseñanza y aprendizaje favorecer el desarrollo de la creatividad.

2.3 Francia

A la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil en Francia se le ha asignado un alto valor social, cultural, económico y político porque las maestras son las personas que atienden a una de las poblaciones más importante para este país. Los niños son el futuro de un país, por lo tanto, es importante invertir en su educación. Las estudiantes de maestra de educación infantil han de egresar con una preparación académica y profesional para garantizar la calidad de los servicios educativos y de cuidado que se ofrecen a los niños y niñas de 0 a 5 años de edad.

En Francia, la educación infantil se divide en dos etapas: maternal y preescolar. Los niños de cero a tres años van a la escuela maternal y son atendidos por un personal técnico con una preparación basada sobre todo en el cuidado personal. Los niños de

tres años a cinco años de edad van a la escuela preescolar con profesoras que tienen un grado universitario. Las escuelas preescolares tienen una ayudante técnica que está para apoyar a la educadora en tareas de cuidado y de aseo personal de los niños y las niñas. Las asistentes deben tener una preparación técnica para poder trabajar en este nivel educativo.

A partir de 1989 la escuela preescolar en Francia se convierte en obligatoria. En ese mismo año el sistema de las escuelas maternas y preescolares se integra al de las escuelas primarias. Existen tres ciclos escolares o de aprendizaje. El primer ciclo es para la educación maternal de (2 a 5 años), el segundo ciclo es para niños de escuela preescolar y primaria (5 a 8 años), y el tercer ciclo es el último de la educación primaria (8 a 11 años).

Al fusionarse los tres ciclos de enseñanza en un solo sistema, las profesoras de la escuela maternal, preescolar y de primaria tienen una sola formación profesional. La ventaja que tiene esta formación profesional es que les otorga a las profesoras de preescolar el derecho a ejercer como profesoras de primaria y la posibilidad de obtener otros puestos como el de director o de inspector de escuela. Esto les permite tener los mismos beneficios laborales y económicos que los profesores de la educación primaria.

A pesar de los beneficios académicos y económicos que tienen las profesoras de preescolar, existe una preocupación por parte de algunas de ellas, así como de algunos expertos en el área. Esta preocupación se basa en la pérdida de la pedagogía infantil que tenían las educadoras con la que se formaban con el antiguo plan de estudios. La formación profesional común basada en conocimiento científico de áreas y competencias comunes ha ocasionado que las educadoras no tengan las oportunidades de poner en práctica una pedagogía centrada en el niño y de adecuar las actividades para los más pequeños. (Unesco, 2009).

La falta de herramientas que tienen las maestras de educación infantil para enseñar a los niños ha ocasionado que ellas se terminen de preparar en una formación denominada ‘informal’ –informelle-. Esta formación informal es la que ocurre en el

contexto de sus prácticas docentes. Moreau (2004) ha investigado cómo se presenta esta formación informal. De acuerdo con esta autora, la formación que ofrece el Instituto Universitario de Formation de Professeur (IUFP) no profundiza en los aspectos específicos de la primera infancia. Por lo que las educadoras principiantes terminan por formarse en sus contextos reales de trabajo cuando observan a las asistentes técnicas y al resto del personal que forma parte de la educación infantil.

De acuerdo con Moreau, las estudiantes de maestra de educación infantil terminan sintiendo una soledad cuando se enfrentan al mundo real y las únicas personas que las acompañan son las asistentes que al final terminan enseñándoles cómo se ha de trabajar con los niños y las niñas. La formación informal ocurre en un espacio de socialización entre las asistentes, los niños y los padres de familia. La práctica real se convierte en un escenario desafiante y hostil porque la educadora debe demostrar que está lo suficientemente preparada para trabajar con los niños, pues ella es la que tiene un grado universitario. En esta socialización se da un proceso de trasmisión que opera de forma implícita en donde las maestras aprenden a partir de la observación que hacen del personal experimentado en el área de la educación infantil.

2.4 Reino Unido

La formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil en el Reino Unido actualmente (2012-2013) se encuentra en un proceso de reforma. Esta reforma consiste en que cualquier estudiante de maestra de educación infantil o profesora en activo deberá realizar una acreditación bajo los estándares propuestos por el Estatus Profesional de la Primera Infancia (Early Years Professional Status, EYPS). Esta reforma comenzó en el 2007 y su finalidad es que en el 2015 todas las personas que trabajen con niños de 0 a 5 años de edad tengan un perfil profesional basado en estándares que garanticen que el profesor tenga una preparación de alta calidad.

Para acreditar los estándares se han creado 4 vías. Las vías 1, 2 y 3 están destinadas a las educadoras en activo que tengan una cierta experiencia dentro del área de educación infantil. La vía 4 es para las estudiantes de maestra que se encuentren en el último año de su carrera profesional. Esta preparación se realiza en distintas universidades siempre y cuando cada institución cumpla con el acuerdo establecido por el EYPS. Es importante mencionar que la educación infantil en el Reino Unido es opcional.

Los estándares tienen el objetivo de formar adecuadamente a la estudiante de maestra. Esta formación basada en estándares pretende dar a las educadoras un estatus de calidad profesional. Los estándares se organizan a partir de los siguientes ámbitos: 1) Conocimiento y comprensión, 2) Práctica efectiva, 3) Relaciones con los niños, 4) Comunicación y trabajo en colaboración con la familia y los cuidadores, 5) Trabajo en equipo, 6) Desarrollo Profesional (EYPS, 2006).

Los estándares están orientados para que la formación profesional asuma los siguientes aprendizajes: 1) Desarrollo de habilidades en lecto-escritura, matemáticas, comunicación tecnológica, 2) Capacidad de reflexionar y evaluar sobre su práctica docente, si es necesario hacer modificaciones y ser responsables en identificar y consultar sus necesidades profesionales, 3) Adquisición de un enfoque creativo y constructivista hacia la innovación y adaptar la práctica siempre y cuando se identifiquen mejorías (EYPS, 2006).

La reforma basada en estándares ha recibido críticas porque está promoviendo la formación de educadoras tecnócratas. De acuerdo con Osgood & Brock (2006), Simpson (2006) y Lumsden (2010), los estándares están promoviendo un perfil “profesionalista” entre las estudiantes de maestra de infantil. Las autoras argumentan que los estándares tienen un enfoque racionalizador y regulador sobre lo que significa ser educadora. Desde un enfoque post-modernista y crítico, ellas hacen una revisión de esta reforma y realizan una fuerte crítica a la forma en que se pretenden preparar a las futuras educadoras.

Desde una postura postmodernista, las autoras dicen que por medio de esta reforma lo que se pretende es que las educadoras pierdan su autonomía dentro de su espacio docente. Los estándares sirven como reguladores de lo que se debe y no se debe hacer, esto supone un control sobre la autonomía del profesor. Por otra parte, las autoras mencionan que los estándares al centrarse en la formación de profesores competentes, con conocimientos y habilidades están dejando fuera la parte afectiva y del cuidado.

Esta visión masculina y hegemónica, origina que las profesoras, que en su mayoría son mujeres, se sientan culpables y desvaloricen la pasión y el amor que sienten por su profesión. Lo que proponen las autoras es que se deconstruya el discurso del profesionalismo para encontrar nuevas miradas sobre cómo analizar y ver la profesión de la primera infancia. Estos contra-discursos han de tomar en cuenta lo que Lowe (1998), Hardgreaves y Evan's (1997) han denominado la ética del cuidado, "ethic of care" (Osgood & Brock, 2006).

2.5 España

La formación inicial del profesorado de educación infantil en España ha tenido hasta el curso 2012-2013 una duración de tres años. Es de carácter generalista al igual que la formación de los profesores de primaria. Las asignaturas que se cursaban durante este periodo se dividen en troncales generales, troncales de especialidad, las optativas, las obligatorias de universidad y las de libre configuración. Las asignaturas troncales representan el 50% de los créditos, el total de los créditos de la formación como máximo es de 240 (Tonda, 2001).

De acuerdo con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la educación infantil en España se divide en dos periodos, el primero es de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años, esta educación no se considera obligatoria, pero la LOGSE si le reconoce su carácter educativo. Las personas que deseen trabajar con

niños y niñas de esta edad han de poseer un título que les permita ejercer como docentes. La formación inicial de profesorado se ofrece en las Escuelas de Magisterio, en las Facultades de Educación y en los Centros de Formación del Profesorado adscritos a las universidades. (Ancheta, 2007).

En relación con la formación inicial de profesorado en España, Tonda (2001) analiza algunas cuestiones relacionadas con la duración de la formación. Asimismo, la investigación de Martínez y Sauleda (2004) se centra en analizar el discurso de las educadoras para conocer sus opiniones sobre la escasa relación que existe entre su formación y la realidad docente. Ambas autoras hacen una crítica a la actual formación inicial del profesorado de educación infantil.

Por su parte, Tonda sugiere que es necesario hacer una relación entre los conocimientos de las asignaturas Didáctica General y Psicología de la Educación con los conocimientos de la asignatura Conocimiento del Medio Social y Cultural. Esta relación contribuye a que los y las estudiantes desarrollen un aprendizaje óptimo en el área de la enseñanza del medio social y cultural. La falta de relación que exista entre estas áreas debilitaría la comprensión de distintas cuestiones que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales.

Otra cuestión que debilita la formación es la falta de coordinación que existe entre las asignaturas troncales y de especialidad con las optativas. En varias ocasiones las segundas no ofrecen contenidos distintos a las primeras. Tonda hace mención de la falta de especialización a la formación de los maestros generalistas de educación infantil y primaria, por lo que sugiere revisar la troncalidad común la cual considera es insuficiente.

Por otro lado, la investigación realizada por Martínez y Sauleda (2004) tiene como objetivo conocer a través de narrativas biográficas: a) qué hacen las profesoras de educación infantil y b) qué experiencias orientan sus creencias o valores referidos a sus trayectorias educativas y profesionales. Los resultados de la investigación mostraron que las estudiantes valoraron como insignificante a su formación profesional debido a las siguientes cuestiones. En primer lugar, porque lo aprendido

en la formación no les sirvió en los momentos que se le presentaron algunos problemas en el aula escolar. En segundo lugar, porque consideran que los conocimientos aprendidos durante su formación no les permitieron desarrollar las suficientes herramientas como los aprendidos en el practicum. (Martínez & Sauleda, 2004).

De acuerdo con Martínez & Sauleda, el sentimiento de carencia que les deja la formación profesional a las estudiantes tiene como consecuencia una frustrante carga emocional. A medida que va pasando el tiempo va disminuyendo este sentimiento gracias al apoyo y la colaboración por parte de sus compañeros de trabajo. Este sentimiento de frustración y del no saber “qué hacer” antes una situación real obliga a los profesores a aprender a resolver ciertos problemas y situaciones que emergen de la práctica.

2.6 Situación de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil en México en comparación con EUA, Francia, Reino Unido y España

La formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil en los anteriores países, incluido México, nos ofrece una panorámica general de su situación en relación con la calidad de la preparación académica de las futuras educadoras. Una característica común entre los países citados es la preocupación por preparar educadoras altamente competentes en áreas de conocimiento como la pedagogía y la psicología del desarrollo y del aprendizaje

De acuerdo con las investigaciones y propuestas citadas, cada país exige tener ‘buenas educadoras’. La premisa de una formación profesional de calidad es tener buenas educadoras quienes serán las responsables de la educación de los niños y las niñas. Esta idea de tener ‘buenas educadoras’ tiene como base la creencia de responsabilizar únicamente a las maestras de formar a los y las ciudadanas. Por lo que

la formación de una buena sociedad, ausente de injusticias, desigualdades y pobreza, recae totalmente en las maestras de educación infantil.

Estados Unidos de América, el Reino Unido y Francia son algunos de los países que han realizado reformas basadas en estándares para garantizar una buena preparación profesional. MacNaughton (2003), Viruru & Canella (2005), Osgood & Brock (2006) hacen una fuerte crítica a estas reformas porque las consideran demasiado técnicas. La idea central de los estándares es que la educadora deba desarrollarlos para obtener resultados (outcomes) visibles y concretos. El trabajo de la educadora debe ser visible y esto se puede evaluar en el desarrollo emocional, cognitivo y físico del niño. A partir de los resultados observados en el desarrollo del niño se evalúa la práctica docente de la educadora. En esta valoración, en esta evaluación en definitiva, está implícita su consideración como persona, esté catalogada como buena o mala educadora.

En el caso de España, Francia y México, la preocupación sobre la formación profesional se han centrado en la falta de relación que existe entre los conocimientos científicos y la práctica docente. De acuerdo con Tonda (2001) y Moreau (2004) las estudiantes de maestra de educación infantil terminan formándose en el contexto real de trabajo. México no se encuentra exento de esta preocupación como lo menciona Reyes (2011) para quien las estudiantes se forman cuando tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias con educadoras expertas. Es decir, que la formación profesional de las estudiantes se produce con mayor éxito en la socialización que ocurre en el campo de sus prácticas docentes.

De acuerdo con lo anterior, se deduce que existe una característica común entre la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil con los países citados. Esta característica está vinculada con el desequilibrio que existe entre el conocimiento científico y la práctica docente que existe en la formación profesional. En el caso de Francia, España, Estados Unidos de América y el Reino Unido la balanza se inclina en que las estudiantes de maestra de educación infantil se vuelvan expertas en el conocimiento científico y en el desarrollo de los estándares.

En el caso de México, la balanza se inclina hacia la práctica. Las estudiantes tienen la posibilidad de practicar en contextos reales de trabajo durante el último año de su carrera, año dedicado exclusivamente a la práctica docente. Esto no significa que la preparación de las estudiantes sea de calidad. Aunque ellas tengan la oportunidad de practicar en contextos reales de trabajo, durante ese año no tienen suficientes espacios para el diálogo y el intercambio de experiencias docentes.

El último factor común que existe en la formación profesional de las estudiantes de maestra de infantil es que sigue prevaleciendo el sentimiento de que terminan formándose en el contexto real de trabajo. Esta idea puede interpretarse de dos formas. La primera es que este sentimiento es parte de la formación profesional, las estudiantes terminan por formarse en el contexto real de trabajo. Lo que significa que las educadoras y los profesores son conscientes de que es necesario e importante continuar preparándose.

La segunda, que resulta preocupante, es que las estudiantes de maestra de infantil piensan que la formación profesional no tiene nada que ver con la realidad docente. Es decir, que lo que aprenden en el salón de clases no les es útil cuando se encuentran en sus prácticas de trabajo. Como lo menciona Moreau (2004) durante la formación profesional existe una “formación informal”. Esta formación informal aunque no es reconocida por un plan de estudios o un curriculum, es la que al final termina formando a las estudiantes de maestra de educación infantil.

Esta “formación informal” desde mi perspectiva puede ser negativa y positiva. Es sabido que los estudiantes de profesor aprenden a enseñar o a ser profesores por observación como afirman Lortie (1975) y Liston & Zeichner (1991). El problema de esta lógica es si los estudiantes son conscientes y reflexionan sobre lo que observan. La formación informal puede ofrecer a las estudiantes de maestra de infantil posibilidades para reflexionar sobre lo que se está haciendo cuando se enseña algún contenido concreto. Si no se reflexiona sobre lo que se aprende en la formación informal se corre el riesgo de reproducir modelos y contribuir a que se sigan realizando prácticas acríticas.

De acuerdo con los currículos y las investigaciones citadas en este capítulo se puede concluir que uno de los elementos más importante en la formación profesional es la socialización profesional que ocurre en los contextos donde las estudiantes realizan sus prácticas docentes. No es garantía que las estudiantes de maestra de infantil realicen una mejor práctica docente si su formación profesional tuvo un alto valor académico y profesional. Si las escuelas normales y las universidades no le otorgan un espacio en el currículum a la formación ‘informal’ que se produce en las prácticas docentes, difícilmente las estudiantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente.

*Capítulo 3. Propuestas para la enseñanza de
las ciencias sociales en la formación de
estudiantes de maestra de educación infantil*

En este capítulo se describen las propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales de Serulnicoff (2001), Tonda (2001), Aranda (2003), NCSS (1988) y NAEYC (2005, 2010). Estas propuestas están orientadas a las estudiantes de maestras de infantil y a las educadoras en activo. Por una parte, Serulnicoff realiza una propuesta para que la didáctica de las ciencias sociales se integre en el currículum de la formación profesional en Argentina. Tonda y Aranda describen la situación de la asignatura de Conocimiento del Medio Social y Cultural (CMSC) en la formación profesional en España.

Por otra parte, el National Council of Social Studies (NCSS) propone que se enseñen ciencias sociales en la educación infantil por medio de unos estándares concretos. Heroman & Bickart (2002) y Mindes (2005), por su parte, hacen una revisión de los estándares propuestos por el NCSS y los incorporan al currículum que establece la National Association for Education of the Young Children (NAEYC) para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil.

3.1 ¿Qué propone Serulnicoff para la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Serulnicoff (2001) realiza una propuesta curricular dirigida a los profesores en didáctica de las ciencias sociales. El documento es un apoyo para que los profesores diseñen propuestas para enseñar esta asignatura. De acuerdo con Serulnicoff, uno de los objetivos de la asignatura es abrir un espacio en la formación de las estudiantes de maestra de infantil para discutir algunas problemáticas vinculadas con la enseñanza de las ciencias sociales.

Las problemáticas que surgen de la enseñanza de las ciencias sociales por parte de las estudiantes de maestra de infantil eran abordadas anteriormente por los profesores de las materias de *Observación* y de la *Práctica y Residencia*. En algunas ocasiones se retomaban en la asignatura de *Sociología* o en talleres y seminarios extraescolares. A

los profesores de estas asignaturas no les correspondía debatir sobre este tipo de contenidos sociales. Por esto se solicitó que se incluyera en el plan de estudios una asignatura dedicada a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Serulnicoff dice que el propósito de la asignatura es que las estudiantes aprendan conocimientos para que puedan construir una mirada compleja de la realidad social. Esta mirada permitirá que las estudiantes diseñen situaciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales. Las estudiantes han de tener la capacidad de ver la realidad social a partir de: a) las relaciones humanas, b) las creencias, los problemas y c) los conflictos (Serulnicoff, 2001).

Mediante esta propuesta, Serulnicoff propone formar estudiantes que diseñen, lleven a la práctica y evalúen las situaciones didácticas que promuevan la indagación del entorno social. Para ello, las estudiantes han de desarrollar las siguientes habilidades: a) saber elegir un contexto específico del entorno social, b) elaborar preguntas problematizadoras, c) elaborar propuestas didácticas y d) saber seleccionar los contenidos, los materiales y los recursos didácticos adecuados a los intereses de los niños.

Los profesores, al igual que las estudiantes, han de tener la capacidad de diseñar estrategias didácticas para enseñar esta asignatura. Serulnicoff toma de la didáctica de las ciencias sociales algunos de los conceptos clave propuestos por Pilar Benejam, (1999) para diseñar su propuesta. De acuerdo con Serulnicoff, los conceptos claves son los criterios que las estudiantes deben tener en cuenta para la selección de los contenidos a enseñar. En su propuesta Serulnicoff denominó a estos ‘conceptos clave’ como ‘ideas organizadoras’. El diseño de propuestas para enseñar las ciencias sociales estará orientado por las siguientes ‘ideas organizadoras’:

- la realidad social como un entramado complejo de relaciones,
- la realidad como construcción social,
- los cambios y permanencias en la vida social,
- la diversidad y la desigualdad en la vida social,

- la multiperspectividad tanto en relación con las distintas posiciones de los actores sociales como en la vinculación con las diferentes posturas que adoptan los científicos sociales (Serulnicoff, 2001).

Las ‘ideas organizadoras’ ayudarán a las estudiantes en la selección de contenidos. A partir de estas ideas se identificará el enfoque de la situación didáctica, se estructurarán preguntas y problemas. Según Serulnicoff, estas ideas garantizarán que la estudiante pueda acercarse al objeto de conocimiento y al entorno social desde el enfoque crítico. Los contenidos elegidos por las estudiantes reflejarán sus representaciones, prejuicios y los estereotipos que ellas tienen con referencia a lo social.

La autora dice que es importante que el profesor oriente a las estudiantes a reflexionar la relación que tiene lo social con lo natural y con el juego dramático. Pero sobre todo, el profesor ha de motivar a las estudiantes a que reflexionen sobre el enfoque y los criterios elegidos que serán la base de los contenidos sociales a enseñar. Un último criterio que las estudiantes no deben olvidar tomar en consideración, son las características de los niños (Serulnicoff, 2001).

Serulnicoff (2005) afirma que la inclusión de la asignatura *las ciencias sociales en la educación infantil* es importante porque las estudiantes han de adquirir los conocimientos que les permitirán enseñar contenidos vinculados con lo social. Es importante que las estudiantes sean conscientes que esta asignatura les ofrecerá las herramientas para que ellas sean capaces de diseñar y evaluar los contenidos de las ciencias sociales.

3.2 Tonda La propuesta de Tonda para la Didáctica de las Ciencias Sociales

Tonda (2001) menciona que la asignatura de *Conocimiento del Medio Social y Cultural* en la formación de las estudiantes ha de tener claros sus objetivos y sus finalidades. Los objetivos han de orientar lo que se pretende conseguir en la práctica

docente y definir los resultados educativos a los que se quiere llegar. La metodología utilizada para esta asignatura ha de ser flexible con las características socio-culturales del contexto en el que viven las estudiantes. Esta flexibilidad a la diversidad tiene como propósito que la estudiante desarrolle un aprendizaje significativo. Los aprendizajes a desarrollar en esta asignatura se organizarán en contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Tonda sugiere que antes de iniciar el análisis de los contenidos de la asignatura, es importante conocer los conocimientos previos de las estudiantes en relación con: a) la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y b) con el análisis del entorno sociocultural. De acuerdo con Tonda, los conocimientos previos permiten vincular los contenidos de los temas a enseñar. Asimismo se deben indagar los recuerdos de las estudiantes en relación con el qué y el cómo se les enseñaban ciencias sociales en sus anteriores niveles escolares. Los recuerdos de las estudiantes deben centrarse en cómo entienden ellas la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales.

Los contenidos de la asignatura *Conocimiento del Medio Social y Cultural* se organizan en tres bloques. Cada bloque contiene temas de trabajo o unidades temáticas. Cada tema viene acompañado de un guión de trabajo y de bibliografía. Tonda explica que la forma en que está organizada la asignatura tiene como finalidad orientar a los profesores en cómo se han de enseñar los temas. Los bloques temáticos emergen de la relación que existe entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de las estudiantes de maestra de infantil.

Las finalidades de cada bloque orientarán los contenidos que se han de enseñar a las estudiantes para que puedan enseñar ciencias sociales en la educación infantil. El primer bloque consiste en reflexionar sobre la epistemología de las ciencias sociales y la influencia en el entorno social. Las estudiantes deben llegar a comprender que la enseñanza de esta área puede realizarse por medio de conceptos temporales y espaciales, los cuales son propios de disciplinas como la Didáctica de la Geografía y la Historia.

La asignatura *Conocimiento del Medio Social y Cultural* se organiza en tres bloques. El bloque I está orientado a que las estudiantes conozcan los procesos mediante los cuales los niños aprenden conceptos temporales y espaciales. El estudio de la Psicología Cognitiva ayudará a las estudiantes a comprender el desarrollo cognitivo del niño. El bloque II está orientado a que las estudiantes sean conscientes de la importancia que tiene la enseñanza del entorno social para los niños. Tonda propone que las estudiantes deben conocer las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Esto les permitirá saber elegir los modelos metodológicos y las técnicas didácticas. Por último, las estudiantes han de ser conscientes que el conocimiento del entorno social ha de integrar los valores sociales.

El bloque III está enfocado al diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Las estudiantes han de evaluar cuestiones relacionadas con la función de los materiales, las técnicas e instrumentos utilizados. Una cuestión muy importante es que las estudiantes han de abordar durante la evaluación del proceso de la enseñanza y aprendizaje las concepciones que ellas tienen de la enseñanza del conocimiento del medio.

La asignatura de *Conocimiento del Medio Social y Cultural* dentro del currículum de la formación profesional es importante para que las estudiantes de maestra de infantil aprendan a enseñar ciencias sociales. Tonda argumenta que la didáctica de las ciencias sociales ha de orientar a la estudiante en el desarrollo de las capacidades profesionales que la orienten en su actuación docente. Estas capacidades consisten en la construcción de conocimientos, estrategias y actitudes. Durante la formación profesional la estudiante debe aprender a ser consciente de practicar una enseñanza activa en colaboración y trabajo en equipo. Tonda propone que “se ha de dotar a los alumnos, futuros profesores, de una formación científica y profesional necesaria para enfrentarse de manera competente al ejercicio de su profesión” (Tonda, 2001, pág. 345).

3.3 La propuesta de Aranda para el Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil

Aranda (2003) propone que la asignatura *Conocimiento del Medio Social y Cultural* debe estar basada en contenidos conceptuales y procedimentales que aborden las finalidades de las Ciencias Sociales. Citando a Pagés (1996), Aranda dice que la inclusión de la asignatura en la formación de las estudiantes ha de tener como principal función dotar a la futura maestra de los conocimientos y las habilidades que le van a permitir tomar decisiones con las finalidades, los objetivos, los contenidos y la metodología para enseñar ciencias sociales.

Aranda se apoya de las investigaciones realizadas por Joan Pagès y su grupo de investigación. Por medio de estas investigaciones, la idea central de la propuesta de Aranda es que el profesor ha de ser quien decida el qué y el cómo se ha de enseñar. Para ello, se han de formar profesores críticos y reflexivos que elijan del currículum los contenidos que tengan congruencia con las finalidades de las ciencias sociales.

De acuerdo con Aranda, las estudiantes han de ser reflexivas cuando ellas sean conscientes de los valores y las ideologías que sustentan tanto su actuación docente como los contenidos que eligen y consideran importantes a enseñar. La enseñanza de las ciencias sociales difiere de la enseñanza de otras áreas porque la educadora que enseña ciencias sociales debe tener claro desde qué postura ideológica enseña. En palabras de Aranda, “en situaciones contextuales el maestro elige de acuerdo a un paradigma en el que los valores e ideologías manifiestan su importancia”. (Aranda, 2003, pág. 58). Las estudiantes han de tener claro que cuando ellas seleccionan los contenidos lo hacen de acuerdo a unos valores y una ideología la cual se reflejará en los contenidos elegidos y probablemente en su actuación docente. Aranda hace esta reflexión porque es posible que en la mayoría de ocasiones no seamos conscientes desde qué posicionamiento ideológico estamos seleccionado los contenidos que hemos de enseñar.

Para Aranda enseñar a las estudiantes a enseñar el conocimiento del medio social y cultural significa reflexionar sobre los conocimientos propios de las estudiantes de maestra de educación infantil en relación con las ciencias sociales. Los conocimientos previos de las estudiantes han sido construidos a lo largo de su vida escolar, por lo que ya existen unas bases sobre las cuales se desarrollaran las herramientas para analizar y comprender el mundo social.

Aranda dice que los conocimientos previos han de orientar la organización y la programación que el profesor haga de la asignatura. Es importante expresar dentro del aula lo que se sabe y, sobre todo, tratar de conocer de dónde viene aquello que sabemos. Ello permite a las estudiantes dialogar sobre las distintas posiciones éticas e ideológicas en las que se han construido sus conocimientos.

La asignatura *Conocimiento del Medio Social y Cultural* se organiza en dos bloques. Cada bloque contiene guiones que se organizan a partir de contenidos conceptuales y procedimentales del currículum de Educación Infantil. Cada tema a desarrollar se apoya de aspectos sociales, temporales y sociales. Una de las intenciones de esta propuesta es que los guiones proponen trabajar cualquier tema, por lo que no es preciso que se piense en un tema específico. Siguiendo a Aranda, “lo que se pretende es extraer el carácter social de cualquier tema” (Aranda, 2003, pág. 68).

Aranda menciona que el bloque I es importante porque es el que se centra en conocer los tres pilares básicos de la enseñanza de las ciencias sociales. Estos tres pilares se organizan a partir del análisis que se hace de la realidad en relación con lo social, lo espacial y lo temporal. El bloque II está orientado a analizar el entorno social del niño. Aranda menciona que la estudiante ha de ser consciente que una de su responsabilidad es enseñar al niño a conocer cómo se organiza y se estructura su comunidad en lo social y en lo cultural. Asimismo, las estudiantes han de conocer y analizar, por ejemplo, las relaciones sociales, las ocupaciones y los servicios que existen y son para el bien común.

La asignatura *Conocimiento del Medio Social y Cultural* tiene como finalidad que las estudiantes construyan su conocimiento sobre el mundo y la sociedad. Este

conocimiento lo han de reestructurar didácticamente para realizar intervenciones educativas en el aula escolar. La interacción que exista entre la estudiante, la educadora y los niños ha de generar conocimientos sobre todo enfocados a problemas relevantes de la realidad social (Aranda, 2003).

Para Aranda, la inclusión de la asignatura en la formación va más allá de enseñar estrategias o técnicas didácticas para enseñar el entorno social. La asignatura ha de tener la función de formar a una educadora reflexiva y crítica sobre la realidad social y su práctica docente. Aranda piensa que no se deben formar educadoras técnicas sino que se han de formar personas conscientes de lo que significa ser una educadora y sobre todo de la importancia que tiene la educadora en la formación de los ciudadanos y las ciudadanas.

3.4 ¿Qué establece el National Council of the Social Studies (NCSS) para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación infantil?

El National Council of the Social Studies (1998) realiza un reporte mediante el cual se propone que las estudiantes de maestra de educación infantil y las educadoras en activo enseñan ciencias sociales a partir de criterios emanados de: a) la definición y los objetivos de las ciencias sociales; b) el desarrollo de las características para la organización del programa en ciencias sociales; c) una revisión básica de la investigación en las ciencias sociales y d) una mirada del estado de la cuestión de las ciencias sociales en la educación básica.

De acuerdo con el informe del NCSS, los objetivos de las ciencias sociales para la educación infantil se deben definir a partir de problemas actuales. Los niños se encuentran expuestos a distinto tipo de información tecnológica (televisión, internet, publicidad) que les convierte en ciudadanos vulnerables, por lo tanto son el objetivo principal de la economía y del consumismo debido a que están en constante contacto con los medios de comunicación. La falta de herramientas para interpretar la cantidad

de información que reciben los niños es el principal aliado de la tecnología y la economía.

El NCSS plantea que el área de las ciencias sociales en la educación infantil debe estar encaminada a enseñar a los niños a interpretar y evaluar la información que están recibiendo. Si se espera que la sociedad tenga ciudadanos responsables, críticos y activos, la escuela ha de enseñarlos a interpretar esta información, la cual forma parte del mundo social en el que están viviendo.

Según el NCSS, las escuelas deberían ser espacios en los que el niño pueda ver reflejada su sociedad. Esto significa que las educadoras sean conscientes que la escuela es un agente socializador. En la escuela se pueden reflejar algunas de las conductas y las actitudes que son parte de la nuestra sociedad. El NCSS propone que el salón de clases se considere como un micro espacio de la sociedad. La escuela, al igual que el mundo social, tiene estructuras socioeconómicas, políticas, religiosas, culturales. Estas formas de organización definen la socialización que existe entre los adultos y niños.

El NCSS se cuestiona si las educadoras son realmente conscientes de cuál ha de ser su trabajo como profesoras de ciencias sociales. De acuerdo con el NCSS, este trabajo ha de consistir en que ellas enseñen al niño a comprender los motivos del por los que existen instituciones, como la escuela, en nuestra sociedad. Si esto ocurre como lo plantea el NCSS, entonces los niños han de tener la posibilidad de participar democráticamente en las formas de organización con las que se socializan cotidianamente en la escuela.

El NCSS propone que las ciencias sociales han “de permitir que los niños participen en el presente con su grupo de pertenencia y no solamente tener la visión de que se les está enseñando para participar en el futuro como los adultos que serán. La escuela por sí misma ha de funcionar como un laboratorio para que los estudiantes participen de forma directa y no simbólica. La democracia y la participación en la escuela, así como los ambientes dentro del salón de clases, son esenciales para que el niño aprenda lo que es el mundo real” (NCSS, 1988, pág. 2).

La enseñanza de las ciencias sociales ha de estar orientada a las condiciones en las que se encuentra la realidad social. Estas condiciones han de estar basadas en las formas de organización sociales. Es importante que la estudiante y la educadora no dejen fuera de la escuela los conceptos políticos, sociales, culturales, económicos y religiosos sobre los cuales se organiza la sociedad. Estos conceptos también son parte de la escuela. El NCSS pone especial énfasis en que la escuela ha de funcionar como un laboratorio en donde el niño tenga la oportunidad de ejercer su ciudadanía y superar la creencia de que la educación infantil está educando el ciudadano del mañana.

Asimismo, el NCSS define el área de las ciencias sociales como: “el estudio de los factores políticos, económicos y culturales de las sociedades del pasado, presente y futuro. Por lo que uno de los propósitos de las ciencias sociales es preparar al niño para comprender el pasado, enfrentar el presente y planear para el futuro. Así como permitirles comprender y participar en el mundo, explicar las relaciones que existen entre las personas con las instituciones, lo social, lo económico y lo político” (NCSS, 1988).

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil ha de entenderse como el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Su enseñanza no debe interpretarse como un área al servicio de otras áreas. Es común que en la educación infantil exista la creencia que todo está relacionado con lo social y por ello no se planeen y se realicen actividades propias de las ciencias sociales.

Las educadoras han de ser conscientes que la enseñanza de las ciencias sociales ha de estar organizada sistemáticamente alrededor de conceptos vinculados procedentes de la historia, la economía, la geografía, la antropología, la sociología, etc. Los objetivos de los conocimientos, las habilidades y las actitudes en las que se ha de basar el programa para la enseñanza de las Ciencias Sociales son los siguientes (NCSS, 1988):

Conocimientos de las Ciencias Sociales:

- a) Historia: el conocimiento de esta disciplina permite que el niño desarrolle un sentido de la existencia del pasado y del presente y un sentimiento de ser parte de la historia. Los niños necesitan comprender cómo el presente se ha construido y desarrollar una valoración de sus tradiciones.
- b) Geografía: los conceptos de esta disciplina ofrecen oportunidades para que los niños comprendan las relaciones espaciales del entorno inmediato, así como los distintos contextos del mundo.
- c) Antropología: ofrece a los niños un conocimiento de cómo se han desarrollado las culturas dentro de la sociedad y del mundo. Los niños necesitan reconocer las contribuciones que ha hecho cada cultura y explorar su sistema de valores y creencias.
- d) Sociología, economía y política: los conocimientos de estas disciplinas permiten que el niño comprenda las instituciones dentro de la sociedad comprenda y aprenda cómo funcionan los roles de las personas dentro de un grupo.

Habilidades:

- a) comunicativas: expresión escrita y oral,
- b) de investigación: recolección, organización e interpretación de información,
- c) pensamiento: formular hipótesis, comparaciones e inferencias,
- d) toma de decisiones: considerar alternativas y consecuencias,
- e) interpersonales: tomar en cuenta el punto de vista del otro, aceptar responsabilidades y enfrentar el conflicto,
- f) lectura: fotos, libros, mapas y gráficos.
- g) ciudadanía: apropiarse de la democracia, ser capaces de pensar críticamente sobre la complejidad social y sus problemas.

Actitudes:

- a) comprender normas democráticas y valores como la justicia, la equidad. Se propone que estas actitudes se han de desarrollar en contextos pequeños como la familia, el salón de clases y la comunidad. La aplicación de actitudes dentro

de entidades pequeñas permite que se puedan ejercer en contextos más grandes, pues el niño ya tiene experiencia y ha desarrollado un sentido de valoración en sus entornos más cercanos.

- b) promover un concepto positivo de sí mismo dentro su contexto. Ello le ayudará a comprender similitudes y diferencias con las personas que convive. Los niños han de entender que son únicos como personas pero que también existen similitudes entre las personas y sentimientos de empatía hacia los otros. Necesitan comprender que como personas que son contribuyen en la sociedad y son parte de ella.
- c) promover actitudes positivas hacia el conocimiento y el aprendizaje, los niños han de estar interesados en desarrollar un espíritu de indagación que les ayude a comprender mejor su mundo. Ello les permitirá ser personas racionales, humanas, participativas y miembros eficaces de una sociedad democrática.

3.5 ¿Qué establece la National Association of the Education for the Young Children (NAEYC) en el currículum para la enseñanza de las Ciencias Sociales?

La National Association for the Education of Young Children, (2010) establece que el plan de estudios de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil ha de estar organizado en siete estándares. El estándar número 5 es el que se vincula con la enseñanza de las ciencias sociales. Este estándar plantea que las estudiantes de maestra de educación infantil han de comprender el contenido del conocimiento a enseñar. Las estudiantes han de tener conocimiento de: a) los conceptos principales de las disciplinas, b) las herramientas de investigación y c) las estructuras de los contenidos de las áreas o las disciplinas académicas. Por medio del desarrollo de estas habilidades la estudiante tendrá la capacidad de trabajar un currículum significativo que esté vinculado con los contenidos que propone la NAEYC para los programas de la educación infantil.

El área de las ciencias sociales debe formar parte del currículum de la educación infantil, tal como lo plantea la NAEYC. Las estudiantes han de conocer los objetivos y las finalidades que las orienten para enseñar esta área. La NAEYC propone que el currículum de educación infantil puede estar vinculado con los estándares que propone NCSS para la enseñanza de las ciencias sociales. Las estudiantes de maestra de educación infantil y las educadoras deben conocer los contenidos que establece la NCSS para incluirlos en los programas los de la educación infantil. Los contenidos propuestos por el NCSS en 1994 se organizan en diez temas (Mindes, 2005, pág. 3):

1. Cultura,
2. Tiempo, continuidad y cambio,
3. Gente, lugares y ambientes,
4. Desarrollo individual e identidad,
5. Personas, grupos e instituciones,
6. Poder, autoridad y gobierno,
7. Producción, distribución y consumo,
8. Ciencia, tecnología y sociedad,
9. Conexiones globales, y
10. Ideales cívicos y prácticos.

De acuerdo con Mindes (2005) los temas tienen la función de orientar a las estudiantes y a la educadora en la selección del contenido. Este contenido siempre ha de estar vinculado con los intereses del niño. Se propone que, por ejemplo, el tiempo, la continuidad y el cambio se enseñen a través de actividades realizadas en colaboración con los abuelos. Los niños pueden desarrollar un sentido de responsabilidad a través de la exploración de temas como el estudio de la comida, el vestido, el dinero, la comunicación, la familia.

Mindes dice que es importante superar la creencia que las ciencias sociales es un área que no se debe enseñar porque se enseña por medio de otras áreas. Para evitar que las ciencias sociales se sigan considerando como un área que se enseña implícitamente

cuando se enseñan otras áreas como matemáticas o ciencias naturales, es necesario que la educadora elija el contenido social concreto que quiera enseñar.

Por su parte, Heroman (2002) considera que el área las ciencias sociales ofrece la oportunidad para que los niños puedan explorar su entorno inmediato. Es conveniente que la estudiante de educadora tome en cuenta los intereses del niño y desarrolle habilidades como: a) observar y documentarse sobre el aprendizaje del niño durante el juego, b) observar y escuchar atentamente los temas que emerjan de este proceso, c) indagar qué sabe el niño y qué quiere saber en relación con el tema, d) apoyar el juego del niño con algunos recursos didácticos, y e) guiar al niño a representar su pensamiento en distintas formas con distintos materiales, por ejemplo bloques, pinturas, colores, entre otros materiales.

La NAEYC (2010) establece siete estándares en los que se ha de basar la formación de las estudiantes de maestra de educación infantil. Cada estado de los Estados Unidos de América ha de realizar su programa teniendo en cuenta las características del contexto. Debido a la gran diversidad de programas que existen, es imposible hacer un análisis general de los mismos.

3.6 Síntesis

La formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil ha de incluir una asignatura dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. En España a esta asignatura se la denomina *Conocimiento del Medio Social y Cultural*, en Argentina es *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*, en México es *Conocimiento del Medio Natural y Social*. Y en Estados Unidos de América, se la denomina *Social Studies*

De acuerdo con Serulnicoff (2001), el objetivo de la asignatura es que las estudiantes aprendan a diseñar estrategias para enseñar contenidos sociales. La propuesta de Serulnicoff está orientada a que las estudiantes sean competentes y tengan claro el

conocimiento de las estrategias para saber cómo han de enseñar un conocimiento social. Serulnicoff pone especial énfasis en el diseño de estrategias y la metodología. En su propuesta no menciona que el estudio de las ciencias sociales también ha de formar a las estudiantes para que sean educadoras reflexivas y críticas como proponen Tonda (2001) y Aranda (2003).

Tonda y Aranda afirman que la asignatura del conocimiento del medio social y cultural ha de tener como objetivo reflexionar sobre los conocimientos previos de las estudiantes. Los conocimientos previos son el punto de partida para abordar cómo se ha de enseñar. De acuerdo con las autoras, es importante que los profesores de didáctica reflexionen con las estudiantes sobre los objetivos y las finalidades que tiene la enseñanza de las ciencias sociales. Si las estudiantes tienen claro el por qué y el para qué, el diseño de estrategias será menos complejo y más claro en relación con lo que pretenden lograr.

Serulnicoff propone que las estudiantes han de aprender a diseñar a partir de unas 'ideas organizadoras'. Por su parte, Tonda y Aranda argumentan que se han de enseñar las ciencias sociales a partir de conceptos temporales y espaciales. Estos conceptos temporales e ideas organizadoras forman parte de disciplinas como la historia, la geografía, la antropología, la economía, la política. Las tres autoras coinciden en un punto importante: las estudiantes deben tener un conocimiento científico que les ha de dotar de herramientas y habilidades para enseñar ciencias sociales.

El informe del NCSS (1988) propone asimismo que la enseñanza de las ciencias sociales ha de estar basada en conocimientos concretos de las disciplinas sociales. El NCSS también propone que las ciencias sociales han de contribuir al aprendizaje de habilidades y actitudes propias de los estudios sociales. Las estudiantes y las educadoras en Estados Unidos de América han de aprender a aplicar estos conocimientos y tener la capacidad de vincularlos con los contenidos propuestos por la NAEYC.

Es importante mencionar que el NCSS plantea que las ciencias sociales han de considerarse como un área que debe enseñarse a partir de un contenido concreto. De acuerdo con Mindes (2005) sigue prevaleciendo la creencia de que las ciencias sociales se abordan cuando se enseñan otras áreas como el lenguaje y las matemáticas. Esta creencia ha contribuido a que el área de las ciencias sociales se haya descuidado en la formación profesional de las estudiantes y por lo tanto, en la educación infantil.

La asignatura dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales en el caso de México, como he expuesto, se la denomina *Conocimiento del Medio Natural y Social*. El nombre por sí sólo ya ha creado una serie de concepciones en relación con la enseñanza de las ciencias sociales. Los profesores se dedican a enseñar primero el medio natural porque así lo marca el programa. El medio social no se enseña porque el tiempo no les es suficiente. Esto conlleva a que en la formación profesional no haya tiempo de enseñarles a las estudiantes a enseñar ciencias sociales. Y aunque la asignatura incluye el conocimiento del medio social, se da prioridad al medio natural. El descuido que se ha dado al área de las ciencias sociales ha llegado a un grado de olvido tal que el perfil profesional que se pide a los profesores de didáctica de esta asignatura es que tengan estudios en el área de ciencias naturales.

Las propuestas antes citadas nos ofrecen distintos e importantes elementos que han de considerarse para la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. Estos elementos están vinculados con la didáctica de las ciencias sociales. Aranda y Tonda mencionan que la asignatura de las ciencias sociales en la formación no debería estar sólo orientada a enseñar estrategias didácticas, también debería estar orientada, como lo expone Pagès (1997), a formar educadoras reflexivas y críticas que tengan las herramientas para tomar las decisiones en relación con los objetivos, las estrategias, los contenidos, las finalidades y la evaluación.

*Capítulo 4. Líneas de investigación
sobre la formación de estudiantes de
profesor de ciencias sociales*

En el presente capítulo se describen las investigaciones que nos permitirán conocer que se ha indagado sobre la formación de estudiantes de profesor de ciencias sociales. Es importante mencionar que las investigaciones de Crowe, Hawley & Brooks (2012), de Goodman & Adler (1985) citadas están orientadas a estudiantes de profesor de educación primaria y secundaria. Mientras que las investigaciones orientadas a las estudiantes de maestra de educación infantil son las de Mathis & Boyd (2009), Winstead (2009) y el estudio realizado por Katz, Inan, Tyson & Kang (2010) que estuvo centrado en las educadoras en activo.

Dentro de este mismo capítulo se incluye un estudio realizado por Zeichner & Gore (1990). Este estudio describe la socialización de los estudiantes de profesor. Los autores analizan desde tres enfoques el proceso de socialización que los estudiantes de profesor viven durante el periodo de su formación. Este estudio nos permitirá analizar el concepto de socialización que las estudiantes promueven a través de la enseñanza de las ciencias sociales y la importancia de la socialización en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil.

Durante la formación profesional las estudiantes han de aprender a enseñar distintas áreas de conocimiento, entre ellas, el conocimiento del medio social. Durante este periodo emergerán sus recuerdos, sus percepciones, sus concepciones, sus ideas, sus experiencias y sus conocimientos en relación con la asignatura de las ciencias sociales aprendidas durante su vida escolar. Para comprender el proceso mediante el cual la estudiante aprende a enseñar ciencias sociales debemos considerar las siguientes cuestiones:

- 4.1 recuerdos de los estudiantes en relación con los profesores de ciencias sociales durante su vida escolar,
- 4.2 concepciones sobre la asignatura de las ciencias sociales y su enseñanza,
- 4.3 percepciones de los estudiantes en relación con la enseñanza de las ciencias sociales durante sus prácticas docentes,
- 4.4 concepciones de los estudiantes de profesor con respecto a cómo aprenden los niños ciencias sociales y,

4.5 la socialización de los estudiantes de profesor durante su formación profesional

El siguiente análisis nos permite conocer que la formación de estudiantes para la enseñanza de las ciencias sociales se construye a partir de lo que las estudiantes creen, recuerdan, saben, aprenden, observan y hacen. Cada una de las anteriores acciones, capacidades y habilidades influyen en la actuación docente de la estudiante. Así, por ejemplo, los recuerdos de las estudiantes pueden ejercer una mayor influencia en relación con lo que aprenden durante su formación y con lo que observan durante sus prácticas docentes.

4.1 Recuerdos de los estudiantes en relación con los profesores de ciencias sociales durante su vida escolar

La investigación de Crowe, Hawley & Brooks (2012) parte del concepto propuesto por Lortie (1975) “aprendizaje por observación” (apprenticeship of observation). Crowe, et al., siguiendo a Lortie, explican que los estudiantes retienen en su memoria una serie de recuerdos aprendidos de lo que observaron durante su vida escolar. Aunque estos recuerdos están basados en las distintas formas en que sus profesores enseñaban ciencias sociales, no necesariamente tienen un vínculo con lo que el profesor pensaba y decidía enseñar. Es decir, no siempre existía una relación entre los objetivos y las estrategias que utilizaba al enseñar.

Por otra parte, Liston & Zeichner (1991) también retoman el concepto de “aprendizaje por observación” para indagar las ideas que los estudiantes de profesor tienen sobre lo que significa la enseñanza. Como resultado, encontraron que los estudiantes llegan a la formación profesional con una serie de concepciones que reflejaban los valores y las prácticas que sus maestros tenían en relación con la enseñanza. Las concepciones de los estudiantes variaban de acuerdo a la tendencia que sus profesores tenían. Esta tendencia era descrita como progresista, conservadora o radical.

Posteriormente el concepto de “aprendizaje por observación” dejó ser utilizado en las investigaciones de la formación de profesores y se comenzó a utilizar el concepto de “creencias” (beliefs). Sharon Feisman-Nesmer (2001) describió cómo las creencias de los estudiantes les proveen de exceso de confianza en sus conocimientos sobre la enseñanza. Sus creencias les hacían creer que sabían lo suficiente sobre la enseñanza y lo que llegaban a aprender durante su formación no era tan importante. Este exceso de confianza en relación con sus creencias, en ocasiones, obstaculizaba que los estudiantes estuvieran dispuestos a aprender nuevas formas de actuar y entender el proceso de enseñanza.

Crowe, Hawley & Brooks (2012) confirmaron que las creencias influían de forma importante en los estudiantes sobre lo que significaba ser profesor. Sus estudios mostraron que las creencias si llegaban a ser una barrera en la formación de los estudiantes. Para evitar que las creencias se volvieran una barrera, los autores proponen que para lograr un aprendizaje transformador en sus estudiantes hay que partir de las estas creencias que acompañan a los estudiantes cuando inician su formación profesional.

Existen tres líneas de investigación en las que se indaga cómo las creencias influyen en las experiencias que tienen los estudiantes de profesor durante su formación. La primera línea investiga las relaciones entre las creencias previas de los estudiantes y su desarrollo a través de la enseñanza de las ciencias sociales. En esta línea se encuentran los trabajos de Adler (1984). Sus trabajos se enfocan principalmente en los estudiantes de profesor durante su formación profesional. El objetivo de esta línea es resaltar las conexiones entre los aprendizajes por observación y las formas en que los estudiantes de profesor responden a sus cursos de formación.

La segunda línea explora la influencia de las creencias previas de los estudiantes en sus experiencias como estudiantes de profesor en sus cursos de enseñanza. Los trabajos de Elizabeth Wilson, Bonnie Konopak y John Readence (1994) y Ann Angell (1998) se ubican en esta línea. Estos estudios se centran en las conexiones y desconexiones entre las creencias declaradas de los estudiantes en torno a la

enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y las prácticas docentes de los estudiantes. Los estudios realizados demostraron formas específicas en que las creencias previas de los estudiantes influyeron en el proceso de aprender a enseñar ciencias sociales.

La tercera línea de investigación se centra específicamente en la influencia que ejercen los aprendizajes por observación en las creencias previas de los estudiantes en torno a lo que significa ser un buen profesor de ciencias sociales. Los trabajos de Grossman (1991), Mahlios & Maxon (2007) se ubican en esta línea. Timothy Slekar (1998), John Chiodo & Terrel Brown (2007) profundizaron en el origen de estas creencias. Para ello, entrevistaron a estudiantes de profesor de ciencias sociales con el objetivo de indagar las experiencias que tuvieron en sus cursos de ciencias sociales e historia de la secundaria y la preparatoria. El objetivo de estas investigaciones era hacer conexiones entre los aprendizajes por observación y los puntos de vista que tenían los estudiantes de profesor sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

En relación con la tercera línea de investigación, Slekar (1998) concluyó que si los estudiantes no exploraban sus creencias sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, ellos reproducirían sus aprendizajes por observación. El estudio de Slekar se enfocó particularmente en el pensamiento de los estudiantes sobre la enseñanza de la historia. En cambio, Chiodo y Brown (2007) se centraron en las creencias y las percepciones previas de los estudiantes en torno a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En su estudio indagaron las memorias de los estudiantes de profesor sobre los profesores de ciencias sociales. Los estudiantes debían realizar un dibujo de ellos mismos como profesores de ciencias sociales, debían incluir algunas explicaciones de lo que habían dibujado. Las imágenes revelaron que los estudiantes tomaron en cuenta tres cuestiones: 1) la posición del profesor, 2) la organización del salón de clases, y 3) las actividades que hacían los estudiantes.

La investigación de Crowe, Hawley & Brooks se basa en los estudios realizados por Slekar (1998) y Chiodo & Brown (2007) y por lo tanto se ubica en la tercera línea de investigación. El objetivo de la investigación de Crowe, et al., es examinar las

memorias de los aprendizajes que tuvieron los estudiantes en sus clases de ciencias sociales. Crowe, et al., creen que es importante conocer la variedad de los aprendizajes por observación que los estudiantes tienen. Con ello se pretende enfrentar a los estudiantes a sus memorias y poner sobre la mesa las finalidades que los estudiantes creen saber con respecto a las ciencias sociales.

La investigación se realizó con estudiantes que estaban tomando el curso de enseñanza de las ciencias sociales. La muestra fue seleccionada a partir de tres criterios. Los participantes debían: 1) ser estudiantes de profesor de ciencias sociales, 2) haber completado un curso del programa de ciencias sociales que no haya sido de metodología, y 3) estar inscritos para tomar en el siguiente semestre el curso de metodología de las ciencias sociales. La muestra total de los participantes fue de 19 estudiantes, 6 eran del sexo femenino y 13 del sexo masculino. De los 19 estudiantes, 15 se especializaban en el área de Historia, 1 en Sociología, 1 en Economía y 2 en Ciencias Políticas.

Se realizaron entrevistas con una duración de 30-60 minutos. La entrevista fue grabada y transcrita, posteriormente se les dio la transcripción a los estudiantes para que la revisaran y si fuese necesario, la modificaran o completaran con algunos datos. Se analizaron los datos utilizando códigos basados en similitudes y diferencias. Conforme se fue desarrollando la investigación los códigos se transformaron en categorías. Estas categorías describen las memorias más recurrentes de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que los recuerdos de los estudiantes se centraban en cinco “formas de ser profesor de ciencias sociales” (ways of being a social studies teacher): a) proveedor de información, b) el experto en el contenido del conocimiento, c) el personaje, d) el cuidador, y e) el profesor poderoso.

a) el proveedor de información (being an information giver)

Los estudiantes describen al proveedor de información como al profesor hace sus clases como si fueran conferencias, dicta los apuntes a los alumnos y les asigna lecturas del libro de texto. El proveedor de información es recordado por los estudiantes como el profesor que se preocupaba más por cubrir el programa que por

relacionarse y comprometerse con los estudiantes. De los 19 participantes, 5 valoraron de forma positiva o neutra a este tipo de profesor, 5 le dieron una valoración negativa y uno lo valoró tanto de forma positiva como negativa y el resto no lo valoró.

b) el experto en el contenido del conocimiento (being a content knowledge expert)

De acuerdo a los recuerdos de los estudiantes, el experto en el contenido del conocimiento es el profesor que se caracterizaba por conocer hasta el mínimo detalle de la información, por ejemplo, sabía los mínimos detalles de la vida de un personaje histórico. Los estudiantes valoraban a este tipo profesor únicamente por su capacidad de conocer todos los datos en relación con algún el tema.

c) el personaje (being a character)

Los recuerdos de los estudiantes describen al “personaje” como al profesor que se dedicaba a hacer bromas durante la clase, de personalidad imprevisible pues algunas veces parecía que conspiraba con lo que proponía el libro de texto o la teoría sobre la cual se basaba éste. Actuaba de esta manera con la intención de parecer un profesor en “buena onda” y no un profesor exigente. En la mayoría de las descripciones los estudiantes valoraban a este profesor positivamente pues lo consideraban menos exigente que el experto en el contenido del conocimiento.

d) el cuidador y comprometido (being caring and committed)

Los estudiantes recuerdan al profesor cuidador y comprometido a la persona que siempre estaba pendiente del aprendizaje de los estudiantes y de la enseñanza de la asignatura. Esto significaba que cuidaba de sus necesidades y de sus intereses pues estos contribuían a su proceso de aprendizaje. En relación con la enseñanza de la asignatura, el profesor se comprometía con la forma en que enseñaba, se mostraba

muy preocupado por la presentación del material más que por el contenido. Este tipo de profesor fue valorado positivamente por ocho participantes.

e) el poderoso (being “powerful)

Crawe, Hawley & Brooks (2012) definen a este modelo de profesor como “el poderoso”. Este término es usado por estos autores porque lo relacionan con el término propuesto por el National Council of Social Studies (NCSS, 1994). El NCSS propone una nueva forma de ver la enseñanza de las ciencias sociales: “*Vision of powerful teaching and learning in the social Studies*”. Los estudiantes describen al profesor “poderoso” como al que enseñaba las ciencias sociales a través de distintos métodos. El profesor siempre vinculaba cada uno de sus métodos con la vida de sus estudiantes y promovía que ellos se comprometieran activamente con los contenidos sociales. Este compromiso era mucho más importante para el profesor que la aplicación de exámenes. La mayoría de los estudiantes valoraron positivamente a este tipo de profesor. Once de ellos decidieron tomar el curso de enseñanza de las ciencias sociales por los recuerdos que les dejaron este modelo de profesor.

De acuerdo con Crawe, Hawley & Brooks, las tipologías que describen los distintos modelos de enseñanza de los profesores de ciencias sociales permiten que el estudiante reconozca su posición inicial como estudiante de profesor de ciencias sociales. La tipología que representa al profesor de ciencias provee a los profesores de didáctica y a los estudiantes de un lenguaje común que permitiría el diálogo sobre el cual podrían construir e intercambiar creencias y conocimientos.

Asimismo, estos autores mencionan que las tipologías han de ser utilizadas al inicio de sus cursos para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre los distintos modelos de profesor. Este análisis no significa que la reflexión sólo se haga de los modelos de profesor propuestos. Lo que se pretenden es ayudar al estudiante a conocer con qué tipo de profesor él se identifica. Esta información se debería complementar con las observaciones que los estudiantes hagan de otros modelos de profesor.

Ciertamente estos modelos son difícilmente aplicables a la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil porque su formación es generalista. Sin embargo, estos modelos son un referente que me permiten interpretar las representaciones sociales de las estudiantes en relación con sus concepciones sobre el perfil de la educadora para la enseñanza de las ciencias sociales.

Los modelos descritos en la investigación de Mathis & Boyd emergen de los recuerdos de los y las estudiantes de profesor ciencias sociales. Esta investigación no indaga los recuerdos de las estudiantes de sus profesores de ciencias sociales pero si profundiza en sus concepciones, ideas y conocimientos sobre las características, las habilidades y las capacidades de una educadora que enseña ciencias sociales. En este sentido, la investigación de Mathis & Boyd se convierte en un referente para reflexionar sobre las concepciones e ideas de los modelos de educadora que las estudiantes han descrito en el cuestionario aplicado en el trabajo de campo.

4.2 Concepciones de la asignatura de ciencias sociales y su enseñanza

Goodman & Adler (1985) investigaron las perspectivas que tienen dieciséis estudiantes sobre la asignatura de las ciencias sociales. Los resultados indicaron que los estudiantes perciben la asignatura de las ciencias sociales como: a) una no asignatura, b) unas relaciones humanas, c) un adoctrinamiento ciudadano, d) un conocimiento escolar, e) el núcleo integrador del plan de estudios de primaria, y f) una educación para la acción social.

Goodman & Adler indagaron cómo se utilizaban en el salón de clases las concepciones que tenían los estudiantes sobre las ciencias sociales. Partieron de siguiente pregunta: ¿qué significado y qué propósito le dan los estudiantes de profesor a las ciencias sociales? Según Beard (1934), el significado que se le da a

“algo” se convertirá en el marco de referencia que sustentará nuestros pensamientos y actuaciones, ya sea consciente o inconscientemente. Goodman & Adler se dieron cuenta de que el término de concepción no incluía lo que los profesores hacían, sólo aquello que creían por lo que decidieron utilizar el término de “perspectiva”.

Goodman & Adler definen la perspectiva como “un concepto que captura las ideas, los comportamientos y los contextos específicos en los que ocurren las actuaciones docentes. A diferencia de otros constructos abstractos, las perspectivas están situadas en un contexto de situaciones concretas, que hacen referencia a actuaciones específicas. Las perspectivas de los profesores toman en cuenta tres aspectos: 1) la experiencia vivida que ocurre dentro del salón de clases y la escuela, 2) la interpretación de esta experiencia de acuerdo a sus experiencias vividas, sus creencias y sus supuestos, y 3) los comportamientos en que se manifiesta esta interpretación” (Goodman & Adler, 1985, pág. 2).

Goodman & Adler consideran que las perspectivas se forman a inicios de la formación profesional, por lo que este periodo es crucial para examinar cómo se desarrollan en los estudiantes de profesor. En la investigación se analizaron los resultados de dieciséis estudiantes, pero se profundiza en las perspectivas de cuatro de ellos. De este análisis surgen seis categorías sobre la asignatura de las ciencias sociales. Las categorías son construidas directamente de la información de los estudiantes, los autores consideran importante que el análisis esté fundamentado en y refleje la realidad social. Esta investigación tiene como referencia el trabajo de Adler (1984) en el cual analizan las perspectivas de cuatro estudiantes sobre las ciencias sociales. En este segundo análisis Goodman & Adler ofrecen una descripción más precisa y detallada de las categorías obtenidas de las perspectivas de los estudiantes.

Los estudiantes se dividieron en dos muestras: A y B. La muestra A fue de 12 estudiantes escogidos aleatoriamente. Diez de los estudiantes se ubicaron dentro del campo de practicantes poco experimentados en la enseñanza de las ciencias sociales. Dos de ellos, eran estudiantes que asistían sólo a cursos de enseñanza de las ciencias

sociales. Los dieciséis estudiantes realizaban sus prácticas docentes en el nivel de primaria (del primero al sexto grado).

La muestra B fue de cuatro estudiantes escogidos por los siguientes criterios: a) sobresalieron de un grupo focal de estudio, b) realizaban sus prácticas docentes en los grados superiores de primaria, c) fueron recomendados por sus profesores de metodología de las ciencias sociales. Cada uno de ellos fue observado durante sus periodos de prácticas docentes. La información obtenida de ambas muestras se hizo a través de entrevistas, cuestionarios, tareas asignadas y talleres que formaban parte del curso de las ciencias sociales.

Goodman & Adler mencionan que los resultados obtenidos han de ser considerados como un referente que pueda servir como base para debatir, discutir y comprender algunos conceptos vinculados con las ciencias sociales. No pretenden que esta información llegue a considerarse como única e infalible. Las categorías obtenidas fueron las siguientes:

a) Las ciencias sociales entendidas como una “no asignatura” (Social Studies as a Nonsubject)

Los participantes de la muestra A mencionaron que las ciencias sociales no eran consideradas como una asignatura específica del currículum. Se observó que los estudiantes casi nunca enseñaron contenidos sociales. En cambio, las asignaturas de matemáticas y lectura se enseñaban la mayor parte del tiempo. Ello se debía a que los estudiantes sentían presión por cubrir el puntaje de los estándares nacionales en esta área.

Asimismo se observó que cuando los estudiantes enseñaron ciencias sociales lo hacían para cubrir los tiempos que quedaban al final de la jornada. Las actividades que usaban los estudiantes en este “tiempo muerto” se basaban en el visionado de películas consideradas de contenido social. Se encontró que los estudiantes y el personal docente de la universidad daban por hecho que lo más importante del currículum era la enseñanza de la lectura y las matemáticas. Incluso, algunos de los

estudiantes llegaron a mencionar que era la primera vez que se les cuestionaba sobre este tema.

b) Las ciencias sociales entendidas como “relaciones humanas” (Social Studies as Human Relations)

Algunos de los estudiantes mencionaron que la enseñanza de las ciencias sociales consistía en enseñar a los niños estrategias para que aprendieran a relacionarse. En lugar de utilizar la historia, la antropología, la sociología y las ciencias políticas para explorar la naturaleza de los seres humanos y de su entorno social, los estudiantes se centraban en enseñar a los niños a socializarse dentro del salón de clases. Mencionaban que para ellos era importante enseñar a los niños a ser conscientes de los valores y los sentimientos para su desarrollo personal. Se observó que los estudiantes no planeaban actividades o temas específicos de las ciencias sociales, por lo que no existía un contenido y un contexto social sobre los que se pudiera trabajar.

c) Las ciencias sociales entendidas como “ciudadanía” (Social Studies as Citizenship)

La enseñanza de las ciencias sociales desde esta perspectiva significaba enseñar a los niños el valor de ser un “buen” ciudadano o ciudadana. Sin embargo, el término de “buen” o “buena” no era sinónimo de ser reflexivo, crítico y participar activamente en cuestiones sociales. Para los estudiantes el término de buen ciudadano era enseñar a los niños reglas para adaptarse a la sociedad en la que vivían.

Cuando los estudiantes retomaban algún contenido de las ciencias sociales ponían el énfasis en motivar a los niños a que imitaran a algún personaje famoso de la historia. Se acentuaba sólo lo positivo del personaje y se promovía el orgullo de pertenecer a una nación, en este caso pertenecer a los Estados Unidos de América. Goodman & Adler mencionan que este tipo de actividades tenían como mensaje oculto que los

niños aprendieran que su sociedad, cultura y economía eran mejor que otras, por lo que debían sentirse agradecidos y orgullosos de ser ciudadanos estadounidenses.

d) Las ciencias sociales entendidas como “un conocimiento escolar” (Social Studies as School Knowledge)

Los estudiantes consideraban que la enseñanza de las ciencias consistía en utilizar únicamente el contenido del libro de texto. Entre los estudiantes existía una preocupación común, la cual era cubrir todo el contenido del libro de texto. La dependencia al libro de texto se reflejaba cuando los estudiantes fotocopiaban actividades para utilizar en sus clases por lo que el aprendizaje se reducía a la adquisición pasiva de información de fechas y datos. En estas clases no había lugar ni tiempo para el análisis, el cuestionamiento o la discusión del contenido.

Cuando se les preguntó a los estudiantes por qué enseñaban lo que estaban enseñando, sus respuestas fueron las siguientes: a) porque el profesor titular les pidió que enseñará eso, b) porque era la lección que seguía en el libro de texto, c) porque así lo marcaba el currículum de la institución y del estado, y d) porque era lo que los niños debían saber para el siguiente curso. Al mismo tiempo, se observó que los estudiantes se centraban demasiado en el control de la disciplina. Las técnicas que utilizaban para controlar al grupo era las siguientes: apagar las luces del salón de clases, contar hasta diez y escribir nombres de algunos niños en el pizarrón como una forma de amenaza. Goodman & Adler mencionan que estas técnicas eran usadas para mantener a los niños centrados en la actividad y asegurarse de que el trabajo fuera terminado y los niños estuvieran aprendiendo.

e) Las ciencias sociales entendidas como “la gran conexión” (Social Studies as the Great Connection)

Los estudiantes que se ubicaron en esta perspectiva mencionaron que las ciencias sociales servían como el principal conector para enseñar otras asignaturas. Para ellos, el aprendizaje debía ser integral, por lo que no había fronteras entre las asignaturas. Goodman & Adler mencionan que la mayoría de los estudiantes no utilizaban ni

dependían del libro de texto. Para los estudiantes el conocimiento se encontraba tanto dentro como fuera de la escuela. Asimismo, los estudiantes pensaban que era importante desarrollar el currículum a partir de los intereses de los niños para que éstos tuvieran oportunidad de reflexionar. Los estudiantes de profesor sentían que con estas estrategias ejercían mayor control sobre el currículum y en sus salones de clases.

f) Las ciencias sociales entendidas como “acción social” (Social Studies as Social Action)

Los estudiantes que defendían esta perspectiva analizaban críticamente los contenidos del libro de texto y en concreto las cuestiones socio-políticas de los contenidos a enseñar, así por ejemplo, dos de los estudiantes mencionaron que los movimientos en contra de las guerras y de los derechos civiles habían influenciado en su forma de enseñar. Para ellos, era importante analizar las relaciones hegemónicas que existían en los Estados Unidos de América en el contexto político, social y económico. Cada uno de los dos estudiantes expresaba el deseo de hacer un cambio en la sociedad para mejorarla. Para ello, era importante enseñar a sus alumnos a ser personas críticas hacia las cuestiones sociales y las normas. Creían que al retomar temas con un enfoque socio-político promoverían la formación de ciudadanos que tuvieran una actitud socialmente activa. Goodman & Adler observaron que estos estudiantes tenían un gran sentido de responsabilidad social y como consecuencia querían una sociedad más humana.

Goodman & Adler llegaron a tres conclusiones como resultado de los datos obtenidos en esta investigación. En primer lugar, dedujeron que las concepciones de las ciencias sociales no se relacionan con las creencias y las actuaciones que tienen los estudiantes en el salón de clases. Es decir, que las concepciones de los estudiantes no coinciden con sus perspectivas. Goodman & Adler sugieren que en lugar de centrarse en las concepciones se necesita comprender mejor las perspectivas que tienen los estudiantes sobre las ciencias sociales y cómo estas perspectivas se desarrollan durante el periodo de su formación.

En segundo lugar, Goodman & Adler mencionan que es necesario que se enseñe a los estudiantes a utilizar el libro de texto o incluso a sustituirlo. Recomiendan que los estudiantes aprendan a desarrollar el currículum y a saber cómo implementarlo. Para ello, se han de preparar cursos en los que se enseñe a desarrollar temas, conceptos y contenidos con el objetivo de que el estudiante incremente sus conocimientos en esta área. Goodman & Adler piensan que el desarrollo del currículum es algo similar a escribir un artículo. Esto requiere tener un interés en el tema, estar motivado y tener la disposición de investigar información relevante. Goodman & Adler también proponen superar la creencia que la afinidad que uno tiene hacia el trabajo con los y las niñas deba ser la principal razón por la cual se ha elegido ser profesor o profesora.

En tercer lugar, Goodman & Adler sugieren que enseñar ciencias sociales requiere de algo más que tener buenas intenciones. Se ha de enseñar a los estudiantes que ser un profesor de ciencias sociales supone ser un agente de cambio. Goodman & Adler siguiendo a Kohl (1976), recomiendan que desde su formación los estudiantes han de ser expuestos a los problemas políticos que existen en las escuelas, a cuestionar, proponer y cambiar el currículum. Es decir, han de aprender a crear un espacio de libertad en medio de las limitaciones que puedan existir en su contexto de trabajo.

Goodman & Adler decidieron utilizar las perspectivas porque la intención de esta segunda investigación (1985) era indagar qué es lo que sucedía en el salón de clases. Esto como consecuencia de los resultados obtenidos en la primera investigación de Adler (1984), la cual se centró en indagar las creencias de los estudiantes de profesor sobre la asignatura de las ciencias sociales.

La presente investigación no indaga las perspectivas de las estudiantes de maestra de educación infantil sobre las ciencias sociales porque el objetivo es conocer cómo se han construido sus representaciones sociales sobre al área de las ciencias sociales. Sin embargo, las perspectivas descritas en la investigación de Goodman & Adler (1985) sobre la asignatura de las ciencias sociales nos permiten interpretar las concepciones de las estudiantes sobre cómo entienden ellas el área del entorno social en la educación infantil.

Hemos de recordar que uno de los objetivos de esta investigación es conocer la situación actual de la didáctica de las ciencias sociales en la formación profesional. La intención es, en principio, conocer el pensamiento de las estudiantes en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, y en un futuro, continuar indagando sus perspectivas.

4.3 Percepciones de las estudiantes de la enseñanza de las ciencias sociales durante sus prácticas docentes

En este apartado se analizan tres investigaciones. En la primera, Mathis & Boyd (2009) describen los resultados obtenidos de la investigación realizada con estudiantes de profesor sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil y primaria. La investigación tenía como objetivo que los estudiantes de profesor observarían clases de nivel preescolar hasta el sexto grado de primaria para conocer los métodos que se utilizaban al enseñar ciencias sociales. Las percepciones de los estudiantes de profesor demostraron que la enseñanza de las ciencias sociales en estos niveles se realiza de forma inconsciente.

En la segunda investigación, Winstead (2009) describe las experiencias que tuvieron cuatro estudiantes de profesor durante sus prácticas docentes. El reto de los estudiantes era poder encontrar el tiempo para enseñar ciencias sociales. Debido a que la escuela en la que practicaron estaba totalmente comprometida con un proyecto que promovía únicamente la enseñanza de la escritura y las matemáticas, no había tiempo para enseñar ciencias sociales. Los resultados de la investigación demostraron que la enseñanza de las ciencias sociales era posible si los estudiantes así lo decidían.

En la tercera investigación, Katz, Inan, Tyson, Dixon & Kang (2010) realizan un estudio con educadoras en activo para indagar cómo incorporan los estándares de las ciencias sociales a sus práctica docentes. Los resultados demuestran que las educadoras piensan que no es suficiente sólo la incorporación de estos estándares,

sino comprender cómo incluirlos a su actual programa y a su contexto cultural utilizando una pedagogía apropiada.

a) Observaciones y percepciones de los estudiantes de profesor durante sus prácticas docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales según Mathis & Boyd (2009).

Mathis & Boyd (2009) realizaron una investigación para conocer las reflexiones de los estudiantes sobre sus observaciones en relación con la enseñanza de las ciencias sociales. La inquietud de conocer quiénes estaban sirviendo como modelo para la enseñanza de las ciencias sociales fue la pregunta que dio sentido a esta investigación. Mathis & Boyd encontraron que las asignaturas que no eran evaluadas por alguna prueba estandarizada no eran enseñadas.

La implementación del Programa “No Child Left Behind (NCLB)” en los Estados Unidos de Norteamérica contribuyó a que se reafirmará la idea que sólo valía la pena enseñar las asignaturas que fueran evaluadas, como: la lectura, el lenguaje, las artes, las matemáticas y la ciencia. Ello ocasionó que se dejará a un lado la enseñanza de las ciencias sociales, pues ésta no formaba parte de una evaluación estandarizada.

La postura de Mathis & Boyd ante esta reforma es que los profesores son los que han de tener la responsabilidad de decidir que han de enseñar ciencias sociales independientemente de si existe o no una evaluación estandarizada. El hecho de que las ciencias sociales no formen parte del programa NCLB, no significa que no deban de enseñar. Por su parte, el National Council of Social Studies (2008) establece que las ciencias sociales han de estar integradas en la enseñanza para promover competencias cívicas.

De acuerdo con el NCSS, uno de los principales propósitos de las ciencias sociales es ayudar al niño a desarrollar la habilidad para que se informe adecuadamente y tome las decisiones para el bien común de la sociedad en la que vive. Si las ciencias sociales no se están enseñando en la educación infantil y primaria, entonces quiénes formarán a los ciudadanos y las ciudadanas críticas y democráticas. De acuerdo con

Mathis & Boyd, uno de las prácticas docentes es que los estudiantes observen a los profesores enseñar ciencias sociales. Pero si no existen profesores que enseñen ciencias sociales quiénes serán los modelos de profesor de los estudiantes de profesor.

Mathis & Boyd realizaron una investigación con 57 estudiantes de profesor de educación infantil y primaria. Los estudiantes asistían a un curso de ciencias sociales y paralelamente observaban clases de tercero de preescolar a sexto de primaria. Dos veces a las semanas observaban las clases que se impartían durante el todo el horario escolar. En estas observaciones los acompañaba un asesor.

Después de seis semanas los estudiantes de profesor tenían que expresar sus reflexiones en relación con las siguientes preguntas: a) ¿Con qué periodicidad se enseñaron ciencias sociales en el salón de clases? y b) ¿qué tipo de enseñanza observaste? Además de reflexionar sobre estas preguntas se les pidió a los estudiantes que tomaran en cuenta las opiniones que tenían los profesores titulares en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, así como las impresiones de los profesores titulares al ser observados. Los resultados indicaron que los estudiantes de profesor observaron que las instituciones, los directores y los profesores ubicaban a las ciencias sociales en el último lugar de la enseñanza, y en consecuencia, no hubo la oportunidad de observar a profesores enseñar ciencias sociales.

Se encontró que no se enseñan ciencias sociales en el grado de preescolar (5 a 6 años) y en los cuatro primeros grados de educación primaria (7 a 9 años). Del quinto al sexto grado se enseñan ciencias sociales pero de forma inconstante. Es decir, que menos del 10% del tiempo se dedica a la enseñanza de contenidos sociales. Además, las actividades que los estudiantes de profesor observaron no tenían un propósito concreto propio de las ciencias sociales. En los grados superiores se observaron actividades relacionadas con los símbolos patrióticos, como colorear la bandera. Se ponía énfasis en la memorización de la constitución de Estados Unidos de América o la Independencia. En el nivel preescolar y los primeros grados de primaria se

observaron actividades en donde los niños tenían que localizar lugares en algún mapa.

Los profesores titulares mencionaron que la enseñanza de las ciencias sociales no ocupaba un lugar importante dentro de sus clases por la presión que tenían de cubrir los contenidos de las asignaturas de lenguaje, lectura y matemáticas. Entre las respuestas más recurrentes se expresó que “no había el suficiente tiempo” y “que no sabían exactamente cómo debían enseñar las ciencias sociales”, y si enseñaban lo hacían con el libro de texto.

Mathis & Boyd mencionan que ante estas respuestas los estudiantes expresaron sentirse decepcionados, tristes e incluso enojados. Mathis & Boyd se preguntaron cómo los estudiantes de profesor iban a aprender a enseñar ciencias sociales si los profesores titulares las valoraban como una asignatura difícil de enseñar. De alguna forma la realidad contradecía las creencias de los estudiantes de profesor, por lo que era necesario reflexionar sobre esta contradicción.

Mathis & Boyd recomiendan que la formación de profesores ha de considerar la incongruencia que existe entre lo que se enseñan en los cursos y las prácticas docentes. Asimismo, mencionan que la presión que ejerce una evaluación estandarizada no debería ser motivo para que los profesores pierdan su autonomía en su salón de clases. Los autores argumentan que este tipo de presiones han sido y siguen siendo parte de la realidad docente y que los estudiantes de profesor han de aprender a enfrentarla

b) Una estudiante de educadora aprende a gestionar el tiempo durante sus prácticas docentes para enseñar ciencias sociales (Winstead, 2009)

En esta investigación se describen las experiencias de cuatro estudiantes de profesor en la enseñanza de las ciencias sociales. Esta investigación fue realizada como respuesta a la implementación del programa No Child Left Behind (NCLB, 2002) en el cual la enseñanza de las ciencias sociales no se evalúa y por tanto, no se le da la misma importancia que las asignaturas de lenguaje, lectura y matemáticas.

La investigación se realizó en la escuela primaria “Apple” y fue parte de un programa interdisciplinario relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales. El objetivo es que los estudiantes tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Winstead (2009) utiliza la propuesta por Hinde (2005) la cual considera que el uso de métodos interdisciplinarios permite que se enseñen todas las áreas evitando dejar a algunas. De acuerdo con el National Council of Social Studies (NCSS, 1994), las ciencias sociales pueden ser la base para la enseñanza de habilidades como la lectura, la escritura y el análisis. El motivo es porque promueven un estudio integral de todas las áreas y se desarrolla una competencia cívica.

Winstead menciona que las oportunidades que tienen los estudiantes de profesor de observar clases de ciencias sociales en las escuelas primarias han disminuido. Ello ha puesto en riesgo la formación de profesor en ciencias sociales pues tienen pocas experiencias que tienen ellos de observar a profesores enseñar ciencias sociales. Winstead siguiendo a Leming, 2006, y a Angell (1998) & Johnston (1990) expone que las prácticas docentes son un campo de experiencias que juega un importante rol en formación de los estudiantes en relación con la enseñanza de las ciencias sociales. Las prácticas docentes influyen de forma determinada en la formación del futuro profesor. Winstead citando a Fenh & Koeppen (1998) y Moore (2003) argumenta que se ha comprobado que los estudiantes aprenden más durante sus prácticas docentes que en cualquier otro periodo de su formación.

Winstead afirma que los estudiantes han de tomar decisiones pedagógicas para evitar que los efectos causados por el programa NCLB sigan dejando fuera la enseñanza de las ciencias sociales. También propone que a través de un método interdisciplinario se pueden enseñar las asignaturas de ciencias sociales, lectura y matemáticas. La muestra de su estudio fue de cuatro estudiantes de profesor de educación primaria. Las participantes eran del sexo femenino, su edad era de 21 a 22 años. Las cuatro participantes aceptaron ser parte del estudio voluntariamente. La escuela primaria donde ellas practicaron se encontraba en zona rural y los alumnos y alumnas que asistían a esta escuela provenía de un nivel medio-bajo.

La enseñanza en la escuela “Apple” estaba organizada en dos áreas. La mitad del tiempo se dedicaba a la enseñanza de las matemáticas y la otra mitad a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta forma de organización se debía a que la escuela había adoptado un programa que se centraba principalmente en la enseñanza de estas dos áreas. Los profesores titulares eran evaluados para comprobar que aplicaban el programa en sus prácticas docentes.

Las primeras observaciones de las estudiantes de profesor fueron que no se enseñaban ciencias sociales en los grados de preescolar (5-6 años) y en el primer año de primaria (6-7 años). En el segundo y tercer grado la enseñanza de las ciencias sociales se alternaba con la enseñanza de las ciencias. Se le dedicaba a cada asignatura 30 minutos de clases por día, durante 3 semanas. Por tres semanas se enseñaban ciencias, y por tres semanas se enseñaban ciencias sociales. En el cuarto y quinto grado los profesores titulares relegaban la enseñanza de ciencias sociales y ciencias a otro profesor. Así el profesor-asesor enseñaba ciencias y ciencias sociales por 30 minutos diariamente.

Los estudiantes de profesor diseñaron lecciones en las que se integraron las ciencias sociales, la música, las artes, la lectura, la escritura y las matemáticas. En un inicio, la intención era que las ciencias sociales fueran el eje vertebral de la planeación de actividades. Sin embargo, los profesores titulares rechazaron esta idea debido a la política que existía en la escuela “Apple”. Esta política consistía en seguir al pie de la letra lo que el programa proponía. Además de diseñar las lecciones, los estudiantes debían llevar un diario en el cual describieran sus experiencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje y a los retos que se enfrentaron. Uno de los retos fue si habían podido encontrar tiempo para enseñar ciencias sociales. Sus impresiones se discutirían en un seminario.

Winstead menciona que además de las planeaciones de actividades de los estudiantes y su diario se utilizaron otras fuentes para recoger más información. En total fueron cinco fuentes: 1) las planeaciones de actividades de los estudiantes, 2) el diario de los estudiantes, 3) observaciones de las clases de los estudiantes de profesor, 4) reuniones

previas posteriores a las observaciones y 5) el seminario donde se discutieron las impresiones y reflexiones que los estudiantes de profesor escribieron en su diario. Una vez obtenida la información, Winstead la analizó a partir de tres categorías: 1) por temas que eran recurrentes y emergieron de las fuentes de información, 2) por los temas que tuvieron éxito entre los profesores titulares y los alumnos y 3) por las impresiones que mostraron los estudiantes de profesor hacia la evaluación estandarizada. En los resultados Winstead describe la experiencia de Carol, una estudiante de profesor que dio clases a niños y niñas de nivel preescolar.

Una experiencia de una estudiante de maestra de educación infantil: La experiencia de Carol

A Carol le tocó impartir clases al tercer grado de preescolar (5 a 6 años de edad). Tuvo la oportunidad de poner en práctica su proyecto durante una semana. El profesor titular le dio indicaciones específicas sobre los temas relacionados con la lectura, escritura y matemáticas que ella debía abordar. Carol tituló al proyecto: “A is for Apple: Apples through the seasons and around the world”. Al final de la semana logró enseñar algunos contenidos relacionados con las ciencias sociales. Como cierre realizó un desfile que formó parte de un evento que se celebraría toda la escuela. El evento era sobre el festival de la cosecha.

Para integrar las ciencias sociales con las otras asignaturas, Carol decidió utilizar un mapa. A partir del mapa enseñó a los niños a utilizar este tipo de gráficos identificando lugares donde hubiera cosechas de manzanas. Asimismo integró las ciencias sociales cuando enseñaba el lenguaje y la escritura. En el momento en que enseñaba los distintos sonidos de la vocal “a” Carol aprovechó para introducir un festival de origen chino, era el “Festival de la luna”. Para acercar a los niños a esta cultura utilizó una leyenda. Cuestionó a los niños si habían escuchado sobre este festival. Les mostró un mapa para enseñarles donde estaba ubicado este país y para enseñarles una fotografía del festival. Al no existir un libro que hablara sobre este festival les comentó que todos juntos iban a construir uno para que este fuera leído por otros niños y niñas.

Carol comenta que en un inicio se sintió nerviosa porque los niños y las niñas se inquietaban durante la narración de la leyenda. Sin embargo, eso no fue un impedimento porque ellos recordaban muy bien lo que ella les había contado. Lo que más le había impresionado fue el entusiasmo y el interés que los niños demostraron en el momento que estaban dibujando y escribiendo el libro. Carol menciona que a pesar de las condiciones que limitaban la enseñanza de las ciencias sociales, pudo “pedirle tiempo prestado” a las asignaturas de escritura y lectura para enseñar ciencias sociales. Con esta experiencia Carol cree que utilizar un método interdisciplinar es una opción para enseñar todas las áreas de conocimiento.

Winstead comenta que las estudiantes se centraron en hablar sobre el entusiasmo y el interés de los niños por las actividades. También observaron que las evaluaciones estandarizadas desvían el objetivo real de la enseñanza. Para Winstead lo más relevante de las experiencias de las cuatro estudiantes es que todas tuvieran la habilidad de “quitarle” tiempo a la lectura y escritura y dárselo a las ciencias sociales. Siguiendo la idea de Brooks (2007), Winstead argumenta que los métodos interdisciplinarios permitieron a las estudiantes transformar su práctica en “espacios de libertad”. En estos espacios los niños fueron capaces de identificar el contenido que se les enseñaba y tuvieron la oportunidad de aprender.

De acuerdo con Winstead, es necesario enseñar a las estudiantes de profesor técnicas y habilidades mediante las cuales ellos o ellas puedan enseñar ciencias sociales a pesar de las condiciones curriculares que existen. Según Winstead, es importante que los profesores de didáctica preparen a los estudiantes para ser agentes de cambio y que ellos sean conscientes de este papel y de las implicaciones que este papel supone en la realidad docente.

c) Educadoras en activo incorporan estándares de ciencias sociales en sus prácticas docentes (Katz, Inan, Tyson, Dixon y Kang 2010)

La siguiente investigación es un estudio realizado con educadoras del estado de Ohio, Cleveland. El objetivo de la investigación fue conocer cómo las educadoras enseñaban los siete estándares propuestos por el National Council of Social Studies

(NCSS, 2002). Aunque el estudio no se realiza con estudiantes de maestra de educación infantil, los resultados indican que la enseñanza de las ciencias sociales si se realiza, pero en la mayoría de las ocasiones, las educadoras no son conscientes de su enseñanza. La falta de relación que existe entre el conocimiento científico y las actividades de la práctica docente puede ocasionar que las educadoras no sean conscientes de lo que están enseñando.

De acuerdo con Katz, Inan, Tyson, Dixon y Kang (2010), las ciencias sociales si se enseñan pero el desconocimiento del contenido científico en relación con la práctica docente se convierte en el principal motivo por el cual las educadoras creen que no enseñan ciencias sociales. Para la siguiente investigación se realizó un breve seminario de tres sesiones. Cada sesión tenía una duración de cuatro horas. En el seminario se orientó a las educadoras para la enseñanza de las ciencias sociales. Las educadoras aprendieron estrategias pedagógicas y se analizaron los siete estándares que propone el NCSS (1988). Una de las intenciones del seminario fue ayudar a las educadoras a ser conscientes de que algunas de sus actividades estaban vinculadas con los estándares que proponía el NCSS para la enseñanza de las ciencias sociales.

La muestra fue de 17 educadoras. Se realizaron encuestas, entrevistas y observaciones para obtener la información. De las 17 educadoras, sólo tres de ellas aceptaron ser entrevistadas y dos aceptaron ser observadas en sus salones de clases. Los resultados indicaron que algunas de las actividades que las educadoras realizaron con los niños y las niñas eran parte de los indicadores de los estándares de las ciencias sociales. Se demostró que las educadoras si tenían un conocimiento de lo que enseñaban aunque en sus respuestas no lo expresaran.

Katz, Inan, Tyson, Dixon y Kang (2010) encontraron que las educadoras utilizaron los siete estándares en las actividades que mencionaron y en las actividades que realizaron cuando fueron observadas. Observaron que las actividades se desarrollaban a partir de temas como las relaciones humanas entre los compañeros del salón, las educadoras y personal docente, la familia y la comunidad. Los autores de esta investigación concluyen que la existencia de la creencia en torno a la no enseñanza

ciencias sociales, se debe a que el desarrollo profesional de las educadoras se centra, en la mayoría de las veces, en capacitar al personal docente en el área del “cuidado” y poco se hace por preparar a las estudiantes en el desarrollo del currículum en su práctica docente por medio de conocimientos científicos. En consecuencia, las educadoras desconocen los conocimientos concretos que han de abordar cuando enseñan un contenido social.

Las investigaciones de Mahis & Boyd (2009), de Winstead (2009) y de Katz, et al., describen las percepciones de los y las estudiantes de lo que observan en sus prácticas docentes. Estas percepciones son relevantes para esta investigación porque reflejan la situación que enfrentan los y las estudiantes de profesor generalista al momento de enseñar un área específica, como las ciencias sociales.

Estas percepciones coinciden con las opiniones de las estudiantes de maestra de educación infantil en relación con lo que ellas han observado y experimentado durante sus prácticas docentes. En este contexto, las opiniones de los y las estudiantes de los profesores generalistas son indispensables porque la decisión de basar su práctica docente en la enseñanza de un conocimiento concreto implica tener la capacidad de enfrentar obstáculos y de que sean conscientes de las limitaciones y las posibilidades que se les presenten al darle prioridad al enseñar un área específica.

4.4 Concepciones de los estudiantes de profesor sobre cómo aprenden los niños ciencias sociales

Este apartado está dedicado a analizar las concepciones que existen en torno a cómo aprenden los niños. Estas concepciones se centraran en: a) las ideas generales de cómo aprenden los niños y b) cómo aprenden los niños las ciencias sociales y el tiempo histórico. Debido a que la formación profesional prepara a la estudiante para ser una profesora generalista, el conocimiento que ha de tener ella en relación a cómo aprenden los niños está basado en el desarrollo cognitivo general del niño. Las

estudiantes no profundizan en el conocimiento de cómo aprenden los niños un área concreta, como por ejemplo las ciencias sociales. Por este motivo, es importante conocer cómo han influido las aportaciones de Piaget y Vigotsky en el pensamiento de la estudiante en relación con los procesos generales con respecto a cómo aprenden los niños.

Mac Naughton (2003) analiza cómo las educadoras actúan en determinadas circunstancias y van desarrollando estrategias para trabajar el currículum de educación infantil dependiendo de sus concepciones en torno a cómo aprende el niño. Estas concepciones son consecuencia de las aportaciones de Piaget y Vigotsky. Las aportaciones de estos autores se han utilizado para sustentar cómo aprende el niño y sus implicaciones en el desarrollo del currículum de la educación infantil.

Es importante mencionar brevemente algunas aportaciones generales en torno al constructivismo pues ha sido y es la base de cómo aprenden los niños ciencias sociales y, específicamente, el concepto del tiempo histórico. Para conocer qué se ha investigado sobre el aprendizaje del tiempo se ha partido del trabajo de: Barton, McCully & Mark (2007).

a) Implicaciones del constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación infantil

MacNaughton (2003) realiza un análisis de las creencias que han existido en torno al aprendizaje de los niños y cómo estas creencias influyen en el desarrollo del currículum de la educación infantil. Para indagar las distintas formas en que se ha entendido el aprendizaje del niño, la autora señala lo siguiente: “Empezamos por examinar al niño como alumno porque creemos que las perspectivas que existen sobre el niño y la infancia son esenciales en el desarrollo del currículum. Las educadoras tienen actitudes particulares hacia los niños y el currículum, basadas principalmente en la comprensión que ellas tienen sobre cómo aprenden los niños, así como el sentido que ellos le dan a su entorno y a las relaciones que establecen con éste” (Mac Naughton, 2003, pág. 9).

De acuerdo con MacNaughton, las creencias que tienen las educadoras influyen de forma relevante en el desarrollo del currículum. No existe unanimidad entre los distintos campos de estudio (psicología social, psicología evolutiva, psicología del desarrollo, constructivismo) sobre los que se han construido las bases teóricas de los programas de la educación infantil. Esta falta de unanimidad ha sido causa de un debate inacabado y en la actualidad se sigue discutiendo sobre qué teorías serían las más adecuadas para sustentar el currículum de la educación infantil.

Algunos de los participantes en este debate (Alloway 1997, Canella 1997, MacNaughton 2000) han coincidido en un punto: Lo más importante es reflexionar sobre las distintas concepciones que existen para comprender al niño y en general el concepto de infancia.

Mac Naughton recomienda no centrarse en sólo un acuerdo sino en conocer cómo los investigadores de cada teoría han desarrollado un modelo para ver y entender el aprendizaje del niño y sobre todo cuáles han sido los modelos que han dominado y han prevalecido dentro del campo de la educación infantil. Según MacNaughton, cada modelo está construido dentro de un paradigma específico o una forma específica de ver y darle sentido a la realidad. Es así como distintos paradigmas (positivismo, la teoría crítica, el estructuralismo y postestructuralismo) han influenciado nuestras formas de entender cómo el niño ve y le da sentido a su entorno.

Siguiendo a MacNaughton, el aprendizaje consiste en: 1) la adquisición de conocimientos sobre nosotros mismos y 2) la adquisición de conocimiento sobre nuestro entorno. En el campo del aprendizaje, lo más relevante es nuestra capacidad de darle sentido al entorno en el que vivimos para actuar en él. El proceso de aprendizaje pasa por una serie de cambios que nos permiten ir adquiriendo conocimientos considerables sobre nuestro mundo. Este proceso se ha convertido para las educadoras de educación infantil en uno de los principales conocimientos para entender cómo ocurre el aprendizaje y cuál es la mejor forma que éste ocurra.

El currículum de la educación infantil se ha apoyado de las teorías de desarrollo para ayudar al niño a que adquiriera un aprendizaje significativo. Estas teorías explican cómo ocurren estos cambios en el proceso de aprendizaje a través del tiempo y cuáles han de ser los principios que las educadoras han de tomar en cuenta para que el desarrollo tome lugar. MacNaughton menciona que las educadoras han de reflexionar de dónde vienen sus creencias sobre cómo aprenden los niños. Para ello, recomienda que se exploren las ideas sobre el niño y las implicaciones del currículum preescolar en estas creencias. Esta reflexión permitirá que poco a poco se vaya teniendo una visión coherente sobre cuatro cuestiones: a) quién es el niño, b) cómo aprende, c) qué es lo que el niño debería aprender y d) qué rol ha de jugar el adulto en lo que se supone lo que el niño debería aprender.

MacNaughton propone a las educadoras que reflexionen sobre sus creencias y sus conocimientos en torno a cómo aprenden los niños, ya que estas creencias influyen de forma concreta su actuación docente en sus prácticas cotidianas. Las educadoras han de reflexionar sobre: a) las teorías de aprendizaje implícitas o explícitas que sustentan sus creencias, b) la ubicación de estas creencias, es decir, a qué teorías de aprendizaje pertenecen, c) las implicaciones del currículum en las distintas formas de ver al niño como alumno.

En relación con las teorías de aprendizaje MacNaughton propone cuatro modelos de aprendizaje. A partir de estos modelos las educadoras pueden reflexionar y ubicar de dónde vienen sus creencias y conocimientos. De acuerdo con la autora, los modelos se construyen a partir de las miradas que el adulto tiene del alumno y la relación con su entorno, son los siguientes:

Modelos de aprendizaje del niño	Teoría	Autores
Adaptación a lo natural	Maduración	Arnold Gesell (1880-1961) USA
Adaptación a lo cultural	Conductismo	Ivan Pavlov (1849-1936) USSR John Watson (1878-1958) USA B.F. Skinner (1904-1990) USA
	Aprendizaje social	Albert Bandura (1925) Canada
Re-adaptación a través de la interacción entre lo natural y lo cultural	Constructivismo	Jean Piaget (1896-1980) Suiza. Autor de la teoría del desarrollo cognitivo Lev Vigotsky (1893-1934) Rusia. Autor de la teoría del aprendizaje socio-cultural Jerome Bruner (1915) USA. Psicólogo
	Psico-dinámica	Sigmund Freud (1856-1939) Neurólogo austriaco John Bowlby (1907) UK. Científico Erik Erikson (1902-1994) Alemania. Teoría del desarrollo
	Neurociencia	David Hubel (1926) y Torsten Wiesel (1924)
Transformación de lo cultural y lo natural	Construccionista social y posmodernistas	Erica Burman
	Feministas posestructuralistas	Valerie Walkerdine Bronwyn Davies

Cada una de las teorías es analizada de acuerdo a tres puntos: a) las ideas generales que la sustentan, b) las implicaciones de la teoría en el currículum de la educación infantil y c) sobre las reflexiones de equidad que se promueven. En este apartado nos centraremos en el modelo “Re-adaptación a través de la interacción entre lo natural y lo cultural” según la teoría del desarrollo cognitivo (Piaget) y la teoría de aprendizaje socio-cultural (Vigotsky). De este modelo se analizarán las ideas generales que la sustentan y las implicaciones de la teoría en el currículum de la educación infantil (Mac Naughton, 2003). La razón por la cual nos enfocaremos en modelo de aprendizaje es porque en éste se ubican las teorías de desarrollo que han influenciado fuertemente los programas de educación infantil (1982, 1988, 1992, 2004) de educación infantil en México durante las tres últimas décadas.

Como es sabido, en México el programa de educación infantil de 1982 fue el primero que introdujo las aportaciones realizadas por Jean Piaget. Los programas de 1982, 1988 y 1992 han tenido como sustento teórico las ideas de Piaget por lo que el currículum se ha desarrollado a partir de esta teoría. Las creencias y los conocimientos de las educadoras sobre cómo aprenden los niños tienen como base la teoría evolutiva del desarrollo (SEP, 1982, 1988, 1992, 2004).

Actualmente las educadoras trabajan con el programa del 2004. En este programa ya no se menciona explícitamente la teoría piagetiana. Sin embargo, en el discurso se identifican las aportaciones del constructivista Lev Vigotsky. Se cuestionan fuertemente las aportaciones de Piaget, sobre todo aquellas que hacen referencia a las etapas del desarrollo. A partir del programa de 2004, las creencias y los conocimientos que tienen las estudiantes de maestra de educación infantil sobre cómo aprenden los niños estarán influenciadas de la teoría del aprendizaje socio-cultural.

El análisis las teorías propuestas por Piaget y Vigotsky sigue la línea sugerida por MacNaughton. Para esta autora tanto Piaget como Vygostky son constructivistas porque sus investigaciones emergen de una misma idea. Esta idea consiste en afirmar que todos nacemos con estructuras o mapas internos que tenemos nuestra mente. Estas estructuras hacen posible que tomemos información del exterior para

acomodarla en nuestras estructuras existentes. De acuerdo con MacNaughton, la definición del concepto de construcción significa algo que está construido o hecho, en este caso, las ideas y el conocimiento son construcciones hechas por el niño.

La idea central del constructivismo consiste en explicar que el aprendizaje es una construcción, por lo que los alumnos construyen el conocimiento a partir de aprendizajes previos. Esta forma de entender el aprendizaje contradice la idea que el aprendizaje es algo que se trasmite de persona a persona. Desde esta perspectiva se entiende que nosotros participamos activamente en el proceso de aprendizaje. Las personas aprenden a través de la acción que ejercen cuando toman información del exterior y la utilizan para comprenderla o para relacionarla con lo que ya se conoce. A este proceso cognitivo se le ha denominado constructivismo.

Los constructivistas coinciden en la idea de que todas las personas nacemos con “mapas” o “estructuras” mentales con las cuales trabaja nuestra mente. Estas estructuras hacen posible que nosotros tomemos e interpretemos información del exterior y la convirtamos en nuevos conocimientos o en nuevas formas de interpretar el mundo.

Por otra parte, MacNaughton argumenta que Piaget consideró al tiempo como el factor más importante para que el proceso cognitivo ocurra, de ahí que establece unos periodos por los que ha de pasar la persona para que ocurra el aprendizaje. Piaget creía que nosotros estábamos biológicamente determinados por lo que nuestro aprendizaje dependía en gran medida de la maduración. Este autor creía que nosotros aprendíamos a conocer nuestro entorno a través de dos formas: la asimilación y la acomodación. Cada persona pasaría por cuatro etapas de inteligencia: etapa sensoriomotora (0-2 años), etapa preoperacional (2-6 años), etapa operacional (6-11 años) y etapa de las operaciones concretas (de los 11 en adelante). Transitar de una etapa a otra dependía de la maduración, la experiencia, la interacción social y del equilibrio que la persona haría entre estos factores.

Para Vygotsky lo social y cultural serán los factores que tendrán mayor influencia en el proceso cognitivo. Para que la persona aprenda, ha de tener experiencias directas

con su entorno social. Vygostky le daba especial importancia al lenguaje. Él creía que a través de la interacción social y el lenguaje la persona lograría resultados con éxito aún cuando ella no tuviera las habilidades para realizarla. A este proceso se le denominó “Zona de desarrollo próximo (ZDP)”. (Mac Naughton, 2003).

El constructivismo ha influenciado las creencias que las estudiantes de maestra de educación infantil tienen en relación a cómo aprende el niño. Estas ideas basadas en la creencia de que el niño construye su propio conocimiento, ya sea por medio del autodescubrimiento o el por el descubrimiento guiado han sido las principales aportaciones al currículum de la educación infantil. De acuerdo con MacNaughton, las implicaciones del constructivismo al currículum son las siguientes:

1. los niños pueden construir su propio conocimiento,
2. se necesita una interacción activa con el entorno social para que ocurra el aprendizaje,

El constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación infantil ha ejercido una influencia en el rol que la estudiante de educadora ha de tener en su actuación docente. En consecuencia la estudiante de educadora debería de: a) permitir que el niño tenga tiempo para que descubra y construya sus propios conocimientos y b) construir un ambiente que ayude al niño a descubrir sus propios conocimientos. Su principal responsabilidad es atender y proveer al niño de un ambiente físico y social en el cual él pueda tener un desarrollo normal (Mac Naughton, 2003).

El análisis realizado por MacNaughton nos permite conocer cuáles son algunas de las creencias y conocimientos que han influido en el desarrollo del currículum de la educación infantil. Este análisis describe las implicaciones generales de la teoría constructivista en la organización y el sentido que la educadora le pudiera dar a la planeación de actividades y a su actuación docente. Ello nos permite comprender de forma más precisa y concreta cómo las educadoras entienden su trabajo y su rol dentro de la enseñanza.

La enseñanza en la educación infantil ha sido influenciada por la psicología evolutiva, ésta disciplina se ha convertido en el centro de atención por parte de los profesores, las estudiantes y las educadoras. En la formación profesional el estudio de las teorías de desarrollo y de aprendizaje ha sustituido el interés por el estudio de conocimientos científicos propios de una disciplina, como la historia, la geografía, etc.

Debido al interés y la preocupación de la educación infantil por promover un “adecuado desarrollo del niño” se ha incluyen las aportaciones del estudio de MacNaughton. Se ha de tener claro que uno de los factores que influye de forma especial la preparación de la estudiante de educadora es la influencia que ejercen las teorías del desarrollo y del aprendizaje sobre la formación de la estudiante y el desarrollo del currículum.

A continuación se describirán las investigaciones que se enfocan en las concepciones que tienen los estudiantes de profesor de ciencias sociales sobre cómo aprenden los niños las ciencias sociales y el tiempo histórico. La finalidad de este análisis es entender la relación que existe entre las implicaciones del constructivismo y las concepciones que existen en cómo aprenden los niños las ciencias sociales y el tiempo histórico.

b) Concepciones de los estudiantes de profesor sobre cómo aprenden los niños las ciencias sociales y el tiempo histórico

Comprender cómo piensan y aprenden los niños es un componente crucial que todo estudiante de profesor ha de considerar para una enseñanza exitosa. La preparación de los estudiantes de profesor ha de tener claro que el conocimiento sobre cómo aprenden los niños debe ser parte de su formación profesional. Cuando los profesores tienen la oportunidad de observar la actuación de los alumnos en un contexto real aprenden otras formas de entender cómo aprenden los niños. Este proceso en el que ponen a prueba sus creencias los lleva a enfrentarse a otras experiencias. Los conflictos que surgen de enfrentar las propias creencias con lo que se observa,

permiten que los estudiantes de profesor reflexionen y razonen sobre las actividades que ellos utilizan para enseñar ciertos contenidos (Barton, et. al., 2007).

Las distintas formas que tienen los profesores de ver cómo ocurre el aprendizaje están fuertemente influenciadas por experiencias pasadas. Estas experiencias conllevan a que se estructure una serie de creencias y expectativas de lo que supone es el aprendizaje de los niños. Lo más importante es que estas creencias y expectativas no se vuelven resistentes al cambio. Se recomienda que en la formación de estudiantes de profesores así como en la formación continua se reflexione sobre cómo estas creencias se ven reflejadas en el salón de clases. Para ello, los estudiantes de profesor han de introducirse en las tareas de investigación basadas en el aula. A partir de este tipo de investigación, los estudiantes de profesor y los profesores se convertirán en participantes activos en la construcción de nuevos conocimientos. Ellos han de tener claro que no son consumidores pasivos del conocimiento, sino que a partir de lo que observan en relación con la enseñanza y el aprendizaje pueden poner a prueba sus creencias y por ende cuestionar las teorías de aprendizaje y desarrollo que las sustentan (Barton, et. al., 2007).

La investigación realizada por Barton, et at. (2007) tiene como objetivo indagar las ideas que tienen los profesores principiantes sobre cómo aprenden los niños ciencias sociales e historia. A través de un proyecto enfocado en la investigación basada en el aula se pretende evaluar y valorar la utilidad que puede tener este tipo de proyectos dentro de la formación de los estudiantes de profesor. El estudio se realiza con dos muestras distintas de estudiantes de profesor. Una se realizó en una escuela de Irlanda, la otra muestra en una escuela de los Estados Unidos de América. La diferencias entre ambas muestras es que los estudiantes de EUA tenían mucha más experiencias que los estudiantes de Irlanda. Esto debido a que los estudiantes de EUA cursaban el último grado del programa de estudios de su formación e incluso algunos se encontraban ya en la especialidad.

Las herramientas que utilizaron los estudiantes para la recogida de datos fueron entrevistas a los alumnos. Durante estas entrevistas los estudiantes de profesor

presentaban a los niños una serie de imágenes que contenían distintas fotografías de personajes o hechos históricos. Se les pedía a los niños que las acomodaran en orden cronológico. También se incluyeron preguntas como, por ejemplo, ¿quién era la persona de la fotografía?, ¿si sabían qué hacía el presidente?, ¿qué se debía hacer para ser presidente?, ¿en qué ciudad, estado, país vivían?, ¿si existían diferencias entre un país y otro?, ¿qué sucedía con el dinero que están en los bancos?, etc. Barton, et al., mencionan que los estudiantes debían centrarse en cómo razonaban los niños con estas preguntas, no en respuestas acertadas o incorrectas.

Los estudiantes también tuvieron la oportunidad de diseñar una entrevista. Con esta actividad, se demostró que la mayoría de las preguntas que los estudiantes plantearon se enfocaban a confirmar algunos prejuicios o ideas en relación con lo que los estudiantes creían. Barton, et al., mencionan que era importante que los estudiantes confrontaran sus creencias con los resultados para que se dieran la oportunidad de reflexionar sobre cómo piensan los niños. Una vez analizados los datos, se llegó a unos resultados que se estructuraron en dos partes. La primera parte describen las creencias e ideas que tiene los estudiantes sobre cómo aprenden los niños conceptos históricos antes de sus prácticas docentes. La segunda parte presenta las impresiones de los estudiantes después de haber realizado sus prácticas docentes.

- **Cómo presentar el contenido para enseñarlo**

Los estudiantes iniciaron el proyecto preocupados por la falta de relación que existía entre dos cuestiones. Por un lado, estaban los intereses y las capacidades intelectuales de los niños y por el otro lado, estaban las habilidades que se enseñarían a través del contenido. Los estudiantes se mostraban más preocupados por la presentación de los contenidos que por las habilidades que se desarrollarían durante su enseñanza. Las preocupaciones de los estudiantes se centraban en presentar los contenidos de una forma significativa y comprensible para que los niños pudieran comprenderlos. En la mayoría de las opiniones, los estudiantes comentaron la importancia de que el tema fuera interesante y divertido para los niños. También comentaron que se debía hacer

una relación entre la historia que se enseñaría y la vida de los niños para que la historia les fuera significativa.

Barton, et al., mencionan que las respuestas de los estudiantes reflejaron lo aprendido en un curso pasado sobre enseñanza de la historia. También se encontró, que el énfasis en vincular los intereses y las experiencias de los niños provenía de un enfoque constructivista. Los estudiantes sabían que sus ideas sobre cómo enseñar la historia, las habían aprendido del enfoque constructivista. Pero al mismo tiempo expresaban que no sabían cómo podían aplicar estas ideas a la práctica. Esto se demostró cuando se les preguntó qué era lo que esperaban aprender de este proyecto. Las respuestas se centraron principalmente en conocer cómo hacer que los conceptos históricos fueran más simples para que se pudieran enseñar a los niños de menor edad. Los estudiantes eran conscientes que entre la teoría y la práctica existía una gran brecha y se mostraban preocupados en cómo lograr hacer la conexión.

Los estudiantes mostraron preocupación por entender si los niños tenían la capacidad intelectual de comprender los conceptos que se enseñarían. Esta preocupación se reflejaría en las decisiones que tomarían los estudiantes en relación con enseñar o no estos conceptos. Barton et al, mencionan que la creencia sobre las limitaciones en el desarrollo cognitivo prevalecía entre las necesidades que los estudiantes tenían por lo que, una de las expectativas de los estudiantes era lograr entender cómo la edad y el nivel de desarrollo influían en el aprendizaje de ciertos conceptos.

- **Las ideas después de las prácticas docentes**

Una vez que los estudiantes realizaron las actividades y entrevistaron a los niños (dos alumnos), sus impresiones sobre cómo aprendían cambiaron. En la mayoría de los casos, las respuestas de los niños superaron las creencias de los estudiantes. A través de las actividades, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer otro rol de profesor que ellos podían hacer en relación con el proceso de aprendizaje de los niños.

En un inicio, los estudiantes se mostraron resignados por los resultados pues teóricamente sabían cuáles eran las deficiencias cognitivas de los niños en relación con el aprendizaje de ciertos conceptos históricos. Posteriormente se dieron cuenta que la capacidad cognitiva de los niños no era tan relevante como el uso adecuado de estrategias para su enseñanza. Los estudiantes se enfocaron más en describir cómo los niños iban poco a poco construyendo bases para comprender los conceptos. Otro componente importante fue que las actividades ayudaron a los estudiantes a estimar cómo se iba desarrollando el interés del niño durante la realización de las actividades. Esto permitió que los estudiantes pudieran valorar el interés y las limitaciones de acuerdo al tipo de actividad y no únicamente al interés del niño.

Barton, et al., mencionan que una de las principales intenciones de este estudio fue ofrecer a los estudiantes un espacio en donde ellos pudieran reflexionar sobre sus creencias. Este espacio permitiría que ellos se integraran como prácticos reflexivos en donde ellos construirían sus propias conclusiones. Los autores hacen mención de la importancia que tiene la investigación en el aula para involucrar a los estudiantes en contextos reales donde exista la oportunidad de entender cómo los niños construyen el conocimiento. Los estudiantes parecen sentirse cómodos y muestran empatía con el enfoque constructivista en la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas. Sin embargo, se demostró que no sucede lo mismo con la enseñanza de la historia. Dentro del área de las ciencias sociales, los estudiantes se sienten menos seguros en cómo se ha de enseñar esta disciplina. Ello se debe a que tienen mucho menos experiencia en la enseñanza de la historia y esto dificulta que su enseñanza pueda verse de la misma forma como se ve la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas.

Barton, et al., siguiendo a Ball y Cohen (1999), llegan a concluir que es necesario que en la formación de los estudiantes de profesor se integre un modelo de investigación en el aula. Este modelo ha de ayudar a los estudiantes a comprobar sus creencias en la práctica. La preparación de los estudiantes no solamente debería basarse en dotarlos de referencias teóricas, sino que también se les ha de preparar para que investiguen e interpreten cómo piensan y aprendan los niños. La investigación en el aula les

permitirá mejorar su práctica docente. No se pretende que se formen como investigadores, tampoco como profesores que investiguen, lo que se ha de tener claro es que una parte central del rol del profesor es tener una actitud hacia investigación en el aula y saber utilizar sus descubrimientos (Barton, McCully, & Marks, 2004).

4.5 La socialización de los estudiantes de profesor

Zeichner & Gore (1990) hacen una revisión de la investigación que existe dentro del campo de la socialización docente. Siguiendo las ideas de Dazinger (1971) definen la investigación de la socialización docente como el campo que busca comprender el proceso mediante el cual los individuos se van convirtiendo en miembros de una sociedad de profesores. Uno de sus objetivos es conocer las distintas tradiciones intelectuales que explican el proceso de la socialización docente. A partir de ello, se hace una relación entre la investigación sobre la práctica educativa y las relaciones sociales que ocurren en el proceso de la investigación misma.

a) La socialización de los estudiantes de profesor

En el artículo de Zeichner & Gore (1990) se menciona por qué es importante conocer cómo influye la socialización docente en la formación de la estudiante dentro de su formación. Las estudiantes se socializan durante su formación principalmente en dos contextos. El primero de ellos, es la Institución donde se le prepara académicamente para ser profesores. El segundo contexto, son las escuelas preescolares donde ellas realizan sus prácticas docentes. A partir de las relaciones sociales que ocurren en estos contextos, la estudiante va integrándose poco a poco a una cultura docente que se le ha denominado socialización docente.

La socialización docente de la estudiante en el contexto de sus prácticas ha de ser considerada como uno de los componentes más relevantes durante su formación. Pues es en este contexto donde la estudiante ejerce de forma más cercana a la realidad su oficio como educadora. La socialización docente que ocurre dentro del contexto de su

práctica irá ‘moldeando o modelando’ el rol y la personalidad que la estudiante adquiere para desarrollarse como profesional dentro la educación infantil. Por lo anterior, se ha de mencionar que los contextos donde las estudiantes se socializan han de ser considerados como una variable a examinar cuando se investiga sobre la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil.

De acuerdo con Zeichner & Gore (1990): “The term *socialization* as it is used in teacher socialization research is relatively new. Dazinger (1971) and Clausen (1968) trace the current usage of the term to Park (1939), Dollard (1939), Sutherland and Woodward (1937), and Ogburn and Nimkoff (1940) and point out that it emerged at around the same time in sociology, anthropology, and psychology. As Dazinger (1971) comments: In view of the rare occurrence of the term in earlier writings in the three disciplines, its sudden emergence to prominence suggest the operation of a powerful undercurrent of ideas. He describes that undercurrent ideas as a shift from social philosophy to positivistic social science” (Zeichner & Gore, 1990, pág. 2)

La cita anterior nos explica grosso modo de dónde viene el término de socialización. De acuerdo con Zeichner & Gore (1990) el término de socialización aparece dentro de la investigación docente al mismo tiempo que aparece en otras disciplinas de las ciencias sociales como: la antropología y la psicología. Este término se hizo popular porque se utilizó en estas tres disciplinas y sirvió para desterrar el poderoso funcionamiento que podrían ejercer las ideas subyacentes dentro de las ciencias sociales positivistas. Es así como el término de socialización se integra a los estudios de la formación de profesores pero ubicado en líneas de investigaciones positivistas.

Zeichner & Gore mencionan que existen tres principales tradiciones mediante las cuales se pueden explicar la investigación sobre la socialización docente: i) la funcionalista, ii) la interpretativa y iii) crítica.

En seguida se describirá cómo se define cada una de las tradiciones o “paradigma” (Zeichner & Gore, 1990) ubicados en la línea dedicada a las investigaciones de la socialización profesional del docente. La intención es identificar aquellos componentes que ocurran dentro de la formación profesional de las estudiantes de

maestra de educación infantil. Por ello, sólo nos centraremos en mencionar la literatura que Zeichner & Gore han citado en relación con el siguiente punto: “el rol de la socialización de las estudiantes de profesor de educación”.

i) El enfoque funcionalista de la socialización

El paradigma funcionalista sostiene que la sociedad es una prioridad ontológica del ser humano, la forma en que se concibe el mundo social busca ubicar al ser humano y a sus actividades dentro de un contexto social. El funcionalismo se caracteriza por proveer una serie de explicaciones que sigan manteniendo el “status quo”, el orden social, el consenso, la solidaridad, la necesidad de satisfacción y la actualidad. La concepción en la que se basa el funcionalismo viene de la ciencia, la cual hace énfasis en la existencia de una investigación objetiva.

Los funcionalistas asumen que el principal referente de la investigación es el observador o el que investiga. Ello significa que sólo lo que el observador ve es el elemento más importante del contexto social. El paradigma funcionalista se centra en la reproducción de los acuerdos existentes y asume que la socialización produce continuidad. Su orientación consiste en proveer explicaciones que sirvan para regular las cuestiones humanas. Por ello, el funcionalismo siempre presta atención a las tendencias centrales, ignora la complejidad, la contradicción y la acción humana. (Zeichner & Gore, 1990).

Zeichner & Gore citan el estudio realizado por Hoy & Ree (1977) como una muestra de una investigación que se realiza para explicar la socialización docente desde un enfoque funcionalista. La muestra de este estudio son estudiantes de profesor de secundaria. El contexto en el que se hace la investigación es en las prácticas docentes que tienen los estudiantes.

ii) El enfoque interpretativo de la socialización

El paradigma interpretativo busca comprender la naturaleza fundamental del mundo social a un nivel subjetivo. Este enfoque busca explicaciones dentro del campo del

conocimiento y la subjetividad del individuo, dentro del marco de referencia donde el individuo participa, no desde la posición del observador sino desde la acción.

Zeichner & Gore citan el estudio realizado por Lacey's (1977). Este estudio se centra en la socialización de los profesores en el Reino Unido. El objetivo era comprender cómo ocurría la socialización docente en un contexto concreto. A diferencia del enfoque funcionalista, Lacey desarrolló un modelo de proceso de socialización docente en el que existiera la posibilidad de que los estudiantes ejercieran su autonomía. Según Lacey, esta socialización contribuiría al cambio social como consecuencia de las decisiones tomadas por las personas.

El paradigma funcionalista y el paradigma interpretativo ven de distinta forma el lugar que ocupa el ser humano en el mundo. Pero también existen algunas semejanzas entre estos dos enfoques. Ambos se interesan por dar explicaciones en relación con la sociedad. Estas explicaciones enfatizan la unidad y la cohesión. Ambas formas de entender la socialización están enmarcadas por un proceso mediante el cual el individuo se compromete con una cierta forma de aprender. Esta forma de aprender es el resultado la adaptación del ser humano a una situación o contexto que es parte de la cultura docente. Esta adaptación puede ocurrir de forma activa o pasiva (Zeichner & Gore, 1990).

Ninguno de estos dos paradigmas desafía el "status quo". Dentro de la investigación todos funcionan desde una postura neutral. Es decir, así como el enfoque funcionalista muestra un gran interés por proveer de explicaciones a la sociedad, el enfoque interpretativo, muestra el mismo grado de interés por comprenderla (Zeichner & Gore, 1990).

iii) El enfoque crítico de la socialización

El propósito central del enfoque crítico es ser conscientes y tener la habilidad de criticar y cuestionar lo que se ha dado por hecho en relación con la vida cotidiana. No dar por sentado que las clases sociales, el género y las relaciones entre los grupos han sido, son y serán siempre de la misma forma. El enfoque crítico muestra un especial

interés por la transformación social. A través de ésta, se busca incrementar la justicia, la equidad, la libertad y la dignidad humana. La realidad es vista como construcción social.

Es difícil encontrar vínculos o relaciones entre el enfoque crítico y la investigación sobre la socialización docente. Ello se debe a que el término socialización emergió de la teoría positivista. Por tanto, el término de entrada es rechazado por los teóricos críticos. Zeichner & Gore, siguiendo a Wexler (1987) dicen que lo se propone hacer es una “deconstrucción” del término como una alternativa la investigación de este proceso.

Zeichner & Gore mencionan que un enfoque crítico para la investigación sobre la socialización docente ha de tomar en consideración, el género, las clases sociales, y las relaciones raciales como elementos principales en la formación de las relaciones de trabajo. Por ejemplo, es importante reconocer que el género femenino ha sido desde siempre el género que ha caracterizado el oficio de la docencia. Por lo tanto, las cuestiones de género no pueden ser negadas.

Uno de los estudios que se aproxima al enfoque crítico es el realizado por Ginsburg (1988). Este estudio consistió en acompañar durante un año a estudiantes de profesor para ver cómo era el desarrollo de los estudiantes mientras se convertían en profesores. El estudio de Ginsburg se caracteriza por el hecho de relacionar entre las experiencias específicas de los estudiantes con el género, las clases y la raza. Estas relaciones son explicadas y entendidas dentro de un contexto de la sociedad y de la educación.

c) El rol de la socialización en los programas de la formación de los estudiantes de profesor

En esta parte se describirá alguna de la literatura citada por Zeichner & Gore (1990) para mencionar las variables sobre las cuales se ha investigado la socialización de los estudiantes de profesor durante su formación. De acuerdo con Zeichner & Gore, la vida escolar en la que se socializan los estudiantes de profesor es la que desarrolla la

personalidad docente de los estudiantes. Ello como consecuencia de los objetivos y las finalidades de los programas elegidos por la institución en la cual se realiza la formación profesional.

Dentro de la vida escolar de los estudiantes existen dos componentes principales mediante los cuales se pueden identificar variables que influyen en la formación de la personalidad docente de los estudiantes. El primer componente son los cursos realizados dentro de la institución y el segundo es la experiencia en las prácticas docentes de los estudiantes en los salones.

Zeichner & Gore mencionan que el clima institucional varía de acuerdo a las actividades académicas y culturales que se realizan en la institución. Esta organización afecta de forma particular al desarrollo profesional de los estudiantes. Los programas que tiene cada institución podrían llegar a considerarse como una variable para conocer la forma en que funciona la misma institución y no solamente como parte de la preparación académica de los estudiantes de profesor. Los estudios sobre la socialización de los estudiantes de profesor, raramente toman en cuenta el clima institucional en el que se socializan los estudiantes. Más bien, se centran en cuestiones físicas como, por ejemplo, el tamaño o el lugar geográfico donde se ubica la institución y se deja a un lado el carácter intelectual, social y político con el que se maneja la institución.

En esta investigación se mencionan dos campos de estudio: a) el campo de un área de conocimiento y b) el campo de acción. Existe una diferencia entre estos dos tipos de campos. El campo de un área de conocimiento se refiere a los cursos académicos que los estudiantes realizan durante su formación profesional y el campo de acción es el lugar donde se realizan las prácticas docentes.

i) Campo de un área de conocimiento: Los cursos realizados dentro de la institución

Como es sabido, existen evidencias de que hay poca relación entre lo que aprenden los estudiantes en sus cursos académicos y lo que se hace en la práctica docente. De

acuerdo con Zeichner & Gore (1990), los estudios de Copeland (1980), Book, Byers & Friedman (1983), Mardle & Walker (1980) mostraron que los cursos de la formación profesional de los estudiantes tienen poco impacto en su actuación docente porque no se toman en cuenta las condiciones verdaderas en las que se realizan las prácticas de los estudiantes. Otro razón es porque los estudiantes tienen pocas expectativas sobre lo que puedan aprender en sus cursos académicos. Una de las razones por las cuales los cursos no contribuyen al desarrollo profesional es porque no toman en cuenta los valores, las actitudes y las creencias que los estudiantes llevan consigo cuando inician su formación profesional.

Además de la falta de relación que existe entre las creencias de los estudiantes y los cursos académicos, existe otro elemento importante que influye en la socialización de los estudiantes. Este elemento son los mensajes enviados a los estudiantes y que son parte del currículum oculto. Zeichner & Gore explican que el currículum oculto envía mensajes a los estudiantes sobre algunas cuestiones relacionadas con el oficio de lo que significa ser profesor. Algunos de estos mensajes tienen que ver con el estatus y el poder con los cuales se identifica el oficio de ser profesor, otro tiene que ver con el rol que juega el profesor con el desarrollo del currículum como, por ejemplo las decisiones basadas en la mayoría de los casos, en la desigualdad. Lo mismo sucede con el rol que juega la escuela dentro de la sociedad. Se cree que el currículum oculto constituye el núcleo central de la socialización docente.

La separación que existe entre la teoría y la práctica promueve en los estudiantes de profesor el desarrollo una postura objetiva hacia las concepciones que se tiene del conocimiento y del currículum. Zeichner & Gore siguiendo a Bartholomew (1976), Giroux (1980), Popkewitz (1985) y Ginsburg (1988), mencionan que la formación de los estudiantes de profesor reside más en el impacto que produce el currículum oculto en relación con la imagen que se tiene del profesor, del alumno, del conocimiento y del currículum.

ii) Campo de acción: Experiencia en las prácticas docentes de los estudiantes

El segundo componente que ejerce una influencia potente en la socialización docente de los estudiantes de profesor es el campo de acción donde los estudiantes realizan sus prácticas docentes. Zeichner & Gore, siguiendo a Tabachnick (1990), argumentan que el rol que juega la socialización docente en el campo de acción no tiene ninguna relación con las finalidades de los cursos académicos. Asimismo, los estudios realizados por Ball y Noordhoff (1985), Calderhead (1988), Feiman-Nesmes y Buchmann (1987) demostraron que las distintas miradas y la política que tiene cada escuela donde se practica sobre el proceso de enseñanza influye en las concepciones que los estudiantes van construyendo alrededor de lo que significa ser profesor.

Zeichner & Gore, mencionan que las investigaciones realizadas con los profesores en activo están dando algunas pistas del impacto que tiene el clima moral afectivo y político de cada institución en la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, son muy pocos los estudios que se han realizado para indagar cómo la calidad y el clima de la institución afecta en el desarrollo profesional de los estudiantes y los profesores en activo.

Las características del paradigma de la socialización funcionalista se relacionan con las del modelo de currículum técnico analizado por Pagès (1994). Los capítulos de la parte III análisis de los resultados muestran que las concepciones de las estudiantes son consecuencia y se desarrollan a partir de las características de este modelo, así como las del paradigma funcionalista.

Aportaciones de las investigaciones citadas a la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil en la enseñanza de las ciencias sociales

Las aportaciones de las investigaciones de Crowe & Brooks (2012), Goodman & Adler (1985), Mathis & Boyd (2009) a la presente investigación me permiten analizar diversas cuestiones de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. Aunque estas investigaciones no están orientadas a directamente a las estudiantes de maestra de educación infantil, sus resultados son aplicables a esta

investigación porque están dirigidas al área de la formación profesional en la enseñanza de las ciencias sociales.

Las categorías sobre ‘los modelos de ser profesor de ciencias sociales’ del estudio de Crowe & Brooks (2012) me permitieron analizar las representaciones sociales de las estudiantes en relación con la postura ideológica que ellas tienen cuando enseñan ciencias sociales. Las categorías sobre ‘la asignatura de las ciencias sociales’ del estudio de Goodman & Adler (1985) me ayudaron a analizar y comprender las representaciones sociales que las estudiantes tenían con referencia al área del conocimiento del entorno social y su enseñanza.

Las investigaciones de Mathis & Boyd (2009), Winstead (2009) y estudio de Katz, Inan Tyson, Dixon & Kang (2010) nos muestran las opiniones y los sentimientos que tienen los estudiantes de profesor en sus prácticas docentes. Las aportaciones de estos estudios me permitieron analizar e interpretar las representaciones sociales que tienen las estudiantes de maestra de educación infantil sobre la poca importancia que se le da a la enseñanza del medio social en la educación infantil. Estas investigaciones y el estudio se centran sobre todo en los sentimientos que llegan a experimentar los estudiantes de profesor cuando se dan cuenta que en la práctica real, las ciencias sociales es un área olvidada y poco valorada.

El estudio de Mac Naughton (2003) nos permite conocer cómo las teorías de aprendizaje y desarrollo han influenciado el pensamiento de las estudiantes de educador y las educadoras en relación con sus concepciones de cómo aprenden los niños. Las aportaciones de MacNaughton me han permitido analizar las representaciones sociales que tienen las estudiantes en relación con las posibilidades y limitaciones del aprendizaje del niño. A partir de estas limitaciones y posibilidades, emocionales y sobre todo cognitivas, se va ‘moldeando o modelando’ el rol o la actuación docente que la educadora ha de tener para trabajar con los niños de edad infantil (0-6 años de edad).

La investigación de Barton, McCully & Marks (2007) nos ayuda a analizar las representaciones sociales que tienen las estudiantes de maestra de educación infantil

en relación a cómo ellas creen que los niños aprenden las ciencias sociales, específicamente el conocimiento del entorno social. Esta investigación me ayudó a entender que las teorías de aprendizaje como el constructivismo, es una de las principales influencias en las concepciones que tienen los estudiantes de profesor sobre cómo aprenden los niños. El enfoque constructivista, no sólo ejerce una influencia en el rol de la educadora, también las concepciones que existen en torno a la enseñanza y el aprendizaje de un área o de conocimiento concreto, como las ciencias sociales y el tiempo histórico.

Por último, el estudio de Zeichner & Gore (1990) me permitieron analizar las representaciones sociales que tienen las estudiantes de maestra de educación infantil en relación con el concepto de socialización. A partir de los tres enfoques que se describen en este estudio, es posible analizar los objetivos y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes y en la educación infantil.

*Capítulo 5. La enseñanza y
aprendizaje del entorno social y del
tiempo histórico en la educación
infantil*

En este apartado se describen las propuestas e informes de investigación en relación con la enseñanza y el aprendizaje del entorno social y del tiempo histórico en la educación infantil. En este capítulo, se vuelven a mencionar las aportaciones de Piaget y Vigotsky, pero en esta ocasión, con el objetivo de describir cómo aprenden los niños y las niñas ciencias sociales y el tiempo histórico. Para ello, se ha dividido el capítulo en tres partes. En la primera parte, se describe y analiza de forma general la influencia de la teoría de desarrollo cognitivo (Piaget) y la teoría del aprendizaje socio-cultural (Vigotsky) en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la etapa infantil.

En la segunda parte, se mencionan las propuestas que se han hecho para la enseñanza y el aprendizaje del entorno social y del tiempo histórico en la educación infantil. Finalmente, en la tercera parte, se trabaja el programa de educación infantil de 2004 (PEI) para describir los objetivos, las estrategias y las finalidades que se proponen para la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. El análisis y la descripción que se realiza en los tres apartados se va desarrollando a partir de dos preguntas relacionadas con el medio social y/o el tiempo histórico: ¿Para qué se enseña y aprende?, y ¿Cómo se enseña y aprende?

5.1 Influencia de las aportaciones de Piaget y Vigotsky en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la etapa infantil

Wyner y Farquhar (1991) sugieren que las investigaciones que se hagan en torno al niño, deben considerar las múltiples influencias que forman parte de su medio social como: a) la familia, b) las condiciones socio-económicas y c) la educación. El niño participa activamente en el proceso de aprendizaje por lo que su rol es construir sus propias interpretaciones para comprender su mundo social. Wyner y Farquhar mencionan que uno de los factores que influyen la calidad de la enseñanza y el

aprendizaje en la educación infantil, es el desarrollo apropiado del currículum. Por lo que, el conocimiento del desarrollo del niño es considerado uno de los componentes principales en la preparación de las estudiantes de maestra de educación infantil.

En el contexto de las ciencias sociales, uno de los elementos que intervienen en el aprendizaje y la enseñanza de los conocimientos sociales son las experiencias de los niños. Estas experiencias permitirán que el niño comience a pensar sobre su mundo social y a conceptualizar sus experiencias de vida. El conocimiento del mundo social implica el conocimiento de valores. Wyner Farquhar argumentan que uno de los principios de la enseñanza de las ciencias sociales ha de tener como función que la educadora promueva un ambiente democrático en el que exista una interacción basada en valores.

Por otra parte, Benejam (1997), menciona que existe otro aporte del constructivismo y éste es la relación que existe de lo biológico y lo cultural con el proceso del aprendizaje del niño. Siguiendo a Vigotsky, Benejam describe que existen dos líneas esenciales y diferentes en la forma que aprenden los niños: 1) la biológica y 2) la cultural. Las líneas se interrelacionan mutuamente. Esto significa que a medida que pasa el tiempo lo biológico pierde protagonismo porque el niño va desarrollando distintas habilidades como consecuencia de la interacción que él tiene con lo social. El niño comienza a desarrollar procesos más complejos a distintos ritmos de acuerdo con la práctica de ciertas capacidades. De acuerdo con Benejam, el desarrollo del niño se debería considerar como un conjunto de procesos en cambio o como un conjunto de niveles diferentes de práctica y no tanto ubicarlo dentro de una etapa o periodo.

Como es sabido, el desarrollo evolutivo del niño ha sido uno de los discursos dominantes en el currículum de la formación de estudiantes de maestra de educación infantil. Estas aportaciones han sido interpretaciones que han servido para el desarrollo del currículum. Con ello no se quiere invalidar la teoría piagetiana, lo que se cuestiona es la visión que se ha construido alrededor del niño. Siguiendo a MacNaughton (2003) el discurso del desarrollo evolutivo ha construido una visión

del niño asociada con una imagen que ubica a los niños en un proceso como de ‘elaboración’ (adults-in-making). El mensaje que se está transmitiendo por medio de esta imagen, consecuencia de las etapas de desarrollo, es que se vea al niño como persona incompetente, inmadura y dependiente.

Por lo tanto, la responsabilidad del adulto, en este caso de la educadora, es contribuir a la culminación de esa elaboración, la cual es, ser un adulto. Esto promueve una sobrevaloración en la idea que existe en torno al concepto de desarrollo (becoming). La idea de centrarse en el “becoming an adult” promueve que la educadora se centre en lo que el niño no es capaz de hacer, consecuencia de su inmadurez.

En relación con el enfoque constructivista, Brophy & Alleman (2008) mencionan que esta teoría ha sido bien acogida en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una de las influencias que ha ejercido esta teoría es la imagen que se ha construido en relación con el rol del profesor. Así por ejemplo, es más atractivo tener la imagen de un profesor constructivista que colabora con sus alumnos en la construcción del conocimiento que la imagen de un profesor estilo conferencista con sus alumnos pasivos.

Sin embargo, Brophy & Alleman argumentan no todas las actividades colaborativas que se realizan en el salón de clases promueven la construcción de un aprendizaje significativo. De acuerdo con estos autores, una mala interpretación del constructivismo puede reflejarse en actividades que poco tienen que ver con la construcción de un conocimiento. Por lo que es común ver la siguiente imagen entre los salones de clase, los alumnos terminen haciendo pirámides de cubos de azúcar o collares de macarrones haciendo alusión a los americanos nativos.

a) Dos problemas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: 1) la lectura y la escritura y) 2) los conocimientos previos

Brophy & Alleman (2008) mencionan cuáles son dos los principales problemas que se presentan en los primeros grados de la educación primaria en la enseñanza de las

ciencias sociales. El primero tiene que ver con las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. Debido a que los alumnos no han desarrollado lo suficientemente estas habilidades, el trabajo con fuentes escritas, por ejemplo el libro de texto, obstaculizaría la enseñanza de las ciencias sociales. El segundo de los problemas se vincula con el conocimiento previo que tienen los alumnos en relación con algunos temas de las ciencias sociales. Esto ocasiona que los profesores lleguen a pensar que las preguntas que se les pueda hacer sobre algún tema no tendrán el éxito deseado porque las respuestas de los alumnos no serán relevantes o estarán basadas en premisas inválidas sobre el tema a tratar.

b) Una cuestión que influye en las creencias de los profesores en torno a cómo se enseñan las ciencias sociales: La presentación de los contenidos a enseñar

De acuerdo con Barbara Knighton (2003) existen dos componentes que limitan nuestras creencias sobre cómo aprenden los niños ciencias sociales. El primero tiene que ver con la forma en que se presenta la información y el segundo, con un modelo de enseñanza constructivista. Estos dos componentes se han centrado más en resaltar las limitaciones que tienen los alumnos en el aprendizaje de las ciencias sociales. Knighton propone que en lugar de sólo ver las limitaciones de los alumnos, lo que se debe hacer es motivarlos de forma personalizada en su proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, cuando se introduce un tema, se sugiere preguntarles a los alumnos que es lo que saben o les gustaría saber del tema, y no tanto enfocarse qué es lo que piensan del tema. También se propone que la mayor parte de la información sea comunicada de manera informal, es decir a través de la narración. La narración permite un escenario en el que los estudiantes tienen la oportunidad de plantear preguntas y dar respuestas. Knighton considera que se deben tomar ventajas de las narraciones que realicen los alumnos de la etapa infantil. A través de estas narraciones se trasmite nueva información de una manera informal.

Otro apoyo para la enseñanza de las ciencias sociales es el uso de materiales visuales como por ejemplo: líneas del tiempo, posters y gráficas. Estos materiales son un

apoyo para el discurso que se va construyendo dentro del proceso de enseñanza de aprendizaje. Durante este proceso se va desarrollando un lenguaje común entre el profesor, los alumnos y el contenido. El uso de materiales visuales se pueden aprovechar como referencias para futuros temas y actividades (Brophy & Alleman, 2008).

5.2 La enseñanza y el aprendizaje del entorno social en la educación infantil

a) El entorno social

En la educación infantil, el estudio de las ciencias sociales se centra en el conocimiento del entorno social. En esta investigación se usa el término “entorno social” para mencionar los contenidos, conocimientos y actitudes que están vinculados con el área de las ciencias sociales. En el plan de estudios de la licenciatura en educación infantil utiliza indiscriminadamente el término de “medio social” y “entorno social”, por lo que ambos términos se utilizan como sinónimos. Siguiendo a Tonda (2001), en esta investigación el término “entorno social” se entenderá de la siguiente forma:

“En la etapa infantil el entorno es el contexto donde tiene lugar el desarrollo y el aprendizaje del niño por medio del intercambio que se establece entre el individuo y su medio a través del descubrimiento y donde la observación y la experimentación constituyen elementos básicos en dicho proceso. Se trata de reconstruir los espacios de vida, esto es el mundo espacial y temporal donde al niño le suceden las cosas, donde otorga valor a los sucesos y vive sus propias experiencias que son: yo, familia-casa, el colegio y comunidad” (Pág.157).

Por lo tanto, el entorno social encierra aquellos elementos socio-culturales, económicos y políticos que forman parte de los ambientes en los que el niño se

socializa. Estos ambientes son el familiar y el escolar. Se ha de tener clara la diferencia que existe entre la influencia que ejerce el entorno social en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño y el conocimiento del entorno social. Esta diferencia supone que, cuando se habla del conocimiento del entorno social se hace referencia a la enseñanza de unos contenidos, unas habilidades y unos conocimientos específicos. Mientras que la influencia que ejerce el entorno social en el desarrollo del niño hace referencia a las cuestiones socio-culturales, económicas y políticas que condicionan de diversas formas el proceso de aprendizaje del niño.

El conocimiento del entorno social se analiza desde una enfoque disciplinar y pedagógico. En cambio, el estudio sobre la influencia que ejerce el entorno social en el desarrollo del niño tiende a ser analizado más desde un enfoque psicológico. Es importante resaltar esta diferencia para evitar caer en el carácter ambiguo que se le pueda dar a este término en la enseñanza de las ciencias sociales. En este apartado también se describirá por qué el entorno social y el tiempo histórico son dos conocimientos que han de ir de la mano en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil.

¿Por qué es importante que el niño aprenda a conocer su entorno social?

De acuerdo con Aranda, (2003) y Tonda (2001), el entorno social se ha de enseñar para ayudar al niño a construir una visión del mundo social. Aranda y Tonda mencionan que los niños de edad preescolar se encuentran en la etapa preoperacional, por lo que su visión del mundo tiende a ser confusa e indiferenciada. Esta forma de ver el mundo social, no permite que el niño tenga la capacidad de ver los puntos de vista de otros. Su forma de ver e interpretar las cosas funciona de acuerdo a su propio punto de vista. A esta acción se le denomina egocentrismo. El egocentrismo infantil, de acuerdo con ambas autoras, es una de las principales causas por las cuales es importante enseñar el entorno social.

“...durante la etapa concreta, el egocentrismo se manifiesta por la indiferenciación entre lo objetivo y subjetivo, entre el propio punto de vista y el ajeno, entre lo supuesto

y los hechos. Así la actuación del maestro debe estar atenta a estas manifestaciones y actuar en cada caso de forma concreta y adecuada” (Aranda, 2003, pág. 79).

“El egocentrismo infantil falsea la visión del niño de las cosas y de los hombres. No es capaz de ponerse en el punto de vista del otro ya que es incapaz de abandonar su propio y único punto de vista frente a las cosas [...] Ese mismo hecho del egocentrismo orienta a los maestros respecto al trabajo que deben realizar en aula. Así, desde el punto de vista pedagógico debemos ayudar al niño a sobrepasar su punto de vista único” (Tonda, 2001, pág. 176).

Otro motivo por el cual se ha de enseñar el entorno social es porque el niño ha de desarrollar poco a poco la habilidad de interpretar su mundo social desde el plano cognitivo y no solamente desde lo afectivo. Una característica de la etapa del egocentrismo infantil es que el niño tiende a explicar y vivir su realidad desde un punto de vista afectivo. Esto supone que el niño interpreta el mundo social únicamente a partir de las experiencias directas que él tiene con su entorno social. Para enseñar al niño a interpretar su mundo social desde lo cognitivo, se le han de proveer de herramientas que le permitan analizar los hechos que lo rodean con otros lentes.

“El niño en mucho mayor medida que el adulto, conoce el mundo por empatía o identificación afectiva proyectada sobre un objeto, fenómeno o colectividad; puede conocerlo asimismo por medio de las habilidades aprendidas, pero siempre en contacto o acercamiento sensorial” (Aranda, 2003, pág. 79).

“En su situación inicial el niño se encuentra fusionado con su medio y no se distingue de él, Esta fusión, es el primer obstáculo que impide al niño tener una visión clara de lo que le rodea. El niño vive su medio, biológicamente y afectivamente pero no lo conoce” (Tonda Mollor, 2001, pág. 176).

Según Labinowicz (1998) Piaget decía que: “el egocentrismo infantil se caracteriza por una indiferenciación entre el sujeto y el mundo exterior y no por un conocimiento exacto que el sujeto pudiera tener de sí mismo. Más allá de que el egocentrismo oriente a hacer un esfuerzo de introspección o de reflexión sobre el yo, el

egocentrismo infantil, por el contrario es ignorancia de la vida interior y deformación del yo, e ignorancia de las relaciones objetivas y deformación de las cosas” (pág. 210). Tonda y Aranda coinciden con Labinowicz en el punto de que el egocentrismo infantil significa tener una visión confusa tanto del entorno social como del niño mismo. Debido a esto, ambas autoras creen que el conocimiento del entorno social ayudará al niño a interpretar su realidad desde un punto de vista cognitivo.

El National Council of Social Studies (NCSS, 1998) describe que es necesaria la enseñanza de las ciencias sociales porque los niños carecen de una base conceptual para integrar nuevos conocimientos a sus experiencias. Asimismo, carecen de las habilidades que les permitan tener otras perspectivas de cómo resolver problemas o anticipar las consecuencias por haber tomado ciertas decisiones. Debido a estas carencias se propone que el aprendizaje de las ciencias sociales tiene como objetivo ayudar al niño entender el funcionamiento de su mundo personal y social. A través de estos aprendizajes, el niño pasará de una etapa egocéntrica a una etapa más estructurada de organización conceptual.

De acuerdo con la propuesta del NCSS, otro de los principales motivos por los cuales se han de enseñar ciencias sociales es por la capacidad de curiosidad que muestran los niños en esta etapa. Los niños tienen constantemente curiosidad por conocer y saber sobre el mundo que les rodea. Por lo que esta característica se ha de aprovechar para enseñarles las habilidades que les permitan procesar de forma adecuada toda aquella información que reciben del exterior. Se pretende que con estas habilidades los niños poco a poco vayan desarrollando un sistema de conocimientos que les permita integrar la nueva información.

Heroman (2002), menciona que el conocimiento del desarrollo del niño es importante cuando se trata de fundamentar la enseñanza de las ciencias sociales. Entre las características que se han de tomar en cuenta está el egocentrismo. La educadora ha de saber que los niños siempre ven su mundo social desde su propio punto de vista (egocentrismo). Los niños de esta edad comienzan a darse cuenta que hay una relación ente los objetos y los acontecimientos. Heroman también menciona que los

niños aprenden mejor cuando se les da la oportunidad de vivir experiencias que les sean significativas para sus vidas. Es importante que estas características se tengan siempre en mente porque pueden orientar las decisiones que las educadoras tomen en relación con la enseñanza de las ciencias sociales.

En relación con el conocimiento del entorno social, Aranda (2001), Tonda (2003), el NCSS (1998) y Heroman (2002) mencionan que se debe de enseñar para ayudar al niño a superar una etapa que se caracteriza principalmente por un egocentrismo. Piaget denominó a esta etapa: preoperacional. Estos autores justifican la enseñanza del entorno social desde un enfoque piagetiano. Mientras que el NCSS (1998) le agrega un valor más social a la enseñanza del entorno social y sus justificaciones las hace desde un enfoque constructivista. De acuerdo con NCSS, se ha de aprovechar, por ejemplo, la curiosidad que tiene el niño para enseñarle a procesar e interpretar la información que recibe del exterior, pues a partir de esto, el niño construirá un sistema de conocimientos que le permitirán ir organizando conceptualmente la información que él reciba del mundo social.

a) ¿Para qué se ha de enseñar el entorno social?

Establecer las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales no ha sido un tema sencillo. Las finalidades se establecen de acuerdo al contexto social, a unas necesidades e intereses. No existe un consenso entre los programas, las propuestas y la literatura revisada sobre cuáles deberían ser las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. Sin embargo, es importante establecer las finalidades porque éstas nos orientarán sobre el cómo se ha de enseñar un contenido (Pagès & Santisteban 2011).

El propósito de esta parte es, en primer lugar, conocer que se ha propuesto sobre la educación infantil en relación con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Y en segundo lugar, resaltar los puntos en los que haya un acuerdo y a partir de éstos, proponer unas finalidades que le den un sentido crítico las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil.

Aranda (2003) considera que el estudio de las ciencias sociales en la educación infantil se hace para encaminar la formación del pensamiento social en los niños. El conocimiento del entorno social en la educación infantil tiene contenidos conceptuales y procedimentales cuya finalidad es: “despertar y desarrollar el pensamiento social del niño, capacitarle para el análisis de la realidad y para que quiera y pueda participar en ella” (pág. 56).

De acuerdo con Aranda, el conocimiento del entorno social en la educación infantil no reconoce abiertamente contenidos disciplinares. Por lo que no existe una relación directa con las disciplinas propias de las ciencias sociales como la Historia, la Geografía, la Antropología, la Sociología, entre otras. Sin embargo, los contenidos que se enseñan a partir del entorno social si deben atender a las metas propias de las ciencias sociales.

Esta falta de vinculación con las disciplinas supone algunos problemas y confusiones entre lo que significa enseñar ciencias sociales. Algunos de los problemas que existen es que no hay un sustento propio de una disciplina que oriente la enseñanza del entorno social. No existe una claridad suficiente sobre qué y para qué se está enseñando. Una confusión recurrente entre las educadoras, profesores y estudiantes es la creencia que en la educación infantil no se enseñan ciencias sociales. Al no existir la enseñanza de una disciplina como el caso de la historia, se cree que no se están enseñando ciencias sociales.

Es importante mencionar esta confusión porque uno de los principales problemas por los cuales no se tiene claro el por qué y el para qué de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil es por la ambigüedad que supone el propio término “entorno social”. Es decir, en el currículum de la formación de estudiantes de maestra de educación infantil no se menciona explícitamente que el conocimiento del entorno social es un contenido propio de las ciencias sociales. Lo mismo sucede con en el programa de educación infantil 2004 no se relaciona la enseñanza del entorno social con las ciencias sociales.

Lo anterior conlleva a la falta de existencia de una definición desde las disciplinas de las ciencias sociales que explique y dé razón de la enseñanza y el aprendizaje del entorno social en la educación infantil. Esta falta de relación entre el conocimiento del entorno social, las ciencias sociales y alguna disciplina ha creado una especie de nebulosa que no deja ver claro qué es lo que realmente se está enseñando en torno a esta área de conocimiento en la educación infantil.

Aranda recomienda que “la estudiante de maestra de educación infantil se le prepare para que llegue a ser capaz de identificar y utilizar sus conocimientos de Ciencias Sociales, así como los sistemas de valores o ideologías que los soportan; que se muestre así mismo capaz de adquirir los nuevos conocimientos que sean necesarios y significativos para su profesión y dispuesto a adoptar nuevos sistemas de valores si es preciso y con el mismo fin” (2003, pág. 61).

Tonda (2001) menciona cuatro finalidades por las cuales se ha de enseñar el entorno social. Cada finalidad está pensada desde un enfoque. Desde el enfoque metodológico, la enseñanza del entorno social le otorga un sentido a conocer, en primer lugar, lo cercano y este conocimiento a su vez posibilita el trabajo de campo y la observación directa al entorno. En segundo lugar, el niño podrá utilizar estos conocimientos para el estudio de lo lejano. Desde el enfoque pedagógico, se propone que esta enseñanza ha de servir para que el alumno sea educado para vivir en la sociedad en que habita, conozca su pasado, y las relaciones entre sus miembros, lo que le permitirá a lo largo del tiempo actuar críticamente. El medio es considerado un instrumento que contribuirá a analizar la realidad con el fin de que el niño supere el egocentrismo.

Desde un enfoque formativo se pretende que los niños aprendan a valorar su entorno con la finalidad de quererlo y respetarlo. Y desde un enfoque psicológico (constructivista) la escuela ha de facilitar los recursos y situaciones de aprendizaje para que el niño construya su propia visión de las personas y las cosas.

El NCSS (1998) propone que la enseñanza de las ciencias sociales ha de dotar a los niños de los conocimientos que les permitan comprender el pasado para tener la

capacidad de enfrentar el presente y planear su futuro. Estos conocimientos le ayudarán a entender la importancia de su participación en el mundo y explicarse a sí mismo las relaciones que ocurren entre la gente, lo social, lo económico y las instituciones políticas. El estudio de las ciencias sociales provee al niño de herramientas para resolver de una forma productiva los problemas, tengan la capacidad de tomar decisiones y emitir juicios críticos y reflexivos. Lo más importante es ayudar a los niños a que integren estos conocimientos y estas herramientas en su vida personal para una participación responsable como los ciudadanos que son.

Santisteban (2011) propone tres finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales. Estas finalidades están planteadas desde un enfoque crítico. La primera es, comprender la realidad social; la segunda, formar el pensamiento crítico y creativo; y la tercera, intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática. De acuerdo con Santisteban las finalidades han de estar planteadas de forma explícita dentro de un currículum. Y deben tener una coherencia entre el pensamiento y la práctica real de la escuela.

Cuando las finalidades no están explícitas y se tiene que deducir de los comportamientos del profesorado, de la organización de la clase o del tipo de actividades, se está trabajando con el currículum oculto. Por ello, Santisteban considera que los estudiantes de profesor y los profesores han de tener claro el concepto de sociedad, de poder, de conflicto, de organización y de las relaciones sociales que ha de presentar a sus alumnos. Si el profesor es consciente y reflexiona sobre cuáles han de ser las finalidades de las ciencias sociales, se promueve el desarrollo de la personal y la participación democrática.

Otro punto que menciona Santisteban es que la enseñanza de las ciencias sociales ha de propiciar el aprendizaje de capacidades críticas de análisis social. El profesor, como agente de cambio, ha de tomar decisiones que orienten su práctica a una educación democrática. En este sentido, la escuela, no sólo debe socializar e instruir,

sino que ha de formar el pensamiento social y las capacidades de actuar de manera autónoma y responsable.

Es importante dejar claro que otro componente relevante en relación con las finalidades es que las educadoras han de tener claro qué concepto de sociedad, ciudadanía y sobre todo, qué concepto de socialización han de promover a través de la enseñanza del entorno social. Si no se hacen explícitas las finalidades, se corre el riesgo estar frente al currículum oculto. Esto supondría que la enseñanza del entorno social, como se ha realizado desde hace algún tiempo, se limite a la reproducción social y al ejercicio de una socialización pasiva.

Una socialización pasiva tiene como objetivo que el niño se adapte adecuadamente a la sociedad en que vive. Esta adaptación consiste básicamente en el respeto a la cultura, a la obediencia de las reglas y de las normas establecidas por la sociedad o un grupo social. El respeto a la cultura, en este sentido, está orientado al fomento de un sentimiento de orgullo exacerbado hacia la patria, la nación o una región específica.

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales han de estar orientadas a la formación de un pensamiento reflexivo y social y a la práctica de una socialización democrática. Desde un enfoque crítico, la socialización ha de ser entendida como un proceso en que el niño participe activamente en su entorno social. Para ello, se han de formar niños que tengan las herramientas y los conocimientos que les permitan comprender desde un punto de vista crítico y reflexivo su realidad social.

5.3 La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil

a) ¿Cómo conciben los niños y las niñas el tiempo?

Aranda (2003) menciona que la conceptualización del tiempo ha lugar en situaciones en las que el niños se socializad. Ello implica que él niño posee ya unos instrumentos de comunicación y de expresión verbal y no verbal con referencia a la conceptualización del tiempo. El niño tiene un sentido del tiempo personal y este tiempo lo relaciona con acontecimientos cotidianos y sus propios actos. Siguiendo a Aranda, la capacidad de comprender el tiempo en el niño está condicionada por su desarrollo psicológico y por el entorno social en que se desenvuelve. El entorno social le proporciona al niño una representación de conceptos temporales que le permitirán adquirir una representación del tiempo continuo y objetivo.

De acuerdo con Aranda, la enseñanza del tiempo en la educación infantil ha de tener como función que el niño aprenda nociones del tiempo histórico. La renovación de la enseñanza en ciencias sociales junto con las aportaciones de la psicología del desarrollo sobre el aprendizaje del tiempo ha propiciado la práctica muy específica de la enseñanza de tiempo en este nivel educativo. La comprensión del tiempo no ocurre sólo de modo intuitivo, el niño necesita comprenderlo a partir de construcciones que él haga desde un área cognitiva. Es importante resaltar que el aprendizaje del tiempo y la experiencia temporal del niño están estrechamente ligados al lenguaje oral y escrito.

Por su parte Tonda (2001) menciona que los objetos y los seres se sitúan en determinados lugares y se desarrollan en tiempos precisos. Debido a que el niño tiene una representación del tiempo personal, no siempre sabe distinguir los distintos momentos en que se sitúan los objetos, los acontecimientos y los seres. Tonda propone que se ha de ayudar al niño a conocer su entorno para transformarlo. Esto significa ayudarlo a analizar el tiempo. Comprender un fenómeno social significaría decir cuándo sucedió, y esto tiene connotaciones temporales.

Tonda propone que la acción pedagógica ha de estar orientada a establecer relaciones entre los ritmos propios del niño (tiempo personal) y los objetivos circundantes. Asimismo se ha de orientar a comprender la extensión del tiempo. El niño ha de comprender que el tiempo se construye de otros conceptos temporales. Para ello se

propone que niño conozca un pasado cada vez más lejano e intentar que tenga una previsión de los hechos proyectada al futuro.

b) ¿Cómo aprenden los niños y las niñas los conceptos temporales?

“Language is the tool for unlocking the past” Cooper (1995)

Según Cooper (1995) el lenguaje es la herramienta que sirve para “desbloquear” o “liberar” el pasado. El aprendizaje acerca del pasado requiere del aprendizaje de un vocabulario. Este vocabulario hasta cierto punto es el que le da sentido y significado a la Historia. Desde el enfoque constructivista Cooper explica que los niños aprenden conceptos de una forma activa y no necesariamente a través de definiciones prefabricadas. Esta forma activa de aprender un concepto significa aprender a través del ensayo, el error y la discusión. Por medio de este proceso los niños abstraen las características o cualidades más sobresalientes o comunes de los conceptos.

Cooper describe la secuencia mediante la cual se van desarrollando el aprendizaje de los conceptos. En una primera etapa, los objetos y las ideas son relacionados por casualidad. En una segunda etapa, la relación de los objetos y las ideas se hace por una característica. Esta característica puede cambiar, a medida que se va adhiriendo nueva información. De esta forma, se van desarrollando unos pseudo-conceptos. La tercera etapa es de los pseudo-conceptos. Éstos se deducen de un contexto, pero siguen siendo poco solidificados. La falta de estabilidad de los conceptos, ocasiona que se dé un significado distinto. En este caso, un niño le dará un significado distinto a un concepto que el que le da un adulto. En la cuarta y última etapa, ya es posible formular una regla que dé lugar a una idea abstracta. Para ejemplificar la secuencia, Cooper menciona un ejemplo relacionado con el concepto de “castillo”:

Primera etapa: Todos los edificios de piedra son castillos

Segunda etapa: Todos los castillos están construidos en un monte, hasta que vemos uno construido en un valle o todos los castillos tienen torres rectangulares hasta que vemos uno con torres de forma redonda.

Tercera etapa: Un castillo es un fuerte; un castillo es la casa de un gran caballero, o un castillo tiene una fosa.

Cuarta etapa: Un castillo es la casa fortificada de un caballero feudal.

Cooper menciona que los conceptos temporales son particularmente difíciles de comprender porque son relativos y subjetivos. La gente de distinta edad tiene distintos conceptos de lo que puede ser una persona vieja o de lo que puede significar la frase “hace mucho tiempo”. Siguiendo a Klausmeier, Cooper menciona como los conceptos concretos o tangibles pueden ser aprendidos a través de etiquetar verbalmente cada uno de los objetos y a través del almacenamiento de imágenes. Los niños aumentan considerablemente su capacidad para identificar y reconocer las similitudes y diferencias.

Regresando con el ejemplo del castillo, los niños pueden considerablemente ir puliendo el concepto de “castillo” cuando tienen la oportunidad de visitar uno, o al hacer una colección de fotografías de castillos construidos en distintos lugares y distintos periodos. Al mismo tiempo pueden ir explorando los distintos significados que se le dan a otros conceptos como por ejemplo: príncipe, fuerte, débil, poderoso o sobre las distintas formas de vida en otros lugares y tiempos.

De acuerdo con Cooper, los niños pueden aprender nuevos conceptos cuando éstos son seleccionados y son utilizados para establecer un diálogo. Es mediante el lenguaje que los niños pueden llegar a “desbloquear” o “liberar” el pasado. Los niños necesitan dialogar, hablar, explicar y justificar entre ellos mismos y con los adultos el por qué de las secuencias cronológicas. También los niños necesitan hablar sobre las causas y los efectos que han ocurrido a través de los cambios que han tenido estas secuencias cronológicas.

Es importante que los niños tengan la capacidad de explicarse a sí mismos las causas y los efectos de aquello que conocen y vayan puliendo las categorías que van utilizando para identificar o reconocer las semejanzas y diferencias entre distintos conceptos. Para los niños menores cuya comprensión del tiempo se encuentra en una etapa embrionaria es más interesante cómo fue la vida en otros tiempos y no tanto el uso de fechas. En esta etapa es conveniente que la estudiante de maestra de educación

infantil aprenda a enseñar conceptos como el cambio y la continuidad (Pagés y Santisteban, 2010), y no únicamente centrarse en el uso de fechas y datos.

Otro concepto temporal que se puede trabajar con los niños preescolares es la secuencia cronológica. Estas secuencias han de estar basadas en describir patrones que el niño realiza en su vida cotidiana. Cuando los niños describen acontecimientos que son parte de su vida, van desarrollando la capacidad de ordenar acontecimientos que ocurren, por ejemplo en alguna historia o cuento. También pueden ordenar secuencias cronológicas al ordenar fotografías u objetos. Se recomienda que en este tipo de actividades la educadora se centre en plantear preguntas que indaguen las razones por las cuales el niño decidió ordenar de determinada forma una secuencia.

Cooper (2005) menciona que identificar las semejanzas y diferencias es una forma en que los niños pueden empezar a distinguir entre el pasado y el presente. Por ello se ha de estimular a los niños para que hagan colecciones, observen, hablen y tengan en cuenta las semejanzas y diferencias entre las colecciones. Se debe comenzar por distinguir entre el pasado y el presente en sus propias vidas, en la de sus familias y la de otras personas que conozcan, hablando de los cambios de su entorno, de los objetos, fotografías y de las relaciones de distintas épocas. Cuando los niños están identificando las similitudes y semejanzas la educadora ha de estar atenta en plantear preguntas que se orienten a indagar la lógica o las razones que siguieron los niños para categorizar los objetos o las colecciones.

Las educadoras han de ser cuidadosas al momento de cuestionar a los niños, es posible que ellos se sientan ansiosos por querer responder correctamente o incluso lleguen a sentirse demasiado evaluados. Cooper menciona que los niños necesitan aprender a aceptar la incertidumbre y se les ha de ayudar a que realicen inferencias, apoyar sus argumentos, así como escuchar los argumentos de los otros niños. Un componente importante a considerar, es que cuando los niños tienen la oportunidad de trabajar con objetos personales, ellos muestran más confianza a la hora de responder las preguntas. Finalmente, se ha de mencionar que en este tipo de actividades los niños aprenden a formar hipótesis, a razonar a buscar pruebas y a

discutir alternativas. Poco a poco los niños irán cambiando sus hipótesis y perfeccionando su comprensión de los conceptos temporales.

c) ¿Para qué se ha de enseñar el tiempo histórico a los niños y niñas?

La enseñanza del tiempo, de acuerdo con Cooper (1995, 2005) se ha de apoyar en conceptos temporales como, la cronología, el uso de semejanzas y diferencias. El lenguaje se convierte en una de las principales herramientas para ayudar al niño a comprenderlos. Como es sabido, el tiempo histórico es un metaconcepto (Pagès, 2010). Este concepto se construye a partir de otros conceptos. Pagès dice:

“El aprendizaje del tiempo histórico requiere que el profesorado haga reflexionar al alumnado sobre las propias características del tiempo, como medida y como narración histórica, como cronología objetiva y como periodización arbitraria de la historia, como temporalidad humana que va de un tiempo personal o particular a un tiempo más general, como cambio y continuidad, un tiempo relacionado también con el poder sobre las decisiones sobre el propio tiempo, el tiempo social y el tiempo histórico” (2010, pág. 230).

Pagès (2010) menciona que, en este caso, las estudiantes de maestra de educación infantil han de reflexionar sobre las características del tiempo. Ello significa que han de conocer que la enseñanza del tiempo histórico supone el uso de otros conceptos temporales. Es importante que las estudiantes, ayuden a los niños a entender el tiempo en esta etapa porque este proceso es indispensable para que ellos puedan interpretar y participar su realidad social.

Cuando los niños son capaces de hacer una lectura a su entorno social no sólo desde un punto de vista afectivo sino cognitivo (Aranda, 2003 y Tonda 2003), están adquiriendo las herramientas para ser unos ciudadanos críticos y reflexivos. Una de las finalidades de la enseñanza del entorno social es que el niño de preescolar, practique su ciudadanía críticamente para el bien común de la sociedad. Como he mencionado, este ejercicio ha de ocurrir en una socialización entendida desde un enfoque crítico y no pasivo (Zeichner, 1989). Para ello, los niños han de desarrollar

un pensamiento reflexivo social que les permita entender mejor su realidad, y puedan intervenir ella con el fin de mejorarla (Santisteban, 2010).

Siguiendo la idea de Pagès: “todos somos hijos del tiempo” (2010, pág. 231) se puede argumentar que nuestras conductas, nuestros pensamientos y nuestras representaciones de la realidad son un producto del contexto social, cultural, ideológico que nos ha tocado vivir. Esto exige que los niños deben saber interpretar el lenguaje social que les permita leer su entorno social (Frabboni, 1980). Este lenguaje social forma parte del aprendizaje del tiempo histórico.

Siguiendo a Pagès: “el tiempo histórico, como metacategoría o metaconcepto, ha de estar presente en todos los temas, en todos los problemas históricos que deben ser enseñados y aprendidos. Es un elemento transversal sin el que no se entendería el cambio y la continuidad” (pág. 234). Existen categorías que desarrollan este metaconcepto, que lo concretan y delimitan. Estas categorías han de estar aplicadas dentro de un contexto social. Si no son aplicadas a una realidad, a un hecho, a una situación o a un problema histórico concreto no nos dicen nada.

Regresando con la idea de Cooper (1995, pág. 13) “language is the tool for unlocking the past” y con la idea de Pagès “todos somos hijos del tiempo” (2010) se concluye que el lenguaje juega un papel importante en el aprendizaje del tiempo porque el lenguaje forma parte de todas las acciones de nuestra vida. La temporalidad ayuda a dar significado a cualquier construcción lingüística, Pagès dice que: “la capacidad de pensar el tiempo está en función de los instrumentos que se tienen para comunicar un orden temporal o para realizar narraciones. El dominio del lenguaje es esencial pues nos permite comprender la localización temporal, la sucesión de acontecimientos o si algo ha pasado ya, está pasando o pasará en el futuro” (pág. 238, 2010).

La estudiante de maestra de educación infantil ha de tener claro que en la etapa preescolar, es necesario que el niño aprenda a interpretar el lenguaje social (Frabboni, 1980) que le ayudará a comprender su entorno social. Con la finalidad de una socialización crítica. Además de enseñar el lenguaje oral y escrito, también se han de enseñar a los niños conceptos temporales que les permitan tener un lenguaje temporal

y social para que tengan la capacidad de leer y explicarse a sí mismos y a los otros su entorno social.

El lenguaje social supone acciones, sentimientos, actitudes, códigos lingüísticos, espacios, del tiempo que no necesariamente son explícitos o se pueden leer de forma escrita, pero que envían mensajes con una carga ideológica, cultural y social. Según Frabboni: “El lenguaje del ambiente está marcado según los códigos perceptivos, lógicos, lingüísticos, éticos, culturales que el territorio natural y social vecino de la escuela expone como texto de lectura para el niño. Educar en el desciframiento del lenguaje del ambiente significa sintonizar la infancia con los signos de la propia experiencia familiar y del vecindario, significa hacerla participar en el descubrimiento y la interpretación de un mundo con el cual se relaciona a diario” (1980, pág. 82)

Las herramientas que le pueden ayudar a comprender e interpretar este lenguaje social son la reflexión y un lenguaje temporal. Por medio de estas herramientas el niño logrará explicarse y expresar aquello que él observa y vive. Pagès & Santisteban (2010) proponen un cuadro con una muestra, no exhaustiva, de los diferentes elementos del lenguaje relacionados con la temporalidad. Este tipo de propuestas, son de gran ayuda para las estudiantes de maestra de educación infantil y educadoras, pues permiten conocer los verbos, formas verbales, adjetivos y una tipología de adverbios vinculados con la temporalidad.

La enseñanza del tiempo histórico ha de aplicarse al entorno social del niño. Para esto, es importante que la educadora enseñe al niño los conceptos temporales que le ayuden a analizar, interpretar su realidad social desde un punto de vista cognitivo. Como es sabido, el niño tiene una concepción del tiempo personal y esto significa que le da interpretación desde lo afectivo. La enseñanza del tiempo histórico ha de tener como principal finalidad enseñar al niño a comprender e interpretar su entorno social también desde el área de lo cognitivo.

La enseñanza del tiempo histórico está orientada para que el niño logre socializarse críticamente. Sin embargo, la educación infantil define el término de socialización únicamente a partir del desarrollo afectivo del niño. De acuerdo con Grieshaber

(2004) el término de socialización desde una perspectiva de desarrollo se entiende como: “la responsabilidad que los adultos han de asumir para *enseñar* a los niños cómo deberán actuar de acuerdo con formas que son aceptadas por la comunidad donde ellos viven” (pág. 203). Siguiendo a Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein & Gregory (2002), Grieshaber dice que la socialización nos permite la transmisión de una cultura entre generaciones. La cultura es entendida como las normas, las actitudes, las creencias y el rol social que debemos y no debemos asumir.

Siguiendo la idea de Grieshaber en relación con la socialización, se interpreta que las estudiantes de maestra de educación infantil entienden la socialización como la adaptación al entorno. Esta adaptación consiste en obedecer las normas y las reglas establecidas. De no suceder esto, las estudiantes creen que los niños pueden recibir un castigo o pueden llegar a aislarse. Esta forma de entender la socialización está basada desde lo afectivo, una de las principales preocupaciones de las estudiantes de maestra de educación infantil son los sentimientos del niño. A partir de esto se propone que las estudiantes de maestra de educación infantil reflexionen sobre el concepto de socialización y lo analicen desde los tres enfoques propuestos por Zeichner & Gore (1990).

d) Estudios sobre cómo aprenden los niños y las niñas el tiempo histórico

Los informes de investigación de Seefeldt (1993), Thornton (1998), Barton & Levstik (1996) Barton (2001, 2002) que se mencionan en este apartado se centran en estudios realizados para ver cómo aprenden los niños y las niñas el tiempo histórico.

Seefeldt (1993) dice: “The study of history as a sound alternative to here and now, expanding communities curriculum should not be organized around good stories but on key ideas or concepts that characterize the field of history” (1993, pág.144). Seefeldt cree que el estudio de la historia ha de hacerse a partir de la enseñanza de los unas ideas o conceptos clave y no a través de buenas historias. El conocimiento del entorno social en la educación infantil, también ha de enseñarse a partir de conceptos temporales y no solamente de “buenos y bonitos” cuentos, historias y leyendas.

Siguiendo a Egan (1988), Seefeldt cree que el uso de los cuentos, las historias y las leyendas no promueven el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, Si bien cierto que los cuentos y las leyendas son especialmente significativas para los niños. Ello no significa que a través de estos se esté enseñando a comprender el tiempo histórico. Seefeldt piensa que si el objetivo de la historia es desarrollar una capacidad cognitiva individual y social, entonces su estudio debería ir más allá d la narración de un buen cuento.

Siguiendo las aportaciones de Vigotsky, Seefeldt menciona que durante los primeros años los niños aprenden conceptos de uso cotidiano o rutinario y de forma espontánea. Este aprendizaje depende de sus experiencias. Esta espontaneidad va creando patrones que permitirán el aprendizaje de conceptos convencionales o científicos. Algunos conceptos de uso cotidiano o rutinario que pueden ser la base de los conceptos científicos son: a) el tiempo, b) el cambio, c) la continuidad de la vida humana humano, y d) el pasado.

- **El tiempo**

En relación con el concepto de tiempo, los niños realizan secuencias temporales utilizando los siguientes conceptos temporales: después, mañana y ayer (Seefeldt 1993). Los niños diferencian el pasado del presente utilizando conceptos como: antes de, ahora, después de y luego de. (Thorton & Vukelich, 1988).

- **El cambio**

El concepto de cambio puede enseñarse a partir del ahora y el después. Cuando el niño tiene la oportunidad de reflexionar sobre los cambios que han ocurrido en ellos mismos, en su escuela, y en su comunidad, poco a poco los niños van comprendiendo que: a) el cambio es continuo y está siempre presente, b) el cambio afecta a las personas de distintas formas y c) el cambio puede ser documentado y ser usado como registro del pasado.

- **La continuidad de la vida humana**

El concepto de continuidad de la vida humana, es difícil de comprender dentro del ámbito escolar debido a que existen pocas oportunidades para relacionarse con personas mayores de edad, como por ejemplo los abuelos. La relación entre los abuelos y los niños puede aprovecharse para mostrar la continuidad de la vida. Seefeldt menciona que cuando los niños han tenido la oportunidad de compartir tiempo con personas adultas, el primer concepto que relacionan con la continuidad es el de vejez. Sin embargo, es un concepto que relacionan con la enfermedad, el cansancio y la muerte. Existen pocos estudios que demuestren cómo el encuentro con personas de edad adulta pueden influir en el significado que los niños tienen de continuidad.

- **El pasado**

El concepto de pasado se relaciona con frases como: “Hace mucho tiempo” o cuando se identifican las diferencias que existen entre los objetos usados en el pasado con el presente, como por ejemplo: la ropa de los niños cuando eran bebés.

El tiempo histórico ha de ser enseñado a partir del lenguaje temporal que los niños utilizan y comprenden. Los conceptos temporales de rutina que los niños aprenden espontáneamente son la base para el aprendizaje de los conceptos temporales convencionales, como lo es el cambio y la continuidad, la cronología. De esta forma, la enseñanza del pasado, el presente y futuro se puede ir introduciendo desde los cuatro años. A los cinco y seis años, se puede enseñar el tiempo histórico siempre relacionándolo con las personas o acontecimientos de su entorno inmediato sin que necesariamente introduzcan las fechas (Cooper, 1995, 2005; Thorton & Vukelich 1988; Seefeldt 1993; Pagès & Santisteban 2010).

Otro componente importante que mencionan Barton & Levstik (1996), Barton (2001, 2002) Thorton & Vukelich (1988) es que la comprensión de muchos conceptos temporales abstractos depende de la forma que éstos conceptos son organizados y presentados. Citando a Donalson (1978), Thorton y Vukelich creen que la forma de organización es crucial cuando los niños aprenden estos conceptos. Ello supone que si la actividad está organizada de forma apropiada, es decir utilizando el lenguaje

temporal, los niños de preescolar son capaces de trabajar con procesos de pensamientos mucho más complejos de los que Piaget creía.

Siguiendo las investigaciones realizadas por Barton & Levstik (1996, 2001, 2002) la presentación de los contenidos condiciona o influye en cómo el niño de preescolar aprende los conceptos temporales. Los estudios realizados por Barton y Levstik demuestran cómo la organización y la forma en que se presenta un concepto temporal permiten que el niño vaya comprendiendo conceptos temporales. Esta forma de presentar los contenidos es por medio el uso de objetos y las categorías con las cuáles los niños explican una secuencia cronológica o el uso del cambio y la continuidad.

Barton & Levstik (1996) realizaron un estudio con niños de 5 a 11 años de edad. La actividad consistía en que los niños debían ordenar fotografías de acuerdo a una secuencia cronológica. Su objetivo no era indagar si lo hacían correctamente, sino investigar qué categorías eran utilizadas para hacer la secuencia. Los resultados demostraron que los niños utilizaban las categorías relacionadas con las diferencias temporales, como por ejemplo, “hace tiempo” y “cerca de ahora”.

Asimismo se observó que los niños describían algunos periodos utilizando frases como las siguientes: “muy antiguo” o “hace mucho, mucho, mucho tiempo”. El uso de fechas no fue observado en los niños de preescolar, incluso en algunas ocasiones cuando se les preguntaba a qué tiempo pertenecía la foto no contestaban o simplemente su respuesta era que era de “hace mucho tiempo”.

Este estudio permitió demostrar que la comprensión histórica se puede desarrollar independientemente del vocabulario convencional que los adultos utilizan. Barton y Levstik sugieren que el uso de fechas no debe ser considerado como esencial, sobre todo cuando el objetivo es la comprensión del tiempo. En su lugar se recomienda ayudar a los niños a comprender la riqueza y la variedad de los estilos de vida y las experiencias que las personas en distintas épocas y lugares. Los autores también mencionan la comprensión de conceptos temporales de los niños de preescolar se ha de entenderse partir de las construcciones culturales que hacen los niños y no desde el desarrollo de una estricta secuencia.

Barton (2002) ha denominado herramientas culturales (cultural tools) a estas construcciones culturales mediante las cuales los niños realizan la secuencia temporal. Barton menciona que cuando los niños fueron expuestos a este tipo de actividades, en donde se les pedía que realizaran una secuencia temporales, los niños tomaban decisiones de forma espontánea. En este sentido, los niños tenían que hacer uso de estas herramientas culturales para organizar las secuencias cronológicas de las fotografías.

Se observaron cuatro herramientas culturales: 1) el conocimiento que tenían de los objetos, las personas y los acontecimientos, 2) por medio de su experiencia directa o alguna experiencia que hayan tenido con sus familiares sobre algunos temas relacionados con las fotos. La experiencia directa de los niños era resultado de visitas a un museo o algún sitio histórico y no de un conocimiento escolar, 3) utilizando ejemplos de progreso y desarrollo para explicar la secuencia temporal y 4) el uso del anclaje y el ajuste, esta estrategia se utilizó sobre todo cuando había incertidumbre sobre la organización de la secuencia.

De acuerdo con Barton & Levstik, el uso de herramientas culturales es un componente que forma parte del aprendizaje del tiempo histórico. Las estudiantes de maestra de educación infantil han de ser conscientes que los niños de preescolar tienen la capacidad cognitiva para comprender el tiempo histórico. Una de las formas en que ellos entienden y aprenden el tiempo histórico es a través de la construcción cultural que los niños hacen en torno a un objeto. Es importante mencionar, que el lenguaje es una de las herramientas culturales que ayudará al niño a la comprensión y el aprendizaje de los conceptos temporales y de la historia.

5.4 El programa de educación infantil de 2004 y la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico

En este apartado se describe lo que propone el programa de educación infantil (2004) para la enseñanza del entorno social y el tiempo histórico. Posteriormente se

mencionará la relación que hace el programa del conocimiento del entorno social con el tiempo histórico. El análisis del programa se centrará en describir las finalidades, las competencias y las estrategias para la enseñanza de estos dos conocimientos.

a) El conocimiento de la cultura y la vida social a través del aprendizaje de normas de convivencia, reglas y actitudes

De acuerdo con el Programa de Educación infantil 2004 (PEP) en la educación infantil el estudio de las ciencias sociales se enseña a partir del campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo*. Este campo tiene dos líneas: 1) el mundo natural y 2) la cultura y vida social. A través de las competencias que se proponen en este campo formativo, los niños y las niñas aprenden a observar, conocer y a explicarse el por qué su entorno social funciona de determinada forma. El conocimiento de su entorno social y natural tiene como principal objetivo favorecer el desarrollo de capacidades y actitudes que promueven el pensamiento reflexivo (PEP, 2004).

El apartado dedicado al campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* explica de forma conjunta los objetivos de la enseñanza del entorno social y natural. Para el conocimiento del entorno natural se le dedica un apartado que establece de forma clara el objetivo y las finalidades de su enseñanza. Mientras que el apartado dedicado al conocimiento del medio social propone de forma ambigua los objetivos y las finalidades. Esta ambigüedad se define a partir de la falta de claridad que existe en su discurso. No se describen explícitamente cuáles son los objetivos y las finalidades para cada uno de los conocimientos. El siguiente ejemplo es un párrafo que describe lo que se pretende lograr con el conocimiento del medio social:

“Por lo que respecta al conocimiento y la comprensión del mundo social, este campo formativo se orienta a los aprendizajes que los niños y las niñas pueden lograr en relación con su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y de relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico en este campo formativo [...] los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración

son, entre otras actitudes que se fomentan en los pequeños, a través de las cuales manifiestan las competencias sociales que se van logrando” (2004, pág. 84-85).

En el anterior párrafo se menciona que los niños van a adquirir aprendizajes a partir del conocimiento de la cultura. La cultura se entiende como el conjunto de tradiciones y formas de relacionarse. Por medio del conocimiento de su cultura, se pretende que los niños aprendan valores como el respeto. Siguiendo la definición que Grieshaber (2005) del concepto de socialización, se deduce que la finalidad que se identifican en este párrafo es la socialización.

En ninguna parte del programa se definen los objetivos y la finalidad se ha de deducir de los aprendizajes que el niño ha de adquirir por medio del conocimiento de la cultura. Estos aprendizajes están centrados sólo en normas, reglas, roles sociales y actitudes, no en conocimientos científicos. La formación de un pensamiento reflexivo y social no forma parte de los objetivos y de las finalidades del conocimiento del mundo social. Por lo tanto, la enseñanza del medio social no ofrece al niño y a la niña de preescolar la oportunidad de aprender habilidades y capacidades propias de la disciplina de las ciencias sociales. Las competencias que se promueven para el conocimiento de la cultura y la vida social son cuatro:

1. distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas,
2. reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad,
3. reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familia, en la escuela y en la comunidad y,
4. establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.

Las competencias del conocimiento de la cultura y la vida social tienen dos finalidades: 1) de carácter socializador y 2) la formación de un pensamiento reflexivo y social. Las competencias que tienen función socializadora consisten en promover

actitudes (Aranda, 2003). La competencia 1, 2 y 3 están orientadas al conocimiento de su cultura familiar y de su comunidad.

El conocimiento de la cultura y la vida en sociedad pretende que los niños de preescolares vayan adquiriendo una conciencia de la diversidad cultural y que a partir de ello aprendan a aceptar y respetar a los demás. La finalidad del conocimiento de la cultura es: “favorecer la formación y el ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración con otros” (pág. 85). Las competencias sociales que se dedican a promover las actitudes de respeto por la cultura y las personas, se pueden desarrollar por medio de los siguientes aprendizajes esperados:

Competencias	Aprendizajes esperados
<p>1. Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte el conocimiento que tiene acerca de sus costumbres familiares y la de su comunidad. • Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones). • Reconoce objetos cotidianos que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes (utensilios, transporte, vestimenta). • Reconoce que pertenece a distintos grupos sociales (familia, escuela, amigos, comunidad). • Reconoce y respeta la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y de los demás. • Comprende el significado de las festividades tradicionales y conmemoraciones cívicas más importantes de su comunidad. • Se forma una idea sencilla de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas (a través de relatos, testimonios, objetos de museos, cuadros de época).

	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar los símbolos patrios. • Participar en la organización de eventos culturales y festividades nacionales, de su comunidad y país (conmemoraciones cívicas y otras celebraciones).
<p>2. Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convive y colabora con sus compañeros. • Conoce los valores que permiten una mejor convivencia: colaboración, respeto, honestidad y tolerancia. • Reconoce que existen características individuales y de grupo (físicas, de género, lingüísticas y étnicas) que identifican a las personas y a sus culturas, • Comprende que todas y todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, y los ejerce en su vida cotidiana. • Conoce sus derechos y manifiesta sus ideas. • Propone nuevos derechos, producto de sus necesidades infantiles. • Aprecia el esfuerzo individual y colectivo que implica cualquier trabajo. • Valora la existencia de normas para la convivencia en grupo
<p>3. Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad. • Reconoce los recursos tecnológicos de su medio, explica su función, sus ventajas y sus riesgos (aparatos electrónicos, herramientas de trabajo, medio de comunicación). • Identifica las instituciones públicas que existen en su comunidad, sabe qué servicios prestan y cómo ella o él y su familia pueden obtener los servicios (centros de salud, bibliotecas, centros recreativos, escuelas, correos, entre otros). • Aprovecha los beneficios de los servicios que ofrecen las instituciones públicas que existen en su comunidad.

Las competencias 1 y 2 promueven principalmente actitudes de respeto, colaboración participación, convivencia, valoración y el reconocimiento. Estas actitudes se deducen a partir de los verbos utilizados para describir cada uno de los aprendizajes que se espera lo niños logren. Los aprendizajes que están orientados al conocimiento de la cultura se centran en las costumbres familiares y colectivas, las festividades, las conmemoraciones patrias, cívicas y los símbolos patrios. Los aprendizajes que están orientados al conocimiento de la vida en sociedad, centran en los derechos, las responsabilidades, la existencia de normas de convivencia, los valores, las características individuales y de grupo (físico, de género, lingüístico y étnico). Por tanto, la competencia 1 promueve el conocimiento a la cultura; la competencia 2, promueve formas de convivencia y la competencia 3, promueve el conocimiento de la comunidad.

b) El conocimiento de la cultura y la vida social a través del aprendizaje del tiempo histórico

La competencia 4 está dedicada al conocimiento de la cultura y la vida social a través del tiempo histórico. El programa plantea que: “Las niñas y los niños pequeños tienen oportunidades para conocer el pasado a partir de la información que les brinde su familia (mediante testimonios, anécdotas y leyendas) y de evidencias con las que puedan establecer relaciones de respecto a las formas en que ellos viven (mediante fotografías, películas y vestigios que den cuenta de las formas de vida en la localidad). Las comparaciones entre lo que hacían sus familiares adultos con lo que suelen hacer ellos (cómo era su comunidad antes y cómo es ahora, qué servicios había y cuáles existen) son formas de propiciar la comprensión de que las cosas y las personas cambian en el transcurso del tiempo” (PEP, 2004, pág. 85).

Del anterior párrafo se deduce que la finalidad de esta competencia es promover la formación del tiempo histórico. La formación del pensamiento histórico en la educación infantil, está orientada a desarrollar la conciencia histórico-temporal y la temporalidad humana. La conciencia histórica se desarrolla cuando el niño comprende las características del tiempo, como por ejemplo, el cambio, la

continuidad. Asimismo, el pensamiento histórico se desarrolla a partir de la temporalidad humana. Esto es la capacidad que tiene el niño de comprender que nuestras acciones ocurren en un tiempo personal y social (Pagès & Santisteban, 2011).

La competencia 4 promueve la formación de un pensamiento histórico a partir de la relación que el niño haga entre el pasado, el presente y el futuro. Por medio de objetos, de la historia personal y familiar el niño puede observar cómo ha pasado el tiempo. Esto le permite comprender que el entorno social (cultura y vida social) donde él se socializa está organizado de acuerdo a las decisiones y acciones que se tomaron en un pasado y qué este entorno sigue funcionando de acuerdo a la participación que las personas y él mismo tienen en el presente para tener un futuro mejor. El pensamiento histórico en la educación infantil está orientado a que el niño comprenda que su relación con el entorno social deberá estar basada en el conocimiento del tiempo personal y social, es decir, del tiempo histórico.

Siguiendo a Aranda (2003) los aprendizajes de esta competencia se refieren a los grupos, fenómenos y productos sociales, al tiempo en el que fenómenos suceden y a espacios transformados por el hombre. El programa propone el desarrollo la competencia del tiempo histórico se promueva a partir de los siguientes aprendizajes:

Competencia	Aprendizajes esperados
4. Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Indaga acerca de su historia personal y familiar. • Obtiene información con adultos de su comunidad de cómo vivían y qué hacían cuando eran niños o niñas. • Reproduce anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares. • Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos a partir de los objetos de uso cotidiano (utensilios domésticos, herramientas y técnicas

	<p>de trabajo, medios de transporte y comunicación, entre otros), y del conocimiento de costumbres (juegos, vestimenta, festividades, alimentación, entre otros).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representa diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria. • Imagina su futuro y expresa sobre lo que le gustaría ser y hacer como miembro de la sociedad.
--	--

La competencia 4 desarrolla aprendizajes que promueven la formación de un pensamiento histórico. El niño ha de utilizar herramientas culturales como algunos objetos de uso cotidiano para explicarse el cambio de estos objetos a través del tiempo. Asimismo se promueve que el niño desarrolle habilidades de indagación y obtención de datos para un conocimiento de la vida en el pasado. Esta competencia también promueve que el niño imagine su futuro como miembro de la sociedad. En este sentido esta imaginación hacia el futuro permite que el niño se identifique como ciudadano de la sociedad en la que vive. De lo anterior, se deduce que esta competencia se enfoca al desarrollo de capacidades cognitivas. Estas capacidades cognitivas han de ayudar al niño a leer su entorno social a partir de conceptos temporales como el cambio y la continuidad.

¿Por qué y para qué se ha de enseñar el entorno social y el tiempo histórico en la educación infantil?

En este capítulo se citaron autores que describen los objetivos y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. Las aportaciones de Aranda (2003) y Tonda (2001) en torno a los objetivos proponen que el niño ha de conocer su entorno social porque este conocimiento ayuda al niño a comprender su mundo social a partir de otros puntos de vista. Interpretar la realidad desde otros puntos de vista contribuye a que el niño poco a poco supere el egocentrismo, característica de la etapa preoperacional.

El NCSS (1988) menciona que la enseñanza de las ciencias sociales es importante porque el conocimiento social permite que el niño construya un sistema de conocimientos que lo ayudarán a organizar conceptualmente la información que el niño recibe constantemente del exterior. Las aportaciones de Aranda, Tonda y el NCSS coinciden en un punto, las ciencias sociales en el preescolar contribuyen ayudan a que el niño y la niña tenga las herramientas que le permitan interpretar y comprender su realidad social.

Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil están orientadas a la formación de un ciudadano crítico y reflexivo (NCSS, 1988). Para que los niños y las niñas sean ciudadanos y ciudadanas reflexivas y críticas, la escuela infantil debe convertirse en un espacio político. Un espacio político y ético (Dahlberg & Moss, 2005) significa que la enseñanza de todas las áreas, pero en especial, la enseñanza de las ciencias sociales esté orientada a la formación de un pensamiento histórico Pagès, (2007), Pagès & Santisteban (2011).

El pensamiento histórico en la educación infantil permite que el niño reflexione con respecto a la relación que él tiene con su entorno social. Esta relación ha de estar basada entre lo cognitivo y lo afectivo. La relación cognitiva se basaría en el aprendizaje de conocimientos sociales a partir de conceptos temporales que ayuden al niño leer críticamente el entorno social. La relación afectiva se basaría en entender al conocimiento social como ‘la construcción de nuevas formas de entender y comprender este mundo social’. Esta nuevas formas de entenderlo nos permitirá ‘respetar la alteridad del Otro’ [Respecting the alterity of the Other]. (Dahlberg & Moss, 2005). Lo cognitivo y lo afectivo han de estar orientados al aprendizaje de conocimientos sociales que permitan que el niño se socialice en la escuela, entendida ésta como un espacio democrático y de encuentro entre lo político y lo ético, es decir, entre lo cognitivo y lo afectivo.

Las escuelas infantiles entendidas como instituciones de prácticas políticas y éticas han de ser espacios donde el Otro no se construya a partir del Mismo (the Other is not made into de Same), sino como espacios que hagan visible la diversidad, la diferencia

y la alteridad. Las escuelas infantiles han de ser espacios donde los niños y los adultos confronten la injusticia, la desigualdad y la intolerancia (Dahlberg & Moss, 2005).

Es importante dejar claro que el tiempo histórico y el entorno social son dos conocimientos han de ir de la mano porque a partir de éstos, el niño adquirirá las herramientas cognitivas y afectivas que le permitan descifrar su pasado, su presente y decidir sobre su futuro.

PARTE III

Análisis de los resultados

“We believe that Children have been colonized as we have created them as psychological beings whose world we (as adults) can define, explain, and know. Further, contemporary discourses ‘use’ them as objects of politics and global capitalism, as they are created as the ‘other’ who must be tested and educated”

(Canella & Viruru, 2005)

“Creemos que la Infancia han sido colonizada de la misma forma que nosotros la hemos creada como un ser psicológico cuyo mundo, nosotros (como adultos), podemos definir, explicar y conocer. No siendo suficiente todo esto, los discursos contemporáneos la ‘usan’ - infancia- como objeto de la política y del capitalismo global, creándola como el ‘otro’ que debe ser evaluada y educada”

(Canella & Viruru, 2005)

La tercera parte de la investigación está dedicada al análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Esta parte se divide en cinco capítulos. El capítulo 6 -“Las representaciones sociales de la enseñanza de las ciencias sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil”- muestra las concepciones, las ideas, las creencias y los conocimientos de un grupo de 113 estudiantes de tercer y cuarto grado. Las representaciones sociales están centradas en la planeación de actividades del entorno social y del tiempo histórico, y en los modelos deseables y no deseables de educadoras para la enseñanza de las ciencias sociales.

El capítulo 7 -“Las representaciones sociales y la práctica docente de la enseñanza del entorno social de un grupo de estudiantes de maestra de educación infantil”- describe las concepciones que tienen 9 estudiantes de maestra de educación infantil en relación con los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social. Se incluye la práctica docente de dos estudiantes de maestra de educación infantil. Asimismo se analizan las representaciones sociales de un grupo focal en torno a con la enseñanza del entorno social y su relación con la socialización.

El capítulo 8 -“La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. La práctica docente de Inés”- describe las representaciones sociales de Inés, una estudiante de maestra de educación infantil, y su práctica docente en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. El estudio de caso se realizó a partir de la *investigación basada en aula* propuesta por Barton, McCully & Marks (2007).

El capítulo 9 -“Las representaciones sociales y la práctica docente de las educadoras y los profesores de didáctica de las ciencias sociales”- está dedicado a las concepciones, las creencias y los conocimientos que tienen un grupo de 5 educadoras y 2 profesores de didáctica en relación con la enseñanza del entorno social. Se incluyen las concepciones y los conocimientos que tienen un grupo de 13 educadoras en relación con la enseñanza del tiempo histórico. Y finalmente se presentan las clases de dos educadoras en activo y la clase de un profesor de didáctica.

El capítulo 10 -“Las representaciones sociales, la práctica docente y el currículum en relación con la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico”- está dedicado a

la triangulación de los conocimientos, las ideas, las concepciones de las estudiantes, de los profesores de didáctica y de las educadoras en activo en relación con la enseñanza del entorno social. Asimismo se incluye una triangulación entre las representaciones sociales, la práctica docente y el currículum de las estudiantes en torno a la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico.

*Capítulo 6. Las representaciones sociales
de la enseñanza de las ciencias sociales
de las estudiantes de maestra de
educación infantil*

El capítulo seis está dedicado a las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales. Este capítulo está conformado por cuatro apartados.

El apartado 6.1 -la planeación de actividades para la enseñanza de la cultura y la vida social- (Ver Anexos, pág. 2). El apartado 6.2 describe -los modelos deseables de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales- (Ver Anexos, pág. 2). El apartado 6.3 describe -los modelos no deseables de educadora- (Ver Anexos, pág. 3). Por último, el apartado 6.4 describe -las actividades para -la enseñanza del tiempo histórico- (Ver Anexos, pág. 6).

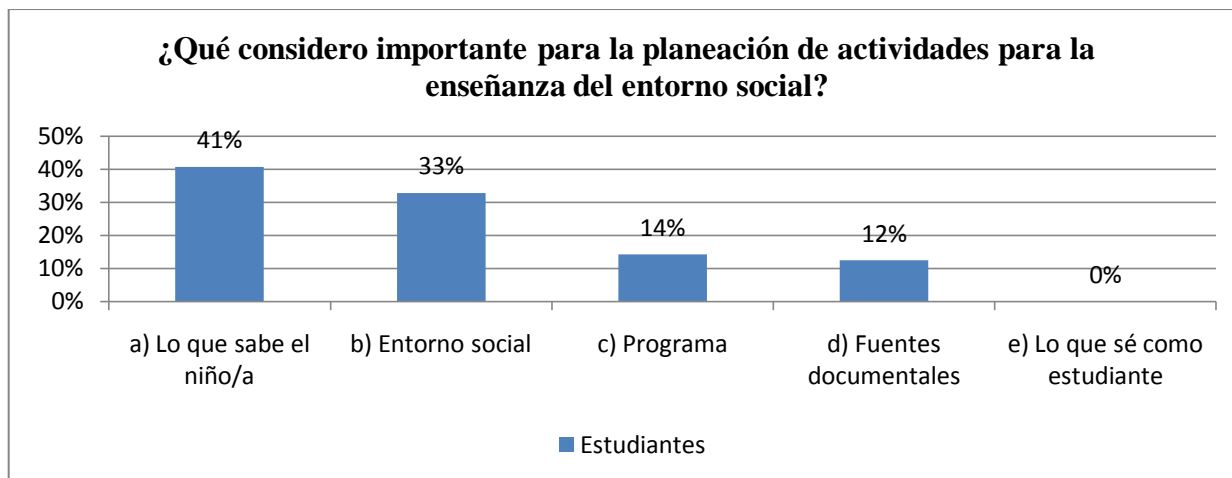
El análisis de los resultados es presentado de la siguiente forma. Al inicio de cada apartado se incluye un cuadro con formato en columnas que muestra los porcentajes de las respuestas de las estudiantes. En seguida de este cuadro se describen cada una de las cuestiones mencionadas en el cuadro. Al inicio de cada subapartado he incluido la frase de una estudiante. La intención de esta frase es introducir de forma general la idea sobre la cual se está haciendo el análisis.

Se incluyen ejemplos de las respuestas de las estudiantes para mostrar las ideas sobre las cuales se hizo el análisis. En cada ejemplo se incluye entre corchetes la inicial del nombre de la estudiante y el grado de estudios que cursaba en ese momento, por ejemplo [I, 3°].

6.1 La planeación de actividades para la enseñanza del entorno social (la cultura y la vida social)

Las estudiantes piensan que la cuestión “más importante” de la planeación es tomar en consideración a) *lo que sabe el niño y la niña sobre la cultura y la vida social*. Mientras que a las siguientes cuestiones les asignaron el valor de “menos importantes”: b) *al entorno social*, c) *al programa* y d) *a las fuentes documentales*. A

la siguiente cuestión no se le asignó ningún valor por lo que no fue elegida por ninguna de las estudiantes: e) *lo que saben las estudiantes*.



a) Para enseñar el entorno social se debe tomar en consideración: Lo que sabe el niño y la niña: sus recuerdos, lo que les han contado, lo que percibe, lo que le gustaría que fuera.

“Ya que siempre se debe partir de los conocimientos previos del niño en base a un diagnóstico” [A, 3^o]

Las estudiantes relacionan la frase “*lo que sabe el niño y la niña*” con los conocimientos previos, los intereses, las necesidades, los gustos, las ideas, los valores y las experiencias de los niños⁶. Las estudiantes argumentan que es necesario tomar en consideración estas cuestiones porque son un diagnóstico que les permitirán ampliar lo que los niños y las niñas ya saben. Las estudiantes creen que si el niño y la niña no tienen los conocimientos previos con respecto algún conocimiento concreto, su responsabilidad es enseñárselos. De acuerdo con estos argumentos, las estudiantes creen que si la enseñanza de algún contenido parte de los conocimientos previos, será

⁶ En esta investigación el uso de la palabra niño y niña se utiliza constantemente. Mi principal intención es que la lectura sea armoniosa. Para ello, utilizaré sólo en la primera página de cada capítulo el género masculino y femenino. Para el resto de la lectura utilizaré únicamente el género masculino para referirme a ambos sexos.

posible que se produzca un aprendizaje significativo. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes.

“Ya que siempre se debe partir de conocimientos previos del niño, en base a un diagnóstico” [A, 3º].

“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” [M, 3º].

“Porque debemos partir de los conocimientos previos para que el aprendizaje sea significativo y de utilidad” [A, 4º].

“Es fundamental saber qué es lo que conoce el niño para partir de sus experiencias, vivencias y planear las actividades de acuerdo a sus necesidades e intereses” [A, 4º].

“Porque son los saberes previos y experiencias que traen los niños de su contexto familiar, social y cultural y que son donde se han desenvuelto y [donde] lo seguirán haciendo” [E, 4º].

Una de las preocupaciones de las estudiantes es que los contenidos, los materiales y las actividades sean interesantes y le interesen al niño. Por lo tanto, los contenidos de la cultura y la vida social siempre deberán de enseñarse a partir del interés del niño, de no ocurrir así el aprendizaje no tiene sentido. La creencia de enseñar a partir de los conocimientos y de los intereses del niño figura en la representación social que tienen las estudiantes con respecto a sus concepciones de cómo aprenden los niños.

La representación social que se relaciona con los intereses y los conocimientos del niño como punto de partida para la enseñanza, tiene su origen en las interpretaciones que se han hecho del constructivismo. MacNaughton (2003) argumenta que la influencia que ha tenido el constructivismo en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del niño ha sido centrarse siempre en sus intereses y sus conocimientos.

De acuerdo con MacNaughton, el constructivismo ha sido una de las bases teóricas que ha influido en el desarrollo del currículum de la educación infantil. La función de esta teoría es orientar al adulto, en este caso las estudiantes de maestra de educación infantil, a entender cómo aprenden los niños. De esta forma una de las interpretaciones que han se han creado alrededor del constructivismo es que para

aprender o ‘construir’ un conocimientos se debe partir de las estructura cognitivas, afectivas y sociales que ya posee la persona en relación con un conocimiento.

Uno de los discursos recurrentes en los programas de la formación profesional, como es el caso de la asignatura *Desarrollo Infantil*, es que las estudiantes de maestra de educación infantil dominen el conocimiento de la teoría de aprendizaje (Vigotsky) porque ésta les dice y les permite entender cómo aprenden los niños. El conocimiento de esta teoría, permitirá que las estudiantes posean las herramientas que les ayudarán a desarrollar las estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de un conocimiento concreto.

La implicación del constructivismo en el desarrollo del currículum se ha centrado, principalmente, en enfatizar exageradamente que la enseñanza debe surgir o producirse a partir del interés del niño. Esto explica porque las estudiantes opinan que la enseñanza siempre deberá tomar como punto de partida “*lo que el niño y la niña saben*”.

La idea que representa a los intereses y conocimientos del niño como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un riesgo que repercute fuertemente la educación de los niños. Este riesgo conlleva a que la educación infantil tenga un enfoque paidocéntrico (Fabbroni 1982).

Es importante que las estudiantes conozcan los procesos cognitivos con respecto a las concepciones que tienen de cómo aprenden los niños, pero también es importante que tengan la capacidad de reflexionar sobre cómo determinadas teorías influyen en su pensamiento y en su actuación docente. Las estudiantes han de saber que las teorías no son verdades absolutas y universales. Para evitar esto se debe promover que las estudiantes sean capaces de construir sus propias conclusiones en relación con sus concepciones de cómo aprenden los niños.

b) Para enseñar el entorno social se debe tomar en consideración: La vida cotidiana y sus conflictos, las relaciones humanas y la relación con el medio social

Las estudiantes opinan que la cultura y la vida social deben enseñarse a partir del entorno social donde vive el niño. Ellas dan tres razones para argumentar sus respuestas: i) Porque es el lugar donde el niño se desenvuelve, ii) Porque el niño debe adaptarse a su entorno social y iii) Porque el entorno social influye en el comportamiento y el aprendizaje del niño.

i) Porque el entorno social es el lugar donde el niño se desenvuelve

“Se forma al niño para ser participe en el contexto en el que se desenvuelve y con lo que él sabe pueda resolver sus conflictos de manera autónoma”. [T, 4º]

Las estudiantes opinan que el entorno social es un recurso didáctico que les ayuda a enseñar al niño a desenvolverse y desarrollarse de forma autónoma y activa en su comunidad. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes.

“Porque el niño necesita conocer su entorno social para poder desarrollarse activamente en él. El niño necesita saber la realidad de su contexto y ser reflexivo con las acciones que se llevan a cabo dentro de él” [G, 3º].

“El niño como parte de una sociedad se ve influenciado por lo que pasa a su alrededor y a la vez es un agente de cambio. Este aspecto no puede dejar de lado la realidad” [L, 3º].

Por un lado, el Programa de Educación infantil (2004) plantea que una de las finalidades de este nivel educativo es la socialización. Por otro lado, la asignatura *Conocimiento del medio* (2001-2002) propone que las estudiantes deben promover que el niño se relacione e interactúe con su entorno social a través de diversas competencias. Con lo anterior se deduce que una de los objetivos de la formación profesional es que las estudiantes sepan que la socialización es un proceso que tiene un valor importante en esta etapa de la educación.

La concepción de que el niño se hará consciente de que su participación es importante en su medio social se desarrolla de acuerdo con la creencia de las estudiantes de la necesidad de tomar al entorno social como punto de partida. La concepción vinculada con la construcción de una consciencia de ciudadanía activa se acerca a lo que sería un enfoque interpretativo de la socialización. Recordemos que la finalidad de una socialización con un enfoque interpretativo, es que las personas sean conscientes y

tengan la habilidad de comprender la vida cotidiana y tener la posibilidad de participar en ésta. (Zeichner & Gore, 1990).

ii) Porque el niño debe adaptarse a su entorno social

“Es importante el entorno social porque el niño tiene que conocer el medio en el que vive, las normas que en él se manejan para un mejor desenvolvimiento en la sociedad” [Z, 3º]

La segunda interpretación que las estudiantes tienen de la enseñanza del entorno social se focaliza en el hecho de afirmar o creer que el niño debe conocer las reglas y las normas de convivencia para adaptarse y comportarse adecuadamente. Los siguientes ejemplos muestran algunas opiniones de las estudiantes.

“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” [Y, 4º].

“Sabemos que éste es un factor que afecta al desarrollo del niño, ya que es por medio del cual interactúa con los demás y se entera de lo que acontece en su mismo entorno para después adaptarse a él” [M, 3º].

Esta forma de interpretar la enseñanza del entorno social tiene como finalidad una socialización funcionalista (Zeichner & Gore 1990). Recordemos que el paradigma funcionalista se caracteriza por proveer una serie de explicaciones para seguir manteniendo el “status quo” y el orden social. Este “status quo” se relaciona con lo que menciona Lee (2005) en relación con la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. Esta autora argumenta que las ciencias sociales han sido relegadas a una reproducción de lo social.

Por medio de la concepción que tienen las estudiantes con respecto a la adaptación al entorno social, podemos deducir que en la formación profesional la socialización se estudia y posiblemente se produce a partir de un enfoque funcionalista. Uno de los factores que contribuye a la formación de esta concepción es que la socialización tiene como base lo afectivo. De acuerdo con la asignatura *Socialización y afectividad en el niño*, las primeras experiencias de socialización que los niños experimentan se

asocian con los vínculos afectivos. Por lo tanto, las relaciones que se establecen en el ámbito familiar y escolar son producto, por ejemplo, del sentimiento de aceptación que los niños demandan y que los adultos exigen. La aceptación por los otros requiere de condiciones como el ser una buena persona y comportarse bien.

iii) Porque el entorno social influye en el desarrollo, en el comportamiento y el aprendizaje del niño

“Es importante conocer el entorno social al cual pertenecen los niños, ya que es un factor muy influyente en su desarrollo” [A, 3°]

La tercera representación social que tienen las estudiantes con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales es que el entorno social determina el comportamiento y el aprendizaje del niño. Las siguientes estudiantes lo explican de la siguiente forma.

“Principalmente porque el entorno tiene la mayor influencia en la vida de los niños y en las actitudes que se tomen en cuenta”. [D, 4°].

“Porque es en el contexto donde el niño adquiere muchos de sus conocimientos, el Jardín [la escuela infantil] tiene que hacer del niño un ser social, entonces es importante que el niño conozca su entorno social” [E, 3°].

Esta representación social tiene su origen en lo que propone el plan de estudios (1999). De acuerdo con el plan de estudios, las estudiantes deben conocer el entorno social y familiar del niño porque estos contextos son uno de los principales factores que inciden en su desarrollo afectivo y cognitivo.

Una cuestión relacionada con la anterior representación social es que las estudiantes deberán cursar la asignatura *Entorno social y familiar* para profundizar en el desarrollo afectivo y cognitivo del niño. Por medio de esta asignatura las estudiantes deben “Identificar los efectos probables que distintas formas de existencia familiar y social tienen sobre el desenvolvimiento de los niños y sobre su desempeño escolar” (EF, 2002-2003, pág. 69).

Con respecto a lo anterior es importante puntualizar dos cuestiones. La primera cuestión es que las estudiantes deben tener claro que el conocimiento del medio social debe ir encaminado a promover la formación de un pensamiento social,

reflexivo y crítico (Pagès & Santisteban, 2011). La segunda cuestión es que la estudiante ha de analizar y conocer el contexto socio-económico y cultural para tomar decisiones sobre cómo enseñar al niño a conocer su medio social. Para ello, es necesario que la estudiante utilice sus conocimientos de Ciencias Sociales con el fin de que sus opiniones tengan una fundamentación disciplinar (Aranda, 2003). Cuando la estudiante conoce el contexto socio-económico y cultural del niño logra comprender las diversas formas en que él se socializa y aprende (Tonda, 2001).

c) Para enseñar el entorno social se debe tomar en consideración: lo que marca el Programa de Educación infantil (competencias)

Se identificaron dos formas que describen las representaciones sociales de las estudiantes en relación con el Programa de Educación infantil: i) flexible y ii) rígida.

i) Ser ‘flexible’ con el uso del programa de educación infantil

“Me sirve para guiarme y ver cuáles competencias pretendo desarrollar en el niño” [A, 4º]

Ser “flexible” con el uso del programa significa que éste puede adecuarse a las necesidades, a los intereses y al entorno social del niño. Así lo expresan las siguientes estudiantes.

“El PEI [Programa de Educación infantil] contiene las competencias adecuadas para la edad del niño, yo educadora, las adecuó a sus necesidades” [C, 4º].

“Ya que es muy amplio, se encuentra dividido por seis campos y varios aspectos. Con apoyo del PEI y nosotros, a la par con los niños y los padres trabajamos tomando en cuenta las actividades cognitivas, como con su vida cotidiana, las relaciones humanas y [la relación] con su medio” [M, 3º].

La concepción de ser “flexible” con el uso del programa consiste en que las estudiantes pueden tomar la decisión de cambiar, modificar, quitar o agregar los contenidos de acuerdo a las necesidades y a los conocimientos de los niños. Esta flexibilidad también toma en consideración la opinión de los padres y las madres de la familia. Por lo tanto, el conocimiento del entorno social, en este sentido, se enseña

a partir de distintas miradas la de los niños, de la educadora, del contexto social, del programa y de los padres de familia.

La idea de ser ‘flexible’ es consecuencia de lo que promueve el plan de estudios por medio de los rasgos deseables que las estudiantes deben tener. Uno de estos rasgos es “saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar [...] valore la función educativa de la familia” (PE, págs. 11-12, 1999).

En relación con la concepción del uso del programa, Pagès & Santisteban (2011) mencionan que la preparación profesional de los estudiantes ha de dotarlos de las herramientas, los conocimientos y las habilidades que les permitan tomar decisiones sobre el currículum. En el caso de la enseñanza del entorno social, se interpreta, que la participación de los niños, los padres de familia y del contexto social son los elementos que las estudiantes toman en consideración para tomar decisiones en relación con lo que propone el programa.

ii) Ser ‘rígida’ con el uso del programa de educación infantil

“Porque el programa es quien rige nuestro actuar” [Y, 3°]

La segunda forma de entender el uso del programa se podría definir como “rígida”. Las estudiantes creen que el programa es intocable. El éxito del conocimiento del entorno social depende del cumplimiento al pie de la letra de lo que propone el programa. Las estudiantes piensan que el programa tiene los objetivos, los contenidos y las actividades necesarias para enseñar el entorno social. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de las estudiantes.

“El programa dirige nuestra práctica, indica las competencias que debemos favorecer en el campo (exploración y conocimiento del mundo), de ahí se desencadena lo que debemos planear respecto a las necesidades” [J, 3°].

“De éste (el programa) parten los contenidos que se desean trabajar y favorecer en los niños” [A, 4°].

“Porque en el programa de preescolar están las competencias necesarias para que el niño logre conocer su entorno social” [Y, 3º].

Ser ‘rígida’ con el uso del programa es una de las características que podrían ubicarse en modelo del currículum técnico. De acuerdo con Pagès (2012), una de las características de este tipo de modelo curricular tiene como finalidad la reproducción, la cual, está fuertemente relacionada con una socialización basada en la formación y el ejercicio de un nacionalismo.

Otra característica del currículum oculto es que la enseñanza puede entenderse como transmisiva debido a que los estudiantes aprenden por memorización repetitiva. El currículum es visto como un documento elaborado por expertos y por lo tanto no hay necesidad de modificarlo, de cuestionarlo o de tomar decisiones sobre él. Con lo anterior, se interpreta que la formación de las estudiantes en la enseñanza de las ciencias sociales tiene características que están ubicadas dentro del currículum técnico.

d) Para enseñar el entorno social se debe tomar en consideración: la utilización de fuentes documentales (enciclopedias, libros, revistas, periódicos) audiovisuales (películas, documentales) y orales (cuentos, leyendas, historias).

“Porque debemos estar bien informadas con los que se les va enseñar y para esto debemos investigar en varios medios” [E, 3º]

Las estudiantes opinan que el uso de fuentes documentales les ayudan a tener un conocimiento fundamentado de lo que van a enseñar. Para ellas, es importante utilizar recursos que les permitan conocer otros puntos de vista distintos a los suyos. Los siguientes son ejemplo de algunas estudiantes.

“Por medio de las fuentes documentales, audiovisuales y orales es más fácil informarme y apoyarme para realizar una planeación enfocada al campo social y es más interesante para ellos” [S, 3º].

“Considero como muy importante porque si nosotras mismas no sabemos o no estamos informadas del tema, no podremos transmitir ningún conocimiento o brindar la experiencia” [J, 4º].

“Se debe tener fundamento sobre lo que se va a enseñar-aprender y así se evita caer en el empirismo” [M, 4º].

La concepción de las estudiantes sobre el uso de las fuentes documentales tiene su origen en la exigencia que expone el plan de estudios ante el perfil profesional de las estudiantes. El plan de estudios plantea que el perfil deseable de la estudiante debe tener la habilidad intelectual de “localizar, seleccionar y utilizar información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su formación profesional” (PE, 1999, pág. 10). Las estudiantes desarrollan esta habilidad intelectual en un curso cuya asignatura es *Taller de Diseño de Actividades Didácticas*.

La asignatura *Taller de Diseño de Actividades Didácticas* pone especial énfasis en que las estudiantes “deben diseñar actividades didácticas apoyándose siempre en la revisión bibliográfica correspondiente para que las propuestas estén correctamente fundamentadas” (TDAD, 2002-2003, pág.119). La interpretación que la asignatura hace del uso de las fuentes documentales está ubicada dentro de las características de un currículum técnico. En este caso las estudiantes le están otorgando a las fuentes documentales el carácter de ‘experto’ al ser las proveedoras de un conocimiento verdadero y absoluto.

Es importante que las estudiantes reflexionen sobre las funciones de las fuentes documentales que sepan que una de ellas es la construcción de un lenguaje común entre la educadora y el niño. Éstas no deben ser utilizadas y valoradas como una fuente de conocimientos absolutos y verdaderos. La estudiante no debe confundir la función que tiene una fuente documental con el conocimiento científico propio de las ciencias sociales que la estudiante ha de saber para la enseñanza de un contenido.

De acuerdo con Pagès (2012), la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil debe preparar a las estudiantes para que tengan un conocimiento disciplinar y tengan las herramientas para enseñar ciencias sociales. La estudiante de maestra de educación infantil debe ser consciente que al tomar decisiones para la enseñanza de un conocimiento concreto, debe tomar en consideración las siguientes

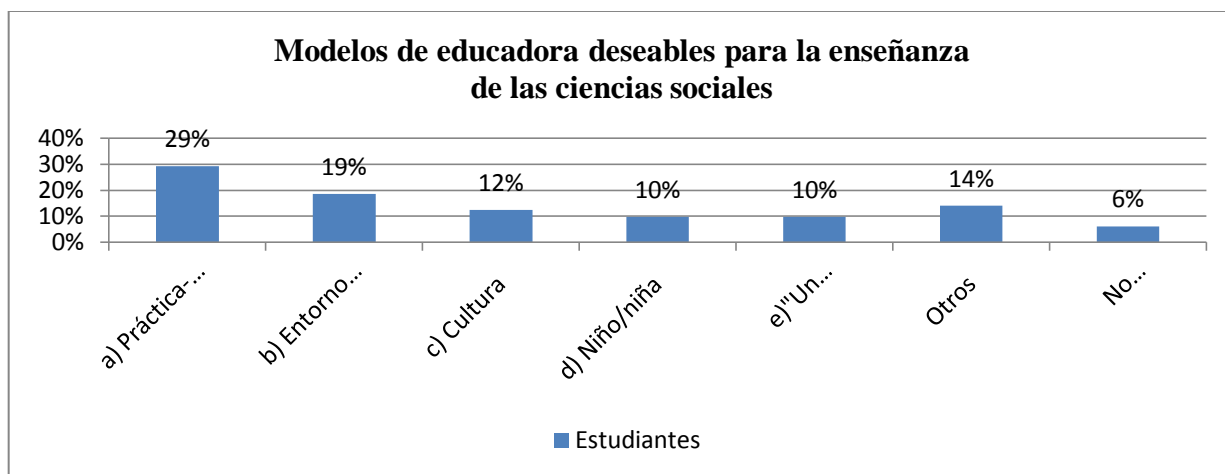
competencias del currículum: el para qué, el qué el cómo y el cuándo. En este caso, las fuentes documentales han de elegirse de acuerdo a la finalidad que se haya establecido.

6.2 Modelos de educadora deseables para la enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales necesita de un profesor o una profesora que sea y actúe como una intelectual, que sea consciente de su papel como agente de cambio (Giroux, 1988). Los profesores de ciencias sociales han de tener claro la postura ideológica desde la cual están enseñando, en especial cuando se trata del área de las ciencias sociales. Para ello, es necesario que el profesor sea crítico y reflexivo o en otras palabras, que siempre tenga presente que el acto de enseñar es un acto político (Canella & Viruru 2005).

Para investigar cómo se posicionan ideológicamente las estudiantes de maestra de educación infantil cuando enseñan ciencias sociales se planteó en el cuestionario la siguiente pregunta: “Según tu opinión, cuando enseñas los contenidos relacionados con la cultura y la vida social, ¿qué postura ideológica (o punto de vista) tienes?” (Ver Anexos, pág.2).

A partir de los resultados obtenidos, se construyeron cinco modelos de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales: a) ‘la educadora práctica-reflexiva’, b) ‘la educadora que debe adaptarse el entorno social’, c) ‘la educadora que promueve y respeta la cultura’, d) ‘la educadora cuidadora de los intereses de los niños y las niñas’ y e) ‘la educadora como ejemplo a seguir’.



a) ‘La educadora práctica-reflexiva’

Las estudiantes que se ubican en el modelo de educadora ‘práctica reflexiva’ describen su postura ideológica a partir de distintas formas de ver la enseñanza de las ciencias sociales. Para ellas, es importante tomar en consideración las opiniones, los conocimientos y las normas de la sociedad donde los niños y las niñas viven. Son conscientes que la elección de los objetivos y los contenidos se construye en conjunto con los niños y su realidad social. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes.

“Creo que debe existir un equilibrio, la educadora debe tomar en cuenta lo que se determina se enseñe o lo que las otras personas, la sociedad, consideren importante. Pero también, la educadora tiene que jerarquizar según la importancia y la utilidad que va a tener para los niños. Y ella debe analizar y determinar o sugerir que enseñar” [X, 3^o].

“Ya que no sólo se debe tener en cuenta lo que marca el programa sino que hay que abordar los contenidos pero de acuerdo a los conocimientos de los niños y relacionarlos con la vida cotidiana, ver sus características y las normas que se aplican explicando para qué y por qué” [L, 3^o].

“Al considerar los contenidos y las competencias que marca el mapa curricular, al ir contemplando a la par el contexto y el entorno en el que se ve involucrado el niño, su familia y al ir tomando en cuenta el desarrollo del niño, así como conocer el desarrollo potencial de cada alumno y potenciar sus proximidades” [Y, 4^o].

“Un aspecto que caracteriza al docente es la práctica de mente abierta y crítica, refiriéndose a no que éste no debe negarse u oponerse, así como aceptar o considerar ideas, simplemente llegar a compartir con sus alumnos diferentes concepciones que funcionen para la sociedad en que están viviendo, con el objetivo de que cada uno de los niños llegue a la creación su propio criterio y que no se les impongan” [A, 4º].

El modelo de educadora práctica-reflexiva lo interpreto a partir de dos enfoques. El primero de ellos, se relaciona con el modelo curricular práctico. Este modelo, como lo describe Pagès (2012) está basado en un práctica social en donde participan los profesores y los alumnos. Los niños y las niñas aprenden en función de su desarrollo y de la interacción que tienen con el medio. Dentro de este enfoque, la finalidad de la educación es el desarrollo personal de los alumnos y las alumnas.

El segundo enfoque se relaciona con la acción de reflexionar. En este caso, nos referimos a la educadora como profesional reflexiva. Moss (2011) menciona que el profesional reflexivo ha de estar atento a las diversas perspectivas con las que se puede interpretar una práctica o un tema. Asimismo describe que la acción de reflexionar es un proceso de diálogo. A veces este diálogo puede ser con él/ella misma pero en la mayoría de los casos, el acto de reflexionar implica relacionarse con los otros, escucharlos y ser escuchado/a.

A partir que estos dos enfoques, las estudiantes de maestra de educación infantil se posicionan como prácticas-reflexivas. Para ellas, los niños, el entorno social y la educadora son factores que le permiten ver el medio social a partir de distintas miradas. Todas estas formas de ver el mundo son importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la acción de reflexionar significa considerar a todos los participantes como parte del proceso de enseñanza.

El modelo de educadora práctica-reflexiva se vincula con el profesor de ciencias sociales “poderoso” -powerful- descrito en el estudio de Crowe & Hawley (2012). De acuerdo con las respuestas de los estudiantes de profesor, este modelo de profesor se caracteriza porque utiliza distintos métodos para enseñar; relaciona el contenido con la vida de los estudiantes y promueve que los estudiantes se comprometan activamente con las ciencias sociales. El profesor “poderoso” tiene la habilidad de

enseñar los contenidos, de tal forma, que los estudiantes puedan aprenderlos de diversas formas. La mayoría de los estudiantes de profesor valoran de forma positiva al profesor “poderoso”.

Las estudiantes de maestra de educación infantil mencionaron que para enseñar ciencias sociales se debe tomar en cuenta el contexto social donde vivían. De acuerdo con el estudio de Crowe & Hawley, uno de los factores que se valoran de forma positiva es que el profesor de ciencias sociales relacione los contenidos sociales con la vida de los alumnos. Ello significa que las características del modelo de educadora práctica-reflexiva pueden valorarse de forma positiva pues éstas se acercan en gran medida a las características del modelo de profesor “poderoso”.

b) ‘La educadora que debe adaptarse al entorno social’

Las estudiantes piensan que la educadora que enseña ciencias sociales deberá adaptarse al medio social donde los niños se socializan. Esta adaptación les permitirá a las estudiantes comprender el contexto donde viven los niños. De inicio la palabra ‘adaptación’ tiene una connotación funcionalista. La adaptación significa integrarse pasivamente a un medio. Es una palabra que se usa constantemente en el discurso de las estudiantes de maestra de educación infantil sin que ellas sean conscientes de su significado y de sus orígenes. Los orígenes de esta palabra surgen de la biología y se utiliza para describir el proceso de supervivencia entre los animales. Sin embargo, la psicología la ha adaptado pues recordemos que varias de las aportaciones de esta disciplina provienen de la biología. (MacNaughton, 2003)

La concepción de ‘adaptarse al medio social donde vive el niño’ está vinculada con el rol que debería tener la educadora cuando enseña ciencias sociales. Este rol consiste en que ella tiene la responsabilidad de transmitir la cultura. Esta forma de entender el rol de la educadora lleva a que ella haga una reproducción de lo social y de lo cultural. La finalidad de la adaptación al medio social consiste en aceptar el ‘estatus quo’. En este caso, los conocimientos, las ideas, las creencias de la educadora no son valorados y no participan activamente en la enseñanza del conocimiento del medio social. Su papel es enseñar lo que ya está impuesto o dado por hecho.

“Adaptarse al entorno donde se desenvuelve tu grupo es de gran importancia, ya que te relacionas con los integrantes de la sociedad y comprendes la cultura y forma de vida para así poder entender los comportamientos de los niños y adecuar así las actividades” [J, 3º].

“Porque es importante que enseñen cosas reales del medio donde se desenvuelve el niño y no cosas que la educadora cree o considera de acuerdo a sus experiencias” [E, 3º].

“Ya que considero que el trabajo bajo el programa tomando en cuenta que el contexto en el que está el niño está inmerso en una cultura” [C, 4º].

“Porque es un aspecto que se debe de optar por el conocimiento del contexto en el que viven los niños, independientemente de la educadora” [G. 4º].

El modelo de educadora que debe adaptarse al medio social tiene características que se ubican en un modelo curricular técnico. Como he mencionado, este modelo promueve, de acuerdo con Pagès (2012) la reproducción, el “estatus quo” establecido, los valores tradicionales y hegemónicos. La palabra “adaptarse” significa integrarse pasivamente al medio social. Esta palabra analizada desde un enfoque funcionalista de la socialización, significa aceptar sin conflicto las reglas, las normas y las costumbres ya establecidas. El paradigma funcionalista presta atención a las tendencias centrales e ignora la complejidad, la contradicción y sobre todo la acción humana (Zeichner & Gore 1990).

De acuerdo con Lee (2005), la educadora que se adapta al medio social tiende a entender la enseñanza de las ciencias sociales como una reproducción de lo social y de lo cultural. Esta autora menciona que el estudio de las ciencias sociales en la educación infantil debería estar basado en la justicia social y dejar de centrarse en la reproducción de la cultura. Si bien es cierto, que las estudiantes tienen la intención de realizar actividades vinculadas a la realidad social del niño, ello no significa que esta realidad no pueda ser interpretada y cuestionada. La lectura crítica del entorno no puede quedar fuera, sobre todo si existen problemas sociales que son parte de la vida cotidiana de los niños.

c) ‘La educadora que promueve y respeta la cultura’

Las estudiantes opinan que la educadora que enseña ciencias sociales debe ser una persona que respete y promueva la continuidad de la cultura. Para ellas, la enseñanza de la cultura y de la vida social se limita a la promoción de las costumbres y las tradiciones. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes.

“Porque según mi criterio debo enseñar lo que es real y respetar las culturas, es decir la diversidad en el grupo. Y no deben influir mis juicios” [Y, 3^o].

“La cultura y vida social siempre tiene diferencias de acuerdo a distintos valores con los que se ha formado, la educadora debe conocer la cultura y vida social en la que se desenvuelven sus alumnos para que se puedan desenvolver adecuadamente, y no dejarse llevar tanto por la cultura que trae consigo, es decir, respetar el aspecto de cultura y vida social” [T, 4^o].

“Porque no se puede criticar la cultura proveniente de cada individuo sino respetarla, ni mucho menos justificar o señalar la vida social en que se desarrolla cada alumno como ser social parte de la sociedad” [S, 4^o].

Este modelo de educadora al igual que el “modelo que debe adaptarse al entorno social” se ubica en el modelo de currículo técnico. La finalidad es la trasmisión acrítica y atemporal de los valores, las costumbres y las tradiciones. El modelo de educadora que se centra únicamente en promover que la cultura forma parte del discurso nacional. Este discurso retomado en los programas del plan de estudios, argumenta que se debe promover el respeto por las costumbres y las tradiciones para evitar que se ‘pierdan’.

En relación con la idea del “respeto a la cultura”, el plan de estudios propone que uno de los rasgos deseables que ha de tener la estudiante de maestra de educación infantil es “Apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como componente valioso de la nacionalidad, y aceptar que dicha diversidad estará presente en situaciones en las que realice su trabajo” (PE, 1999, pág. 12.). Si bien es cierto que en México existen distintos grupos sociales, lenguas y culturas, esto no quiere decir que las costumbres y las tradiciones no puedan ser cuestionadas, sobre todo cuando en algunas de estas prácticas socio-culturales, al igual que en cualquier grupo social, se ejerce la injusticia, la desigualdad y la intolerancia.

d) ‘La educadora cuidadora de los intereses de los niños y las niñas’

Las estudiantes opinan que la educadora que enseña ciencias sociales debe estar atenta a los intereses de los niños. El éxito de la enseñanza y el aprendizaje depende que éste proceso se realice a partir de los intereses del niño. Los siguientes ejemplos muestran algunas respuestas de las estudiantes.

“Porque el conocimiento que ayudemos a crear en los niños debe ser significativo para ellos y no verse influenciado por lo que como personas adultas nosotras pensamos sobre él” [Z, 3°].

“Se deben tener en cuenta las necesidades de los niños por lo cual tendremos que adaptar las necesidades a trabajar, para atender a la diversidad se deben de trabajar de distintas formas y darle al niño la oportunidad de aprender de distintas formas” [P, 4°].

Este modelo de educadora se preocupa de forma exagerada por los intereses del niño. Esta situación puede ser una consecuencia de la implicación del constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación infantil. Recordemos que una de las interpretaciones que se le ha asignado al constructivismo es darle toda la atención al niño porque él tiene las estructuras mentales para construir su propio conocimiento. Las estudiantes creen que para que este proceso sea posible es necesario que los contenidos sean interesantes y que sean de acuerdo a la edad del niño. Sin embargo, se debe tener cuidado porque en varias ocasiones estos intereses suelen estar asociados a cuestiones infantilizadas y estar alejados de la vida cotidiana del niño y de la niña.

Es posible que en la vida cotidiana los intereses de los adultos sean distintos a los de los niños. Sin embargo, existe la posibilidad de que la educadora y los niños logren tener un interés en común, por ejemplo, la mejora de nuestra sociedad para un futuro mejor. Las estudiantes deben saber trabajar con los intereses de los niños y orientarlos a un objetivo común. Es importante que ellas sepan que las ciencias sociales puede ser un área mediante la cual los niños y los adultos pueden tener un diálogo con intereses comunes. Para ello, la enseñanza de las ciencias sociales en la educación

infantil debería estar basada en los intereses comunes que todos tenemos como miembros de una sociedad.

Este modelo de educadora se relaciona con el modelo de profesor de ciencias sociales “cariñoso y comprometido” (Crowe & Hawley 2012). El profesor cariñoso y comprometido no enseña, cuida. Los estudiantes de profesor valoran este modelo de profesor de forma positiva y negativa. De forma positiva porque los alumnos se sentían valorados. De forma negativa porque los estudiantes tenían la sensación de que no aprendían. Las estudiantes que se ubican en este modelo se preocupan demasiado por el bienestar del niño. Al igual que el profesor cariñoso, ellas creen que el niño ha de sentirse querido para que aprenda. Es importante que las educadoras tengan una ética del cuidado pero también han de tener un conocimiento científico que les permita enseñar.

e) ‘La educadora como un ejemplo a seguir’

Las estudiantes opinan que los niños aprenden con el ejemplo. Para ellas, la enseñanza del entorno social se centra en la trasmisión de los valores. De esta forma, su actitud, su imagen y su comportamiento son elementos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes.

“Todo el docente como todos los miembros de la comunidad intervienen en el desarrollo del niño, los métodos de enseñanza aprendizaje, nosotras guiamos al niño y él descubre sus conocimientos, pero depende de nuestra actitud para la buena respuesta al aprendizaje y actividades que el niño vaya a mostrar, además de promover su autonomía...se aprende con el ejemplo. [M, 3º].

“Porque en diversas ocasiones en varias comunidades no se tienen ciertos valores, y yo como futura educadora debo informar o enseñar con el ejemplo, el respeto, la equidad, etc., para que los niños tengan una buena educación, o crear hábitos de higiene si no los hay. Razonando y observando en donde es necesario hacerlo” [Ma. 3º].

“Todos los niños aprenden por imitación es necesario predicar con el ejemplo si queremos lograr un mejor objetivo” [K, 4º].

“Porque como docente estás formando a los niños y ellos te ven como una figura a seguir, así como también es importante la forma en que te expresas” [Y, 4ª].

Este modelo de educadora tiene una concepción de la enseñanza relacionada con la imitación de actitudes y comportamiento. Por esta razón las estudiantes argumentan que se aprende con el ejemplo. La concepción de las ciencias sociales como la enseñanza de actitudes y comportamientos se ubica en la perspectiva de las ciencias sociales como “relaciones humanas”. Recordemos que esta forma de entender las ciencias promueve que los profesores se centren en trabajar sólo las relaciones interpersonales. La enseñanza de conocimientos y contenidos de una disciplina no forman parte de esta concepción, (Goodman & Adler 1985).

La concepción de la enseñanza relacionada en “se aprende con el ejemplo” tiene su origen en las interpretaciones que se han hecho de la teoría del aprendizaje social en la educación infantil. MacNaughton (2003) explica que la idea principal de esta teoría es que el aprendizaje ocurre cuando la persona observa e imita a otra. El aprendizaje por imitación tiene éxito porque por medio de éste el niño aprende a socializarse funcionalmente en la sociedad.

Uno de los fundadores de la teoría del aprendizaje social fue Albert Bandura (1925). De esta teoría provienen conceptos como “pro-social” y “anti-social”. La función de estos conceptos es valorar y evaluar la personalidad del niño en base a una buena o a una mala adaptación al medio social. El concepto “pro-social” es utilizado en el programa de la asignatura *Socialización y afectividad* (2002-2003) para describir la adaptación adecuada del niño en su contexto escolar.

Las estudiantes de maestra de educación infantil deben reflexionar sobre las concepciones que se han construido alrededor de los valores, las normas de convivencia y las reglas. Las representaciones sociales sobre estos conceptos han de ser re-pensadas a partir de un enfoque crítico de la socialización. Por último, las estudiantes deben entender que este tipo de conceptos son parte de una construcción social. En lugar de imitar las reglas, y las normas de convivencia, se debe promover la reflexión para que los niños comprendan por qué y para qué existen.

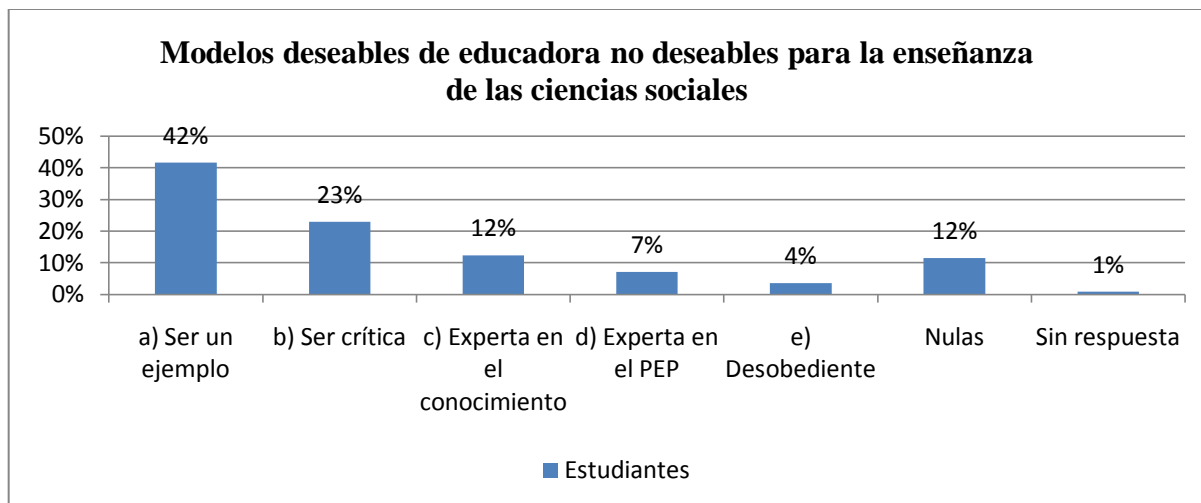
6.3 Modelos no deseables de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales

Las estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar con qué tipo de modelos de educadora no se sentían identificadas. Es importante conocer las opiniones con las que no están de acuerdo las estudiantes porque esto nos permite conocer los estereotipos que se han construido alrededor de la imagen de la educadora (Ver Anexos, pág. 3).

En esta actividad las estudiantes debían elegir 3 frases de 5 y valorarlas con los siguientes criterios: Totalmente de acuerdo (TDA), De acuerdo (DAC), y En desacuerdo (EDS). Las respuestas de los criterios (TDA y DAC) tuvieron semejanzas importantes con las respuestas de los modelos deseables de educadora. Por ello, no se incluyeron. Sin embargo, las respuestas del criterio ‘En desacuerdo’ (EDS) reflejaron ideas, creencias y concepciones importantes de las estudiantes con respecto a los prejuicios y estereotipos que se han formado alrededor de la educadora en general. Por este motivo, decidí incluirlos en esta investigación.

Es posible que el título de los modelos no deseables de la educadora para la enseñanza de las ciencias sociales pueda confundir la idea central del análisis. Por ejemplo, podría ser cuestionable que una estudiante no desee ser una educadora crítica como se titula un modelo de educadora. Es cuestionable pero al mismo tiempo es comprensible porque el concepto que tienen las estudiantes de ciertos modelos de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales difiere en gran medida con el significado que se le pueda asignar a partir de un enfoque crítico.

Los modelos de educadora no deseables que emergieron de las respuestas de las estudiantes son los siguientes: a) ‘La educadora como un ejemplo a seguir’, b) ‘La educadora crítica que toma decisiones sobre el currículum’, c) ‘La educadora experta en el conocimiento’, d) ‘La educadora experta en el programa’ y e) ‘La educadora desobediente’.



a) ‘La educadora como un ejemplo a seguir’

La respuesta que las estudiantes tuvieron ante la siguiente frase fue de rechazo: “Ser un modelo a seguir significa que la educadora ha de tener un buen comportamiento”. Las estudiantes no están de acuerdo que una educadora se le considere como un ejemplo. Ellas piensan que el comportamiento de una persona no es una condición indispensable para enseñar ciencias sociales. Las estudiantes piensan que se deben tomar en consideración otros factores como por ejemplo, el pensamiento reflexivo y crítico.

“Ser un modelo a seguir no sólo implica un buen comportamiento, sino una complejidad más amplia en todos los campos, aunque es importante enseñar con el ejemplo no es lo único para que los niños aprendan se necesita reflexión, análisis en internalización del conocimiento” [J, 3^o].

“No estoy de acuerdo ya que el papel de la educadora es formar seres pensantes y críticos, no clones de nosotras que no tengan la capacidad de mirar a otro horizonte” [S, 3^o].

“No se debe ser un modelo a seguir, se debe ser crítico” [B, 4^o].

“Porque el ser una educadora no significa que tenga que ser un modelo a seguir, por ello se debe de desarrollar en el niño su desarrollo crítico para elegir y ser autónomos” [G, 3^o].

Las estudiantes son conscientes que la educadora debe ayudar al niño a desarrollar sus capacidades y habilidades para ser una persona autónoma. Ellas creen que para lograr esto no es necesario ser una persona perfecta.

En relación con el perfil profesional y académico, el plan de estudios (1999) promueve que las estudiantes egresen con habilidades intelectuales específicas como, por ejemplo, tener un criterio para valorar la teoría y tener la capacidad de relacionarla con la realidad; tener una expresión oral y escrita con claridad; tener la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas y tener la capacidad y la disposición para la investigación científica. Como consecuencia de lo que el plan de estudio pretende promover, las estudiantes no se sienten identificadas con este estereotipo de la educadora perfecta que las describe como un ejemplo a seguir. Ellas valoran y le dan más importancia a la imagen de una educadora profesional, pues su responsabilidad es enseñar y no adoctrinar.

b) “La educadora crítica que toma decisiones sobre el currículum”

Las estudiantes no estuvieron de acuerdo con la siguiente frase: “Ser una educadora crítica y ser capaz de tomar decisiones sobre el currículum para decidir lo que he de enseñar (objetivos, contenidos, actividades) a los niños y favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo”. Las estudiantes no están de acuerdo con esta frase porque ser crítica significa desobedecer y enseñar sólo lo que ella considera importante.

Las estudiantes expresaron que ser una educadora crítica significaría imponer y enseñar sólo sus creencias y sus intereses. Ellas no están de acuerdo con esta postura porque una de sus responsabilidades es tomar en consideración los conocimientos, el desarrollo, los intereses y el contexto social del niño. Para ellas, tomar decisiones sobre el currículum implica desobedecer y no cumplir con lo que marca el programa.

“Considero importante basarnos en los contenidos del currículum, no podemos crear nuestros propios contenidos porque entonces el trabajo realizado sería partiendo de lo que suponemos que es importante y no nos centraríamos en la indagación por mejorar lo que impartimos” [E, 3^o].

“Lo crítico no permite tomar decisiones por sí sola, ya que abarca diferentes aspectos que no sólo recae en una toma de decisión sino que abarques temas de interés para los niños y el mundo en general y que sean conocimientos significativos” [G, 3º].

“Se debe tomar en cuenta lo que los niños saben, el contexto que les rodea, sus intereses de tal manera que no se trata de enseñar lo que uno quiera, sino lo que es necesario para el desarrollo del niño” [A, 4º].

“Nosotras no decidimos lo que aprenderán los niños, son ellos quienes nos muestran sus necesidades y capacidades y en base a esto debemos diseñar la mejor manera de lograr en ellos una evolución sin imponerles lo que nosotras “creemos” que es lo mejor o lo correcto” [E, 4º].

Las estudiantes creen que ser una educadora crítica significa juzgar sin fundamentos el programa y hacer sólo lo que ellas creen que “estaría bien”. Su concepción de lo que significa ser crítica está asociada con una concepción moralista del concepto de juzgar sólo por juzgar. Esto puede ser consecuencia de que la formación de las estudiantes está basada en el modelo de un currículum técnico (Pagès, 2012).

Esta formación explica porque las estudiantes interpretan que el modelo de profesor tiene una connotación negativa. Es importante que las estudiantes reflexionen sobre la representación social que tienen de un profesor crítico, esta representación debería de analizarse a partir del modelo de currículum técnico, práctico y crítico (Pagès, 2012) para evitar que el significado de la palabra crítico se relacione con actitudes de juicio. Este análisis permitirá que las estudiantes reflexionen de dónde vienen y cómo se construyen sus representaciones sociales sobre el papel que tiene el profesor en la enseñanza.

Otra razón del por qué las estudiantes piensan que ser una educadora crítica significa enseñar sólo lo que ellas quieran es el enfoque paidocéntrico que tiene la educación infantil. La formación profesional de las estudiantes se ha centrado demasiado en la importancia que tienen los intereses del niño en el proceso de aprendizaje. Esto le ha quitado protagonismo al pensamiento de la educadora en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Para evitar esto, se debe reflexionar en la formación profesional sobre

el valor que tiene el pensamiento de la educadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La estudiante de maestra de educación infantil debe saber y tener claro que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales intervienen cuatro factores: alumnos, profesores, el currículum y el medio social. Pagès & Santisteban (2011) proponen un modelo sobre el cual se pueden tomar decisiones para la enseñanza del conocimiento del medio social y cultural. Es un modelo muestra las relaciones que existen entre el profesorado (la enseñanza), el alumnado (el aprendizaje), unos contenidos concretos (los contenidos del medio social y cultural) y el contexto.

c) ‘La educadora experta en el conocimiento del contenido’

La respuesta de las estudiantes ante la siguiente frase fue de rechazo porque ellas piensan que una educadora no debe ser considerada como una enciclopedia: “Es importante tener los conocimientos, las capacidades intelectuales para trabajar los conocimientos sociales con los niños y las niñas”. Las estudiantes creen que se necesitan otros factores para tener la capacidad de enseñar como, por ejemplo, tener las competencias profesionales y conocer las estrategias para saber cómo enseñaría un conocimiento concreto.

“No siempre se puede tener el conocimiento total por lo que es básico seguir preparándome y actualizándome siempre, no estancarme en una idea o concepto” [S, 3º].

“Ya que no es lo único que se requiere; además el docente no es una fuente de puros conocimientos requiere de otras competencias” [M, 3º].

“Las educadoras además de tener conocimientos teóricos deben saber cómo transmitirlos” [P, 4º].

“No se trata sólo de capacidades cognitivas para saber cómo trabajar este tema con los niños” [L, 4º].

Las estudiantes están más interesadas en cómo enseñar, que en ser expertas en el conocimiento de un campo formativo. Ellas creen que el rol de una educadora para la enseñanza de las ciencias sociales implica conocer y tomar decisiones sobre los

métodos o las estrategias que utilizará. Si bien es cierto que se ha de tener conocimiento sobre los métodos y las estrategias, Pagés (2012) menciona que los estudiantes de profesor se han de preparar para que tomen decisiones no sólo en relación con los métodos, sino también con: 1) las finalidades o propósitos, 2) las intenciones educativas, 3) la secuencia, 4) los materiales y 5) la evaluación.

Las características del modelo no deseable de educadora experta en el conocimiento se acercan a las características que tiene el modelo de profesor “experto en el conocimiento del contenido” propuesto por Crowe & Hawley (2012). Este modelo de profesor se caracteriza por tener un conocimiento exagerado de los contenidos. En algunas ocasiones, los estudiantes lo consideraban como un obsesivo del conocimiento de los contenidos porque sabía hasta el más mínimo detalle de un tema o un personaje de la Historia.

Los profesores generalistas no se caracterizan por ser expertos en el conocimiento de una disciplina, pero sí se caracterizan por querer ser expertos en el conocimiento de estrategias didácticas. La estudiante de maestra de educación infantil debe reflexionar sobre el equilibrio que debe existir entre el conocimiento científico del contenido y el conocimiento de las estrategias didácticas. Así, por ejemplo, la estudiante que tenga conocimiento de un área, en este caso de las ciencias sociales, será capaz de dar opiniones y juicios sobre el medio social a partir un fundamento disciplinar. Las estudiantes deben tener claro que tener conocimientos no debe interpretarse como una educadora que deba poseer todos los conocimientos del mundo y deba ser una enciclopedia.

d) ‘La educadora experta en el Programa de Educación infantil’

La respuesta de las estudiantes ante esta frase fue de rechazo: “Es importante conocer las competencias que marca el Programa de Educación infantil”. Las estudiantes de maestra de educación infantil tampoco desean ser educadoras que conozcan de memoria el programa de educación infantil. Ellas opinan que es más importante conocer los intereses del niño, su proceso de desarrollo y las estrategias didácticas.

“Se debe conocer el programa pero no se debe conocer a la perfección, puesto que los intereses de los niños pueden ser otros” [S, 3º].

“No se trata de conocer las competencias sino de tratar de lograrlas” [A, 3º].

“Ya que no es tan importante conocer el programa sino más bien los procesos de desarrollo del niño. [Y, 4º].

“Porque el conocerlas no implica saber cómo podemos propiciar su desarrollo en los niños. Implicaría sólo tener conocimiento teórico y esto no propiciaría el desarrollo integral de los niños” [M, 4º].

Las respuestas de las estudiantes en relación con este modelo son similares a las respuestas de los modelos de educadora crítica y el modelo de educadora experta en el conocimiento del contenido. Las estudiantes prefieren ser expertas en el conocimiento de estrategias didácticas y en el conocimiento de los intereses del niño y de su desarrollo.

e) ‘La educadora desobediente’

Las estudiantes no estuvieron de acuerdo con la siguiente frase: “Ser una educadora reflexiva sobre su práctica docente significa identificar, cuestionar y cambiar aquellos objetivos, contenidos y actividades que no son parte de una educación democrática y justa”. Las estudiantes piensan que una educadora debe respetar lo que propone el Programa de Educación infantil. Los objetivos y los contenidos no se pueden y no se deben cambiar, esto significaría desobedecer e imponer sólo sus creencias.

“No se pueden cambiar los objetivos, además en toda educación se debe conocer lo bueno y lo malo de la sociedad. No podemos ocultar información y crear ideas de que todo es perfecto. Es mejor ser realistas y enseñar a observar y reflexionar sobre el mundo social” [G, 3º].

“Si la educadora toma la decisión según su criterio de enseñar lo que considera democrático, es estar decidiendo por el niño qué está bien y qué mal” [M, 4º].

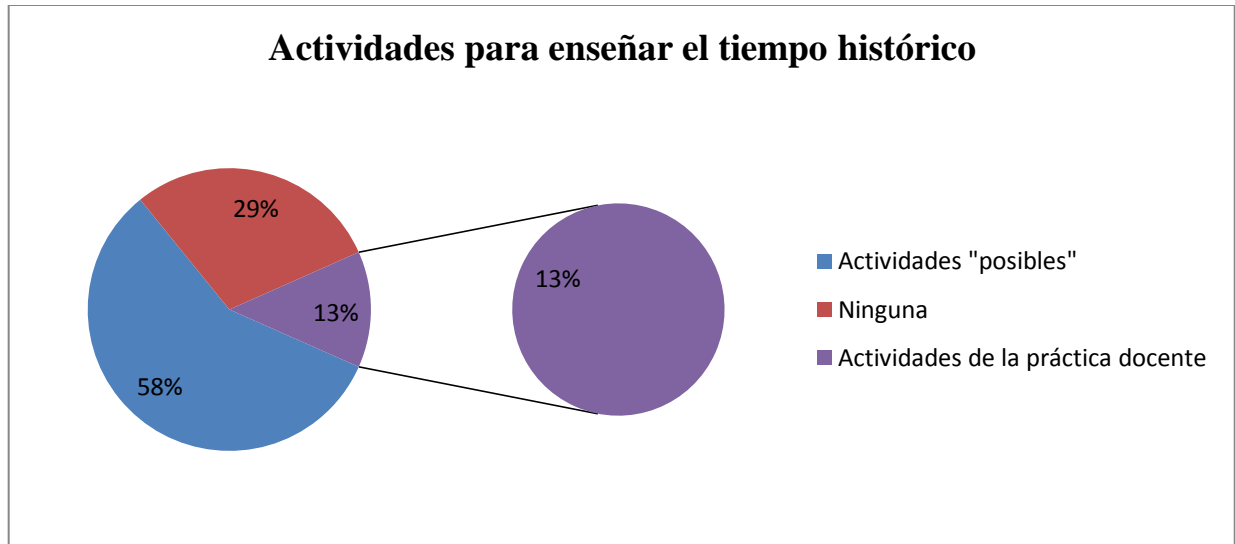
“Estoy de acuerdo en que una educadora debe ser reflexiva en su práctica y poder cambiar su actuar como educadora para mejorar en cuestión de estrategias, enseñanzas, etc. Pero no se pueden cambiar contenidos que marca el currículo” [M, 4º].

La concepción de ser una educadora crítica y reflexiva está vinculada a la imagen de una educadora “responsable y obediente”. Pagès (2012) menciona que el modelo técnico tiene como característica que el currículum no se deba cuestionar porque éste es realizado por personas expertas en el área, cuestionar el currículum no tiene mucho sentido, si lo que éste propone representa una verdad absoluta y validada. Las estudiantes valoran el programa dándole un valor ‘sagrado’ pues para ellas éste tiene la verdad absoluta.

Es importante que las estudiantes revisen sus concepciones en relación con lo que significa ser crítico y reflexivo. Asimismo se debe revisar y re-pensar el uso y el significado que se le debe dar al programa de educación infantil. Es necesario ser conscientes que una educadora práctica-reflexiva como agente político tiene el derecho y la obligación de cuestionar, cambiar, modificar los contenidos del programa. Su capacidad de análisis y de reflexión no la convertirá en una educadora desobediente y autoritaria, sino todo lo contrario la hará consciente de su papel como profesora crítica e intelectual.

6.4 Actividades para la enseñanza del tiempo histórico

Para indagar el pensamiento de las estudiantes sobre la enseñanza del tiempo histórico, las estudiantes tuvieron que describir una actividad (Ver Anexos pág. 6). En la siguiente gráfica se muestran los datos de los resultados obtenidos. El color azul (58%) son las actividades descritas como “posibles” propuestas por las estudiantes. El color morado (13%) son las actividades realizadas u observadas por las estudiantes en sus prácticas docentes. El color rojo (29%) es el porcentaje de las estudiantes que no describieron ninguna actividad.



Actividades observadas o realizadas por la estudiante en la práctica docente

En este apartado sólo se incluyen las actividades que las estudiantes observaron o realizaron en sus prácticas docentes. Las razones por las cuales tomé esta decisión fueron las siguientes:

- a) Los temas de las actividades descritas como “posibles” son los mismos que los temas de las actividades realizadas en la práctica docente. Las estudiantes describieron actividades similares para el conocimiento de la cultura y la vida social (Ver Anexos, pág. 132).
- b) A las actividades realizadas u observadas en la práctica docente les otorgo un valor significativo porque son parte de la formación profesional de las estudiantes. Un elemento importante en la formación profesional es reflexionar sobre los distintos modelos de profesor de ciencias sociales que observaron durante sus prácticas. Esta reflexión se hace para que los estudiantes y el profesor de didáctica tengan un lenguaje común sobre el cual puedan discutir, re-pensar, dialogar con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales (Mathis & Boyd 2009).

Las siguientes actividades fueron descritas por 14 estudiantes de maestra de educación infantil (13%). En la descripción las estudiantes expresan abiertamente

haber observado o realizado las actividades en sus prácticas docentes. Esto me permitió diferenciarlas de las actividades descritas como “posibles”. De las 14 estudiantes, sólo una describe una actividad observada, el resto de las estudiantes describen haber realizado las actividades en sus prácticas docentes. Las actividades se organizaron de acuerdo a los temas que ellas eligieron para enseñar la cultura y la vida social.

Los temas que se abordan son seis: 1) festejos tradicionales, 2) festejos patrióticos, 3) la función de los objetos en el pasado y en el presente, 4) la historia personal, 5) oficios y profesiones, y 6) visitas a lugares históricos.

1) Festejos tradicionales

El tema de los festejos tradicionales fue elegido por María y Benita. María realizó una actividad para conocer la historia de la piñata. Benita describió una actividad en la que se habló sobre el día que se festeja la llegada de los Reyes Magos.

“La actividad se llamó: realización de una posada. La actividad consistió en realizar una piñata, para ello se les mostró la historia de ella, que por tradición era de 7 picos”. [M, 3°].

En la segunda actividad Benita describe los comentarios que hicieron los niños para el día de la llegada de los Reyes Magos.

“La actividad consistió en que cada niño recordaría el día que llegan los Reyes Magos, posteriormente relatarían de manera individual qué juguetes les trajeron, con quién jugaron, a qué jugaron y a dónde fueron” [B, 4°].

La actividad que describe María tiene como objetivo conocer la historia de un objeto. María menciona que se les explicó a los niños algunos de los cambios que ha tenido la piñata a lo largo del tiempo. Una de los cambios que los niños identificaron fue la forma en que se elabora. La actividad que realizó Benita para la llegada de “los reyes magos y los juguetes” tuvo como principal herramienta el uso de la narración. Benita describe que los niños narraron qué hicieron ese día. De acuerdo con las actividades descritas, se deduce que éstas tenían como objetivo que el niño conociera el pasado de un objeto por medio de la narración.

Los festejos tradicionales han sido y siguen siendo uno de los principales temas que las estudiantes utilizan para conocer el pasado de un objeto o de un acontecimiento. Lo que suele suceder con este tipo de actividades es que el niño no llega a comprender la función social, económica y política que tienen estos festejos y estos objetos en su vida cotidiana y en su entorno social. La enseñanza de este tipo de actividades debería estar encaminada a la reflexión para que los niños comprendan que la función de este tipo de festejos es de carácter socializador pues se convierten en pautas temporales que determinan en muchas ocasiones las formas en que se organiza cultural, social, política y económicamente una sociedad .

2) Festejos patrióticos

Margarita describe una actividad que observó durante sus prácticas docentes. Esta actividad está relacionada con el tema de los festejos patrióticos. Margarita menciona que para esta actividad la educadora utilizó el acontecimiento del “Descubrimiento de América”. La educadora narró el acontecimiento utilizando algunos verbos conjugados en tiempo futuro. Margarita explica que la educadora se centró en el lenguaje y no en el acontecimiento mismo. La intención era que los niños identificarán los verbos en futuro y los conjugarán en el tiempo correcto, en pasado.

“En esta actividad la educadora resaltaba palabras como cuando llegó y enfatizaba en acciones pasadas, también cambiaba palabras para que los niños tuvieran una visión crítica como: Cuando Cristóbal Colón llorará y de esta manera los niños decían que no se decía así puesto que ya había pasado. De esta manera los niños reflexionaban sobre el tiempo en que sitúan las acciones y se mantenían atentos para hacer la crítica, además de que justifican el por qué de sus respuestas” [M, 3°].

Los acontecimientos históricos como “El descubrimiento de América”, “La Independencia de México” o la “Revolución Mexicana” son temas recurrentes que las estudiantes relacionan con la enseñanza de la cultura. Las actividades que abordan este tipo de temas se centran en cómo sucedieron los acontecimientos. De la misma forma que en los festejos tradicionales, este tipo de actividades no promueven la reflexión en relación con la función socio-cultural, económica y política que tienen estos acontecimientos en el entorno social de los niños. La intención de este tipo de

actividades es la formación de una identidad nacional acrítica, su realización no está orientada al aprendizaje de habilidades y capacidades que promuevan un pensamiento histórico y reflexivo.

Una de las funciones de la escuela es promover la formación de una identidad. Para ello, las actividades relacionadas con los festejos tradicionales y patrióticos han de realizarse a partir de un enfoque práctico y crítico. Este tipo de actividades no deben estar alejadas de la vida cotidiana de los niños.

La estudiante ha de cuestionarse qué tipo de conocimientos y actitudes se están promoviendo por medio de estas actividades. Si la estudiante de maestra de educación infantil no establece una finalidad crítica para este tipo de actividades, es posible que siga promoviendo inconscientemente la formación de una identidad nacionalista y no dé elementos para que los niños construyan sus identidades de manera consciente y democrática. Si a estas actividades se les asignará una finalidad desde un enfoque crítico, su enseñanza no quedaría limitada a la reproducción de lo social y de lo cultural.

3) La función de los objetos en el pasado-presente

Katia y Elena realizaron actividades para abordar la función que tienen los objetos en el pasado y en el presente. Elena describe una actividad para indagar las funciones y los usos de los juguetes en el pasado, en el presente y en el futuro.

“Una actividad que realizamos el semestre pasado fue que los niños conocieran los juguetes antiguos con los que jugaban sus abuelos, sus papás y estos cómo se han ido modificando, ahora cómo son con los que juegan ellos y en un futuro como creen que serán estos” [E, 3^o].

Katia realizó una actividad para indagar los cambios y las características que han tenido los carros a través del tiempo. En esta actividad los niños identificaban las semejanzas y las diferencias que tenían este medio de transporte en el pasado y las comparaban con los carros del presente.

“En esta actividad conocimos con los niños los cambios que han tenido los carros, para ello comentamos las características de los carros de la actualidad y

posteriormente mostré varias imágenes y una película sobre los carros que existían antes, con ellos los niños identificaron las semejanzas y diferencias. Así también comentamos la utilidad de este medio antes y ahora” [K, 4º]

De acuerdo con las actividades descritas, se deduce que la enseñanza del tiempo histórico en estas actividades consiste en establecer las relaciones que existen entre el pasado y el presente. Para ello, las estudiantes utilizan los conceptos de semejanza y diferencia. Asimismo se apoyan del uso de las fuentes orales, a partir de los testimonios de sus padres, madres o a sus abuelos. En este sentido, las estudiantes le otorgan a los objetos un valor importante para que los niños observen el paso de tiempo.

El tiempo histórico es un conocimiento que permite a los niños tener la oportunidad de percibir, medir, ordenar pero sobre todo interpretar el tiempo. Para ello, es necesario que las estudiantes se apoyen en objetos y del lenguaje. Cooper (1995, 2005) opina que el lenguaje es la herramienta que sirve para descifrar el pasado. Los niños han de aprender a entender el paso del tiempo apoyándose del uso de conceptos temporales, como por ejemplo, el cambio y la continuidad o las diferencias y las semejanzas. Por su parte, Pagès & Santisteban (2011) proponen una lista no exhaustiva con vocabulario para que los profesores utilicen un lenguaje con términos relacionados con la temporalidad cuando enseñan el tiempo histórico.

4) La historia personal

Las actividades relacionadas con la historia personal del niño también forman parte de las representaciones sociales que tienen las estudiantes con respecto a la enseñanza del tiempo histórico. Amelia describe una actividad en la cual los niños identificaron y aprendieron a observar por medio de fotografías cómo ha pasado el tiempo en su propio cuerpo.

“Se les pidió a los niños llevar fotos desde que se encontraban en el estómago de su mamá, cuando eran bebés y así sucesivamente. Al traer las fotos se les mostró cómo eran antes, en cómo eran en ese momento mencionando las características más relevantes de ellos” [A, 3º].

De acuerdo con Pagès & Santisteban (2011), el tiempo histórico es fundamental en el desarrollo de la temporalidad humana. A partir de los recuerdos y de la memoria que tienen las personas, se analiza y se interpreta el pasado. Las fuentes orales o las visuales son algunos de los recursos que se pueden utilizar para establecer las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Las historias personales permiten que los niños se sientan parte de la historia. Para ello, las estudiantes de maestra de educación infantil han de promover actividades en donde la historia se relacione con la vida de los niños. Es importante que los niños sean conscientes que las decisiones que tomamos nosotros mismos u otros en el pasado se pueden observar en el presente. Los niños deben aprender a identificar si algunos acontecimientos pasados de nuestra vida le dan un sentido, una dirección o si orientan nuestra vida presente (Levstik & Barton 2005).

5) Oficios y profesiones

Para el conocimiento de la vida social, las estudiantes eligieron temas vinculados con las profesiones y los oficios. Arcelia y Carmen realizaron actividades para conocer los oficios y las profesiones. Arcelia describe una actividad en la que los niños y las niñas indagaron los oficios y las profesiones de sus papás y mamás. En esta actividad los niños utilizaron el tiempo futuro cuando se imaginaron lo que querían ser de mayores.

“Durante mi estancia en el Jardín de Niños Jean Piaget como practicante, le pedí a los niños que investigaran acerca de las profesiones u oficios de sus padres, para que posteriormente lo presentaran a todo el grupo. En base a eso, continuaron con un dibujo sobre profesiones y oficios y los dibujaron, les leí un cuento sobre el tema y al final ellos escogieron una profesión acerca de lo que les gustaría ser de grandes” [A, 3^o].

Por su parte Carmen realizó una actividad que tuvo como objetivo conocer el oficio de panadero. En esta actividad los niños investigaron la historia de una panadería que se encontraba ubicada en su comunidad. Como parte de la investigación los entrevistaron al panadero, visitaron su lugar de trabajo y elaboraron un álbum para registrar las actividades que realizaron.

“En la colonia San Juan se aplicó la unidad didáctica La Panadería de donde se analizaron las evoluciones que ha tenido a lo largo del tiempo [...] las actividades que se aplicaron fueron: la indagación de su historia elaboración de una entrevista, realización de ella dentro del aula, visita a la panadería y elaboración de un álbum de los lugares que se recorrieron” [C.4^o].

Los oficios y las profesiones son parte importante de la vida cotidiana de los niños porque ellos están en constante interacción con las personas que prestan un servicio a su comunidad, como por ejemplo, los panaderos, los choferes, los policías, entre otros. Los oficios y las profesiones también forman parte de la temporalidad humana. A partir de la memoria personal, familiar o colectiva es posible conocer que hacía y hace la gente para vivir.

Este tipo de actividades permiten a los niños comprender cómo es la organización social, cultural, política y económica de su comunidad. Es importante que los niños vayan comprendiendo que los oficios y las profesiones tienen cambios al paso del tiempo. Estos cambios pueden ser consecuencia de las formas de vida que las personas tienen de acuerdo a un tiempo histórico. De acuerdo con Pagès & Santisteban, se debe reflexionar si estos cambios contribuyen a un progreso o a una decadencia para la comunidad o la sociedad.

6) Visitas a lugares históricos

El último tema que las estudiantes eligieron para enseñar el tiempo histórico fue la visita a lugares históricos. Alondra y Alicia realizaron actividades en las que describen la visita a un lugar. Alondra relata la actividad en la que describe la visita a un monumento. Ella dice que por medio de un monumento, los niños tuvieron la oportunidad de conocer el estilo de vida que tenían las personas en un pasado y lo compararon con la vida del presente.

“Los niños a base de fotos de los monumentos del pasado y del presente, establecieron relación con lo que se hace y hacía en estos monumentos. Buscaron información sobre la época en la cual se fundaron a base de videos y fotos, además de historias compararon su forma de vida con la del pasado” [A, 4^o].

Alicia realizó una actividad en la que describe la visita a la plaza de la comunidad. Por medio de esta actividad, los niños tuvieron la oportunidad de conocer la historia y la función que tenía y tiene la plaza en su comunidad

“La plaza de Atapaneo. En una de las actividades que realice en relación a una entrevista perteneciente a la comunidad, donde los mismo niños diseñaron y aplicaron la entrevista al invitado que visitó el aula de los niños; el objetivo principal fue indagar respecto al pasado de la plaza, su fundación, los creadores, sus motivos, usos y funciones tanto actuales como pasadas...” [A, 4^o].

Las actividades que están vinculadas con un espacio social, como el monumento o la plaza, es otra forma de observar el paso del tiempo. En este tipo de actividades los niños comienzan a percibir el tiempo social.

Las actividades descritas me permitieron deducir que la enseñanza del tiempo histórico en la educación infantil se hace a partir de un tiempo social e histórico. Esto sucede por dos razones. La primera porque el tiempo social está determinado por acontecimientos sociales como por ejemplo, los festejos patrióticos y tradicionales. También porque las estudiantes incluyeron actividades que forman parte de la vida en sociedad como los oficios y las profesiones. La segunda razón, porque las estudiantes analizan los acontecimientos, las actividades y los espacios sociales a partir de un tiempo pasado, presente y futuro.

Por un lado Tartas dice que: “el tiempo social reagrupa el tiempo de los acontecimientos que engloban nuestra propia vida como una secuencia de acontecimientos” (pág. 9, 2009). Por otro lado, Pagès explica que el tiempo social, es por definición histórico: “ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ya ha sido –el pasado-, lo que es –el presente- como resultado de lo que ha sido, y lo que será –el futuro- como consecuencia de lo somos y estamos haciendo. Este tiempo social condiciona el tiempo vivido y su representación mental a través de las experiencias a las que nos sometemos como consecuencia de vivir en una sociedad organizada a través de pautas temporales, algunas naturales y pautas sociales” (Pág. 200, 1997).

6.5 Síntesis

Las cuestiones abordadas en la planeación de actividades me permitieron conocer los elementos que las estudiantes consideran importantes para enseñar la cultura y la vida social. Por medio de la valoración asignada a cada una de las cuestiones, fue posible conocer que las representaciones sociales de las estudiantes en torno a la enseñanza del entorno social están vinculadas con la idea de tomar en consideración los intereses y los conocimientos previos de los niños.

Como he expuesto, esta idea es consecuencia de las implicaciones de la teoría del constructivismo en el curriculum de la formación profesional de las estudiantes, así como en el currículum de la educación infantil. La información de este apartado me permitió conocer el pensamiento de las estudiantes en relación con sus concepciones de la enseñanza del entorno social. Esta información la retomaremos en el apartado dedicado a la triangulación.

Los modelos deseables y no deseables de la educadora me permitieron corroborar que el rol de la educadora está centrado en tomar en consideración los intereses y los conocimientos previos de los y las niñas. Los datos obtenidos por medio de los modelos de educadora me indican que el pensamiento de la educadora está fuertemente influido por las interpretaciones que las teorías del aprendizaje le han otorgado al rol de la educadora. Este rol deberá estar orientado en creer que el niño deberá ser el centro de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las actividades que las estudiantes describieron me permitieron conocer cómo entienden la enseñanza del tiempo histórico y cómo relacionan este conocimiento con la enseñanza de la cultura y de la vida social. Los festejos tradicionales y patrióticos son temas que las estudiantes abordan para que los niños conozcan cómo ha cambiado un objeto o para narrar un acontecimiento. Estas actividades se centran en la narración pero no se pone atención en hacer una relación entre el pasado, el presente y el futuro. Las estudiantes creen que con este tipo de actividades se trabaja el tiempo histórico por el simple hecho de que son parte de la historia de México. Esto significa que la representación social que tienen las estudiantes con respecto al

tiempo histórico está asociada con la enseñanza de una historia transmisiva basada en fechas y datos.

Otra representación social que tienen las estudiantes con respecto al tiempo histórico está asociada con la enseñanza de la historia ubicada en la etapa de identificación como la han denominado Levstik & Barton (2004). En la etapa de identificación la historia se enseña a partir de las historias personales y familiares, la intención es que el niño conozca sus orígenes para que construya un sentido de pertenencia. También me di cuenta que las estudiantes relacionan con actividades en las que se utiliza un objeto, como fue el caso de los juguetes o las fotografías.

Por otra parte, la representación social que tiene las estudiantes del tiempo histórico con respecto a los oficios, las profesiones y la visita de lugares importantes de su comunidad está vinculada directamente con el tiempo social. Por esta razón, se promueve más el conocimiento del entorno social y no tanto el conocimiento del tiempo histórico. Las actividades se enfocan en conocer las funciones, por ejemplo, de la plaza o lo que hace el panadero, más no a observar el paso del tiempo en los lugares. Los conceptos temporales casi no son utilizados para analizar, comprender y reflexionar cómo funciona la vida social y su relación con la vida personal del niño.

Es importante que las estudiantes sepan que el tiempo histórico es un conocimiento que debe ser aprovechado para enseñar las ciencias sociales en la educación infantil. Las estudiantes pueden abordar contenidos sociales teniendo como base conocimientos del tiempo histórico. Pero como el tiempo histórico no forma parte de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil, es común que su enseñanza se trivialice y quedé limitada a la reproducción de lo cultural.

En el siguiente capítulo profundizaré en las representaciones sociales que tienen un grupo de 9 estudiantes con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales. Observaremos que sus concepciones están estrechamente ligadas con la concepción de las ciencias sociales como una “no asignatura” ya que no tienen como base el conocimiento propio de una disciplina social, como, por ejemplo, de la Historia, la Geografía, la Antropología, etc. (Goodman & Adler, 1985).

*Capítulo 7. Las representaciones sociales y
la práctica docente de la enseñanza de
entorno social de un grupo de estudiantes
de maestra de educación infantil*

En el presente capítulo se analizan las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de tercer y cuarto grado. El análisis se centra en las ideas, los conocimientos, las opiniones de las estudiantes en relación con el área del conocimiento del entorno social y su enseñanza en la educación infantil. El capítulo está conformado por tres apartados: 7.1 -Los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social-, 7.2 -La socialización y su relación con la enseñanza del entorno social-, y 7.3 -La práctica docente de dos estudiantes de maestra de educación infantil-.

El apartado 7.1 nos permitirá conocer cómo entienden las estudiantes el conocimiento del entorno social y las concepciones que tienen en relación con su enseñanza. Como he expuesto, el área que está dedicada a las ciencias sociales en la educación infantil se le denomina conocimiento del entorno o del medio social. En este apartado se abordan los conocimientos que las estudiantes tienen en relación con los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social.

El apartado 7.2 analiza las opiniones y los conocimientos de las estudiantes en torno a la socialización y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales. Es importante conocer si las estudiantes son conscientes o saben que la socialización es una de las principales finalidades de la enseñanza del entorno social en la educación infantil. Para finalizar en el apartado 7.3 se analizan las clases de dos estudiantes de maestra de educación infantil para conocer cómo enseñan el entorno social.

Los resultados de este capítulo fueron obtenidos a través de entrevistas, de un grupo focal y de la observación de clases. La información fue grabada y posteriormente se transcribió. En cada uno de los apartados se incluyen sólo los extractos más relevantes para esta investigación (Ver Anexos, págs.35, 60, 47, 60).

7.1 Los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social

Se realizaron entrevistas a un grupo de 9 estudiantes para indagar sus opiniones, sus conocimientos e ideas en relación con la enseñanza del entorno social. De las 9 estudiantes 4 eran de tercer grado y 5 de cuarto grado. El objetivo de las entrevistas fue averiguar las siguientes cuestiones: a) cómo definen las estudiantes el entorno social, b) cuál es el objetivo de su enseñanza, c) cuál es su finalidad y d) cuál es su importancia dentro de la educación infantil.

Para obtener esta información se plantearon las siguientes preguntas: a) ¿Qué es el entorno social?, b) ¿Por qué es importante conocer el entorno social?, c) ¿Para qué se debe enseñar el entorno social a los niños y a las niñas?, d) ¿Por qué no se le da importancia a la enseñanza del entorno social?

a) ¿Qué es el entorno social?

Las estudiantes definen al entorno social como todo lo que rodea al niño; como el lugar donde se desenvuelven y que influye en su desarrollo emocional y cognitivo. Las frases que las estudiantes utilizaron para definir el entorno social fueron las siguientes: “es todo lo que le rodea”, “es el lugar donde se desenvuelve” y “el entorno social influye en su desarrollo”. Los siguientes ejemplos muestran las respuestas de algunas estudiantes.

“Para mí, [el entorno social] es en sí lo que rodea al niño, en todo aspecto, su familia, lo social, sus amistades, con sus iguales, la escuela, la cultura, costumbres, tradiciones, el lenguaje, todo lo que forma parte exterior al niño” [A.K, 3°].

“Pues el entorno social es todo lo que nos rodea, [todo con lo que] podemos interactuar en nuestro contexto, [por ejemplo] qué servicios [hay], [el entorno social son] las personas, las tiendas, los celulares, los elementos y personas que intervienen en la sociedad” [M, 4°].

“Pues yo creo que es todo lo que envuelve al niño. Pero también está lo económico, lo político y principalmente estaría su familia. Yo creo que después [de la familia estaría] la escuela y el lugar donde se desenvuelve que sería su colonia, su ciudad y ya en lo externo sería el país, la política, la situación económica [que] vive su país” [B, 3°].

“Pues son todos los factores que influyen para que el niño tenga un desarrollo, por ejemplo, su familia, sus amistades, el lugar donde se encuentra, sus tradiciones, las costumbres que tiene” [C, 3°].

Las frases utilizadas por las estudiantes me permitieron conocer que sus representaciones sociales con respecto al entorno social, están vinculadas con lo que establece el plan de estudios (1999). La asignatura *Entorno familiar y social I y II* plantea que “El estudio de esta asignatura tiene como principal propósito que las futuras educadoras lleven a cabo un análisis sistemático de los probables efectos que la vida familiar y social tienen sobre el desenvolvimiento de los niños y sobre su aprendizaje escolar” (EFS, 2002-2003, pág. 9).

Las representaciones sociales del entorno social están relacionadas con los conocimientos que las estudiantes tienen en relación con a la influencia que ejerce el entorno social y cultural en el desarrollo afectivo y cognitivo del niño. Estas representaciones difieren completamente de lo que establece el programa *Conocimiento del medio social (CMS)*: “Promover la curiosidad en torno a la sociedad ayudará a los niños a ejercer y desarrollar capacidades y hábitos que caracterizan el pensamiento racional como: escuchar, dialogar comprensivamente; formular dudas y preguntas pertinentes e imaginativas, observar con interés creciente y elaborar después conclusiones fundamentadas, habituarse a demandar explicaciones congruentes y convincentes sobre los fenómenos y acontecimientos del entorno” (CMS, 2001-2002, pág. 9).

La concepción de las estudiantes del área del entorno social se ubica en el área de la psicología no en el área de la disciplina de las ciencias sociales. Las estudiantes interpretan el conocimiento del entorno social bajo la influencia que ejerce éste en el desarrollo del niño y no tanto en el aprendizaje de habilidades y capacidades intelectuales por medio un conocimiento social concreto.

Debido a que las estudiantes le dan un valor socializador al conocimiento del entorno social, se deduce que sus representaciones sociales en relación con el área de las ciencias sociales se relacionan con la concepción de las ciencias sociales como

“relaciones humanas”. Esta concepción se basa en la enseñanza de normas para la convivencia, no en el conocimiento de una disciplina como la historia, la geografía, la sociología, la antropología, etc. Asimismo esta concepción contribuye a que las estudiantes no valoren el área de las ciencias sociales como una asignatura importante en el currículum, pues sus contenidos no tienen como base la enseñanza de un conocimiento científico que promueva habilidades y capacidades cognitivas (Goodman & Adler, 1985).

b) ¿Por qué es importante conocer el entorno social?

Las estudiantes opinan que es importante conocer el entorno social porque es el lugar donde el niño se desenvuelve o se socializa. Si el niño no conoce las formas de organización social y cultural no tendrá la capacidad de adaptarse adecuadamente a su comunidad.

“Porque de ahí es donde yo aprendo a comportarme, de ahí conozco las reglas de convivencia o las formas de estar en comunicación con las personas. [El entorno social] es el que te va inculcando qué cosas y qué forma de vida [tener]. Es todo lo que te va formando, orillando a ser un tipo de personas. Yo creo que es lo que se puede y no se puede hacer en una sociedad, está más enfocado a lo que está permitido y no permitido” [I, 3°].

“Es importante porque es en donde el niño se desenvuelve. El niño adquiere todo del medio, son muy importantes estos factores externos. La mayoría de las cosas que el niño aprende, las aprende observando, interactuando con los demás. Entonces es muy importante que el niño sepa cómo funciona a su alrededor todo y no solamente en lo actual, en lo que pasa ahorita, sino por ejemplo, [conocer] sus costumbres, conocer la gente, los distintos tipos de lugares, por ejemplo, las tradiciones, el día de muertos. Que el niño sepa de dónde viene y hacia dónde va” [A.K, 3°].

Para las estudiantes el conocimiento del entorno social implica el aprendizaje de reglas y normas de convivencia y no el aprendizaje de habilidades y capacidades cognitivas para comprender, analizar e interpretar cómo funciona su entorno social.

Esto significa que las representaciones sociales de las estudiantes en relación con la socialización están ubicadas en un enfoque funcionalista de la socialización. Para ellas lo más importante es que el niño se adapte y acepte pasivamente lo que ya está establecido.

Antes de continuar con el análisis de las representaciones sociales, considero importante aclarar un punto. La concepción que tienen las estudiantes con respecto al conocimiento del medio social está relacionada con la enseñanza de una socialización funcionalista. Es evidente que sus concepciones en relación con los objetivos y las finalidades no difieren en su concepción con respecto al área del entorno social. Por ello, se debe entender que en esta pregunta y en las siguientes, las representaciones sociales de las estudiantes puedan parecer similares y tengan elementos comunes como por ejemplo, la adaptación, el buen comportamiento, las reglas y las normas de convivencia.

Aunque el discurso de las estudiantes parezca repetitivo considero importante incluirlo por la siguiente razón. Las respuestas de las estudiantes y las semejanzas de sus discursos en relación con los objetivos y las finalidades nos permiten conocer la falta de claridad que existe en el plan de estudios y por ende en la formación profesional en relación con los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social en la educación infantil

Una cuestión que es importante mencionar es que las estudiantes deben tener claro que si el conocimiento del entorno social se limita al aprendizaje de normas y reglas, estarán promoviendo una socialización funcionalista o acrítica. Siguiendo a Pagès (1994), el concepto de socialización implica la aceptación acrítica de valores temporales impuestos, mientras que el concepto de contrasocialización implica la posibilidad de asumir críticamente nuestro rol en la construcción de futuros alternativos.

Las estudiantes deben saber que la enseñanza del entorno social ha de tener como principal finalidad preparar al niño para que el tenga la capacidad de buscar su lugar

en su comunidad de manera libre e independiente (Pagés, 1994). La educadora debe saber identificar si la socialización que se está promoviendo por medio del conocimiento del medio social es funcionalista, interpretativa, o crítica (Zeichner & Gore 1990). Para ello, las estudiantes han de tener la capacidad y las herramientas para identificar si las formas de relacionarse o interactuar generan conflictos, acuerdos, desacuerdos, violencia, armonía, indiferencia, etc. A partir de este tipo de situaciones los niños y la educadora tienen la oportunidad de identificar desde qué enfoque se socializan las personas en un determinado tiempo y espacio.

c) ¿Para qué es importante enseñar el entorno social?

Las estudiantes opinan que es importante enseñar el entorno social para que el niño conozca cómo funciona y se socialice adecuadamente en él. Las frases que las estudiantes utilizan para explicar las finalidades de la enseñanza del entorno social fueron las siguientes: “Para aprender a comportarme”, “para desenvolverse bien o insertarse adecuadamente en la sociedad”, “para que conozca cómo funciona el mundo” y “para descubrirlo”. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de las estudiantes.

“Lo enseñamos para ayudar al niño a insertarse en una sociedad que no se aísla de los demás por el simple hecho de no saber relacionarse o no conocer aspectos fundamentales de él”. [C, 4º].

“Es importante enseñarlo porque nosotras debemos darle las bases al niño para que él en un futuro pueda saber cómo funciona todo. Además porque el entorno social es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo social del niño. [El entorno social] es una parte importante de su desarrollo integral y emocional. Todos estos factores influyen en él y es prioritario que uno como educadora enseñe al niño a integrarse en lo social” [A.K, 3º].

De acuerdo con las frases utilizadas por las estudiantes, se deduce que las representaciones sociales en relación con la finalidad se asocian con la idea de formar, “buenos ciudadanos y ciudadanas”. Goodman & Adler (1985) explican que el concepto de “buen ciudadano” no implica que la persona sea crítica, reflexiva y se comprometa activamente con su sociedad. El “buen ciudadano” es la persona que se

adapta a las formas hegemónicas de organización social, política y económica de una sociedad.

El siguiente ejemplo es la opinión de Enrique, el único estudiante varón que formó parte de esta investigación. La opinión de este estudiante me pareció particularmente interesante porque él piensa que el entorno social no se enseña, se descubre.

“Porque es básico [el entorno social] en la vida de las personas. Uno como maestro lo va a enseñar aunque no quiera de todos modos se va a enseñar y de todos modos se va a aprender. Más que nada es favorecerlo y dejar descubrir el entorno social, porque ahí está, y no es de enseñar, sino de permitir descubrirlo. Yo como profesor seré el que enseñe al niño descubrirlo y a entenderlo a partir de un andamiaje” [L.F, 3].

La representación social de Enrique en relación con la finalidad de la enseñanza del entorno social confirma la concepción que se le ha dado al área de las ciencias sociales como “una no asignatura”. Para Enrique la enseñanza del entorno social es opcional. Es decir, el profesor puede elegir si la enseña o no. Él cree que en lugar de enseñarse es mejor orientar al niño para que el descubra el entorno social, pues lo social, como dice él, “ahí está”, es decir, está en todo y en todas partes.

d) ¿Por qué no se le da importancia a la enseñanza del entorno social?

Las estudiantes utilizaron las siguientes frases para explicar las razones por las cuales, en su opinión, no es importante enseñar el entorno social: 1) Se da más valor a la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje y no han observado a las educadoras enseñarlo en la práctica, y en consecuencia, suponen que no es importante, 2) en la formación inicial sólo nos enseñan a enseñar matemáticas y lenguaje, 3) lo social se aprende fuera de la escuela y 4) porque estamos acostumbrados a enseñar siempre lo mismo.

- i) Se le da más valor a la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje” y “no han observado a las educadoras enseñarlo en la práctica, y en consecuencia, suponen que no es importante**

En relación con estas frases, las estudiantes opinan que es más importante enseñar la expresión oral, la expresión escrita y las matemáticas. Ellas han llegado a esta conclusión porque piensan que el conocimiento del entorno social no favorece la formación de capacidades cognitivas.

Otro razón por la cual tienen esta concepción es porque no se les enseña en su formación a enseñar el entorno social. Y tampoco han observado que las educadoras lo enseñen. Por lo tanto, las estudiantes creen que si la educadora no lo enseña, es porque no es tan importante como las otras áreas. Los siguientes ejemplos muestran sus opiniones.

“Bueno yo creo, por lo que yo he observado, a nosotros nos han enseñado que sí, siempre nos han dicho que todos los campos formativos son importantes para que el niño se desenvuelva, pero es que nos enfocamos demasiado a lo que es la mente del niño, o sea por ejemplo capacidades, cognitivas, lenguaje, matemáticas. Pero por hacer eso, dejamos muy de lado lo social y lo natural. Las educadoras hacen todo muy tradicional que los niños siempre deben llevar un producto, un dibujo, se basan más en estar entreteniéndolo a los niños a que aprendan cosas, así es como lo he visto” [M, 4°].

“Porque aún en nuestra época se le da mayor importancia al conocimiento de las matemáticas y el lenguaje escrito (o español). Por otra parte se da por hecho que los niños conocen su entorno social pues es parte de su cotidianidad” [B, 3°].

“Pues realmente no sé, pero me ha tocado en las observaciones que he hecho que las educadoras no le ponen atención. Como en una o dos veces he visto que sí le ponen énfasis al entorno social, pero así como tal, tan centrado no. Y yo creo que sí es importante porque pues hoy en día estamos viviendo en un entorno que no es muy favorable y es bueno que los niños conozcan y construyan sus propios conceptos. Incluso decirles qué es el entorno social, como adentrarlos más en esto porque son las experiencias que viven en su entorno lo que los hace aprender y crecer como personas” [A, 3°].

“Porque pues, la realidad, es que sobre todo en tercer grado se resalta más el trabajo con el pensamiento matemático y con el lenguaje para que los niños tengan las habilidades básicas. Para que en primaria puedan desarrollar estas actividades de forma más adecuada, más competente” [C, 3°].

ii) En la formación inicial sólo nos enseñan a enseñar matemáticas y lenguaje

Daniela opina que durante su formación inicial siempre se le ha dado más atención a la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje oral y escrito. El resto de las áreas se abordan si el tiempo alcanza. Ella dice que si existiera la posibilidad de trabajar el área del conocimiento del entorno social, sería difícil llevarlo a la práctica docente porque no hay profesores que puedan orientar a las estudiantes en el área de las ciencias sociales. En el siguiente ejemplo se muestra la opinión de Daniela.

“Hay muchos factores, uno de ellos que la educadora no lo considere, porque ella tampoco tiene ese valor de comprender la importancia del entorno social y no puede fomentárselo a los niños. Tal vez sea también el programa, conozco muchas educadoras que no lo toman mucho en cuenta, lo ven por encima. Me tocó ver que al inicio del ciclo escolar, llegan los niños de segundo grado, los que apenas van ingresando y luego, luego hacen el acto cívico. Los niños de segundo ni saben por qué. Igual creo que la sociedad tampoco lo toma mucho en cuenta, como que lo cultural la gente lo ve muy superficial. También aquí en la escuela nos piden que trabajemos sólo lenguaje, el pensamiento matemático y las demás áreas si hay tiempo las trabajas, si no, no. También no hay quien te revise esas actividades ni quien te apoye para realizarlas” [D, 4°].

iii) Porque lo social no se aprende en la escuela, se aprende fuera de ella

Irene cree que lo social no es conocimiento que se enseñe en la escuela. La representación social de Irene se relaciona con la concepción que tienen las ciencias sociales entendidas como “relaciones humanas” Por esta razón, ella opina que en la escuela se aprenden cuestiones más concretas, como contenidos específicos de un área, fuera de la escuela el niño aprende a convivir y a relacionarse.

“Yo siento que [el entorno social] es algo como muy simple que se puede dar en cualquier momento. La escuela es para algo más concreto de aprender, y lo social pues lo veo acá fuera de la escuela” [I, 4°].

iv) Porque estamos acostumbrados a enseñar siempre lo mismo

Enrique explica que el entorno social no se enseña, ni se valora porque todos los profesores están acostumbrados a enseñar siempre lo mismo. Para Enrique enseñar siempre lo mismo significa enseñar sólo las matemáticas y el lenguaje escrito y oral. De acuerdo con este estudiante, las personas no tienen la capacidad de decidir qué

enseñar porque existe una manipulación, la cual ocasiona que siempre se haga lo mismo.

“No se le da importancia al entorno social, porque en México estamos "acostumbrados a otra cosa" a que nos manipulen y nos digan qué hacer. [Sin embargo] este es el primero de muchos pasos para cambiar la sociedad, comenzando con el entorno social, para comprender y analizar los errores de la sociedad, así como tratar de corregirlos para que la sociedad de un cambio en el cual el entorno social pueda ser la base” [L.F, 3°].

De acuerdo con las anteriores respuestas se interpreta que el área de las ciencias sociales en la educación infantil es poco valorada y, por lo tanto, no se enseña. Esto es consecuencia de la concepción que se tiene en torno a los objetivos y las finalidades que las estudiantes han expresado. Debido a que los objetivos y las finalidades de las ciencias sociales no promueven el aprendizaje de capacidades y habilidades cognitivas, como se supone lo promueven las matemáticas y el lenguaje, no se le da importancia a su enseñanza.

Con las opiniones de las estudiantes se confirma que las ciencias sociales en la formación de las estudiantes de maestra de educación infantil es un área que se relaciona únicamente con “las relaciones humanas” y por lo tanto no es valorada como una asignatura. (Goodman & Adler 1985). Este enfoque de las ciencias sociales nos ayuda a entender porque las estudiantes creen que las ciencias sociales en la educación infantil son un área que tiene poco valor en aprendizaje de habilidades cognitivas y en el pensamiento del niño.

En el siguiente apartado conoceremos las opiniones de las estudiantes en relación con la socialización. Como he expuesto, las representaciones sociales de las estudiantes de la enseñanza del entorno social están vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de reglas, normas de convivencia y comportamientos. Sin embargo, los datos del siguiente apartado nos permitirán conocer que las estudiantes no son completamente conscientes que cuando enseñan el entorno social están trabajando implícitamente la socialización.

7.2 La socialización y su relación con la enseñanza del entorno social

El grupo focal se realizó para indagar el pensamiento de las estudiantes el concepto de socialización y su relación con la enseñanza del entorno social. Las estudiantes participantes fueron 6: Norma, Elena, Beatriz, Sandra, Rosa y María. Antes de comenzar a describir las opiniones de las estudiantes es importante tomar en consideración tres puntos. El primero es mencionar qué establece el programa de educación infantil sobre socialización. El segundo, qué propone el plan de estudios sobre este concepto. Y el tercero, desde qué enfoque se está enseñando el concepto de socialización en la formación profesional de las estudiantes.

a) ¿Qué propone el programa de educación infantil (2004) para promover el proceso de socialización?

El programa ubica el proceso de socialización en el campo formativo *Desarrollo Personal y Social*. El siguiente párrafo refleja que el proceso de socialización deberá enseñarse desde un enfoque funcionalista ya que es el niño el que ha de adaptarse pasivamente a su contexto social. La idea central de este enfoque es que el niño se integre a una sociedad organizada por los adultos. Para ello, la socialización deberá estar basada en la enseñanza de normas y reglas y en que el niño aprenda a controlar sus emociones. De esto depende la aceptación del niño a su contexto social o grupo de pertenencia.

“Los procesos de construcción de la identidad, el desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia. Investigaciones actuales han demostrado que desde muy temprana edad los niños desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales de los otros y para actuar en consecuencia, es decir, en un marco de intenciones y relaciones sociales. La comprensión y la regulación de las emociones es un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en el desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social” (PEI, 2004, pág. 50).

b) ¿Qué propone el plan de estudios (1999) de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil?

El plan de estudios de la licenciatura en educación infantil propone que las estudiantes realicen dos cursos para conocer cómo han enseñar a los niños a socializarse. En estos cursos las estudiantes deberán trabajar con el programa denominado *Socialización y Afectividad en el Niño I y II*. En dicho programa, la socialización se explica desde un enfoque funcionalista porque son los niños quienes han de adaptarse al mundo de los adultos.

“La experiencia de socialización en la educación infantil significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños” (PE, 2002-2003, pág. 153).

c) ¿Desde qué enfoque se está enseñando el concepto de socialización en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil?

En esta investigación utilizamos el estudio “Teacher Socialization” de Zeichner & Gore (1990) para interpretar el concepto de socialización en la formación profesional de estudiantes de maestra de educación infantil. Zeichner & Gore (1990) describen, grosso modo, que el enfoque funcionalista de la socialización tiene como función la adaptación de la persona a una sociedad. El enfoque interpretativo tiene como función comprender la sociedad donde se adapta la persona. Y el enfoque crítico tiene como función cuestionar el “status quo” y la finalidad es la transformación de lo ya establecido.

La relación que existe entre el enfoque funcionalista con el término de socialización es de carácter afectivo y social. El enfoque funcionalista describe que la persona es quien ha de adaptarse a un medio. Para ello, se deben aceptar las normas y reglas ya establecidas. Si la persona se adapta adecuadamente, será aceptado por los otros. Si la persona no se adapta será rechazado. La aceptación y el rechazo son términos que se explican desde la parte afectiva porque inciden en el bienestar emocional de la persona.

El enfoque funcionalista nos permite interpretar que la socialización que se está enseñando en la formación profesional de las estudiantes está basada en la aceptación de los otros. Debido a que ambos programas ubican la socialización sólo en el área afectiva, se entiende porque las estudiantes creen que enseñar a socializar implica enseñar al niño a adaptarse para que sea aceptado y no sufra las consecuencias emocionales del rechazo. De acuerdo con lo que propone el programa de educación infantil y el plan de estudios comprenderemos de dónde vienen las representaciones sociales que las estudiantes tienen sobre la socialización.

¿Qué es la socialización?

Las estudiantes definen el concepto de socialización de dos formas. Por un lado, Norma opina que la socialización es la interacción que existe entre las personas. Por otro lado, Sandra cree que la socialización sirve para dialogar sobre un tema específico. Los párrafos siguientes muestran sus opiniones.

Norma: “Bueno pues la socialización la entiendo como la interacción entre las personas. Pero retomando el niño pues al ser sociable por naturaleza no sólo se establece una socialización verbal sino también corporal en donde entran en contacto la afectividad”.

Sandra: “Bueno [la socialización] también podría ser [socializar] sobre un tema, llegar a un acuerdo o la alguna conclusión de un tema”.

Para las estudiantes la socialización significa tener la capacidad de relacionarse. Esta relación puede ser funcionalista (afectiva) o interpretativa (cognitiva). Esta relación se interpreta de dos formas. La primera, es de carácter afectivo cuando su finalidad es

la convivencia. La segunda, es de carácter cognitivo cuando se socializan conocimientos de un tema o una asignatura. Los niños se socializan para relacionarse y los adultos, en este caso las estudiantes se socializan para comprender, intercambiar ideas y/o llegar a un posible acuerdo.

¿Qué papel tiene la educadora en el proceso de socialización?

Sandra y Norma opinan que el papel de la educadora es enseñar al niño las bases para que tenga una buena convivencia en su contexto familiar, escolar y social.

Sandra: “Yo creo que fomentar en los niños el que sean sociables el que se llegue a cumplir esas normas que se plantean en la sociedad, [por ejemplo] de respeto, de convivencia para que el niño ya sea en su casa o en su comunidad pueda tener una buena socialización”.

Norma: “Pues yo siento que la socialización o el papel de la educadora es fundamental porque les debemos dar la base y sobre todo la seguridad de entrar al contexto en el que pertenece porque como sabemos no es lo mismo socializar o entablar una conversación con un círculo de amigos que en otro tipo de círculo”.

De acuerdo con Sandra y Norma el rol de la educadora en el proceso de socialización consiste en enseñar a los niños las normas de convivencia, los valores y las reglas. Las estudiantes saben que la adaptación a un contexto social varía de acuerdo al tipo de socialización que exista. En el contexto familiar la socialización está basada en las relaciones afectivas y en el contexto escolar la socialización está basada en las normas y las reglas establecidas por los adultos. De acuerdo con la concepción que tienen las estudiantes del concepto de socialización, en ambos contextos el niño se relaciona dentro de una lógica de aceptación y rechazo.

¿Cómo es la socialización en el contexto familiar y en el contexto escolar?

Las estudiantes opinan que existen diferencias entre la socialización que tiene el niño dentro de su contexto familiar y escolar. Las relaciones que existen dentro de la familia no se caracterizan por ser tan “formales” o “rígidas” como lo son en la escuela. De acuerdo con Sandra y María en un ambiente social, como la escuela, las personas tienen que hacer lo posible para ser aceptadas, mientras que en la familia

existe la confianza de no hacer el esfuerzo por ser aceptado. Rosa es la única que está en desacuerdo. Ella argumenta que los niños no tienen esa capacidad de diferenciar las relaciones que existen entre la familia y la escuela.

Norma: “La escuela. No es lo mismo la socialización que se entabla en una familia que quizás no sea tan formal como dentro del aula”

Sandra: “Pues yo creo que no porque en la familia te sientes como más en confianza o te abres más para poderte comunicar con ellos y en grupo de personas no, porque todos son diferentes, todos quieren sobresalir, entonces tienes que encajar”.

Rosa: “Pero yo creo que refiriéndonos a los niños todavía no detectan eso, no detectan que las relaciones van a ser diferentes, todavía no lo detectan, a lo mejor sí hay una diferencia, pero todavía ellos no dicen: -¡ah! pues como es mi escuela me debo portar diferente que en mi casa o no me voy a referir a él igual que mi mamá-”.

María: “Yo siento que si lo hacen, porque por ejemplo, cuando vas a practicar no te tratan igual a ti, ni siquiera te conocen pero no son igual contigo que como son con su maestra o con su mamá. Entonces yo siento que ellos ya saben diferenciar a pesar de que están pequeños. Desde primero y segundo, no digamos tercero, identifican que las relaciones son diferentes dependiendo de la persona y del contexto en donde estés. Pero se van adaptando, las respuestas que tienen en casa y en la escuela son diferentes. Lo hemos visto, llega la mamá y le hace un caprichito a la mamá y mientras esté trabajando con sus compañeros, no se está comportando así entonces él se está dando cuenta en donde se puede y no se pueden hacer ciertas cosas”.

Las estudiantes son conscientes que cada tipo de contexto social determina las formas de relacionarse. Ellas explican que la socialización es diferente porque en la familia influyen los vínculos afectivos. En cambio, en la escuela, no existen esos vínculos afectivos, por lo que el niño debe aprender a integrarse utilizando otras herramientas. Esas herramientas son las reglas, las normas de convivencia y los valores.

¿Cuál es la relación de la socialización con el conocimiento del entorno social?

Elena y María opinan que el conocimiento de la cultura y la vida social sí tiene una relación con la socialización porque los niños aprenden las normas, las reglas de

convivencia, las costumbres y las tradiciones. Si el niño no conoce cómo funciona su comunidad no sabrá cómo socializarse.

Elena: “Porque por ejemplo las normas y las reglas de convivencia, las costumbres y tradiciones. El niño las tiene que aprender porque quizá sean parte de la sociedad donde él vive. Entonces si no sabe, no va a poder ser parte de esa sociedad o no se va a desenvolver bien con ellos porque no va a saber lo que saben los demás”

María: “Es lo que te quería mencionar a lo mejor no lo vemos tanto cómo lo trabajamos [la socialización]. Más bien vemos [la socialización] como una herramienta que la trabajamos siempre. No somos muy conscientes de que estamos trabajando la socialización”.

De acuerdo con lo anterior, queda claro que la representación social que tienen las estudiantes de la socialización se vincula con lo que propone el enfoque funcionalista. Es importante que las estudiantes sepan que la socialización no sólo se promueve a través de lo afectivo. La socialización también se trabaja cuando se enseña el conocimiento del medio social porque éste tiene contenidos de carácter socializador.

Debido a que las estudiantes no son completamente conscientes de que la socialización se trabaja cuando se enseña el entorno social, se deduce que tampoco saben que la finalidad del entorno social es de carácter socializador. Esto es consecuencia del área en que se ha ubicado la socialización en el programa de educación infantil y el plan de estudios. En ambos programas se establece claramente que la socialización se trabaja por medio del área afectiva. No sucede lo mismo con el área de conocimiento del medio social. Aunque las competencias del conocimiento del entorno social son de carácter socializador, en ningún apartado del programa de preescolar y del plan de estudios se exponen claramente sus objetivos y sus finalidades.

7.3 La práctica de Carmen e Irene, dos estudiantes de maestra de educación infantil.

Este apartado está dedicado a las clases de dos estudiantes de maestra de educación infantil. Carmen e Irene realizaron actividades para enseñar la cultura y la vida social durante sus prácticas docentes. El objetivo de la observación de las clases fue indagar los objetivos, las estrategias y las finalidades que las estudiantes utilizaron en la enseñanza de los contenidos sociales.

El primer apartado de este capítulo nos mostró que las estudiantes saben que una de las finalidades de la enseñanza del entorno social es la adaptación del niño a su contexto. Ello no significa que sean conscientes o tengan claro desde qué enfoque están enseñando a adaptarse a su medio social. El propósito de este apartado es precisamente conocer si las actividades de Carmen e Irene tienen una finalidad socializadora y si las estudiantes son o no conscientes de que están diseñando actividades basadas en finalidades socializadoras.

Durante el trabajo de campo realizado se observaron dos clases de Carmen y una clase Irene, las dos estudiantes cursaban el cuarto grado de la licenciatura en educación infantil. Las clases observadas fueron parte de sus prácticas docentes realizadas durante el periodo del 26 de septiembre al 18 de noviembre del 2011.

a) Las clases de Carmen

Carmen tenía a su cargo un grupo de 27 niños y niñas de 5 años de edad. El horario escolar de los niños es de 9am a 12 pm. El tema que Carmen trabajó con los niños fue “El día de muertos”. Las clases de Carmen se organizan en dos momentos. En el primer momento, se registra la fecha y la asistencia de los niños. En el segundo momento se desarrolla el tema.

Primer momento: Registro de la fecha y la asistencia “¿Cuál es la fecha de hoy?” y “¿cuántos niños y niñas vinieron hoy?”

El registro de la fecha y el pase de lista tienen como propósito que los niños en conjunto con la estudiante realicen una actividad. La actividad para registrar la fecha está asociada con el conocimiento de los números, los días de la semana y los meses del año. La actividad para registrar la asistencia se asocia con el conocimiento de las figuras geométricas y los colores. El siguiente es un ejemplo del registro de la fecha y de la asistencia. (Ver Anexos, pág. 68).

-Carmen: A ver vamos primero a hacer el calendario, díganme, ¿qué día es hoy?

-Grupo: ¡Martes, viernes, jueves!

-Carmen: ¡Felipe escucha!, Felipe nos está diciendo que es martes, ¿verdad Felipe?, ¿y por qué es martes?, a ver, ¿qué día tenemos educación física?

-Niño: Lunes y martes.

-Carmen: martes y jueves, hoy es martes.

-Carmen: A ver vamos a escuchar, tenemos otra vez (la estudiante muestra un círculo).

-Grupo: ¡Círculo!

-Carmen: ¿De qué color?

-Niña: ¡Verde!

-Carmen: ¿y? (la estudiante muestra un cuadrado).

-Grupo: ¡Cuadrado!

-Carmen: ¿Éste sí es un cuadrado? ...el cuadro es para las...

Segundo momento: La actividad del tema “La celebración del día de muertos”

En el segundo momento se desarrolla el tema. Carmen comienza la clase con una dinámica para que los niños y las niñas le presten atención. La dinámica consiste en mover algunas partes del cuerpo. Después inicia la clase preguntándoles a los niños si recuerdan lo que hicieron el día anterior.

-Carmen: A ver en la boca [poner la mano en la boca] y la izquierda en la cabeza, ahora las vamos a cruzar, y quiero que Regina venga aquí conmigo, Regina a ver

vamos a escuchar primero a Regina y luego a ti Diego. July y Celeste guarden silencio. Regina nos va a contar ¿qué hicimos ayer con la plastilina?, ¿si se acuerda verdad?, ¿qué hicimos?

-Niña: Una maqueta.

-Carmen: Una maqueta, ¿si hicimos una maqueta?

-Niño: ¡Los muertos!

Los niños no recuerdan exactamente qué hicieron el día anterior, por lo que Carmen vuelve a preguntar qué es lo que están celebrando. Una niña del grupo responde que se celebra el Halloween. La maestra le pregunta si está segura y para corregirla Carmen hace la misma pregunta al grupo, los niños y las niñas le responden correctamente.

-Niña: Mañana hicimos lo de Halloween,

-Carmen: Ayer, ¿De Halloween o de Día de Muertos?

-Grupo: ¡De día de Muertos!

-Carmen: A ver, a ver, Regina, ¿hicimos el Día de Muertos o Halloween?

-Grupo: ¡Día de Muertos!

-Carmen: Del día de Muertos Andrea.

-Vanesa: El Día de Muertos es que ya se murieron nuestros abuelitos y también que es el Día de los Muertos por qué es el Día de los Muertos.

-Carmen: Muy bien vamos a darle un aplauso a Vanesa (aplausos).

Carmen continúa la clase preguntando a los niños si han visto un altar de muertos. Carmen quiere indagar si los niños han tenido la oportunidad de ver un altar de muertos.

-Carmen: Ahora quiero que cierren sus ojos y se recarguen en la mesa, les voy a hacer unas preguntas y quiero que cierren sus ojos porque yo voy a pasar a sus lugares a preguntarles. A ver cierren sus ojos y piensen si alguna vez ustedes han visto un altar del Día de Muertos, ¿lo han visto?

-Grupo: ¡Sí!

-Carmen: A ver pero con los ojos cerrados, sólo contéstenme, sí o no.

-Grupo: ¡Sí!, yo sí maestra.

-Carmen: Muy bien, a ver vamos a seguir cerrando los ojos y yo les voy a ir preguntando. Andrea dice que sí ha visto un altar, ¿verdad Andrea?, ¿cómo era ese altar?

-Andrea: Así, ahí estaba un techito, ahí estaba bajito.

-Carmen: Ahora cierren los ojos otro vez, les voy a hacer la pregunta más pero más importante de todas, si no guardan silencio no vamos a poder salir a comer. Jimena, July y Celeste, escuchen les voy a preguntar la pregunta que era de tarea cierren los ojo. Escuchen, no les he dicho que levanten la mano, ¿quién sí ha puesto un altar en su casa?

-Niño: Maestra a mí no me ha preguntado

-Carmen: A ver ahorita te pregunto Gael. A ver cierren los ojos, Carla, Jimena, Celeste y July, recuerden si alguna vez en su casa han puesto un altar, abran sus ojos y levanten la mano, (todos levantan la mano). Escuchen no les he dicho que levante la mano. Ahora si levante la mano quién de ustedes sí ha puesto un altar en su casa.

-Grupo: ¡Yo!, ¡yo!

-Carmen: Y ahora levante la mano, ¿quién no ha puesto un altar en su casa?

-Grupo: ¡Yo sí, yo sí, yo no, yo no!

-Carmen: A ver ahorita, me van a decir uno por uno, por qué [no lo han puesto]

-Niño: Yo he puesto un altar en mi casa.

El tiempo ha transcurrido y Carmen decide terminar la clase preguntándoles a los niños si quieren montar un altar. Ella les muestra unas imágenes de altares de muertos. Carmen les pide a los niños que se acerquen para que observen las fotografías, con esta actividad termina la clase.

-Carmen: A ver escuchen, el resultado nos dio que hay más niños que no ponen altar en su casa, ¿verdad? Entonces, ¿les gustaría que nosotros pusiéramos uno aquí en la escuela?

-Grupo: Sí.

-Carmen: ¿Y me van a ayudar a ponerlo?

-Grupo: Sí.

-Carmen: Levante la mano quien sí promete ayudarme.

-Grupo: Yo, yo, yo.

-Carmen: Entonces yo les traje unas fotos de algunos altares, y de la gente que va al panteón, como Paola que dijo que le lleva flores a su tío o a tu ¿abuelito? Eva pero no se las voy a enseñar ahí por eso necesito que nos acomodemos. Espérense, siempre quieren hacer algo antes de que yo les diga, les voy a ir hablando uno por uno para que se acomoden aquí. Eder ven aquí, nos vamos a acomodar para ver las imágenes, ya ve porque no pone atención.

La segunda clase de Carmen sigue la misma organización. En un primer momento se registra la fecha y la asistencia. En un segundo momento se desarrolla el tema. Ese día, la actividad que los niños realizaron fue dibujar un altar de muertos.

-Carmen: Todos, ¿tienen hojas y colores?, ¿cómo les gustaría que fuera el altar que vamos a poner aquí en la escuela? Aquí hay unas imágenes para que las vean y pueden utilizar algo de lo que hay aquí para hacer su dibujo.

-Niña: Ponerle velas.

-Carmen: Ya pueden empezar a trabajar.

Análisis de las clases de Carmen en relación con los objetivos, las estrategias y las finalidades

Las clases de Carmen son una sesión de una unidad didáctica llamada “La celebración del día de muertos”. Carmen planeó la unidad didáctica para trabajar el conocimiento de la cultura y la vida social. Las competencias que ella pretendía favorecer fueron las siguientes: 1) “Establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas cotidianas y culturales” y 2) “reconocer que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad”.

En las clases de Carmen se trabajó una secuencia que tituló “¿Qué conozco de la tradición?”. Carmen menciona que el objetivo de la unidad didáctica es que los niños “reconozcan la importancia de rescatar las tradiciones que forman parte de su cultura”. De acuerdo con lo que describe Carmen se deduce que el objetivo particular de esta sesión era indagar los conocimientos previos que los niños tenían de esta tradición. A partir de sus conocimientos previos Carmen trabajaría con los niños los

elementos que debe llevar un altar de muertos. Carmen no hace mención de las finalidades en su planeación sólo escribe los objetivos (Ver Anexos, pág. 7).

¿Cómo registra Carmen la fecha y la asistencia?

Carmen utiliza preguntas cerradas para registrar la fecha. La intención de estas preguntas es que los niños den una respuesta concreta y correcta: “¿qué día es hoy?, ¿en qué mes estamos?, ¿en qué año?”. En una sola ocasión Carmen plantea una pregunta abierta para indagar la relación que existe entre un día de la semana y la clase de deportes. La intención de esta relación es que los niños recuerden el día de la semana asociándola con otra actividad.

De acuerdo con la forma en que se realiza el registro de la fecha y de la asistencia se interpreta que la finalidad de estas actividades es que el niño comprenda la organización de la clase. El registro de la fecha y la asistencia son pautas temporales que pueden estar establecidas por la escuela o por la educadora. Los niños comprenden que las actividades que realizan en la escuela infantil tienen una secuencia temporal y que han de adaptarse a estas secuencias porque son parte de la organización de la escuela.

¿Cómo realiza Carmen la actividad del “altar de muertos”?

Carmen desarrolla el tema por medio de preguntas cerradas. La clase de Carmen no ofrece a los niños la oportunidad de reflexión y de diálogo. El abuso de preguntas cerradas promueve que los niños se sientan evaluados e inseguros. Carmen inconscientemente está promoviendo que los niños aprendan a responder rápido y correctamente.

En ningún momento Carmen asume su rol de educadora, ella nunca es protagonista en el proceso de enseñanza, no enseña a los niños a pensar, a reflexionar o a dialogar. Carmen no les da herramientas a los niños para que interpreten, comprendan y conozcan la tradición del día de muertos. En la clase de Carmen no hay tiempo para reflexionar sobre cómo este tipo de festividades promueven diferentes formas de

organización cultural, social, económica y política en la vida cotidiana de los niños. Carmen tampoco habla de la muerte como parte de la vida y cómo este tipo de acontecimientos influyen en la vida del ser humano.

Las competencias que Carmen pretendía promover no se promueven en ninguna de sus clases. Las actividades no promueven la relación entre pasado y el presente del festejo del día de muertos. De acuerdo con las formas en que Carmen organiza las clases, a base de preguntas cerradas, se deduce que ella parece estar más preocupada por la disciplina y el control del grupo y se olvida de enseñar el conocimiento de la cultura y la vida social.

b) La clase de Irene

Irene tenía a su cargo un grupo de 18 niños y niñas de 3 y 4 años de edad. El horario escolar de los niños era de 9am a 12pm. Irene trabajó el tema que tituló “Mi familia”. La clase de Irene se organizó en tres momentos. En el primer momento, Irene y los niños hacen una asamblea para observar y platicar sobre las fotos de los niños. En el segundo momento los niños hacen un dibujo de su familia. Y en el tercer momento los niños presentan el dibujo a sus compañeros. (Ver Anexos, pág. 81).

Primer momento: La actividad “Conociendo a mi familia”

Los niños se encuentran sentados en semicírculo, Irene inicia la clase tratando de entablar un diálogo a través de preguntas. Irene les pregunta si habían visto la foto que sus papás y mamás les habían dado.

-Irene: Oigan quién me quiere decir, ¿quién tiene una familia?

-Grupo: Yo, yo, yo.

-Irene: Ya me entregaron sus papás unas fotos donde salen ustedes con su familia, ¿si se las enseñaron?

-Niño: ¡Sí!

-Irene: ¿Sí?, oigan quien me quiere decir, ¿qué les gusta de su familia? Escúchenme, ¿qué les gusta de su familia? A ver Kuri, ven para acá Kuri. Kuri nos va a platicar qué es lo que más le gusta de su familia.

-Niño: Me gusta Giovanni...

-Irene: Te gusta Giovanni, ¿te gusta jugar con Giovanni? Antes estaba chiquito en la fotografía y ahora está grande.

-Kuri: ¡Ah!

-Irene: ¿Ahora está grande?

-Irene: Ah, muy bien gracias Kuri. A ver fíjense bien, Toño, Toño, vamos a escuchar a Ana. A ver Ana, vamos, Daniela, vamos a ver qué le gusta hacer con su familia a Ana. A ver pláticanos, vamos a escuchar Giovanni. A ti ya te escuchamos Kuri. A ver que nos dice Ana, a ver pláticanos, ¿qué te gusta hacer con tu familia?

-Niña: Con mi mamá y mi papá.

-Irene: ¿Qué te gusta hacer con tu mamá y tu papá?

-Niña: Feliz.

Segundo momento: “Dibujando a mi familia”

En el segundo momento Irene les comenta a los niños que se preparen porque van a dibujar a su familia. Irene los motiva y les sigue haciendo algunas preguntas para que ellos traten de recordar a todos los miembros de su familia incluyendo a sus mascotas.

-B: ¿Es grande o pequeña [tu familia]? ¿Son muchos integrantes en tu familia o son poquitas personas? Kuri, oye Kuri, no estás escuchando. A ver vamos a poner las manos arriba, todos arriba, arriba, arriba, abajo, abajo. Necesitamos escuchar Kuri, ¿sí? Fíjense bien ahorita les voy a entregar una hoja en blanco, Jocelyn, escúchame Jocelyn. Les voy a entregar una hoja en blanco y ustedes fíjense lo que van a hacer. Me van a dibujar a toda su familia, a su mamá, ¿a quién más?, a su papá, ¿a quién más?, a la mamá con el papá, ¿a quién más?

-Niña: A los primos.

-Irene: A los primos, ¿a quién más?, ¿tienen hermanos?, ¿quién tiene hermanos?, levante la mano, ¿quién tiene hermanos?

-Grupo: Yo, yo, yo. Y los perros.

-Irene: ¿Los perros? Oigan, ¿quién tiene mascotas?

-Grupo: Yo, yo, yo, yo.

-Irene: Ah bueno si quieren pueden dibujar ahí a sus mascotas, si quieren los dibujan ahí junto a su familia.

Tercer momento: “Presentando a mi familia”

Cuando los niños han terminado de dibujar a su familia, Irene pregunta quién quisiera pasar a presentar su dibujo. Una niña motivada por Irene pasa al frente a presentar su dibujo. Los niños sentados en semicírculo escuchan y observan el dibujo. Irene hace esta actividad con algunos niños y niñas, sólo con aquellos que quieren participar.

-Irene: A ver Dulce, ¿a quién dibujaste?

-Niña: A mi mamá...

-Irene: ¡A su mamá!

-Niña: A mi abuelito...

-Irene: A su abuelito y, ¿a quién más?

-Niña: A mi papá.

-Irene: Muy bien, muy bien Dulce.

Análisis de la clase de Irene en relación con los objetivos, las estrategias y las finalidades

Irene escribe en su planeación que esta actividad es parte del campo formativo *Exploración y Conocimiento del Mundo*. Ella pretende favorecer una competencia del aspecto de “la cultura y la vida social”. La competencia que Irene menciona en su planeación es la siguiente: “Establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales”. Irene no menciona las finalidades de sus actividades. (Ver Anexos, pág. 33).

¿Cómo presenta Irene el tema?

Irene presenta el tema con una pregunta cuya intención es motivar a los niños a que hablen sobre sus fotos. En este momento de la clase, ella se muestra un poco nerviosa, pero ello no le permite olvidarse de motivar a los niños. Irene introduce el tema con dos preguntas. La primera pregunta que utiliza es: *¿Qué les gusta de su familia?* Los niños no responden, ella se da cuenta y decide cambiar la pregunta por la siguiente: *¿Qué te gusta hacer con tu familia?*

Irene da oportunidad a los niños para que se expresen, esto lo demuestra cuando se da cuenta de que una pregunta no está bien planteada y decide cambiarla. El silencio de los niños la ayuda a hacer una reflexión en la acción (Paige-Smith & Craft, 2007). Irene se preocupa por los silencios que los niños tienen cuando no le contestan. Lo más importante para ella es que ellos escuchen a los demás para que tengan la oportunidad de conocer a sus familias.

Sin embargo, con esta actividad no se logra cumplir la competencia que Irene describe en su planeación y al igual que Carmen, se muestra un poco preocupada por la disciplina del grupo. La diferencia que existe entre las preocupaciones de Carmen e Irene por el control del grupo radica en la intención. Se observa que la intención de Carmen es controlar por controlar. Mientras que la intención de Irene por controlar es para que los niños escuchen y sean escuchados.

Los objetivos, las estrategias y las finalidades de las Clases de Carmen e Irene

El objetivo planteado en las planeaciones de Carmen e Irene es que los niños conozcan la vida personal de los niños y las tradiciones de su cultura. Para lograr esto, las estudiantes eligieron trabajar con la competencia dedicada al tiempo histórico. Por medio de esta competencia, Carmen e Irene pretendían que los niños tuvieran la oportunidad de conocer cómo es la familia de sus compañeros y cómo se festeja la tradición del día de muertos.

Las estrategias que ellas utilizaron para llevar a cabo las actividades fueron preguntas cerradas. El desarrollo de las actividades se fue dando de acuerdo con las preguntas

que las estudiantes hacían. En la mayoría de las ocasiones la intención de estas preguntas era obtener una información concreta.

Las preguntas cerradas son utilizadas frecuentemente por las estudiantes por varias razones. La primera de ellas, para motivar al niño a que exprese sus opiniones, sus conocimientos, sus intereses y sus sentimientos en relación con el tema. La segunda de ellas, es que a partir de las respuestas de los niños, las estudiantes tienen la oportunidad de comprobar si los niños les están prestando atención, si están “aprendiendo” o si están comprendiendo lo que la estudiante les está diciendo. La tercera razón, es que este tipo de preguntas son utilizadas en la mayoría de las veces consciente o inconscientemente por las estudiantes para tener un orden y control del grupo.

Las finalidades de las clases no se establecen ni en la planeación de las actividades y tampoco durante el desarrollo de las mismas. Las estudiantes no tienen claro y no saben el para qué están enseñando la cultura y la vida social. Esto no significa que las clases de las estudiantes no tengan una finalidad, sino todo lo contrario, la finalidad que se está trabajando en sus clases se está haciendo por medio del currículum oculto. Se deduce que es una finalidad socializadora funcionalista de la forma de organización de las clases y de las estrategias que las estudiantes utilizan durante sus clases.

Con las actividades que las estudiantes plantearon no se promueve la reflexión o el análisis de la cultura y la vida social. En el caso de la actividad de la familia no hay una reflexión en relación con los diversos modelos de familia que existen actualmente. Se promueve el aprendizaje de la familia nuclear: padre, madre y hermanos. Por otro lado, en ningún momento las estudiantes utilizan el tiempo pasado y el presente para hacer una relación entre el tiempo pasado, presente y futuro. A pesar de que el festejo del día de muertos es un acontecimiento que tiene sus orígenes en un pasado, la estudiante no lo menciona. Lo mismo sucede con la familia, en la actualidad ya existen grupos sociales que están luchando para que las familias mono-

parentales u homosexuales se dignifiquen y esto no lo considera la estudiante en el desarrollo del tema.

7.4 Síntesis

En este capítulo se abordaron las representaciones sociales del área del entorno social, la socialización y la práctica docente de dos estudiantes. Las concepciones del área del entorno social se relacionan con la enseñanza de reglas y normas de convivencia. A partir de esta concepción se deduce que en la formación profesional se trabaja el área de las ciencias sociales como un área orientada a las relaciones interpersonales. Por lo tanto, la finalidad de su enseñanza es la socialización.

Por un lado, las finalidades de la enseñanza del entorno social se trabajan por medio del curriculum oculto porque las estudiantes no son conscientes que por medio de la enseñanza de las reglas y las normas de convivencia promueven una socialización funcionalista. Por otro lado, en las clases de Carmen e Irene no identifiqué que las estudiantes fueran conscientes que la metodología que utilizaron durante sus clases promovía una socialización funcionalista.

Los datos de este apartado muestran que no existe una relación entre las representaciones de la enseñanza del entorno social con las concepciones que tienen las estudiantes sobre la socialización. La falta de relación que existe entre estas dos variables se ve reflejada en la forma en que las estudiantes desarrollaron sus clases.

Un elemento importante que identifiqué en las planeaciones de actividades de Carmen e Irene fue que ambas eligieron trabajar libremente con la competencia que trabaja contenidos del tiempo histórico “Establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales”. Esta competencia es la única que promueve la formación de un pensamiento histórico, reflexivo y la formación de la temporalidad (PEP, 2004). Sin embargo, en las clases de las estudiantes no se promovió la formación de un pensamiento histórico, reflexivo ni la formación de la temporalidad. Las estudiantes se centraron en describir las características de la familia y del altar de muertos. Lo

anterior me llevó a indagar cómo entienden las estudiantes la competencia que trabaja contenidos dedicados al tiempo histórico.

Para indagar el pensamiento de las estudiantes sobre esta competencia y su relación con el tiempo histórico, se realizó una investigación basada en aula que se llevó a cabo por medio de un estudio de caso con una estudiante de maestra de educación infantil. En este estudio de caso se muestran las representaciones sociales que tiene Inés en relación a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Asimismo se presenta un análisis de cómo ella enseña el tiempo histórico en sus prácticas docentes. La experiencia de Inés me ofrece herramientas y conocimientos para explicar porque es necesario que en la educación infantil, se enseñen las ciencias sociales a partir de un conocimiento científico, como el tiempo histórico.

*Capítulo 8. La enseñanza y el
aprendizaje del tiempo histórico. La
práctica docente de Inés, una estudiante
de maestra de educación infantil.*

En este capítulo se describe la investigación basada en aula que realizó Inés durante sus prácticas docentes. El capítulo se organiza en tres apartados. Cada apartado corresponde a una etapa del trabajo realizado con Inés. La primera etapa es el apartado 8.1 y está dedicada a las representaciones sociales de Inés en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. En el apartado 8.2 se describen y analizan las clases de Inés. Y en el apartado 8.3 se analizan las reflexiones de Inés en relación con sus representaciones sociales del tiempo histórico y de su práctica docente.

Inés es una estudiante de maestra de educación infantil que formó parte del grupo de estudiantes entrevistadas. Desde un inicio, ella se mostró interesada por la enseñanza del entorno social. El pensamiento de Inés se caracterizó por tener una mirada distinta hacia algunas prácticas nacionalistas como, por ejemplo, la celebración de los festejos patrióticos. Inés opinaba que este tipo de prácticas no tenían ningún sentido para la formación de los niños. El siguiente párrafo nos muestra el pensamiento de Inés con respecto a algunas cuestiones de la identidad nacional y de la enseñanza del entorno social.

Lorenia: ¿Crees que el entorno social tenga una relación con la identidad nacional?

Inés: Sí, lo veo mucho en los programas o hasta en las mismas educadoras, veo que les quieren formar esa idea de [celebrar] los héroes o a la bandera. Como que se fanatizan por la nación cuando no lo fundamentan o no dicen por qué. No nos dicen qué es o por qué esto nos une o [qué es lo que] tenemos en común. Lo ven [las educadoras] como algo superficial. Es algo como conductual, muy conductual. Como que [las educadoras] les dan el estímulo [a los niños] y ellos responden, pero creo que no se trata de eso.

Las respuestas de Inés llamaron mi atención porque ninguna otra estudiante había relacionado la identidad nacional con la enseñanza de la cultura o la vida social. Inés me comentó que a ella le gustaba hablar de las cuestiones sociales con un amigo que había estudiado historia. Por medio de las algunas conversaciones, ella sabía algunas cuestiones vinculadas a la historia México. Esto la diferencio del resto de sus compañeras pues sus opiniones se caracterizaron por cuestionar estas prácticas.

En el mes de octubre de 2012 Inés me comentó que quería hacer su trabajo final de investigación relacionado con el conocimiento de la cultura y la vida social. También me comentó que quería realizar actividades de esta área en sus prácticas docentes. Inés y yo llegamos al acuerdo de que nos acompañaríamos por algún tiempo. Este acompañamiento nos permitiría investigar y conocer algunas cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Inés y yo trabajamos durante los meses de octubre de 2012 a enero de 2013.

Para indagar el pensamiento de Inés en torno a la enseñanza del tiempo histórico y su práctica docente se realizó un trabajo que se estructuró en tres etapas: 1) Indagar las representaciones sociales del tiempo histórico, de su enseñanza y de su aprendizaje; 2) Su práctica docente y 3) Reflexiones sobre las representaciones sociales de la enseñanza del tiempo histórico y su práctica docente.

8.1 Primera etapa: El pensamiento de Inés en relación a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

Para indagar las representaciones sociales de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico se elaboró un cuestionario. Inés contestó el cuestionario antes de realizar sus prácticas docentes. (Ver Anexos, pág. 113).

a) Representaciones sociales de la enseñanza del tiempo histórico

¿Por qué te interesa enseñar el entorno social?

Inés está muy interesada por conocer cómo se enseña el entorno social porque no se siente lo suficientemente preparada para abordar estos temas en su práctica docente. Ella dice que su papel como educadora es formar a personas críticas para que tengan la capacidad de incidir en su medio social. Para lograr esto, ella dice que la educadora debe ser una persona crítica y reflexiva. El siguiente párrafo nos muestra la opinión de Inés.

“Me interesa el conocimiento del mundo social para aprender sobre lo que fuimos, somos y podemos ser. Nosotras sembraremos la semilla para que los niños sean más críticos y analíticos en una sociedad donde hay tantas cosas tan fuera de su lugar, donde existe tanta desigualdad y donde pocos se atreven a alzar la voz. Hubo varias razones [por las cuales me interesó la enseñanza del entorno social], entre ellas que en este campo, especialmente en el aspecto de cultura y vida social, me siento poco diestra y con falta de elementos tanto teóricos como prácticos. Y la más importante para mí, es que como parte de mi vocación es necesario poner mi granito de arena comenzando a investigar, analizar y prepararme para lograr ser, en un primer momento, más crítica y así tener las herramientas necesarias para contribuir en la formación de niños críticos capaces de incidir en su medio de manera positiva” Inés.

La representación social de Inés de la enseñanza de las ciencias sociales se relaciona con la categoría que considera la enseñanza de las ciencias sociales como “acción social”. Recordemos que las ciencias sociales entendidas como acción social tienen la intención de formar ciudadanos y ciudadanas con un pensamiento crítico y reflexivo. El profesor que entiende las ciencias sociales desde este enfoque tiene el deseo de cambiar la sociedad. Para este tipo de profesor, lo más importante es que sus alumnos y alumnas sean personas críticas y tengan la capacidad de cuestionar, analizar e interpretar su realidad social (Goodman & Adler, 1985).

La educadora que enseña ciencias sociales juega un papel importante en la formación de un pensamiento crítico y reflexivo. En principio ella deberá ser consciente que para contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos debe asumir el rol de un profesor intelectual o “poderoso” (Crowe & Hawley, 2012). La concepción de Inés con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales se relaciona con la concepción de las ciencias sociales como acción social. Su pensamiento se caracteriza por tener actitudes que se acercan a las de un profesor de ciencias sociales crítico. Ella, al igual que el profesor denominado como “poderoso” se siente comprometida con su sociedad y su intención es cambiarla para mejorar.

¿Por qué quieres trabajar con la competencia basada en el conocimiento del tiempo histórico⁷?

Inés piensa que la competencia que está basada en el conocimiento del tiempo histórico da al niño la oportunidad de conocer la historia de su entorno social, la familia, y sobre todo su historia personal.

“Me parece importante que los niños y nosotros mismos conozcamos nuestra historia más cercana para conocer nuestra familia, comunidad y a nosotros mismos. Me interesaron algunos indicadores de esta competencia porque me parece que a partir de éstos [indicadores] el niño y yo misma podemos establecer una relación entre el pasado, el presente y el futuro a partir de nuestro contexto más cercano. Me parece importante que los niños y nosotros mismos conozcamos nuestra historia más cercana para conocer nuestra familia, comunidad y a nosotros mismos” Inés

La representación social de Inés del tiempo histórico está relacionada con la enseñanza de la historia ubicada en la etapa de la identificación. De acuerdo con Levstik & Barton (2004), los elementos que nos permiten definir la etapa en la que se ubica la enseñanza de la historia son las distintas actividades que realizan para su enseñanza, sus objetivos y sus finalidades. La concepción que tiene Inés en relación con las actividades que menciona (la historia personal, familiar y de su comunidad) me permite interpretar que su representación social con respecto al objetivo de la enseñanza del tiempo histórico es la formación de una temporalidad, pues a partir de ésta el niño será capaz de tomar decisiones para incidir en su medio social.

Para Levstik & Barton (2004) una característica de la etapa de la identificación en la enseñanza de la historia es que los estudiantes se sientan parte de un grupo social a partir del conocimiento de su pasado, ya sea por medio de la historia personal, familiar o la de su comunidad. Barton & Levstik mencionan que las personas necesitan sentirse identificados con su contexto social, tener un sentimiento de

⁷ La competencia basada en el conocimiento del tiempo histórico está ubicada en el apartado del conocimiento de la cultura y la vida social. Esta competencia propone que el niño debe: “Establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales” (PEP, 2004, pág. 91).

pertenencia para buscar el bien común. El sentido que Inés le da la enseñanza del tiempo histórico se asocia con esta etapa porque ella piensa que el tiempo histórico nos permite entender y establecer conexiones que existen entre nosotros con las personas del pasado.

De acuerdo con el programa de educación infantil, el conocimiento del medio social tiene como función ayudar al niño a construir una identidad personal, local y nacional. La relación entre el presente, el pasado y el futuro permite que el niño conozca su comunidad y su familia. Por medio de los objetos el niño observa el paso del tiempo. Por medio de las relaciones que se establecen en el tiempo histórico, los niños aprenden a identificar los cambios de un lugar, de una persona o de un objeto.

La función que otorga el programa de educación infantil se vincula con las características que tiene la enseñanza de la historia ubicada en la etapa de identificación porque promueve que los niños y a las niñas sean conscientes que sus vidas en el presente reflejen algunos de los elementos más importantes del pasado. Una de las principales actividades que se promueven es la historia familiar, pues ésta ayuda al niño a desarrollar sentimientos personales de continuidad como, por ejemplo, seguir una tradición familiar. La misma intención tiene la actividad de la historia de la comunidad o nacional que consiste en ayudar a los niños a sentirse miembros de una comunidad, a crear un sentido de pertenencia.

¿Por qué es importante enseñar el tiempo histórico?

Inés dice que la finalidad de esta competencia es la formación de un pensamiento crítico. El niño tiene la oportunidad de interpretar su entorno social de forma crítica, esto le ayuda a tomar decisiones en el presente para un tener un futuro mejor.

“Por medio de la competencia del tiempo histórico, los niños desarrollan capacidades como ser crítico, pues conocen su pasado y presente, esto les ayuda a visualizar un mejor futuro y tomar mejores decisiones. De esta forma los niños desarrollan capacidades como ser crítico, pues conocer su pasado y presente le ayuda a visualizar un mejor futuro y tomar mejores decisiones. Por otra parte lo lleva a indagar e investigar sobre su pasado y presente para tener una mejor interpretación de la realidad y, de esta forma comprenderla y

explicarla. Por último me parece que el conocer tu historia y la de tu comunidad te lleva a establecer mejores relaciones de empatía y respeto ante los demás seres vivos” Inés

La opinión de Inés sobre en relación con un futuro mejor se asocia con una de las finalidades que tiene la enseñanza de la historia. De acuerdo con Levstik & Barton (2004) la historia nos ayuda a visualizar posibles futuros, cualquier acercamiento a la historia, nos permite un conocimiento del pasado, el presente y el futuro. Levstik & Barton dicen que cuando los niños tienen la oportunidad de realizar actividades que los hagan sentirse parte de la historia, ellos tienen la posibilidad de pensarse en el presente de distintas formas. Esto sucede porque los niños han reflexionado cómo las decisiones que tomaron en el pasado repercuten de distintas formas en su vida presente.

La relación que existe entre el pasado, el presente y el futuro se asocia con la representación de Inés sobre el objetivo de enseñar el tiempo histórico. Ella piensa que si los niños conocen de dónde vienen conocemos tienen la oportunidad de ver hacia donde van. La historia permite ver hacia dónde vamos cuando las personas asumen una postura moral hacia la historia y tienen la capacidad de hacer juicios sobre las decisiones que las personas tomaron en el pasado.

¿Para qué se ha de enseñar el tiempo histórico?

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

“En relación a aquella vieja premisa de que todo hombre que no conoce su historia está condenado a repetirla, creo necesario desarrollar una consciencia. Creo necesario desarrollar una consciencia 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” Inés

La representación social de tiene Inés en torno a la finalidad de la enseñanza del tiempo histórico difiere con la finalidad que establece el programa de educación de

educación preescolar. Por un lado, Inés cree que el conocimiento del tiempo histórico ayudará al niño a desarrollar una consciencia histórica. Por otro lado, se deduce de las competencias que propone el programa que la finalidad de la enseñanza del entorno social (PEP, 2004).

Es evidente que la representación social de Inés difiere en gran medida con el discurso que establece el programa de educación preescolar para la enseñanza del entorno social. Las ideas de Inés están relacionadas con la enseñanza de conocimientos propios de la historia. En cambio, lo que propone el programa no tiene ninguna relación con la enseñanza propia de un conocimiento concreto. Como se muestra, las representaciones sociales de Inés se derivan de los objetivos y las finalidades que se han establecido para la enseñanza de la historia (Levstik & Barton, 2004). Mientras que los objetivos y las finalidades que establece el programa tienen su origen de conocimientos generales vinculados con el desarrollo personal y afectivo del niño, como es la socialización.

b) Representaciones sociales sobre el aprendizaje del tiempo histórico

¿Cómo crees que los niños y las niñas aprenden el tiempo histórico?

Inés piensa que los niños aprenden el tiempo histórico por medio de su historia personal. Opina que los niños conocen e identifican los cambios que han tenido durante su vida cuando observan su cuerpo. Piensa que el niño comprende la relación entre el pasado y el presente cuando tiene la oportunidad de conocer cómo han influido en su vida presente algunos acontecimientos del pasado

“El niño aprende a comprender el tiempo histórico por medio de anécdotas que cuentan personas cercanas a ellos y el cambio que se han venido desarrollando en los objetos que se utilizan en la vida cotidiana como juguetes, cubiertos, computadoras, fotografías, ropa entre otros. El niño puede aprender el vínculo entre el pasado y el presente a partir de la observación de lo que fue y ya no es. También puede aprenderlo de observar cómo se ha transformado él mismo o su familia, por ejemplo, [él niño puede decir] -“Mi hermano fue un bebé pero ahora ya tiene más años”-. O por medio de la observación o rememoración de aquellos eventos cuyo acontecer ha repercutido en

su presente o en el de que los rodean, por ejemplo decir que su mamá y papá se conocieron, lo procrearon y ahora él existe” Inés

En relación con el aprendizaje del tiempo histórico, Pagès & Santisteban (2011) opinan que el profesorado ha de tener la capacidad de hacer reflexionar a los niños y a las niñas sobre las características propias del tiempo. Una de esas características es cuando identifican los cambios y las continuidades en una persona, en un objeto o de un lugar. Otra forma de entender el tiempo es por medio de las fuentes materiales (construcciones, elementos de la vida cotidiana); las fuentes gráfico documentales (personales, como el álbum de familia), las fuentes audiovisuales contemporáneas (fotografía y el video) y las fuentes orales (abuelos, los padres y las madres). Estas fuentes son importantes para que el niño poco a poco comprenda el cambio y la continuidad.

Por su parte, Levstik & Barton (2005), opinan que el niño le da sentido a la historia cuando realiza actividades vinculadas con su historia personal. El uso de preguntas históricas ayuda a los niños a la construcción de su historia personal. Una pregunta puede ser la siguiente: ¿de qué forma mi pasado ha afectado mi presente? Por medio de este tipo de preguntas los niños aprenden a seleccionar los acontecimientos más relevantes del pasado y relacionarlos con el presente.

La representación social de Inés sobre cómo aprenden los niños el tiempo histórico está relacionada con la capacidad de aprender a observar cómo ha pasado el tiempo en las personas, en los objetos y en los lugares. Esta forma de comprender el tiempo se puede llevar a cabo a través del uso de conceptos temporales como el cambio y la continuidad (Pagès & Santisteban, 2011). La representación de Inés sobre cómo influye el pasado en el presente también se relaciona con la construcción de la historia personal. Pues ella dice que este tipo de actividades ayudarán al niño a identificar los cambios que han tenido y por medio de la observación comenzarán a identificar el paso del tiempo.

¿Para qué es importante que los niños y las niñas aprendan el tiempo histórico?

Inés piensa que por medio de este tipo de actividades los niños desarrollan la habilidad de observación, de indagación y la capacidad de analizar los cambios y las permanencias que les permiten ver cómo ha pasado el tiempo. Ella opina que estas actividades promueven el desarrollo de una consciencia histórica porque los cambios y las permanencias le ayudan a comprender cómo el tiempo incide en su vida y en las de otras personas.

“Las actividades vinculadas con el conocimiento del tiempo histórico permiten que los niños tengan una consciencia más amplia de la importancia de observar con detenimiento lo que acontece a su alrededor, del tiempo y el espacio. Creo que los niños desarrollan la observación, la indagación y el análisis, pues a partir de la observación identifican cambios y permanencias. Indagan sobre su pasado y el de los juguetes a partir de lo que observan y las anécdotas de sus padres. Y por último analizan cuáles han sido las implicaciones de esos cambios o permanencias y cómo han influido en su vida y en la de los demás” Inés

La representación social de Inés en torno a la finalidad del aprendizaje del tiempo histórico está vinculada con la formación de la temporalidad humana, la construcción de una conciencia histórica y la comprensión del cambio y la continuidad (Pagès & Santisteban, 2011). Una de las características del tiempo histórico es comprender cómo ha pasado el tiempo por medio de los cambios y las continuidades y la formación de una temporalidad humana. De acuerdo con Pagès & Santisteban (2011), la temporalidad humana incluye tres conceptos de amplio significado: pasado, presente y futuro. Los niños y las niñas conocen el pasado a partir las fuentes, los documentos o el patrimonio histórico.

En relación con la consciencia histórica, Pagès (2007) explica que comprender el tiempo es haber desarrollado la conciencia histórica. Esto significa que el niño comprende el tiempo cuando él tiene la capacidad de pensarse como persona dentro del tiempo y de la historia. Cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de pensarse en el tiempo y en la historia, ya sea por medio de la construcción de su historia personal, familiar o la de su comunidad, están desarrollando una conciencia histórica.

Inés menciona que por medio del conocimiento del tiempo histórico el niño desarrolla la capacidad de observación y de indagación. Estas capacidades contribuyen a la formación de la temporalidad y de un pensamiento reflexivo, los cuales son importante para interpretar críticamente la vida social. La formación de la temporalidad contribuye a la formación de un pensamiento histórico. El pensamiento histórico es importante para que el niño reflexione sobre las actitudes sociales que conforman la vida en sociedad en un tiempo histórico.

La representación de Inés en torno a la finalidad se relaciona con el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas. Estas habilidades y capacidades se promueven por medio del conocimiento del tiempo histórico. El tiempo histórico es un conocimiento que ayuda al niño a desarrollar habilidades como la observación, la indagación y el análisis. (Pagès & Santisteban, 2011). La concepción de Inés en relación con la finalidad difiere en gran medida con lo que establece el plan de estudios (1999) y el programa de educación preescolar (2004). De acuerdo con ambos currículos, las finalidades de la enseñanza del entorno social están orientadas al aprendizaje de actitudes, reglas y normas de convivencia.

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

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

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

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

La representación social sobre la diferencia que existe entre el pensamiento de un adulto y de un niño es consecuencia de las interpretaciones que se han dado a la teoría del desarrollo evolutivo (MacNaughton, 2005). De acuerdo con esta autora, la idea de que el niño tiene menos capacidad cognitiva que el adulto tiene su origen en la interpretación del concepto de “progreso” utilizado frecuentemente en la teoría del desarrollo cognitivo.

Canella & Viruru (2005) explican que la creencia que existe alrededor del concepto de “progreso” y sus formas de manifestarse a través del desarrollo humano, se han legitimado de tal manera que son considerados como una verdad universal, absoluta y natural. Esto significa que la concepción que tenemos del progreso en el desarrollo del niño se ha dado por verdadera e incuestionable. Damos por hecho que la palabra desarrollo es sinónimo de progreso. Y el progreso en el desarrollo evolutivo es sinónimo de incapacidad o capacidad cognitiva

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

Las etapas de desarrollo propuestas por Piaget han contribuido a que se tenga la creencia de que el “desarrollo” significa “progreso”. La jerarquía que promueve el concepto del “desarrollo” ubica al conocimiento de los adultos en un lugar privilegiado y avanzado. De esta forma, los niños antes de llegar a este lugar privilegiado y avanzado en el sentido cognitivo han de pasar por una serie de etapas.

Esto los coloca en un lugar poco valorado pues están en proceso de “convertirse en adultos” (becoming adults). Además de ser poco valorados en el área cognitivo, también se les valora poco en el área afectiva pues se les considera “ingenuos” e inmaduros. Todo esto ha contribuido a creer que el pensamiento del niño estará ubicado en un nivel inferior al del adulto mientras éste está en proceso de convertirse en adulto.

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

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

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

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

La representación social sobre “el contenido interesante” es parte de la representación social que tienen los estudiantes de profesor sobre “cómo aprenden los niños”. Barton et al. explican que uno de los orígenes de estas representaciones es el contenido estudiado dentro del curso “enseñanza de la historia” El enfoque de los contenidos de este curso tenía como base la teoría constructivista. Recordemos que una de las interpretaciones del constructivismo es promover que los contenidos de una disciplina escolar siempre estén relacionados con los intereses y la experiencia de los niños.

Por su parte, MacNaughton (2005) menciona que una de las implicaciones que ha tenido el constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación preescolar es que el aprendizaje esté centrado en el niño (“people is focus on child-centred learning”). Esto significa que el rol de la educadora debe estar la mayor parte del tiempo pendiente a los intereses, los gustos y los conocimientos del niño. A partir de esto se explica la preocupación de Inés en relación con la enseñanza del tiempo histórico que se asocia directamente con los intereses del niño o con la forma de presentar el tema.

Otra razón por la cual Inés siente esta preocupación es porque nunca ha tenido la experiencia de haber observado una actividad relacionada con este contenido. Durante su formación profesional no ha tenido la oportunidad de aprender a enseñar el tiempo histórico.

Un aspecto importante a mencionar es que las estudiantes de maestra de infantil que elijan enseñar el tiempo histórico, como en el caso de Inés, deberán ser conscientes de lo siguiente: no deben asumir que no tienen la capacidad para enseñar el tiempo histórico. La falta de conocimiento en relación con la enseñanza de las ciencias sociales es consecuencia del sistema educativo. En este caso, del plan de estudios, de los profesores de didáctica y de las mismas estudiantes.

Mencionó esto porque Inés llegó a contarme durante la entrevista que se sentía muy insegura de no poder enseñar estos temas. Esta situación la había llevado al grado de poner en duda su capacidad de enseñar y de ser tener la oportunidad de ser una educadora. Ella no lograba comprender que su “desconocimiento e incapacidad” eran parte de la deficiencia académica que ha tenido en esta área durante su formación profesional.

8.2 Segunda etapa: La práctica docente de Inés

La práctica docente de Inés se realizó entre los meses de octubre, noviembre, diciembre de 2012 y enero de 2013. Durante ese tiempo Inés debía trabajar todos los campos formativos que propone el programa de educación preescolar (2004). Para el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* eligió trabajar con las siguientes competencias: a) Establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales y b) Reconocer y comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Inés tenía a su cargo un grupo de 12 niños y niñas de segundo grado de preescolar. Como estudiante practicante Inés tiene la responsabilidad de estar frente al grupo toda la jornada escolar, de 9 am a 12 pm. La responsabilidad de la educadora titular del grupo es estar presente en las clases de Inés, uno de sus deberes es evaluar el desempeño docente de Inés. La escuela donde Inés realizó sus prácticas docentes está ubicada en una colonia en la periferia de la ciudad de Morelia. La escuela se compone de 8 educadoras, las cuales tienen a su cargo grupos de niños de segundo y tercer grado.

Para realizar su práctica docente, Inés tiene que elaborar algunos documentos escolares como: la evaluación diagnóstica y una planeación para cada campo formativo. Estos documentos deben ser revisados y autorizados por un asesor o asesora. Inés no puede realizar sus prácticas docentes si su asesora de prácticas docentes no le ha dado el visto bueno a estos documentos escolares.

Inés realizó sola la primera planeación de actividades para la enseñanza del tiempo histórico. A partir de esta planeación comenzó mi trabajo de acompañamiento. La segunda planeación, la organizamos en conjunto, incluimos una secuencia para establecer relaciones entre el presente, el pasado y el futuro. También incluimos conceptos temporales como el cambio y la continuidad. Inés eligió la actividad que realizaría con los niños. Esta actividad consistiría en la observación de fotografías de los mismos niños. Como sugerencia, le pedí a Inés que hiciera lo posible por auto-video grabarse y que entrevistara algunos niños y niñas (Ver Anexos, pág. 34).

A inicios de diciembre de 2012 Inés había realizado las actividades, había grabado algunas y también había hecho algunas entrevistas. Inés estaba contenta porque ella sentía que le había ido bien en su práctica docente. La siguiente transcripción es de un video de su clase en la que se muestra la presentación del tema. Este mismo video lo utilizamos en la tercera etapa para hacer una reflexión sobre su práctica docente.

La práctica docente de Inés: la presentación del tema

Para presentar el tema Inés utilizó tres fotografías de ella: 1) de bebé, 2) de niña de cinco años de edad, y 3) de joven de 17 años.

Primera foto: Inés de bebé (1 año)

Inés: ¿Qué es, quién es, quién está aquí en la foto?

Niña 1: Una niña

Inés: ¿Será una niña?

Niña 1: Sí es una niña con su papá

Inés: Una niña con su papá, ya vieron que está con su papá, y ¿está chiquita o está grandota?

Niña 2: Chiquita

Niño 1: Grandota

Inés: Oigan y ¿qué colores hay aquí en la foto?

Grupo: Negro, gris café, blanco

Inés: Y la foto, ¿es grande o está chiquita?

Niño2: Grande

Niña 2: Chiquita

Inés: ah está chiquita, oigan y aquí, ¿qué hay detrás de la foto?, ¿aquí dónde están?

Niño3: En la cama

Niño 2: En un sillón

Inés: Está en el sillón o en la cama

Grupo: En la cama.

Inés: Y, ¿qué trae puesto la bebé?, y ¿quién le habrá tomado la foto a la bebé?

Niño 4: Eeee...tú

Inés: ¿yo se la habrá tomado?, oigan está foto se ve así nueva o se ve como de hace muchos años

Niña 3: Nueva

Grupo: De hace muchos años

Inés: Se ve de muchos años Fer, ¿por qué crees que se ve de hace muchos años?

Fernando: Silencio

Inés: ¿Por qué crees?, ¿quién creen que sea esa bebé?

Niña 3: ¿Quién?

Segunda foto: Inés de niña (5 años de edad)

Inés: ¿Quién creen que sea este bebé, quién será?, oigan aquí está misma bebé pero, ¿ya está más qué?

Grupo: Más grande

Inés: Y está foto, ¿se ve así como que la tomaron hace poquito o se ve como que la tomaron hace mucho tiempo?

Niño 1: Hace mucho tiempo

Inés: ¿Por qué crees que la tomaron hace mucho tiempo?

Grupo: Sin respuesta

Inés: Y las fotos son del mismo tamaño o diferente tamaño

Grupo: No

Inés: Ustedes me trajeron fotos de cuando eran bebés, y ¿quién está en esta foto?

Niña 1: Una niña

Inés: Una niña y, ¿qué trae puesto?

Niño 2: ¡Ropa!

Inés: ¿Cuál foto está más grande?, la de la bebé o la de la niña más grande, la de arriba o la de abajo

Niños: La de abajo,

Inés: La de abajo es más grande, sus fotos de qué tamaño son, de este tamaño o de este tamaño

Grupo: La mía es de tamaño, la mía de este...

Inés: Y ya descubrieron quién es la niña

Grupo: Marina, es Marina

Tercera foto: Inés (17 años de edad)

Inés: Será Marina, no, no es Marina, fíjense bien quién es la niña, cómo se llama la niña. A ver les voy a enseñar la última foto, ¿quién está aquí en esta foto?

Niño 2: Una mamá

Inés: Será una mamá

Niño 1: Dos mamás

Niña 4: Tu mamá

Inés: Estoy yo en foto o no estoy yo, ¿cuál soy?, ¿está soy yo?

Grupo: Sí

Inés: Entonces, ¿quién sería la niña de las otras fotos?, ella, ¿se ve como mi mamá o se ve como de mi edad?

Niño 2: De tu edad

Inés: Somos amigas, oye Fernando, ¿cuál foto se ve más nueva?

Niño 1: Ésta

Inés: ¿Por qué se ve más nueva? Pero, ¿por qué se ve más nueva, qué colores tiene?

Niño 1: Negro, blanco

Inés: Pero los colores se ven más fuertes o más bajitos, o ¿cómo se ven?

Grupo: Más fuertes

Inés: Y acá se ven como más opacos ya se fijaron

Niño 3: Son tuyas las fotos

Inés: Sí son mías las fotos, ¿se imaginaron que eran mías?, ¿cuál foto es más grande?

Niño 2: la tuya

Inés: Todas son mías, Jaqui, ¿por qué crees que está sea más nueva que ésta?

Niña 1: Ésta...

Niño 2: Las dos son nuevas

Inés: Jaqui, ¿por qué dices que está es más nueva?

Niña 1: Mmmmm una señora tomó la fotos

Inés: Adal, ¿cuál es más nueva, ésta o ésta?

Niño 2: Ésta

Análisis de la práctica docente de Inés en relación con la enseñanza del tiempo histórico

Presentación del tema

“¿Está foto se ve así nueva o se ve como de hace muchos años?” Inés

Inés presenta el tema preguntando a los niños sobre la persona, los colores y el tamaño de la foto. Una vez que los niños han observado la foto, les pregunta si la foto parece ser *nueva* o de *hace mucho tiempo*. Los niños logran identificar los colores y el tamaño de la foto y su antigüedad, pero no logran identificar a la persona y tampoco explicar por qué la foto se ve *nueva* o de *hace mucho tiempo*.

Después de haber visto las tres fotos, los niños y las niñas identifican que la persona de la foto es ella. Inés utiliza una pregunta para indagar si los niños identifican la antigüedad de la foto. En esta pregunta usa una palabra y una frase relacionada con el lenguaje temporal: *nueva* y *hace mucho tiempo*. Con esta actividad Inés pretendía que los niños observaran las características físicas de la fotografía para que por medio de éstas los niños pudieran identificar el paso del tiempo. Sin embargo, no logró cumplir con su objetivo.

¿Por qué los niños no le responden a Inés?

A partir de los resultados analizados de la clase de Inés, se deduce que los niños no le responden porque no tienen las herramientas (el lenguaje temporal) para explicar la antigüedad de las fotografías. En las tres ocasiones que Inés les pregunta: “¿Está foto se ve así nueva o se ve como de hace muchos años?”, los niños le responden que se ve nueva, pero cuando Inés les pregunta: “¿Por qué se ve más nueva?”, los niños no logran explicarlo.

Una razón por la cual se puede concluir que los niños no le responden es porque Inés introduce de forma abrupta el tema. Ella no realiza una presentación en donde utilice un lenguaje temporal para describir o explicar las características que puede tener una foto antigua o reciente. Inés decide iniciar la clase planteando preguntas en torno a las características de las fotos. Los colores y el tamaño de la foto se pueden describir sin mayor dificultad porque los niños están familiarizados con el nombre de los colores, con los tamaños. Como lo hemos visto en las clases de las estudiantes, son conocimientos básicos que constantemente se trabajan en las actividades rutinarias como, por ejemplo, el registro de la fecha o el registro de la asistencia.

Por otro lado, Inés relaciona el silencio de los niños con su desconocimiento del tiempo histórico. Durante la entrevista, una de las cuestiones que mencionó y la hizo sentirse decepcionada fue que los niños no le contestaron las preguntas que ella hacía para indagar si la foto era antigua o reciente. Para Inés, el hecho de que los niños no le supieran contestar, significó poner en duda su capacidad de presentar y desarrollar la actividad.

Es importante que Inés y las estudiantes reflexionen sobre las concepciones que tienen en relación con los silencios de los niños. En muchas ocasiones estos silencios no representen una incapacidad cognitiva por parte de la educadora o del niño sino la falta de herramientas y habilidades para enseñar un contenido. En este caso, Inés no dio a los niños herramientas como, por ejemplo, el uso de lenguaje temporal que permitiera a los niños explicar por qué una foto se ve más antigua y otra más reciente.

En relación con el lenguaje temporal, Cooper (1995) y Thorton & Vukelich (1988) mencionan que éste es una de las principales herramientas que sirve para “descifrar” o “desbloquear” el pasado. El aprendizaje acerca del pasado requiere del aprendizaje de un vocabulario. Por lo anterior es importante que las estudiantes enseñen a los niños a explicar el pasado mediante el uso de términos relacionados con la temporalidad (Pagès & Santisteban, 2011).

Los niños también pueden explicar cómo ha pasado el tiempo por medio de conceptos temporales. Los conceptos temporales como el cambio y la continuidad, o como las diferencias y las semejanzas (Cooper 2005), pueden ayudar al niño a explicar por qué las fotografías se ven distintas (Pagès & Santisteban 2011). Así, por ejemplo, los niños pueden realizar una secuencia cronológica a partir de los cambios y las continuidades que han tenido en su propia vida.

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

Un punto importante por mencionar es que las estudiantes de educadoras deben saber que su rol como educadoras es el de “enseñar” y no únicamente el de “cuestionar”. Ellas deben asumir ser las protagonistas de la clase. Este protagonismo no significa que ellas sean unas educadoras conferencistas, sino que sean conscientes que por medio del acto de enseñar están conduciendo a los niños y a las niñas a pensar y a reflexionar.

8.3 Tercera etapa: Entrevista con Inés y la reflexión sobre sus representaciones sociales y su práctica docente

El día 8 de enero de 2013, Inés y yo nos reunimos en Morelia, México para dialogar y reflexionar sobre su práctica docente y sus representaciones sociales. En esta reunión conversamos sobre distintas cuestiones, todas ellas vinculadas con su formación profesional y con la enseñanza del tiempo histórico. (Ver la entrevista completa en Anexos nº). Los puntos sobre los cuáles conversamos y reflexionamos fueron los siguientes:

- a) Cómo respondieron los niños a las actividades
- b) Cómo trabajaron los niños el pasado, el presente y el futuro
- c) El uso del lenguaje con términos relacionados con la temporalidad
- d) Las habilidades y las capacidades cognitivas que se desarrollaron con estas actividades
- e) Reflexiones sobre las actividades del tiempo histórico
- f) Reflexión sobre su práctica

a) **Cómo respondieron los niños a las actividades**

Inés comentó que una de las cosas que más le impresionaron fue la respuesta de los niños. Los niños y las niñas le respondían con explicaciones claras y sencillas sobre lo que veían en su fotos. Ella decía que no todos participaron, pero que la mayoría se mostraron muy interesados en sus fotos, en las de sus compañeros y en las de ella misma. Inés mencionaba que aunque en un inicio no todos los niños identificaban que ella era la niña de la foto, esta situación no impidió que los niños continuaran participando.

Lorenia: En los momentos que tú estuviste trabajando con los niños, ¿cómo te respondieron?

Inés: Me impresionó que si me respondieron. Tal vez yo pensaba que algunas preguntas, es decir, yo creía que no me las iban a contestar y sí me las

contestaban, igual no todos los niños pero muchos sí participaron. Una niña por ejemplo [me comentó] la foto de su bautizo en la que era un bebé y me decía: -aquí me bautizaron y fue mi fiesta y tenía un vestido-. Entonces me explicó todo lo de su foto. Había otros niños que me decían: -yo estoy con un vestido-. Me impresionó que si me decían algo de lo que veían en su foto, y yo tal vez esperaba que no me dieran muchas respuestas o que no se interesaran o en mis fotos que yo les enseñe. Eso sí, ellos relacionaban las fotos con algo que ellos ya conocían, lo relacionaban con algo que cercano. Por ejemplo, decían que la niña de la foto era una niña que no había ido ese día a la escuela. Yo les preguntaba quién es esta niña, y ellos me decían es marina, es la niña que no vino hoy pero es ella. Yo les decía que no que se fijarán bien a ver si era ella.

La participación de los niños fue una de las experiencias que más motivó a Inés. El interés y la curiosidad que mostraron hacia la actividad fue un indicador que la ayudó a reflexionar sobre este tipo de actividades. Inés comprobó que su preocupación por cómo responderían era una cuestión que tenía que ver con su inseguridad, consecuencia de su desconocimiento sobre el tema y de su deficiente preparación académica.

La curiosidad y las respuestas de los niños ayudaron a Inés a “medir” el interés de los niños ante este tipo de actividades. Barton et al. (2007) mencionan que este tipo de experiencias son importantes dentro de la formación profesional de las estudiantes porque les ayudan a desarrollar expectativas realistas sobre el rendimiento intelectual de los niños y les permiten reflexionar sobre su propia su actuación docente.

b) Cómo trabajaron los niños el tiempo el pasado, el presente y el futuro

El pasado

Inés explica que los niños utilizaban el pasado cuando describían acciones que no podían hacer como, por ejemplo, caminar o vestirse solos. En algunas ocasiones, también utilizaron el pasado cuando describían lo que habían dejado de hacer como, por ejemplo, tomar el biberón.

Lorenia: Y con las fotos de ellos, identificaron cuáles eran del pasado y cuáles eran del presente

Inés: Si identificaron el tiempo en que se tomó la foto por el tamaño porque decían que eran bebecitos. Me decían: -es que yo aquí soy bebé-. Les preguntaba: -y tú podías caminar cuando eras bebé-, ellos me contestaban -no, yo jugaba a los carritos-. Me decían cosas que ahorita ellos hacen porque me decían que ellos sí sabían caminar y sabían cambiarse solitos. Les preguntaba seguro que tú te podías cambiar solo. Me contestaban: -sí, yo me podía cambiar solo-. Había otros niños que me decían que no, había una niña que me decía -no maestra aquí me traen cargada porque yo no sabía caminar y mi papá me trae cargada porque está platicando con un señor-. Había otras niñas que me decían: -no yo no sabía caminar, yo no me sabía cambiar, yo tomaba bibi-.

El presente

Inés dice que los niños utilizaron el tiempo presente cuando describían lo que estaban haciendo en la foto y cuándo decían con quiénes estaban en ese momento. También comentó que un niño logró identificar su foto porque se la acaban de sacar en la celebración del día de muertos, festejo que hacía poco tiempo que se había celebrado.

Lorenia: Entonces, con las fotos del pasado ellos identificaban lo que hacían y por su edad y ¿con las fotos del presente?

Inés: Ahí solo me decían lo que estaban haciendo, por ejemplo, me decían: -yo estaba con mi mamá-. Si se acordaban con quién estaban, quién les tomó la foto, y me decían lo que hicieron. También me decían que era reciente porque recordaban quién se las había tomado habían un niño que se tomó la foto el día del festival del día de muertos, entonces me decía: -esta me la tomaron aquí en la escuela-. Yo le decía que quién se la había tomado. La educadora me dijo que se la había tomado un fotógrafo. El niño nunca se acordó de cómo se llamaba el señor que tomaba las fotos. Yo le preguntaba -¿cómo se llamaba el señor que toma las fotos?-, el niño decía: -un señor-. La educadora les decía se llama fotógrafo y todos los niños repetían -¡gotógrafo!-.

El futuro

Inés expresa que los niños utilizaron el tiempo futuro cuando se visualizaron como adultos. Con un dibujo le contaron a Inés lo que les gustaría ser de mayores.

Lorenia: ¿Y sobre las fotos del futuro? Tú les pediste que te hicieran un dibujo de cómo iban a ser de mayores, ¿verdad?

Inés: Yo les di una hoja donde aparecía un osito tomando una foto y les dije: -imaginen que les acaban de tomar la foto pero ya son grandes-. Entonces hicimos

como una dinámica, les dije que cerraran los ojos que se imaginaran que ya eran grandes, que eran como de la edad de sus papás y que se imaginaran con quién estaban y qué hacían. Pero no alcanzamos a hacer el dibujo, entonces se los deje de tarea. Sólo me llevaron la tarea como seis niños, les dije que si no lo querían dibujar que lo podían recortar y que recortaran de alguna revista lo que ellos querían ser de grandes y con quién iban a estar qué iban a hacer. Hubo una niña que decía que ella iba a ser doctora, y me decía: -aquí estoy voy a ser doctora y voy a curar a las personas-. Otro niño ahí en el salón me dijo que iba a ser luchador, es el niño más chiquito, más flaquito que te puedas imaginar y me decía: -yo voy a ser luchador maestra- Al día siguiente llegó diciéndome que su mamá le había dicho que mejor fuera un bombero.

Por medio de estas actividades Inés se dio cuenta que los niños utilizan el tiempo histórico cuando describen alguna acción. Pagés y Santisteban (2011) mencionan que la conjugación de los verbos es una herramienta para la narración o descripción de un evento, una persona o un lugar. Sin embargo, esta herramienta no debe ser la única que se utilice, las estudiantes han de saber que existen otros términos del lenguaje relacionados con la temporalidad como, por ejemplo, los verbos relacionados con la duración, con el cambio, adverbios de localización temporal, entre otros.

c) El uso del lenguaje con términos relacionados con la temporalidad

Inés menciona que los niños utilizaban más las formas verbales que los adverbios de localización temporal como: antes, ayer y después. Estas palabras no fueron utilizadas por los niños en estas actividades.

Lorenia: ¿Utilizaban palabras para referirse al pasado?, como por ejemplo, antes o ayer o aquel día o está vez, después.

Inés: La palabra antes si la llegué a escuchar, después no. La palabra ahora tampoco, me decían por ejemplo: -yo jugaba a los carritos-.

Lorenia: Sólo verbos

Inés: Sólo los verbos pero lo demás no. A veces les digo: -qué día fue ayer-, me dicen jueves, viernes o me dicen mañana, va a ser, o mañana fue, todavía no definen bien eso. Eso generalmente lo contestan cuando es la fecha y se confunden y dicen mañana fue.

Inés aún no logró asociar el uso de algunos términos relacionados con la temporalidad con el aprendizaje del tiempo histórico. Relacionó estos términos con

otro tipo de actividad, por ejemplo, el registro de la fecha. Inés argumentó que estas palabras se utilizan más en estas actividades de rutina. Debido a que Inés no relacionó el lenguaje con la enseñanza del tiempo histórico, desconoce la importancia que puede tener el uso de términos relacionados con la temporalidad en la comprensión y el aprendizaje del tiempo histórico.

d) Habilidades y capacidades cognitivas que se desarrollaron con estas actividades

Inés piensa que los niños desarrollaron las siguientes habilidades: observación, identificación de detalles para compararlos, la indagación, el análisis y la reflexión. Ella dice que estas habilidades le parecen interesantes. Sin embargo, le gustaría más ayudar a los niños a desarrollar una consciencia temporal y lo explica de la siguiente forma: “*sería un logro si los niños se dieran cuenta que hay cosas atrás. Como, por ejemplo, que sus papás tuvieron que haberse conocido para que ellos nacieran*”.

Lorenia: ¿Qué tipo de habilidades, capacidades, competencias crees que los niños trabajaron con esta actividad?

Inés: Yo siento que lo que trabajaron mucho fue observar. Tenían que observar mucho sus fotos los detalles, la comparación entre una foto y otra. También un poco indagar porque preguntaban mucho. Supongo que al darle las fotos sus papás les preguntaban qué estaban haciendo o qué hacían en esa foto. También se trabajó lo de analizar o ser reflexivos como por ejemplo, decir los cambios que había de una foto a otra, lo qué sucedía con su cuerpo. Muchas veces los niños ya saben lo que es el tiempo histórico. Uno a veces dice: -yo se los voy a enseñar-. No, uno no se los enseña. A veces los niños ya lo conocen pero tú das como tintes a eso que ya conocen y les enseñas cosas más complejas y a que aprendan a observar un poco más. Pero a mí lo que me gustaría lograr es que a partir, por ejemplo de las fotos o de los juguetes, después ellos dijeran o pensaran que también hay otras cosas atrás por ejemplo, la vida de sus papás, que dijeran: -mis papás tuvieron que conocerse para yo nacer o mis papás tuvieron que tener primero a mi hermano y después vine yo-.

Lorenia: ¿Que tengan una conciencia de que hubo un antes?

Inés: Si eso, que hay cosas más complejas que por ejemplo ellos lleguen a decir: - mis papás tuvieron que conocerse, primero tuvieron a mi hermano después vine yo-. Creo que eso es un poco más complejo que sólo ver las fotografías o que piensen que sus abuelos también fueron bebés o fueron chiquitos.

Inés es consciente que los niños desarrollan habilidades y capacidades cognitivas por medio de estas actividades. Ella sabe que cuando los niños describen sus fotos es porque han hecho un trabajo, por ejemplo de indagación con sus familiares. Este ejercicio es importante porque va acercando a los niños y a las niñas a la recolección de información histórica y a su comunicación a través de breves relatos.

En relación con el aprendizaje de habilidades como la indagación y la observación, Levstik & Barton (2005) mencionan que a través de la historia personal los niños hacen un trabajo de indagación para obtener la información básica, como sus propias memorias. Posteriormente recurren a distintas fuentes documentales u orales. Este trabajo de recolección de información permite que los niños vayan siendo conscientes de sus propias limitaciones como, por ejemplo, el simple hecho de no poder recordar todo lo que ellos quisieran recordar. A partir de estas limitaciones, los niños comienzan a entender el valor de las fuentes históricas.

Inés menciona que desearía que los niños se dieran cuenta “*que hay cosas atrás*”. Lo que Inés quiere decir con sus palabras es que los niños tengan una consciencia histórica. Pagès (2009) menciona que comprender el tiempo significa haber desarrollado una consciencia histórica. “Cuando comprendemos el tiempo tenemos la capacidad de identificar los cambios y las continuidades que presiden nuestras vidas y la evolución de las sociedades, ordenarlos y clasificarlos, es decir, darles un sentido en relación con un antes, un después y un durante, ubicarlos dentro de unos conjuntos (los períodos, los procesos) que los hacen inteligibles, que explican sus orígenes, raíces, causas y posibles consecuencias, y permiten calcular su duración” (2009, pág. 2).

Otra representación social de Inés en relación con el aprendizaje del tiempo histórico es que ella sigue creyendo que este conocimiento se enseña por sí sólo. Ella cree que los niños ya conocen el tiempo histórico y que ella lo único que hace es guiar a los niños a que sean conscientes de que ya saben este tipo de conocimientos. Una vez más este tipo de representación se asocia con la concepción que se tiene de las ciencias sociales como una no asignatura. Asimismo esta representación social está

muy vinculada con lo que propone MacNaughton (2003) en relación con el rol que ha de tener la educadora en el salón de clases. Recordemos que el rol de la educadora de acuerdo con la teoría constructivista es guiar u orientar el aprendizaje del niño.

e) Reflexiones sobre las actividades del tiempo histórico

La principal reflexión de Inés fue que ella se dio cuenta que no tiene las suficientes herramientas para enseñar el tiempo histórico. Cree que sabe poco y esto no le permite ampliar su conocimiento acerca de cómo podría mejorar su práctica docente en esta área. Inés sabe que un elemento para enseñar el tiempo histórico es establecer relaciones, pero a ella le gustaría conocer qué dice la teoría con respecto a este conocimiento y también le gustaría conocer otro tipo de experiencias docentes.

Lorenia: ¿Qué crees que te falta?

Inés: Creo que me falta conocer más cómo enseñarlo [el tiempo histórico]. Es que ahorita lo estoy haciendo de una forma de acuerdo a cómo como me imagino que se hace y con tu apoyo pues me orientas. Sé que el tiempo histórico es la relación entre el presente, pasado futuro y se supone que así es como se debe trabajar. Pero creo que me falta ver tal vez cómo lo trabajan otras personas para a partir de eso darme otra idea, no nada más estar con mis ideas.

Lorenia: ¿Te gustaría otras experiencias?

Inés: Sí, aunque sea leer o saber un poco más de lo que dicen los autores. O por ejemplo qué es lo que se tiene que lograr, lo que se tiene que hacer porque la verdad no tengo esos elementos como para decir -los niños tienen que lograr esto-. Tener herramientas para saber qué es lo que se puede lograr y que no, y saber cómo mejorarlo.

Lorenia: ¿Te gustaría saber un poco más de teoría?

Inés: Si un poquito más de eso y comparar o ver en que estoy fallando en qué estoy bien

Lorenia: Eso, ¿te daría más seguridad?

Inés: Me daría tal vez una visión más amplia o tener una conciencia más amplia de lo que estoy haciendo, si lo hago bien o lo hago mal.

Inés se centra en reflexionar sobre el conocimiento que tiene del tiempo histórico y su enseñanza. Para ella, lo más importante es reflexionar sobre su práctica docente, le gustaría ser consciente sobre lo que puede hacer o dejar de hacer para mejorarla. Inés tiene la necesidad de valorar su práctica, no sólo desde su punto de vista, sino a partir de fundamentos teóricos y de otras experiencias docentes que le permitan hacer una reflexión crítica.

Con respecto a la reflexión que las educadoras han de hacer sobre su práctica, Paige-Smith & Craft (2011) mencionan que las educadoras deben tener en cuenta que las formas de interpretar y de reflexionar sobre su práctica docente suelen estar enmarcadas por distintos enfoques disciplinares, teorías de aprendizaje, investigaciones, el currículum, entre otras formas de conocimiento. Todo esto conlleva a que cada persona valore y reflexione de acuerdo a sus conocimientos, sus experiencias y sus sentimientos. Por lo que cada persona le da un significado particular a la reflexión sobre la práctica docente. Inés, por ejemplo, valora su reflexión a partir de las respuestas o de los silencios de los niños, es probable que sus concepciones sobre cómo aprenden los niños se centren en valorar el aprendizaje a partir de la participación de los y las niñas.

Las estudiantes de educadora, Inés entre ellas, no deben olvidar que la mayor parte de lo que aprenden y conocen tiene un propósito común: entender cómo aprenden los niños. Paige-Smith & Craft mencionan que la práctica reflexiva en la educación preescolar ha de centrarse sobre todo en cómo las investigaciones, las teorías de aprendizaje, los estudios de caso y la literatura en general han influido en las representaciones sociales que tenemos sobre el concepto de infancia y de sus distintas formas de aprendizaje. A partir de estas cuestiones, Inés podría reflexionar sobre cómo sus ideas, conocimientos y creencias están influyendo en su práctica docente y no sólo centrarse en valorar a su práctica docente como buena o mala. Este tipo de reflexión le ofrecería nuevas formas de ver y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de cualquier contenido.

f) Reflexión sobre la práctica de Inés

El último punto que retomamos en la entrevista fue la observación de los videos que Inés había grabado durante su práctica docente. Fueron ocho videos en total. El primer video tiene una duración de once minutos y es la presentación del tema. El segundo video tiene una duración de cinco minutos y es un diálogo que hace Inés con los niños sobre lo que les gustaría ser de mayores. Los seis videos restantes son las respuestas de los niños, en cada uno de los videos los niños describen la foto del pasado. Estos videos tienen una duración aproximada de 40 segundos a un minuto.

En la entrevista, Inés y yo observamos todos los videos, pero el video de la presentación del tema fue el que utilizamos para hacer la reflexión sobre la práctica. La reflexión se centró en la intención de las preguntas (Ver Anexos, pág. 120).

Video de la presentación del tema

Mientras observábamos el video, Inés hacía comentarios. Para identificar los comentarios de Inés con la transcripción de lo que sucedía en la clase, se pondrán entre corchetes lo que opinaba Inés.

Observando el video:

Lorenia: Inés me gustaría que ahora te vieras en un video.

[Ahí fue cuando les enseñé las fotos. Este niño siempre dice cosas contrarias]

Inés: ¿la foto es grande o chiquita, qué trae puesto la bebé y qué colores hay en la foto? [Este niño casi no participa pero siempre se está moviendo, él es muy tímido]

Inés: Como que la tomaron hace mucho tiempo-. [Creo ese niño que ya no me contestó].

Inés: ¿ustedes me trajeron fotos cuando eran bebés? [Ese niño es el que te digo que es el más tremendo de todos. En esa parte es cuando dicen que es Marina, la niña que no había ido ese día. Ese niño es el que te digo que pinta muy bien].

Reflexionando sobre el su práctica:

Lorenia: ¿Cómo te viste ahí?, ¿ya te habías visto en el video?

Inés: Sí

Lorenia: *¿Qué piensas, que cambiarías, te gusta cómo te ves, no te gusta, te gusta cómo haces la clase?*

Inés: *Siento, que a veces, bueno no sé a veces dicen que el orden no es tan importante que interesan otras cosas. Pero de repente siento que hay unos niños como que se me salen de control y trato de hablarles. Pero de todas formas como que de repente si voltean y me contestan pero otras veces no. No sé si se cansen o qué, pero por ejemplo Fernando es así, como que dice: -ya me aburrí me acuesto-. Y este otro niño también como que nada más se está moviendo, Israel nada más se hacía para atrás, se hacía para atrás y ya se acostaba y ya no me veía y se quedaba así como escondido.*

Lorenia: *Pero en general ¿tú cómo te ves?*

Inés: *Siento que tal vez, me hizo falta quizás preguntarles más. Es decir, dejarles más libres no hacerles tal vez tantas preguntas guiar tanto. Sino que tal vez decirles: - toma la foto- y preguntarles: -¿qué ves tú?- sin que yo le esté preguntando. Tal vez eso me hizo falta no tratar de controlar tanto la actividad y decirles tantas cosas, sino que ellos me dijeran lo que supieran.*

Lorenia: *Te fijas que el tipo de preguntas, que tú haces requieren de una respuesta...*

Inés: *¿Concreta? Sí...*

Lorenia: *¿Qué piensas de eso?*

Inés: *Siento que también me hizo falta...*

Lorenia: *Quizás por eso crees que la actividad está muy controlada. Yo creo que hacer preguntas es bueno sobre todo con los niños, pero te acuerdas que yo te había comentado que siempre el tipo de preguntas que hacemos tienen una intención. No te preocupes porque son preguntas que nosotras aprendemos de las educadoras que observamos. Es decir, a veces no somos conscientes de la finalidad de estas preguntas y muchas veces su finalidad es de controlar. Como me lo acabas de decir.*

Inés: *Es que no dejas que reflexionen tanto. Si, no les das tiempo de que te digan algo y tal vez ellos te pueden dar una respuesta. Y si de hecho si te pueden dar una respuesta de acuerdo a su lógica o también de acuerdo a la [lógica] de un adulto. Pero, ahí [en la clase] no dejé que lo hicieran porque yo metí muchas preguntas cerradas, les preguntaba: -¿es esto o es aquello?-. Entonces si me falló ahí.*

El párrafo anterior muestra la parte esencial sobre la intención de las preguntas. Inés reaccionó rápidamente y se dio cuenta que estaba controlando mucho la clase. Ella comentó que las preguntas que estaba haciendo eran demasiado concretas. La misma

reflexión tuvo Inés con el resto de los videos. Me di cuenta que Inés estaba comenzando a decepcionarse de ella misma. Se repitió varias veces que no estaba haciendo las preguntas correctas. Le comenté que no se preocupará, que la responsabilidad de hacer este tipo de preguntas no era una cuestión que tuviera que ver sólo con ella, que su formación profesional también era responsable.

Inés se mostraba preocupada y un poco insegura después de haber hecho esta reflexión. Incluso me contó una anécdota que tuvo durante su segundo año de licenciatura en la que dudo de su “vocación” como educadora. Esta inseguridad de no tener “vocación” hizo que Inés mostrará un interés por seguir aprendiendo sobre la enseñanza del tiempo histórico. Poco a poco Inés comprendió que no sólo era su responsabilidad, sino que todos somos responsables, incluyendo a los profesores de didáctica, al currículum, a las educadoras, a la formación profesional.

Durante un tiempo dialogamos sobre otras cuestiones relacionadas con este mismo tema. Inés fue sintiéndose más tranquila y menos “culpable”. Se sintió satisfecha de haber vuelto a ver el video y de haber reflexionado sobre otras cuestiones que ella no había visto la primera vez.

De acuerdo con Paige-Smith & Craft (2005) existen dos formas de hacer una reflexión sobre la práctica. Siguiendo el trabajo de Schön (1987), estas autoras dicen que las personas reflexionan cuando se encuentran en situaciones únicas, en las cuales no son capaces de aplicar sus conocimientos o técnicas previamente aprendidas. Paige-Smith & Craft explican que existe una diferencia entre el término “reflexión en la acción” (reflection in action) y “reflexión sobre la acción” (reflection on action). La primera la describen como el acto de pensar en el momento (thinking on your feet). La segunda la describen como el acto de pensar después del acontecimiento (thinking after the event). Paige-Smith & Craft dicen que una de las cuestiones principales que se ha de tener siempre presente es que para reflexionar sobre la acción, es necesario tener un evidencia que nos permita ejercer el acto de la reflexión.

La sugerencia que le había dado a Inés de que se auto-video grabará fue por dos razones. La primera fue porque el video me podría ofrecer la posibilidad de ver cómo Inés desarrollaría la actividad. Esta petición la hice porque la distancia no me permitiría estar con ella. La segunda, y creo que la más importante, fue para que ella hiciera una reflexión sobre práctica. Esta decisión la tomé durante el desarrollo de la investigación. La intención inicial no era la reflexión sobre la práctica aunque ésta resultó ser esencial para Inés. La actividad de auto video-grabarse también ayudó a Inés a sentirse cómoda y menos observada, evaluada y vigilada durante su práctica docente.

Cuestiones importantes a resaltar de este capítulo

De acuerdo con las representaciones sociales de Inés con respecto al tiempo histórico se concluye que la enseñanza del tiempo histórico en la educación preescolar se ubica en la etapa de identificación (Levstik & Barton, 2005). En esta etapa, los niños y las niñas aprenden habilidades que les permiten hacer una relación entre el pasado, el presente y el futuro. Por lo tanto, las estudiantes deben saber enseñar a observar cómo es el paso del tiempo en su vida personal, familiar, la de su comunidad y en los objetos. Este tipo de actividades ayudan al niño a la formación de la temporalidad humana (Pagès & Santisteban, 2011).

En relación con los objetivos y las finalidades de la enseñanza del tiempo histórico, Inés piensa que es importante que el niño conozca su historia personal y la de su comunidad pues a partir de esto irá desarrollando una consciencia histórica. En este sentido, se deduce que uno de los objetivos de la enseñanza del tiempo histórico en la educación preescolar debería estar encaminado a la formación de temporalidad humana y el desarrollo de habilidades como la observación, la indagación y la reflexión. Estas habilidades contribuyen a la formación de un pensamiento histórico.

En el caso de las finalidades, es importante hacer una relación entre lo que establece el programa de educación preescolar (2004) y lo que propone la didáctica de las ciencias sociales. Las competencias dedicadas a las ciencias sociales en la educación preescolar tienen una finalidad socializadora. Esto significa que la enseñanza del

tiempo histórico debería contribuir a que el niño aprenda socializarse críticamente. Para ello, es necesario que se trabaje en profundidad con la competencia basada en el conocimiento del tiempo histórico. A través de esta competencia el niño aprende a pensarse histórica y socialmente. La enseñanza del tiempo histórico contribuye que en la educación preescolar la socialización se trabaje no sólo por medio del área afectiva sino también por medio de habilidades y capacidades cognitivas, propias del pensamiento histórico.

La práctica docente de Inés me permitió conocer que para la enseñanza del tiempo histórico en la educación preescolar se debería prestar especial atención a algunas cuestiones como: las preguntas, el lenguaje temporal y la presentación del tema. De acuerdo con la práctica de Inés y su reflexión, se concluye que un factor importante es que la estudiante debe saber enseñar a observar, a comprender, a interpretar y a expresar cómo entienden los niños el tiempo histórico. Para ello, la formación profesional deberá dar las herramientas y dotar a las estudiantes de los conocimientos que le permitan enseñar este conocimiento.

Otro factor importante es la intención de las preguntas. Es esencial que éstas deban tener una intención para la reflexión no para el control de la disciplina. Otro factor en torno a la reflexión sobre la práctica es que la estudiante debe considerar que algunos de sus conocimientos, ideas o creencias sobre cómo aprendan los niños, pueden ser en muchas ocasiones un obstáculo para enseñar ciertos contenidos. Para evitar esto, las estudiantes pueden realizar investigaciones basadas en el aula. Por medio de este tipo de proyectos, ellas pueden comprobar si sus representaciones sociales en relación a cómo aprenden los niños son del todo verdaderas.

Por medio de este capítulo se logró mostrar y explicar las razones por las cuales es importante abordar el conocimiento del tiempo histórico para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación preescolar. Como observamos en el capítulo 7, la enseñanza del entorno social es un área que se trabaja con temas basados en contenidos generales. Esto como consecuencia de la falta de conocimientos científicos que le den un cuerpo y un sustento teórico. Debido a que el entorno social

no se hace a partir de un conocimiento científico, como el tiempo histórico, es común que su enseñanza en la práctica se aborde con objetivos y finalidades poco claras y precisas, pero sobre todo que las estudiantes no sean conscientes que esto promueve el uso de metodologías que promueven una socialización funcionalista.

Este es el último capítulo dedicado a las representaciones sociales y a la práctica docente de las estudiantes de educadora. El siguiente capítulo está dedicado a las representaciones sociales de los profesores de didáctica y de las educadoras en activos, y al análisis de su práctica docente. Como he expuesto, el siguiente capítulo tiene la intención de conocer los conocimientos, las creencias y las concepciones que tienen las educadoras y los profesores de didáctica con respecto a la enseñanza del entorno social. Los datos obtenidos de este capítulo me permitirán hacer una triangulación entre el pensamiento de los tres grupos de participantes, su práctica docente y el plan de estudios.

*Capítulo 9. Las representaciones sociales y
la práctica docente de las educadoras y de
los profesores de Didáctica de las Ciencias
Sociales*

En el presente capítulo se muestran las representaciones sociales de 18 educadoras en activo y dos profesores de didáctica de las ciencias sociales. Por medio de entrevistas, de cuestionarios y de la observación de clases se indagaron las opiniones, los conocimientos, las creencias que tienen los dos grupos de participantes en torno a enseñanza del entorno social.

El capítulo está conformado por cuatro apartados. El apartado 8.1 está dedicado a las representaciones sociales de 18 educadoras en activo. El apartado 8.2 describe las representaciones sociales de 2 profesores de didáctica. En los apartados 8.3 y 8.4 se analizan las prácticas docentes de 2 educadoras en activo y de un profesor de didáctica de las ciencias sociales.

Las representaciones sociales de las educadoras se obtuvieron por medio de entrevistas y de la actividad dedicada al tiempo histórico de la hoja 4 del cuestionario. (Ver Anexos, pág. 6). Las representaciones sociales de los profesores se obtuvieron por medio de entrevistas (Ver Anexos, págs. 49-54).

Es importante recordar que la información recabada tanto en las entrevistas como en la observación de clases se grabó en audio. Posteriormente se hizo una transcripción y se realizó el análisis y la interpretación de las respuestas de los dos grupos de participantes. Hemos de recordar que la intención de este capítulo es indagar el pensamiento de las educadoras y de los profesores para ver cómo se relaciona éste con el pensamiento de las estudiantes con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales. A continuación se presentan los resultados en función de los y las protagonistas. En primer lugar, las educadoras, después los profesores en didáctica.

9.1 Las representaciones sociales de las educadoras en activo

Las siguientes representaciones sociales son las respuestas de 5 educadoras en activo. Las educadoras entrevistadas fueron: Blanca (26 años de experiencia), Paola (20 años de experiencia), Elena (20 años de experiencia) Carmen (2 años de experiencia) y

Graciela (10 años de experiencia). Para contextualizar las respuestas de las educadoras mencionaré brevemente algunas características de su centro de trabajo.

Blanca y Paola trabajan en una escuela infantil pública ubicada en la ciudad de Morelia. La colonia donde se encuentra es un área urbana se caracteriza por tener inseguridad y violencia debido al alto índice de desempleo y pobreza. Elena trabaja también en una escuela infantil pública ubicada en la ciudad de Morelia. La comunidad donde está ubicada es una zona urbana y sus características sociales también son de pobreza y desempleo. Carmen trabaja en una escuela infantil de carácter privado y religioso. La comunidad donde se encuentra la escuela es un área urbana y no tienen tanto problemas de violencia como las otras comunidades.

Graciela trabaja en una escuela infantil denominada “bi-docente”. Esto significa que la escuela está conformada por dos educadoras. La escuela se encuentra en una comunidad fuera de la ciudad de Morelia, es un área rural y tiene los servicios de luz, agua y transporte. Al encontrarse fuera de la ciudad de Morelia es un área tranquila, sin violencia pero si con problemas de pobreza.

a) ¿Por qué es importante conocer el entorno social?

Blanca y Elena opinan que es importante conocer el entorno social para que el niño sepa cómo funciona y él se adapte adecuadamente. Graciela opina que es importante conocerlo porque del entorno social el niño aprende y adquiere conocimientos. Por su parte, Paola sólo relaciona al entorno social con su centro de trabajo y no explica porque es importante que el niño lo conozca. Carmen es la única que no responde a esta pregunta.

Blanca: “Es importante el entorno social porque muchas veces es el que determina la conducta de los niños y muchas veces su personalidad”.

Elena: “Pues simplemente porque vivimos en una sociedad y debemos saber cómo debemos comportarnos, [conocer] las reglas que nos rodean. Es todo lo que nos rodea y para estar en sociedad debemos saber cómo comportarnos”.

Graciela: “Porque son todos los saberes previos que el niño tiene”.

Paola: “Porque del entorno social depende todo. Todos lo conformamos y es importante para hacer trabajo en equipo”

La representación social de las educadoras en relación con el objetivo del conocimiento del entorno social está enmarcada por el enfoque funcionalista de la socialización. La idea central de este enfoque es que el niño debe adaptarse a lo que ya está establecido en un contexto. La responsabilidad principal del niño es integrarse al mundo de los adultos el cual está organizado por reglas y normas de convivencia para su buen funcionamiento.

La socialización interpretada desde un enfoque funcionalista, también puede ser interpretada a partir del enfoque del desarrollo del niño. De acuerdo con Grieshaber (2004), la socialización como parte del discurso del desarrollo del niño tiene como objetivo que el adulto es el responsable de enseñar a los niños cómo debe actuar de acuerdo a las formas culturales aceptadas dentro de su comunidad. Con lo anterior, Grieshaber menciona que la socialización contribuye a la trasmisión de una cultura a través de generaciones. En este sentido, la cultura significa el conjunto de normas, actitudes, creencias y el rol social.

La concepción de las educadoras del objetivo de la enseñanza del entorno social es consecuencia de su representación social con respecto al significado que le asignan a la cultura. En este caso, la cultura es el conjunto de reglas y normas de convivencias. Esta forma de entender y ver la cultura origina que sus creencias en relación al objetivo se encuentren ubicadas en una socialización funcionalista. La representación social del objetivo nos advierte que sus concepciones en relación con las finalidades estarán en la misma línea. Por lo que el discurso de las educadoras continuará produciéndose sobre los mismos elementos como la adaptación, el comportamiento, las reglas y normas de convivencia.

b) ¿Para qué es importante enseñar el entorno social?

Elena opina que la finalidad de la enseñanza del entorno social dependerá siempre de la necesidad que tiene la comunidad y la escuela infantil. Ella trabajaba en una escuela infantil ubicada en un territorio que tiene fuertes problemas de inseguridad.

Debido a estos problemas las educadoras y el personal de la escuela decidieron crear un programa para promover la enseñanza de valores. El programa consistiría en que los niños y las niñas aprendieran a trabajar un valor por mes. La educadora Blanca no responde a esta pregunta por lo que su opinión no se incluye.

Elena: “En el jardín es lo que hacemos, [enseñar a los niños] que las normas que tiene la sociedad debemos de respetarlas y que sí nos salimos fuera de ellas hay castigos. Hay que hacerlos reflexionar. Si no respetamos estas normas que rige la sociedad se va a ver reflejado en un castigo, como por ejemplo, la que gente que mata tiene un castigo como ir a la cárcel”.

Por su parte, Paola, Graciela y Carmen opinan que la finalidad de la enseñanza del entorno social es la formación de su identidad nacional, local y personal.

Paola: “Principalmente porque forman su identidad y conocer el mundo que los rodea. Su identidad nacional y personal”.

Carmen: “Para que lo tome en cuenta y el niño vaya poco a poco valorando y tomando sus propias ideas y decisiones para poder analizarlo y así vaya creándose poco a poco una personalidad”.

Graciela: “Pues porque así se pueden respetar muchas cosas que a lo mejor realizan dentro de su comunidad [por ejemplo] festividades”.

Elena establece las finalidades de acuerdo a la realidad social del niño, Paola, Graciela y Carmen la relacionan con la formación de una identidad personal, local y nacional. La identidad personal y local se construye a través del conocimiento de nuestro entorno familiar y de nuestra comunidad. De acuerdo con sus opiniones, el niño aprende a conocer las características socio-culturales y económicas por medio de su historia personal y familiar y la historia de su comunidad le permite conocer el lugar donde él se socializa.

Cuando las finalidades se definen de acuerdo al contexto social del niño se promueve la reflexión de las actitudes y los comportamientos de las personas. De acuerdo con Santisteban (2009) nuestras formas de actuar y comportarnos se pueden explicar o entender de acuerdo a unos valores sociales pues “el aprendizaje de valores es inherente al estudio de las sociedades del presente y el pasado, e imprescindible para proyectarnos en el futuro” (pág. 223).

La representación social de las educadoras en relación con la finalidad se caracteriza por la importancia que le asignan al aprendizaje los valores sociales, como el respeto, las actitudes o los comportamientos. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias de las ciencias sociales no debería estar sólo enfocada a la enseñanza de actitudes, también debería estar orientada a que el niño interprete su realidad desde una postura cognitiva, como por ejemplo, a través de un pensamiento histórico.

c) ¿Crees que se le da importancia a la enseñanza del entorno social?

Elena y Blanca creen que sí se le da importancia porque ellas lo están trabajando con el programa que han propuesto para en su centro de trabajo.

Elena: “Sí porque ahorita simplemente está en el programa que estamos trabajando”.

Blanca: “En lo personal yo creo que sí, he coincidido con varias compañeras que sí le dan importancia, pero posiblemente en ocasiones el entorno no nos lo permite. A veces por miedo no lo abordamos, ya sea por seguridad, pero cuando se puede sí tratamos que los niños se involucren con él y no tenga temor”.

Carmen, Graciela y Paola también creen que sí se le da importancia por dos razones: 1) porque el programa así lo establece y se trabaja por medio de las costumbres y tradiciones y 2) porque lo social es una cuestión que se vive cotidianamente aunque no se enseñe.

Carmen: “Hace algunos años no se le daba importancia ahora en esta actualidad con las reformas que se están aplicando en México se está retomando el interés sobre el entorno social más que nada el conocimiento de éste. Hay temas en preescolar o campos formativos en los que se basa esa temática y es muy enriquecedor”.

Graciela: “Pues yo digo que sí, lo trabajamos constantemente [por ejemplo] trabajamos costumbres y tradiciones del entorno de la comunidad”.

Paola: “No se le da importancia como principal tema pero es algo con lo que se vive diariamente, y aunque no se enseña como tal, la misma vida lo va reflejando”.

La postura de las educadoras en torno a la enseñanza del entorno es importante porque probablemente, ellas se encuentran en su contexto real de trabajo docente. Esto las motiva a sentirse comprometidas con el entorno social del niño. En este

sentido, las educadoras tienen una relación más cercana con la comunidad y las personas de la comunidad en la que trabajan.

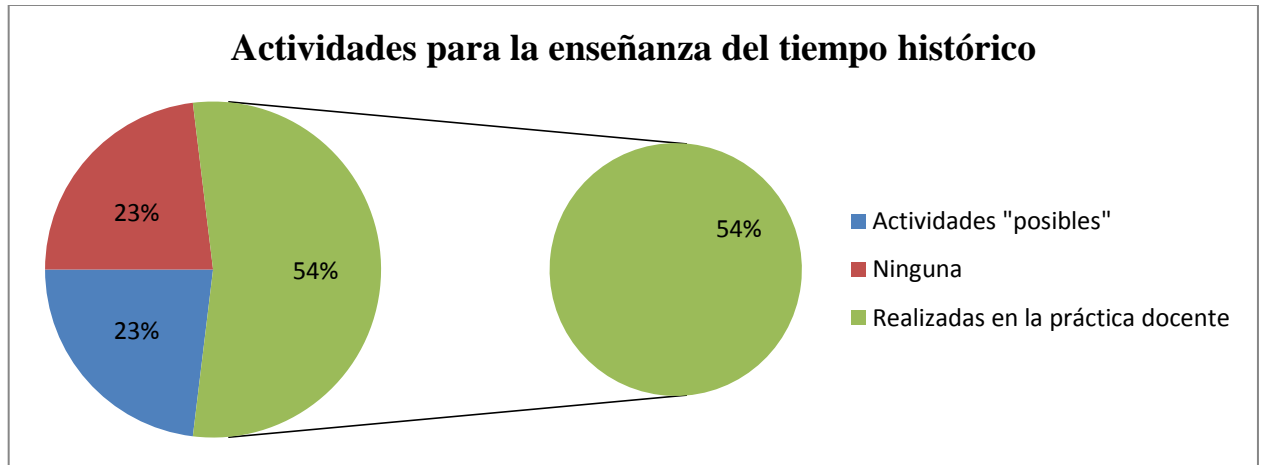
Las representaciones sociales de las educadoras con respecto a la enseñanza del entorno social están ubicadas en la concepción de las ciencias sociales como “una no asignatura” y como “relaciones humanas” (Goodman & Adler, 1985). A pesar de que ellas argumentan que sí se aborda esta enseñanza en su centro de trabajo siguen creyendo que el conocimiento del entorno social se aborda en la cotidianidad del trabajo escolar.

d) ¿Cómo enseñan las educadoras en tiempo histórico?

Para indagar las representaciones sociales en relación a la enseñanza del tiempo histórico 14 educadoras respondieron un cuestionario. El cuestionario de las educadoras es el mismo que el de las estudiantes. En este apartado se incluye la última actividad de la hoja 4 del cuestionario.

Los resultados de la enseñanza del tiempo histórico nos permiten conocer las actividades realizadas por las educadoras. Recordemos que durante la formación profesional la estudiante tiene la oportunidad de observar a educadoras que enseñen ciencias sociales, esto permite que la estudiante pueda reflexionar sobre los distintos modelos de enseñanza de ciencias sociales y adquiera las herramientas necesarias para que ella adquiera las herramientas y las habilidades para enseñar el entorno social.

La muestra de educadoras fueron 13 de participantes. El 54 % de las educadoras describieron actividades que habían realizado durante su práctica docente. El 23 % describieron actividades “posibles” a realizar. El 23% de la muestra no describió una actividad.



Actividades realizadas en la práctica docente

En esta parte sólo se describirán las actividades realizadas en la práctica docente. Estas actividades equivalen al 54% de la muestra. Este porcentaje serían las respuestas de las siguientes 7 educadoras: Mariela, Marta, Gloria, Mariana, Gisela, Miriam, Eva. Las actividades se organizaron por los siguientes temas: 1) Festejos patrióticos y tradicionales, 2) Objetos y 3) La historia personal: línea de la vida.

Mariela, Marta y Gloria describieron una actividad sobre el festejo patriótico de la Independencia de México, sólo se incluye la actividad descrita por Gloria. Mariana describe una actividad sobre el festejo tradicional del día de muertos. Gisela menciona una actividad que realizó con los juguetes y Miriam realiza una actividad sobre los juguetes y Eva realiza una actividad de la línea de la vida. Las actividades que a continuación se presentan son en total 4, las actividades de las 3 restantes educadoras no se describen porque son similares a las que se mencionan en este apartado.

1. Festejos patrióticos y tradicionales

Para los festejos patrióticos sólo mencionaré el ejemplo de Gloria. Ella describe una actividad que realizó con los niños sobre los festejos patrióticos. Ella cree que a través de este tipo de actividades el niño conoce su pasado. Al final de la actividad, ella dice que realizó una reflexión cuando les preguntó sus opiniones sobre la actividad.

Gloria: “Por medio de una asamblea el niño compartió información acerca de sus costumbres y tradiciones. Investigó datos importantes sobre la historia de nuestro país y la Independencia de México. Escuchó una historia de los niños héroes y otra de la Independencia de México. Dibujaron y decoraron con papel crepe un dibujo relacionado con la Independencia de México. Los niños concluyeron comentando lo que aprendieron de la historia de nuestro país. Les hice las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron al realizar estas actividades?, ¿qué sentimientos les causó la historia?, ¿cómo son sus costumbres y tradiciones?”

Por su parte, Mariana realiza una actividad para hablar del festejo del día de muertos. La actividad consistió en que los niños y ella montarían un altar. Para complementar la actividad, los niños harían “calaveritas”, dirían rimas tradicionales y se vestiría a la muerte. Estas actividades son típicas de la celebración del “día de muertos” y es común que en las escuelas los niños vistan a la muerte como una forma de reírse de ella.

Mariana: “La tradición del día de muertos. Se les contaron a los niños historias (leyendas) del día de muertos. Preparamos la ofrenda. Entre los niños y yo montamos el altar, lo decoramos con comida típica. Cantamos canciones de la “calavera”, y el “reloj”. También vestimos a la calavera, hicimos rimas (calaveritas) sobre alguien y también hicimos calaveritas de azúcar”.

La representación social que tienen las educadoras de la enseñanza del tiempo histórico está con la reproducción de lo cultural y la construcción de un nacionalismo. Para ellas, enseñar el entorno social a través del tiempo histórico significa realizar actividades que promueven actitudes pasivas y de aceptación. Por medio de estas actividades se puede interpretar que la concepción de las educadoras con respecto a la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es la trasmisión de una cultura y la aceptación de la misma para adaptarse funcionalmente a la sociedad.

2. Objetos

Miriam describe una actividad sobre la historia del juguete. Por medio de un juguete los niños tenían que identificar las diferencias que había entre los materiales de los juguetes del pasado y los del presente.

Miriam: “Preguntaron en sus casas a sus abuelos con qué jugaban. Los conocieron y observaron describiendo cómo son. [Los niños] jugaron con ellos y los compararon con los actuales, en forma, tamaño y material de lo que están hechos, llegando a concluir cuáles se siguen usando pero de otro material o forma e identificando la evolución de las tecnologías”.

Por medio de la narración Miriam promueve el uso del lenguaje y de conceptos temporales. De acuerdo con Pagès & Santisteban (2011) la narración es una de las estrategias que permiten que el niño aprenda términos relacionados con la temporalidad. Por medio de estas actividades los niños aprenden a relacionar el pasado, el presente y el futuro. Asimismo, los niños se inician con la búsqueda de datos históricos.

Las actividades que incluyen el uso de objeto para conocer el pasado, como la que menciona Miriam, están más asociadas a la enseñanza del tiempo histórico. A través de éstas actividades se utilizan por ejemplo fuentes orales. El uso de las fuentes orales les permite conocer cómo era el pasado. Cuando la narración incluye términos de temporalidad, como los que utilizó Miriam, similitudes y diferencias, los niños tienen la oportunidad de interpretar y explicar cómo ha pasado el tiempo en los objetos.

3. La historia personal: Línea de vida

Eva describe una actividad que se relaciona con la historia personal. Por medio de fotos, los niños identifican los cambios físicos que han tenido a través del tiempo.

Eva: “Pedir una foto al niño (a) de cuando eran bebés. Pedirles que la observen y comenten, qué diferencias existen hoy en día. Que en casa pregunten, qué hacían cuando eran bebés y que identifiquen lo que no hacen ahora. Pedirles que observen una foto de ahora y que posteriormente observen las dos (pasado-presente) [Pedirles a los niños que] reconozcan los cambios, tanto físicos como de capacidades. Elaborar un periódico de los cambios ocurridos: antes-ahora”.

La actividad de Eva se relaciona con la historia personal los niños. Cuando ellos aprenden a identificar los cambios y las continuidades en su propio cuerpo, se promueve la formación de la temporalidad humana. Una característica del concepto temporal de la continuidad, es que ayuda a los niños a conocer algunas características físicas que hacen sentir una persona particular, única y diferente. Este concepto permite que el niño comprenda el concepto de diversidad.

La representación social de las educadoras sobre el tiempo histórico está relacionada con la historia personal y familiar con los niños. De acuerdo con las actividades, se concluye que las educadoras asocian los acontecimientos sociales y personales de los niños con la enseñanza del tiempo histórico.

9.2 Las representaciones sociales de Pedro y Jaime, profesores de didáctica de las ciencias sociales

a) Entrevista al profesor Pedro

Durante el trabajo de campo el profesor Pedro impartía las clases de la asignatura *Conocimiento del medio natural y social* a estudiantes de quinto semestre. Esta asignatura se divide en dos partes. La primera parte se cursa en el cuarto semestre y la segunda en el quinto semestre. El profesor Pedro tenía a su cargo todos los grupos del quinto semestre, por lo que era el único profesor de didáctica frente a grupo en ese momento. En seguida se muestran los resultados de la entrevista.

a) ¿Por qué no se le da importancia a la enseñanza del medio social?

“Es más interesante y atractivo enseñar el medio natural” Pedro

El profesor Pedro explica que no se le da importancia al conocimiento del medio social porque él cree que es más atractivo enseñar el medio natural. Pedro también

creo que el conocimiento del medio social es un área poco investigada y “árida”. Esta “aridez” consiste en el poco interés que las estudiantes tienen hacia el conocimiento del medio social.

Otra razón por la cual el profesor cree que no se le da importancia es por la forma en que está organizado el programa. Los primeros contenidos que están planteados son los del medio natural, los segundos contenidos son los del medio social. El profesor dice que primero se enseñan los contenidos del medio natural y cuando se quiere enseñar el medio social ya no queda tiempo.

Lorenia: ¿Por qué cree que se enseñen más los contenidos relacionados con el conocimiento del medio natural que con los contenidos del medio social?

Pedro: Pues creo que se ha descuidado lo que es la investigación del medio social, ¿verdad? Y el medio social es más árido tanto para el docente como para las estudiantes.

Lorenia: Árido en el sentido...

Pedro: Pues a las estudiantes no les atrae tanto como el estudio del medio natural. No sé, el medio social tiene mucha riquezas, muchos conocimientos pero, ¿qué tan atractivo es para el maestro abordar esos contenidos? A parte es cómo nos lleva el programa. Es decir, la secuencia de las actividades y al último se deja lo que es el medio social. Son contenidos que a veces se viene dejando al último.

El profesor Pedro asume que el medio social no se enseña por dos razones: 1) por la organización del programa y por el desinterés de las estudiantes. La postura del profesor ante esta situación se podría ubicar en el perfil que tiene un profesor que trabaja con modelo de currículum técnico (Pagès, 1994). El profesor que basa su práctica en el currículum técnico asume una postura “neutral” o “indiferente”.

En relación con el posicionamiento ideológico que ha de asumir un profesor, Giroux (1988) menciona que el profesor como intelectual y agente de cambio debe tomar la decisión de organizar, analizar, modificar y elegir los contenidos que ha de enseñar. Desde un currículum crítico (Pagès, 1994) se considera que el programa es un documento de apoyo que debe ser utilizado de forma crítica y reflexiva. En este sentido, la organización y la estructura del currículum se pueden modificar, cambiar

y/o alterar de acuerdo al criterio del profesor, a los conocimientos de las estudiantes y al contexto social. El profesor crítico e intelectual es consciente que los objetivos, los contenidos y las actividades que planta el currículum no pueden ser considerados como inalterables.

Por su parte, Pagès & Santisteban (2011) mencionan que: “Cuando el maestro o la maestra seleccionan los contenidos de una lección o de una actividad, tiene ante sí unos protagonistas y una realidad” (pág. 35). Pedro cree que está ejerciendo el acto de enseñar o está asumiendo el papel de “profesor” cuando deja que los contenidos sólo sean elegidos por los “intereses” de las estudiantes o cuando responsabiliza al programa. El papel de Pedro en la enseñanza de las ciencias sociales no se asocia con el papel del profesor como intelectual y agente de cambio. En este sentido su papel como profesor de didáctica de las ciencias sociales es cuestionable.

b) ¿Cómo se aprende el conocimiento del medio social?

“El conocimiento del medio social se aprende viajando y visitando” Pedro

El profesor Pedro dice que las estudiantes aprenden a conocer el medio social a través de visitas y viajes. Él piensa que a través de la observación las estudiantes conocen el medio social.

Pedro: Yo creo que el conocimiento del medio natural y social, se aprende viajando, visitando los dos medios [natural y social]. Si vamos al medio social, [preguntarnos], qué tanto interés tenemos de conocer el medio social. Si vamos a Guadalajara a conocer el Hospicio Cabañas, el Teatro Degollado, la catedral. [Preguntarnos] qué tan diferentes territorios tenemos. Cuando vamos a una ciudad, [observar] si nos interesan sus monumentos, sus museos. El programa [en este sentido] no nos dice que salgamos a visitar un museo o realizar una visita a la ciudad para conocer.

El profesor cree que el conocimiento del medio social requiere sólo la habilidad de observar. Esta forma de entender el medio social es parte de otra representación social, la cual consiste en creer que lo social está en “todo y en todas partes”. De esta forma, se cree que para conocer el medio social lo único que necesitamos es observarlo. La creencia relacionada con la siguiente idea de sólo necesitamos

observar el medio social Fabbroni (1982) dice que: “la excursión y el turismo son dos cosas que se entienden perfectamente y la escuela hace más turismo que búsqueda en el territorio” (pág. 171). La representación social de Pedro sobre el entorno social se asocia con la idea de verlo como si éste fuera una postal.

c) ¿Para qué es importante conocer el medio social?

“Es importante el medio social porque debemos conocer lo que nos identifica como mexicanos y mexicanas” Pedro

El profesor opina que una de las finalidades que tiene el conocimiento del medio social es la formación de una identidad nacional y regional.

Lorenia: ¿Por qué cree usted que es importante el conocimiento del medio social?

Pedro: Pues para mí es importante porque debemos conocer a nivel nacional nuestros orígenes, [saber] de dónde venimos. Para mí es muy importante a nivel nacional conocer la historia de nuestro Estado de sus orígenes, las culturas que lo conforman o que lo habitan, los hechos históricos, sus monumentos, su producción, sus razas y sus lenguas. Porque aquí [Michoacán] no únicamente tenemos la lengua Náhuatl, la Purépecha, la Otomí, la Mazahua. Hay comunidades a nivel estatal. Antes decíamos no pues nomás es la Purépecha. Debemos conocer a nivel nacional y a nivel del estado toda su geografía humana, todo lo que se refiere a lo social. Tenemos una identidad estatal y una identidad nacional, algo que nos identifica como mexicanos, [por ejemplo] ¿Cuáles son los orígenes del pueblo mexicano?, ¿de dónde vinieron las tribus nahuas o los mexicas? Debemos conocer qué es lo que nos identifica como mexicanos. Hay un hecho histórico que se relata en los libros, hay un himno, hay una bandera y debemos saber su significado.

La representación social de Pedro sobre la finalidad de la enseñanza del entorno social es consecuencia del discurso del currículum técnico. De acuerdo con Pagès (1994) la formación de una identidad nacionalista es una de las finalidades del currículum técnico. Si bien es cierto que el conocimiento del entorno social permite que el niño vaya construyendo una noción de pertenencia, y por lo tanto, vaya construyendo una identidad personal y regional. Ello no significa que ésta deba ser la principal finalidad de la enseñanza del medio social.

b) Entrevista al profesor Jaime

El profesor Jaime impartió por 4 años la asignatura *Conocimiento del medio natural social*. Durante el trabajo de campo, él tenía a su cargo un grupo de estudiantes de cuarto grado. El profesor Jaime fue entrevistado debido a la recomendación de la directora de la escuela normal para educadoras.

a) ¿Qué es el entorno social?

“El entorno social es todo aquello que nos rodea” Jaime

El profesor menciona que el entorno social es todo lo que rodea al niño. Es el contexto donde niño se desenvuelve y donde él interactúa.

Lorenia: ¿Qué es para usted el entorno social o el medio social?

Jaime: El entorno social es todo aquello que nos rodea dentro de una comunidad de seres humanos donde se da una serie de comunicaciones, interacción de diversos tipos y constantemente surgen situaciones nuevas para el sujeto.

La representación social de Pedro sobre el entorno social se relaciona con lo que propone el programa de la asignatura *Entorno familiar y social* (2002-2003). El programa define al entorno social desde un enfoque socializador porque establece que éste es el contexto en el que niño se relaciona, ya sea con sus compañeros o con los adultos.

b) ¿Por qué es importante conocer el medio social?

“Porque es importante conocer el medio social donde se desenvuelven las estudiantes” Jaime

El profesor Jaime piensa que es importante conocer el medio social porque es el lugar donde se desenvuelven las estudiantes. Las características culturales y sociales de éste ambiente determinan en gran medida la conducta y las actitudes que tienen las estudiantes en la escuela normal.

Lorenia: ¿Por qué cree que es importante conocer el entorno social?

Jaime: Considero que como docente debemos conocer a profundidad las condiciones de nuestros alumnos, el medio donde se desenvuelven, el seno de

donde provienen. [Conocer] donde se encuentran sus familias porque posiblemente ahí están muchas de las explicaciones de las conductas que asumen nuestros estudiantes. Tenemos que conocer al inicio del año, observarlos, entrevistarlos porque ya en este nivel los estudiantes sí pueden dar sus opiniones. También sería conveniente hacerles una visita para saber qué factores [de su entorno familiar] influyen dentro del ámbito escolar.

Debido a que la representación social del profesor Jaime sobre el entorno social está relacionada con la asignatura de *Entorno familiar y social*, es evidente que sus representaciones sociales sobre los objetivos, las estrategias, los contenidos y las finalidades estén también vinculadas con lo que establece dicha asignatura. De esta forma, se puede entender porque Jaime cree que uno de los objetivos de la enseñanza del entorno social es conocer de dónde vienen las conductas de las estudiantes. El programa de esta asignatura propone que el análisis del entorno social tiene como función “el estudio de la familia como el contexto más inmediato con el que se relaciona el niño: se destaca la diversidad cada vez más amplia que adoptan las formas familiares, las relaciones de convivencia y los efectos diversos que ejercen sobre los niños” (2002-2003, pág. 10).

c) **¿Para qué se debe enseñar el entorno social?**

“Se ha de enseñar a los estudiantes que deberán conocer el entorno porque éste influye en los niños y las niñas” Jaime

El profesor Jaime cree que una de las finalidades de la enseñanza del entorno social es que la estudiante sepa el origen de la conducta y la personalidad del niño.

Lorenia: ¿Para qué se debería enseñar el entorno social?

Jaime: Para que se den una idea [las estudiantes] qué es lo que influye en los niños, qué es lo que a ellos les gusta, les disgusta, cuál es el trato que reciben de sus padres, de sus hermanos, de los vecinos. Sí es favorable [el trato] pues [será] estimulante para ellos, pero sí no es muy favorable ese entorno social [los niños] van a llegar con una serie de actitudes que van influir negativamente en el trabajo cotidiano dentro de la docencia.

La representación social de Jaime sobre las finalidades es similar a su representación social en relación con los objetivos. No hay diferencias entre las dos

representaciones. Esto posiblemente puede ser una consecuencia de la falta de claridad por parte del programa de esta asignatura. Otra razón, es simplemente que el profesor desconoce los objetivos y las finalidades de la enseñanza del entorno social

Es evidente que el profesor no tiene claro y no sabe la diferencia que hay entre la enseñanza del entorno social y la incidencia del entorno social en el desarrollo afectivo, social, físico y cognitivo del niño. El profesor cree que enseñar el entorno social significa indagar las problemáticas familiares que tienen los niños en su entorno familiar para saber por qué se comportan de determinada forma.

De acuerdo con Aranda (2003), los profesores de didáctica de las ciencias sociales han de preparar a las estudiantes para que tengan las herramientas que les permitan analizar cómo incide el entorno social en el desarrollo del niño. Estas herramientas han de tener como base los conocimientos de las asignaturas de Historia, Geografía, Sociología, entre otras. A partir de estos conocimientos las estudiantes serán capaces de emitir juicios basados en conocimientos científicos del entorno socio-cultural, económico y político del niño.

d) ¿Por qué no se le da importancia a la enseñanza del entorno social?

“No se le da importancia a la enseñanza del entorno social porque no queremos entrarle a esas temáticas” Jaime

El profesor Jaime explica que no se le da importancia a la enseñanza del entorno social porque no es fácil abordar las problemáticas sociales que se presentan en las comunidades.

Lorenia: ¿Por qué no se le da tanta importancia al conocimiento del medio social?

Jaime: Considero que no le queremos entrar a esa temática sobre todo en algunas escuelas donde abundan problemas [de violencia]. Nosotros [nos sentimos incapaces] de intervenir, son tantas presiones, tantos problemas, llega a uno a declinar y decir -¿para qué, si no puede uno arreglar ese asunto?-. Sin embargo, el papel que debe adoptar el maestro es tomarlo como un reto y creer que nosotros podemos influir positivamente en lo jóvenes y en los estudiantes que están a nuestro cargo. Esa sería una tarea a realizar un reto que nosotros deberíamos proponerlo a principio del ciclo escolar.

El profesor Jaime decide mantenerse neutral e indiferente a las cuestiones sociales porque su concepción de la enseñanza del medio social se asocia únicamente con las cuestiones de violencia. Esta postura neutral o indiferente ante los problemas sociales de una comunidad como la violencia contribuyen a que no se enseñe el entorno social pues ésta puede poner en riesgo al profesor y las estudiantes. Como lo explica el profesor Jaime, en algunas situaciones es mejor no intervenir.

Canella & Viruru (2005) hacen una reflexión sobre la postura neutral que los profesores tienden a tomar ya sea consciente o inconscientemente. Estas autoras mencionan que esta postura es consecuencia del significado apolítico que se le ha dado a educación y al acto de enseñar. La neutralidad tiene como finalidad mantener el “status quo”. Los profesores que se ubican dentro de una postura neutral no se sienten con la necesidad de tomar decisiones sobre lo han de enseñar. Esta postura como lo menciona Pagès (1994) es consecuencia del trabajo docente ubicado en el modelo del currículum técnico.

9.3 La práctica docente de Graciela y Rita, dos educadoras en activo

a) La práctica docente de Graciela

La clase de Graciela fue observada el día lunes 17 de octubre de 2011. Ella tiene a su cargo un grupo de segundo grado, los niños tienen entre 3 y 4 años de edad y el grupo está conformado por seis alumnos. El horario escolar de los niños es de 9 am a 12 pm. Graciela tiene 10 años de experiencia docente. El jardín de niños donde trabaja Graciela está ubicado en una comunidad fuera de la ciudad de Morelia, ubicada en el municipio de Chucándiro. Esta comunidad cuenta con aproximadamente 732 habitantes.

La clase de Graciela se divide en cuatro momentos. En el primer momento, se hace el registro de la fecha y de la asistencia. En el segundo momento se hace una asamblea.

En el tercer momento, se presenta y se desarrolla el tema y en el cuarto momento se realiza una actividad sobre el tema.

Primer momento: Registro de la fecha y el pase de lista

La clase se inicia con el registro de la fecha. Graciela les pregunta a los niños el día de la semana, el mes y el año. Para ayudar a los niños, ella asocia el día con una actividad que siempre realizan ese día (los honores a la bandera). Los niños participan en el registro de la fecha pegando una etiqueta con el nombre del día en una lámina. Para complementar la actividad los niños cantan una canción para recordar todos los días de la semana.

-Graciela: A ver Guadalupe ven, ¿qué día les dijo la maestra allá afuera?, ¿qué día dijo que es hoy?

-Grupo: ¡10 de octubre!

-Graciela: ¿10 de octubre, o de noviembre?

-Grupo: ¡De noviembre!

-Graciela: Octubre. Pero, ¿qué día de la semana es hoy?

-Grupo: No sabemos

-Graciela: A ver acuérdate que día saludamos a la bandera. El primer día de la semana cuál es

-Niño: El lunes

-Graciela: Acuérdense de la canción del sol, solecito, cómo dice Guadalupe. “Sol, solecito, caliéntame un poquito, por hoy y por mañana y por toda la semana, ¿cómo empieza? Lunes (niños terminan la palabra), martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo para descansar, sábado y domingo para descansar”. Entonces, si hoy es lunes mañana, ¿qué día va a ser Darío?

-Graciela: ¡Martes! Tú Laura, pasas a pegar martes.

La clase continúa con el registro de la fecha. Graciela va nombrando a cada niño y niña, ellos pasan a pegar una etiqueta en donde está su nombre escrito. Para terminar esta actividad de rutina, un niño tiene la oportunidad de contar a sus compañeros. Al final dice el total de niños y niñas que asistieron ese día.

-Graciela: *Muy bien y ahora vamos a registrar quién vino y quién no vino para empezar a trabajar. Sólo vinieron 4 niños que son los que están sentados en sus sillitas. Nada más son cuatro, ¿verdad?*

-Niña: *Falta Yola*

Graciela: *Falta Yola, y ¿quién más falta?*

-Niña: *Nada más.*

-Graciela: *No, yo no veo a Carlos, ¿dónde está Carlos?, está debajo de las mesas, a ver, ¡ah! Está escondido, por eso no lo veía, Carlos pasa a pegar tu estampita donde está tu nombre, en el día lunes, vente acuérdate cuál es tu nombre, ya te acordaste, ese muy bien, muy bien, Alma, Laura, Gloria, Marco, muy bien Carlos, ¿no vas a pasar? Ven por la estampita para que la pegues en tu nombre, sino el fin de la semana no vas a tener premio. Entonces, Carlos cuenta cuántos niños vinieron, ¿cuántos tienen estampita?,*

-Carlos: *1, 2, 3, 4, 5*

-Graciela: *Muy bien Carlos, ¿cuántos niños vinieron?*

-Grupo: *¡1!, ¡5!*

Segundo momento: Asamblea

La asamblea también es una actividad denominada de rutina porque se realiza todos los días de la semana. La asamblea se realiza antes de iniciar el tema o la actividad central del día. Los niños se sientan en semicírculo y la educadora se sienta al frente. La intención de esta actividad es realizar un diálogo. El contenido del diálogo depende de la elección de la educadora. En algunos casos puede ser la introducción del tema, en otras ocasiones hablar sobre alguna situación o acontecimiento concreto. En esta ocasión Graciela utiliza la asamblea para dos finalidades. La primera para conversar con los niños sobre lo que hicieron el fin de semana. La segunda para presentar el tema.

-Graciela: *Ahora queremos que nos platicuen qué hicieron el fin de semana, de todo lo que hicieron el fin de semana, lo que más les gustó, a ver Laura, ¿tú qué hiciste el fin de semana?*

-Laura: *Globos y busqué caracoles.*

-Graciela: *¿Con qué hiciste los globos?*

-Laura: Mmmmm, con, con...

-Graciela: ¿Los dibujaste o los inflaste?

-Laura: Los infle.

-Graciela: Entonces no los inflaste con crayolas, y dónde los inflaste.

-Laura: Aquí [señalando su lugar]

-Graciela: Y tú Dora, ¿qué hiciste el fin de semana? ¿Qué hiciste en tu casa?, ¿estuviste en tu casa o dónde estuviste?

-Dora: Coloreé los globos,

-Graciela: ¿Dónde estaban los globos?

-Dora: En la libreta

-Graciela: En la libreta, y ¿qué más hiciste?

-Dora: El caracol...

Tercer momento: Presentación del tema

Para presentar el tema Graciela les reparte a los niños unas imágenes. Los niños observan y nombran lo que hay en la imagen que les tocó. Graciela les pregunta a los niños algunos otros detalles sobre la imagen.

-Graciela: A ver fíjense bien les voy a dar unas imágenes y ustedes nos van a decir que ven aquí, ¿sí? ¿Quién nos quiere platicar lo que ve ahí en esa figurita que tienen?

-Grupo: [los niños hablan entre ellos]

-Graciela: A ver, pero uno por uno porque todos al mismo tiempo no.

-Carlos: Un carro

-Graciela: Un carro y ¿qué tiene ese carro?

-Carlos: Un señor y gente

-Graciela: ¿Y qué será este que está aquí? [Graciela señala a un semáforo]

-Carlos: Ese son para los carros.

-Graciela: ¿Son para los carros? Y, ¿para qué sirven?

-Carlos: *Sirven para hacerle así para poner mucha pintura [el niño hace movimiento con su brazo para explicar]*

-Graciela: *Miren, ¿si ven éste que está aquí? [Semáforo] dice Carlos que sirve para los carros, ¿si es cierto? Se llaman semáforos, ¿aquí en su comunidad tienen ustedes algún semáforo?*

-Grupo: *¡No!*

-Graciela: *Y cuando han ido a Morelia, ¿en Morelia si hay [semáforos]?*

-Niño: *¡Sí!*

-Graciela: *¿Qué animalitos te tocaron Dora?,*

-Dora: *Unos patos*

-Graciela: *Unos patos, ¿quién tiene patos en su casa?*

-Grupo: *¡Yo no!*

-Graciela: *¿No tienen patos? ¿Y quién tiene perros en su casa?*

-Grupo: *Yo, yo, y yo también.*

-Graciela: *A ver ahora vamos a ver que le tocó a Mariana, ¿qué te tocó Mariana?*

-Mariana: *Un pollito y una gallina,*

-Graciela: *¿Quién tiene gallinas es su casa?*

-Mariana: *Yo, yo, yo sí*

Cuarto momento: Dibujo

La última actividad que los niños realizan es pegar las imágenes en una lámina. La lámina está dividida en dos partes. Una mitad está destinada para las imágenes que describen la ciudad, la otra mitad está destinada para las imágenes de la comunidad. Los niños y las niñas pasan a pegar sus imágenes de acuerdo al contexto al que pertenecen. Graciela apoya a los niños haciéndoles preguntas para que identifiquen el contexto.

-Graciela: *Ahora fíjate bien Carlos lo que vamos a hacer. En esta cartulina de color anaranjado, vamos a pegar lo que hay en su casa o sea en su comunidad. Y en esta cartulina de color rojo vamos a pegar lo que hay en Morelia donde vivo yo ¿quién ha ido a Morelia?*

-Grupo: *¡Yo no!, ¡Yo!*

-Graciela: *Aquí van a pegar lo que han visto en Morelia y aquí lo que hay en su comunidad, ¿sí?*

-Grupo: *¡Sí!*

-Graciela: *¿Quién quiere pasar primero?*

-Grupo: *¡Yo!*

-Graciela: *A ver este es el lago, ¿el lago está en su comunidad o en Morelia?*

-Grupo: *En mi comunidad.*

-Graciela: *En tu comunidad, muy bien, entonces lo va a pegar Juanito, toma Juanito.*

-Juanito: *¿Dónde?*

-Graciela: *Dónde quedamos que iban a pegar lo de su comunidad, muy bien, ¿ahora el gallo dónde lo va a pegar?*

-Juanito: *En frente del mar*

-Graciela: *¿En Morelia o en su comunidad?*

-Grupo: *En su comunidad.*

-Graciela: *¿Dónde? A ver, muy bien, le vamos a poner el título porque [luego] no nos vamos a acordar, ¿sí?*

-Grupo: *Sí.*

-Graciela: *Aquí le vamos a [escribir], ¿cómo dijimos, qué [se llama] aquí [señala la parte de la cartulina de la ciudad de Morelia?]*

-Grupo: *¡Morelia!*

-Graciela: *¿Y aquí? [La parte dedicada a la comunidad]*

-Grupo: *¡El de aquí!*

-Graciela: *¿Cómo se llama aquí?*

-Dora: *Privada Pino Suárez*

-Graciela: *Privada, Pino Suárez, pero, ¿en qué comunidad [se encuentra]?*

-Grupo: *Aquí se llama el Salitre.*

-Graciela: *El Salitre, muy bien, el Salitre, quién más quiere venir a pegar.*

-Grupo: *¡Yo!, ¡yo!*

Análisis de la clase de Graciela en relación con los objetivos, las estrategias y las finalidades

La clase de Graciela se centra en identificar las diferencias que tienen la comunidad y la ciudad. El objetivo de esta actividad es que el niño identifique las características de su comunidad. Para ello, Graciela decide realizar una actividad en donde los niños identifiquen algunos objetos que son propios de una ciudad y otros de una comunidad.

Graciela realiza preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas permiten a los niños que expresen sus opiniones y sobre todo que reflexionen sobre lo que están diciendo u observando. Los momentos en que se organiza la clase de Graciela muestran un objetivo claro. El registro de la fecha y la asistencia no toman demasiado tiempo y la forma en que se registran tiene como objetivo que los niños se vayan familiarizando con la expresión escrita. Las etiquetas con el nombre del día de la semana y la lámina con los nombres de los niños son estrategias para trabajar la expresión escrita.

La asamblea es un momento importante en la clase de Graciela. Ella toma el tiempo necesario para dialogar con los niños. Todos los niños tienen la oportunidad de participar y comentar que fue lo que hicieron el fin de semana. Este diálogo les permite sentirse cómodos y poco a poco vayan teniendo la seguridad de expresar sus opiniones, sus sentimientos y conocimientos. Graciela aprovecha este momento para hacer la presentación del tema.

Graciela utiliza un material para la presentación del tema. Este material permite que los niños y la educadora tengan un lenguaje en común. Las imágenes ayudan a los niños y a la educadora a describir las características y las diferencias que existen entre una ciudad y una comunidad. La finalidad principal de esta actividad es que los niños ubiquen, identifiquen y nombren el lugar donde viven y la ciudad más próxima de su comunidad.

La clase de Graciela tiene elementos importantes que hacen posible que los niños conozcan su entorno social como por ejemplo, las preguntas abiertas, el material de

apoyo y sobre todo el tiempo que Graciela toma para realizar cada actividad. Un motivo por el cual la clase se organiza de esta forma es quizás la cantidad de niños y niñas. Esto permite que haya más interacción entre ellos y la educadora. Sin embargo, la cantidad de los niños no es el único motivo, también es importante la capacidad que tiene Graciela para darle sentido a las actividades.

El registro y el pase de lista tienen como finalidad que los niños conozcan las pautas temporales en las que se organiza la clase. Graciela no pretende que estas actividades absorban demasiado el tiempo por lo que decide realizarlas de la forma más sencilla. Una actividad que permite el diálogo es la asamblea. Este momento es un espacio dedicado a la expresión oral, a aprender a escuchar y a intercambiar opiniones e ideas. La finalidad de esta actividad es clara y sencilla. Graciela quiere que los niños identifiquen y ubiquen el contexto en el que viven.

b) La práctica docente de Rita

El día 12 de octubre de 2011 se observó la clase de la educadora Rita. Ella trabaja en una escuela ubicada en la ciudad de Morelia. La escuela pertenece al sector privado y a la congregación de los hermanos maristas. Rita imparte clases al tercer grado de preescolar, los niños tienen entre 5 y 6 años de edad. El grupo está conformado por 26 alumnos. Rita tiene una experiencia docente de 10 años.

La actividad que Rita había planeado para ese día estaba relacionada con una conmemoración cívica. Ese día ella realizaría con los niños una actividad sobre el “descubrimiento de América”. La intención de la actividad era recordar la representación que los niños de otro grupo habían hecho sobre este acontecimiento. La clase se organiza en tres momentos. El primer momento es el registro de la fecha, el segundo es el desarrollo de la actividad y el tercer momento es una actividad que los niños realizan.

Primer momento: Registro de la fecha

La clase de Rita inicia con el registro de la fecha. Ella les pregunta a los niños el día de la semana. Para ayudarlos a recordar Rita asocia el día con otra actividad que se

realiza ese día, como la clase de computación. Rita escribe la fecha en el pizarrón mientras los niños deletrean la letra del día de la semana.

-Rita: Vamos a empezar a poner la fecha y ahorita platicamos sobre lo que vamos a ver. Paola el tercer día de la semana, ¿qué día será?, ¿cuándo tenemos computación?

-Vanessa: Miércoles

-Paola: Miércoles

-Rita: Muy bien, les voy a escribir la letra [escribe la letra "m"]

-Rita: ¿Cómo suena?

-Grupo: jeme!

-Rita: Ésta no se la van a saber [escribe la i]

-Grupo: i.

-Rita: Ésta está súper fácil

-Grupo: e...

Segundo momento: Desarrollo de la actividad

Rita inicia la actividad preguntando a los niños qué se celebra ese día. Sólo una niña le responde correctamente, los otros niños se confunden y mencionan otros acontecimientos como “el arca de Noé”. Rita empieza a narrar la historia y en algunas ocasiones no termina de contarla porque quiere que los niños le ayuden a recordarla. Para ello, Rita les hace preguntas. Los niños siguen confundiendo este acontecimiento con otros festejos patrióticos y otros personajes de la Independencia de México.

-Rita: ¿Qué es lo que íbamos a celebrar hoy? Te acuerdas María qué es lo que me comentabas, a ver María diles a tus compañeritos.

-María: De Cristóbal Colón.

-Rita: ¿Quién me sabe decir quién es o quién era Cristóbal Colón?

-Niños: ¿En la Santa María?, en la selva.

-Rita: ¿Qué pasaba en la selva?

-Nancy: Es de un muchacho que se llama Noé.

-Rita: Si pero eso es de catequesis.

-Nancy: Es un señor que construyó este...

-Rita: Estamos hablando de Cristóbal Colón.

-Pedro: Las calaveras.

-Rita: ¿Qué hizo Cristóbal Colón? Haber vamos a recordar, pongan su cabecita a recordar, la canción que nos enseñó el maestro Gabriel. En la canción que nos enseñó viene la historia, ssssh, [silencio] a ver, ¿qué decía?, ¿cómo era la tierra antes?

-Grupo: ¡Plana!

-Rita: Porque tenía mar y estaba la arena. A quién creen que se encontró [Cristóbal Colón]

-Grupo: ¡A Hidalgo!

-Rita: No, Hidalgo es de la Independencia de México. A quién creen [que se encontró]

-Niña: ¡A la reina!

-Rita: No, la reina se quedó en España

-Grupo: [los niños hablan entre ellos] Se encontró un tesoro, una ballena, o un niño muerto, o una persona viva.

-Rita: Se acuerdan que el lunes que hicieron los honores había unos personajes allá abajo vestidos de color café, ¿quién se acuerda quiénes eran?

-Grupo: Cristóbal Colón, los barcos

-Rita: No, eran los nativos, los nativos eran como indios que estaban en esa playa. Cristóbal pensaba que no había nadie en esta tierra, pero de repente salieron los nativos. Esos nativos se hicieron después amigos de Cristóbal Colón y así fue como Cristóbal Colón descubrió América porque nadie más lo había visto.

Tercer momento: Actividad de cierre

Para finalizar la actividad, los niños cantan una canción alusiva al acontecimiento. Rita les reparte sus libros. En el libro hay una actividad que los niños tienen que

realizar. Ésta consiste en que ellos deben pegar unas imágenes en un mapa. Las imágenes son de Cristóbal Colón, un indio “americano” en su casa estilo “teepee” y las tres carabelas.

-Rita: [Todos cantan la canción] “La tierra es redonda lo dijo Colón y nadie lo escuchaba con gran atención. La reina de España, la reina Isabel le dio el dinero que quería él. Las tres carabelas: la Niña, la Pinta, y la Santa María quería Colón, en ellas viajaron y un día gritaron ¡Tierra, tierra! América descubrió, ahí vives tu, ahí vives tu, ahí vives tú, tú y tú”. Fíjense bien en este mapa, vamos a pegar las carabelas a Cristóbal Colón y a los nativos. Van a pegar unas estampitas, aquí están las tres carabelas, cómo se llama cada una...

-Grupo: La Niña, la Pinta y la Santa María

-Rita: Muy bien, éste es Cristóbal Colón. Aquí ahorita está un nativo y viene en su casita...

-Grupo: Como la de los indios...

-Rita: Como la de los indios. Entonces, ¿qué voy a hacer?, voy a pegar en el mapa a las carabelas, a Cristóbal, y al nativo [Rita se pregunta y se contesta sola]

Análisis de la clase de Rita en relación con los objetivos, las estrategias y las finalidades

La actividad de Rita tiene como finalidad la reproducción de lo cultural y de lo social. Los niños no tienen ninguna oportunidad de reflexionar sobre este acontecimiento. El único propósito es no olvidar que ese día se festeja el “Descubrimiento de América”. Son actividades “calendarizadas”. Esto significa que sólo se realizan para cubrir los festejos que vienen marcados en el calendario escolar. Rita cumple con lo que marca este calendario y con lo que propone el libro. El libro es un complemento que los niños deben comprar porque la educación infantil en México no exige el uso de libros de texto.

Este tipo de actividades son las que generalmente las educadoras asocian con la enseñanza de la cultura y la vida social. La independencia de México, la Revolución Mexicana, entre otros, son festejos que se realizan siguiendo la misma estructura que

esta actividad. Para que a los niños no se les olvide este tipo de acontecimientos se recurre a las canciones y a representaciones tipo teatrales. Desde un enfoque crítico este trabajo no es de gran utilidad porque los niños no desarrollan ninguna capacidad o habilidad cognitiva. Son actividades que forman parte de un currículum técnico porque sólo promueven la memorización de fechas, datos y canciones.

9.4 La práctica docente del profesor Pedro

El día 28 de octubre de 2011 se observó una clase de la asignatura de *Conocimiento del medio natural y social II* impartida por el profesor Pedro. La clase tuvo una duración de 40 minutos. Pedro tiene 27 años de experiencia docente como profesor de primaria y de formación profesional de estudiantes de maestra de educación infantil. El día de la observación Pedro realizó una actividad para finalizar el análisis de una propuesta didáctica llamada *El álbum de la ropa*.

¿En qué consiste la propuesta didáctica analizada en la clase del profesor Pedro?

La propuesta didáctica es una de las actividades que propone el programa de *Conocimiento del Social II* (PEI, 2004). A partir de esta propuesta, se sugiere que las estudiantes y el profesor profundicen en el estudio de las estrategias didácticas que pueden favorecer el desarrollo de las competencias cognitivas y afectivas de los niños al interactuar con el medio social. Se propone que este estudio sea de carácter flexible. En este sentido, las estudiantes, junto con el profesor pueden elegir qué estrategias didácticas deciden analizar.

La propuesta fue elaborada por Cecilia Bernardi y ha sido publicada en la revista *Orientaciones didácticas para el nivel inicial* (2003). Se sugiere que las estudiantes identifiquen las ideas más relevantes de la propuesta y analicen cuestiones como, por ejemplo: las competencias que se favorecen, las estrategias y las actividades didácticas que se utilizan para la enseñanza del medio natural, social y el área de lenguaje.

Las preguntas que las estudiantes y el profesor trabajaron durante la clase fueron las siguientes:

El programa *Conocimiento del medio natural y social II* propone que las estudiantes realicen una lectura previa individual de la propuesta didáctica *El álbum de la ropa* para posteriormente analizar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué competencias cognitivas y afectivas pueden favorecerse a partir de las actividades didácticas que se sugieren?, ¿cuáles respecto al lenguaje y el desarrollo motor?
2. ¿Cuál es la situación problemática que se propone plantear a los niños para indagar sobre el medio social?
3. ¿Qué estrategias didácticas se utilizan y cómo se aprovecha cada una de ellas para aproximar a los niños al conocimiento del medio social?
4. ¿Consideran que las actividades didácticas descritas implican verdaderos retos para los pequeños?, ¿por qué?
5. ¿Qué recursos para la enseñanza se sugieren para realización de las actividades?, ¿qué opinión les merece?
6. Si bien las actividades didácticas están centradas en el conocimiento que tienen los pequeños acerca del entorno social, ¿qué aspectos relacionados con el medio natural se propone indagar?

En la clase del profesor Pedro no hubo reflexión sobre las respuestas de las estudiantes. El profesor realizaba las preguntas y las estudiantes leían las respuestas. Esta dinámica no me permitió observar cómo enseñaba el profesor ciencias sociales. La actividad parecía estar demasiado planeada, me dio la impresión que el profesor prefirió no exponerse y por ello decidió realizar una actividad de este estilo o quizás las clases del profesor Pedro siempre se hacen siguiendo esta dinámica.

Las respuestas de las estudiantes tenían argumentos e ideas que tenían elementos sobre los que se podría reflexionar. Algunos de esos elementos se relacionaban con el tiempo histórico. Sin embargo, la dinámica en la que se desarrolló la clase no me

permitió en ningún momento ver al profesor ejercer el acto de enseñar. La actividad de la clase del profesor había sido una tarea asignada y la clase sirvió para revisar si las estudiantes habían cumplido con su deber. La intención de observar la clase del profesor era conocer cómo enseñaba ciencias sociales, como esto no ocurrió, tomé la decisión de no incluir las respuestas de las estudiantes en este apartado pues no tenían sentido si en la clase no se hizo una reflexión en torno a ellas (Ver Anexos, pág. 106).

Los datos obtenidos en este capítulo me permitirán realizar una triangulación entre las representaciones sociales de los tres grupos de participantes, su práctica docente y el currículum. El siguiente capítulo está dedicado a la triangulación. Por medio de este método analizaré el pensamiento de las estudiantes en relación con el pensamiento de los profesores de didáctica, de las educadoras y del currículum del plan de estudios, así como el de la educación infantil.

*Capítulo 10. Las representaciones sociales,
la práctica docente y el currículum en
relación con la enseñanza del entorno
social y del tiempo histórico*

En el presente capítulo se realiza una triangulación entre las representaciones sociales de las estudiantes, de los profesores y de las educadoras. El análisis de la triangulación se centrará en los objetivos, los contenidos, las estrategias y las finalidades para la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. A partir de la relación que establezca entre las representaciones sociales, las ideas y los conocimientos de los tres grupos de participantes, pretendo comprobar, analizar y valorar su papel en el desarrollo del pensamiento y de la práctica profesional de las estudiantes.

Es importante recordar que el protagonismo de esta investigación lo tienen las estudiantes por lo que la triangulación tiende a centrarse en explicar su pensamiento en torno a los objetivos, las finalidades, los contenidos y las estrategias de la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. Lo anterior, no significa que la participación de las educadoras y de los profesores no sea relevante. Sus representaciones sociales y su práctica docente son significativas porque a partir de ellas entendemos el pensamiento de las estudiantes en torno a las cuestiones antes mencionadas.

Debido a que en la triangulación se tiene en cuenta el currículum, es importante diferenciar el currículum de la formación profesional del currículum de la educación infantil. Para identificar lo que establece el currículum de la formación profesional de las estudiantes (1999) se utilizará el término *plan de estudios*. Mientras que para identificar el currículum de la educación infantil (2004) se utilizará la palabra *programa*.

En el análisis y la interpretación de las representaciones sociales de los tres grupos de participantes se incluyen algunos ejemplos de sus respuestas. Estos ejemplos tienen la intención de mostrar cómo se eligieron las ideas registradas en un cuadro que me servirá para hacer la triangulación. La intención de este cuadro es, por un lado, mostrar la relación que existe entre lo que piensan y, por otro lado, mostrar lo que dicen y hacen algunos miembros de los tres grupos de participantes.

Este capítulo está conformado por tres apartados: el 10.1 dedicado a Las representaciones sociales de las estudiantes, los profesores y las educadoras en relación con los objetivos, las finalidades, las estrategias y los contenidos. El 10.2 a Las representaciones sociales, la práctica docente y el currículum en relación con la planeación de actividades para la enseñanza del entorno social. Y, finalmente, el 10.3 dedicado a la triangulación de las representaciones sociales, la práctica docente y el currículum en relación con la enseñanza del tiempo histórico.

10.1 Las representaciones sociales de las estudiantes, los profesores y las educadoras en relación con los objetivos, las finalidades, las estrategias y los contenidos.

a) Los objetivos de la enseñanza del entorno social

Los objetivos de la enseñanza del entorno social en la educación infantil están directamente vinculados con el conocimiento de la cultura. En el contexto de la educación infantil la cultura es entendida como el conjunto de costumbres y tradiciones propias de la comunidad donde se desenvuelve el niño. Los niños y las niñas han de conocer su cultura para respetarla y valorarla. Por medio de actitudes y comportamientos los niños van adquiriendo las herramientas para adaptarse a su contexto social. Los siguientes ejemplos muestran opiniones de una estudiante, un profesor y una educadora en activo.

Estudiante: “Pues es precisamente donde *nos desenvolvemos*, si no conocemos el entorno social difícilmente vamos a poder desenvolvemos adecuadamente en la sociedad en la que vivimos” [M, 3º, ENE].

Profesor: “Considero que como docente debemos conocer en profundidad las condiciones de nuestros alumnos, *el medio donde se desenvuelven*, el seno de donde provienen. [Conocer] sus familias porque posiblemente ahí están muchas de las explicaciones de las conductas que asumen nuestros estudiantes”.

Educadora: “Pues simplemente *porque vivimos en una sociedad y debemos saber cómo debemos comportarnos, las reglas que nos rodean*. Es todo lo que nos rodea y para estar en sociedad debemos saber cómo comportarnos”.

Las ideas principales de las representaciones sociales de los tres grupos de participantes quedan registradas en el siguiente cuadro:

Objetivo:	Estudiantes	Profesores	Educadoras
Saber cómo adaptarnos al entorno	<i>Es importante conocer el entorno social porque:</i> -Es el lugar donde nos desenvolvemos -De ahí aprendo a comportarme	<i>Es importante conocer el entorno social porque:</i> -Es el medio donde se desenvuelven las estudiantes.	<i>Es importante conocer el entorno social porque:</i> -Es el que determina nuestra conducta. -Vivimos en sociedad -Todo depende del entorno social

Las representaciones sociales de los participantes sobre el objetivo de la enseñanza del entorno social se originan a partir de lo que establece el plan de estudios (1999) y el programa de educación infantil (2004). Esto significa que las representaciones sociales de las estudiantes son una consecuencia de lo que piensan los profesores y las educadoras en relación con el objetivo de la enseñanza del entorno social.

Por un lado, se cree que el entorno social se debe conocer porque es el lugar donde el niño se desenvuelve. Esta idea está ubicada dentro de lo que propone la asignatura *Conocimiento del medio social* (2002-2003) y la asignatura *Entorno familiar y social* (2002-2003) del plan de estudios. La asignatura *Conocimiento del medio social* propone que las estudiantes deben aprender a enseñar el medio social para que los niños y las niñas: “lo valoren, en relación con el desarrollo de la identidad, el

mejoramiento de las relaciones entre las personas y el respeto a las costumbres y las tradiciones que implican una forma de ser y de estar en el mundo” (EF, pág. 9).

La asignatura *Entorno familiar y social* propone que las estudiantes “lleven a cabo un análisis sistemático de los probables efectos que la vida familiar y social tienen sobre el desenvolvimiento de los niños y su aprendizaje escolar [...] identifiquen el potencial de influencia social y cultural que tienen en el desarrollo del niño” (EF, pág. 9-10). La representación social del entorno social entendido como el lugar en el que el niño se relaciona, se vincula, con los objetivos de las asignaturas *Conocimiento del medio social* y *Entorno familiar y social*.

Por su parte, el programa de educación infantil establece que el conocimiento de la cultura tiene como objetivo favorecer: “los aprendizajes que contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración, son actitudes que se han fomentar en los pequeños” (PEI, pág. 85). Este objetivo explica porque los profesores, las estudiantes y las educadoras creen que el conocimiento del entorno social ha de centrarse en el aprendizaje de actitudes, comportamientos y normas para la convivencia.

Los profesores de didáctica están enseñando a las estudiantes que el entorno social es importante porque su función es promover una “buena convivencia”. Esto significa que las estudiantes deben promover que el niño se integre pasivamente a su medio. Esta representación social se complementa con lo que piensan las educadoras. Ellas también creen que el entorno social debe conocerse para que el niño sepa cómo funciona y a partir de esto, él sepa comportarse. Esta idea también tiene su origen de lo que establece el programa de educación infantil. Por lo tanto, el plan de estudios y el programa coinciden en sus objetivos para la enseñanza del entorno social.

b) Las finalidades de la enseñanza del entorno social

La finalidad de la enseñanza del entorno social es que el niño se socialice. Los tres grupos de participantes piensan que la enseñanza del entorno social tiene como

principal función que el niño se desenvuelva y se relacione correctamente en su medio social. Esta socialización es entendida por los participantes como una convivencia carente de conflictos, problemas y opiniones diferentes. La idea es que el niño no tenga problemas o conflictos en su medio social. Las siguientes opiniones nos muestran el pensamiento de los miembros en relación con esta finalidad.

Estudiantes:

Carmen: “Lo enseñamos para ayudar al niño *a insertarse en una sociedad* que no se aíse de los demás por el simple hecho de no saber relacionarse o no conocer aspectos fundamentales de él. [C, 4°].

Karla: “[Para] conocer la gente, los distintos tipos de lugares, por ejemplo, las tradiciones, el día de muertos. Que el niño sepa de dónde viene y hacia dónde va” [3°, ENE].

Profesores:

Jaime “Considero que como docente, debemos conocer a profundidad las condiciones de nuestros alumnos, el medio donde se desenvuelven, el seno de donde provienen. [Conocer] donde se encuentran sus familias porque posiblemente *ahí están muchas de las explicaciones de las conductas que asumen nuestros estudiantes*”.

Pedro: “Pues para mí es importante porque debemos *conocer a nivel nacional nuestros orígenes, [saber] de dónde venimos*. Para mí es muy importante a nivel nacional conocer la historia de nuestro Estado, sus orígenes, las culturas que lo conforman o que lo habitan, los hechos históricos, sus monumentos, su producción, sus razas, sus lenguas”.

Educadoras:

Blanca: “En el jardín lo que hacemos, [es enseñar] *las normas que tiene la sociedad, debemos respetarlas, [si no las respetamos] hay castigos*. Hay que hacerlos reflexionar, si no respetamos estas normas que rigen la sociedad se va a ver reflejado en un castigo, como por ejemplo, la gente que mata tiene un castigo como ir a la cárcel”.

Paola: “Principalmente porque forman su *identidad nacional y personal* y conocen el mundo que los rodea”

Finalidades:	Estudiantes	Profesores	Educadoras
	<i>Es importante</i>	<i>Es importante</i>	<i>Es importante</i>

1.Adaptación al entorno social	<i>enseñar el entorno social para:</i> -Ayudar al niño a insertarse en la sociedad -Que el niño sepa cómo funciona la sociedad	<i>enseñar el entorno social para:</i> -Explicar de dónde vienen las conductas de las estudiantes	<i>enseñar el entorno social para:</i> -Respetar las normas que rigen en la sociedad
2.Formación de la identidad	-Que el niño sepa de dónde viene	-Conocer nuestros orígenes	-La formación de una identidad nacional

1) Finalidad: Adaptación al entorno social

La finalidad de la enseñanza del entorno social de los participantes es lograr que el niño se adapte a su medio social a través de una socialización acrítica. Esta finalidad se deduce de las opiniones de los participantes al poner el énfasis en el aprendizaje de reglas y actitudes para una buena convivencia. Las representaciones sociales de los participantes se derivan de los contenidos del plan de estudios y del programa. He de mencionar que ninguno de los currícula expone con claridad las finalidades de la enseñanza del entorno social. Debido a esta falta de claridad, las respuestas de los participantes se han interpretado a partir de los contenidos que plantea el plan de estudios y el programa (Aranda, 2003).

De acuerdo con las respuestas de los participantes se puede concluir que los contenidos que más se trabajan para enseñar el entorno social son aquellos que tienen una finalidad de carácter socializador. Esto es debido a que los participantes centran su mayor atención en las actitudes y en el comportamiento como principales elementos que el niño debe aprender para adaptarse a su contexto social. La razón por la cual se le da un gran peso a las finalidades de carácter socializador, es porque los

participantes relacionan el conocimiento del entorno social con lo que propone la asignatura *Entorno familiar y social* del plan de estudios y con lo que propone el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* del programa.

Por una parte, la asignatura *Entorno familiar y social I y II* (2002-2003) del plan de estudios propone que las estudiantes “lleven a cabo un análisis sistemático de los probables efectos que la vida familiar y social tienen sobre el desenvolvimiento de los niños y su aprendizaje escolar [...] identifiquen el potencial de influencia social y cultural que tienen en el desarrollo del niño” (pág. 9-10). Por otro lado, el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* (2004) del programa propone que el conocimiento de la cultura debe “promover aprendizajes que contribuyan a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia” (PEI, pág. 85).

Las representaciones sociales de los participantes en torno a las finalidades se ubican dentro los propósitos que establece la asignatura de *Entorno familiar y social* y de los contenidos propuestos por campo formativo de *Exploración y conocimiento del mundo*. En relación con esta representación social, los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales deberían tener claro que existe una gran diferencia disciplinar entre la enseñanza del entorno social y la incidencia del entorno social y familiar en el desarrollo del niño. La enseñanza del entorno social ha de tener como base disciplinar las ciencias sociales. Por lo que las estudiantes deben tener conocimientos de disciplinas como la historia, la geografía, las sociología para interpretar y emitir juicios fundamentados sobre el entorno social del niño (Aranda, 2003).

En el caso de la asignatura del *Entorno social y familiar*, los profesores no saben que ésta tiene como sustento teórico las aportaciones de la teoría del desarrollo del niño y de la teoría del aprendizaje social. Estas aportaciones, de acuerdo con lo que propone la asignatura, ayudan a la estudiante a realizar un análisis sobre las distintas formas en que el entorno social y familiar influyen en el desarrollo afectivo y cognitivo del niño.

Los profesores y las estudiantes no tienen claro que existen diferencias entre los objetivos y las finalidades de la asignatura del *Entorno familiar y social* y del *Conocimiento del medio social*. La influencia que ha ejercido la asignatura *Entorno social y familiar* en la formación profesional ha ocasionado que la enseñanza de las ciencias sociales se malinterprete y se crea que la única finalidad de la enseñanza del entorno social sea que el niño se socialice.

Por su parte, es posible que las educadoras tampoco tengan claras las finalidades que propone el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo*. Sin embargo, las competencias y los contenidos sí tienen finalidades de carácter socializador. Esto explica porque ellas creen que la enseñanza del entorno social también consiste en aprendizaje de reglas y normas de convivencia para comportarse adecuadamente.

2) Finalidad: Formación de la identidad nacional

Otra finalidad que tiene la enseñanza del entorno social es la formación de la identidad nacional. Por su parte, los profesores de didáctica dicen que es importante que las estudiantes conozcan sus orígenes. Y por otra parte, las educadoras dicen que el niño debe conocer de dónde viene. A partir del conocimiento de su cultura, entendida ésta como: el conjunto de costumbres y tradiciones, los niños y las estudiantes se identificaran como mexicanos y mexicanas. Esta representación se vincula estrechamente con una socialización acrítica y atemporal. Recordemos que las prácticas nacionalistas, tienen como finalidad la reproducción del “status quo” (Pagès, 1994).

Aunque la representación social de la identidad nacional pareciera no tener ninguna relación con la formación de actitudes y de comportamientos, su principal finalidad es igualmente socializadora. Los participantes ponen el énfasis en que el niño debe conocer sus orígenes para aprender a respetar y valorar sus costumbres. La formación de la identidad nacional, en este sentido, está basada únicamente en la formación de actitudes como el respeto. Este tipo de actitudes no promueven habilidades como la

reflexión, el análisis y la formación de un pensamiento crítico. Lo que promueven es una aceptación acrítica y pasiva de la cultura.

La representación social sobre la formación de la identidad se deriva de lo que plantea el plan de estudios y el programa. La asignatura *Conocimiento del medio social* del plan de estudios establece claramente que las estudiantes deben ayudar a los niños a adquirir “nociones, valores, normas, habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan adaptarse a su medio social y adquirir un sentido de identidad y pertenencia” (CMS, pág. 9). Por su parte, las competencias del campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* del programa promueven que “el acercamiento de los niños y las niñas a contextos culturales (costumbres, tradiciones, formas de hablar, y de relacionarse) contribuyen a la conformación de la identidad cultural” (PEI, pág. 84).

De acuerdo con lo que establece el plan de estudios, se deduce que la formación profesional está preparando a las estudiantes para que enseñen el entorno social desde un enfoque funcionalista. Debido a que ambos currícula no establecen claramente las finalidades, se interpreta que los profesores, las estudiantes y las educadoras están trabajando con un currículum oculto. Esto también significa que los tres grupos de participantes no son conscientes que los contenidos que abordan por medio de la asignatura *Conocimiento del medio social* y el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* tienen en su mayoría finalidades de carácter socializador.

c) Los contenidos de la enseñanza del entorno social

Los contenidos de la enseñanza del entorno social se analizarán a partir de la práctica docente de las estudiantes, de las educadoras y del profesor. La práctica docente de Irene y Carmen, dos estudiantes de maestra de educación infantil, de Graciela y Rita, dos educadoras en activo y del profesor Pedro, me permitieron conocer los contenidos que los tres grupos de participantes abordaron cuando enseñaron el entorno social.

A partir de sus clases, se deduce que los contenidos que se enseñan en la educación infantil están estrechamente vinculados con el conocimiento de la cultura (costumbres, tradiciones, normas y reglas de convivencia). Estos contenidos cuya finalidad es de carácter socializador, los propone el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* a través de las competencias para el conocimiento de la cultura y la vida social.

En el siguiente cuadro se muestran los contenidos abordados por los miembros de los tres grupos de participantes. Los temas están ubicados dentro de las dos líneas que propone el programa de educación infantil para la enseñanza del entorno social: 1) la cultura y 2) la vida social. Se observa que las estudiantes y las educadoras abordaron festejos tradicionales y patrióticos para el conocimiento de la cultura. Mientras que para el conocimiento de la vida social abordaron temas relacionados con la familia, la comunidad y la ciudad. El profesor abordó un tema dedicado a la “vestimenta”. Este tema se ubica dentro de la línea 2) la vida social.

Contenidos:	Práctica docente: Estudiantes	Práctica docente: Profesor	Práctica docente: Educadoras
1.Cultura	<i>Los temas abordados fueron:</i> -Festejos tradicionales: “día de muertos”	<i>El tema abordado fue:</i> -El álbum de la ropa	<i>Los temas abordados fueron:</i> -Festejos patrióticos: “descubrimiento de América”
2. Vida social	-La familia		-La comunidad y la ciudad

Por un lado, los temas para el conocimiento del entorno social se encuentran ubicados dentro de las competencias del campo formativo *Exploración y Conocimiento del mundo* del programa de educación infantil. La asignatura *Conocimiento del medio*

social del plan de estudios descuida el área de los contenidos y se centra en las estrategias. Esto explica porque las estudiantes y las educadoras eligieron temas que propone el programa. El campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* propone que para el conocimiento del entorno social se han de trabajar temas vinculados a las costumbres, festejos, tradiciones (cultura), y a la familia y su comunidad (vida social).

Por otro lado, el objetivo principal de la asignatura *Conocimiento del medio social* es enseñar a las estudiantes las estrategias para que ellas diseñen actividades. La actividad que realizó el profesor fue analizar una propuesta, *el álbum de la ropa*. Esta actividad es una sugerencia del programa de la asignatura. El objetivo de trabajar con la propuesta *el álbum de la ropa* fue identificar las estrategias utilizadas. Sin embargo, en la clase no se reflexionaron en profundidad las estrategias, y mucho menos se trabajó sobre los contenidos. Esto explica, por una parte, el motivo por el cual las estudiantes y las educadoras trabajaron con contenidos propuestos por el programa. Y, por otra parte, que las estrategias que las estudiantes identificaron fueran las que promueven habilidades para el área de las ciencias naturales y el lenguaje oral y escrito. Algunas de las estrategias mencionadas por las estudiantes fueron las siguientes: la observación, la reflexión, la exploración, la experimentación, la narración, el juego y la dramatización. Debido a que en la clase del profesor no se profundiza en el conocimiento y la reflexión de los contenidos, la práctica docente de las educadoras se convierte en el principal referente para que las estudiantes aprendan qué contenidos han de enseñar.

Lo anterior explica porque las estudiantes han elegido trabajar, al igual que las educadoras, con temas similares. Las estudiantes toman de la práctica docente de las educadoras aquellos conocimientos que no aprenden en su formación profesional. Esto significa que la formación profesional de las estudiantes, por lo menos en esta parte, no está cumpliendo su función de enseñar a las estudiantes a reflexionar sobre los contenidos que han de enseñar para el conocimiento del entorno social.

d) Estrategias para la enseñanza del entorno social

Las estrategias para enseñar el entorno social se analizan a partir de la práctica docente de las estudiantes Carmen e Irene, del profesor Pedro y de las educadoras Graciela y Raquel. La observación de clases de los tres miembros de participantes me permitió conocer cómo enseñaban los contenidos para el conocimiento del entorno (cultura y la vida social). En el siguiente cuadro se muestran las estrategias que utilizaron los participantes durante el desarrollo de sus clases.

Estrategias:	Estudiantes	Profesores	Educadoras
Planteamiento de Preguntas	<i>Para desarrollar el tema se utilizaron:</i>	<i>Para desarrollar el tema se utilizaron:</i>	<i>Para desarrollar el tema se utilizaron:</i>
	<p>a) Preguntas cerradas: ¿Qué día es? ¿Cuántos son? ¿Quién tiene una familia?</p>	<p>a) Preguntas relacionadas con la propuesta didáctica cuya intención era comprobar si las estudiantes habían leído la tarea asignada</p>	<p>a) Preguntas cerradas: ¿Qué día es hoy? ¿Cuántos niños y niñas son?</p>
	<p>b) Preguntas para confirmar una respuesta: ¿Es Halloween o día de muertos? ¿Ahora está grande?</p> <p>c) Preguntas para indagar una información concreta: ¿Qué hicimos ayer? ¿Cómo era ese altar? ¿Qué te gusta hacer con tu familia?</p>		<p>b) Preguntas para confirmar una respuesta: ¿Son para los carros? ¿En la Santa María?</p> <p>c) Preguntas para indagar una información concreta: ¿Dónde estaban los globos? ¿Qué hiciste el fin de semana?</p>

Los y las docentes de los tres grupos desarrollaron sus clases utilizando la estrategia *planteamiento de preguntas*. Por medio de preguntas, se llevó a cabo el inicio de la clase, la presentación del tema y el desarrollo de alguna actividad. Las preguntas variaban de acuerdo a la intención que los participantes le daban. Las preguntas cerradas eran utilizadas para obtener una información concreta, como el día de la semana. Otras preguntas estaban orientadas para confirmar la respuesta de los niños en relación con alguna idea o conocimiento. También se utilizaron preguntas para obtener alguna información concreta.

En la clase del profesor Pedro se hicieron preguntas relacionadas con la propuesta didáctica *El álbum de la ropa*. El programa de la asignatura *Conocimiento del medio social* del plan de estudios sugería que las estudiantes analizaran la propuesta. Como cierre de esta actividad las estudiantes debían responder una serie de preguntas. Estas preguntas fueron las que el profesor utilizó para desarrollar la clase. Las preguntas estaban orientadas para que las estudiantes identificaran las estrategias y las habilidades y capacidades cognitivas que se podían desarrollar por medio de la propuesta didáctica.

Como se mencionó anteriormente, la asignatura *Conocimiento del medio social* del plan de estudios pone un gran énfasis en las estrategias. Uno de los propósitos de esta asignatura es que las estudiantes “adquieran y desarrollen habilidades para diseñar y aplicar actividades didácticas” (CMS, 2002-2003, pág. 85). El plan de estudios (1999) establece claramente que la estudiante debe “saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los niños” (PE, pág. 11). Una de las características que debe tener el perfil profesional de las estudiantes es tener competencias didácticas.

Como podemos observar, la asignatura *Conocimiento del medio social* centra toda su atención en el conocimiento de estrategias para enseñar a las estudiantes a enseñar. A pesar de que el principal objetivo de la asignatura es el estudio de las estrategias, éste tampoco parece que se logra. En ningún momento el profesor y las estudiantes

reflexionaron y analizaron en profundidad las estrategias. Sin embargo, si hay una estrategia que el profesor utilizó consciente o inconscientemente: utilizar preguntas para desarrollar su clase. Esto puede suponer dos cosas. La primera, que el profesor se sintió inseguro y no quiso exponerse a ser observado enseñando ciencias sociales. La segunda, que las clases del profesor se desarrollan siempre con el uso de este tipo de estrategias.

Por su parte, el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* propone que las competencias para el conocimiento de la cultura y la vida social, pueden trabajarse por medio de las siguientes estrategias: “la observación, la comparación, el planteamiento de preguntas pertinentes e imaginativas, la elaboración de explicaciones e inferencias basadas en situaciones” (PEI, 2002, pág. 83). En las clases de las estudiantes y las educadoras sólo se utilizó el planteamiento de preguntas. Pero la intención de las preguntas no estaba orientada a que los niños reflexionaran sobre alguna cuestión. Las preguntas estaban más orientadas al control de la disciplina.

Como se observa en el cuadro, las preguntas que las estudiantes y las educadoras utilizaron son las mismas. Por ello, es posible que la práctica docente de las educadoras se convierta en el único campo de conocimiento de las estudiantes durante su formación profesional. Como hemos visto, en la clase del profesor no hubo reflexión ni análisis sobre las estrategias por lo que parece que a las estudiantes no les queda más remedio que recurrir a las prácticas docentes de las educadoras en activo.

El uso de preguntas en las clases de los tres grupos de participantes tiene una finalidad común. La finalidad de desarrollar las clases a través de las preguntas es el control. Los tres grupos de participantes ejercen en mayor o menor medida un control cuando utilizan las preguntas. Las estudiantes y las educadoras tienden a abusar de las preguntas cerradas para controlar la disciplina del grupo. Mientras que las preguntas del profesor son utilizadas para controlar la organización de la clase y posiblemente como una forma de cubrir el programa. Las estudiantes deben hacer los

deberes de lo contrario esto significaría un atraso en el programa. Esto de alguna forma pone en evidencia la imagen del profesor Pedro como autoridad y como profesional.

Por ello se puede deducir que la formación profesional y la educación infantil están promoviendo que las estudiantes y los niños se socialicen de una forma funcionalista. Las formas en que se organizan y se desarrollan las clases en ambos espacios influyen en las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil. No parece, sin embargo, que las estudiantes sean conscientes de que su socialización como estudiantes de maestra de educación infantil dentro de la formación profesional y dentro de la educación infantil se haga desde un enfoque funcionalista.

En el siguiente cuadro se pueden observar todos los elementos que se triangularon. La triangulación de las representaciones sociales de los tres grupos de participantes se centró en los objetivos y las finalidades. Mientras que la triangulación de la práctica docente de los miembros de tres grupos de participantes se enfocó en los contenidos y en las estrategias.

Objetivo:	Estudiantes	Profesores	Educadoras
Saber cómo adaptarnos al entorno	<i>Es importante conocer el entorno social porque:</i> -Es el lugar donde nos desenvolvemos -De ahí aprendo a comportarme	<i>Es importante conocer el entorno social porque:</i> -Es el medio donde se desenvuelven las estudiantes.	<i>Es importante conocer el entorno social porque:</i> -Es el que determina nuestra conducta. -Vivimos en sociedad -Todo depende del entorno social

Finalidades: 1. Adaptación al entorno social 2. Formación de la identidad	<i>Es importante enseñar el entorno social para:</i> -Ayudar al niño a insertarse en la sociedad -Que el niño sepa cómo funciona la sociedad -Que el niño sepa de dónde viene	<i>Es importante enseñar el entorno social para:</i> -Explicar de dónde vienen las conductas de los estudiantes -Conocer nuestros orígenes	<i>Es importante enseñar el entorno social para:</i> -Respetar las normas que rigen la sociedad -La formación de una identidad nacional
Contenidos: 1. Cultura 2. Vida social	<i>Los temas abordados fueron:</i> -Festejos tradicionales: “día de muertos” -La familia	<i>El tema abordado fue:</i> -El álbum de la ropa	<i>Los temas abordados fueron:</i> -Festejos patrióticos: “descubrimiento de América” -La comunidad y la ciudad

Estrategias:	<i>Para desarrollar el tema se utilizaron:</i>	<i>Para desarrollar el tema se utilizaron:</i>	<i>Para desarrollar el tema se utilizaron:</i>
Planteamiento de Preguntas	<p><i>a) Preguntas cerradas: ¿Qué día es? ¿Cuántos son? ¿Quién tiene una familia?</i></p> <p><i>b) Preguntas para confirmar una respuesta: ¿Es Halloween o día de muertos? ¿Ahora está grande?</i></p> <p><i>c) Preguntas de indagar una información concreta: ¿Qué hicimos ayer? ¿Cómo era ese altar? ¿Qué te gusta hacer con tu familia?</i></p>	<p><i>a) Preguntas relacionadas con la propuesta didáctica cuya intención era comprobar si las estudiantes habían leído la tarea asignada</i></p>	<p><i>a) Preguntas cerradas: ¿Qué día es hoy? ¿Cuántos niños y niñas son?</i></p> <p><i>b) Preguntas para confirmar una respuesta: ¿Son para los carros? ¿En la Santa María?</i></p> <p><i>c) Preguntas para indagar una información concreta: ¿Dónde estaban los globos? ¿Qué hiciste el fin de semana?</i></p>

En el siguiente apartado, la triangulación se centra en la práctica docente, las representaciones sociales y lo que propone el currículum. Una vez que se han analizado las representaciones sociales y la práctica docente de los tres grupos de participantes, es importante triangular la información obtenida entre lo que dicen, lo que hacen y lo que propone el currículum. Esta triangulación se centrará en las estudiantes, las principales protagonistas de la investigación.

10.2 Las representaciones sociales, la práctica docente de las estudiantes y el currículum en relación con la planeación de actividades para la enseñanza el entorno social

En este apartado las representaciones sociales de las estudiantes están relacionadas con lo que ellas escribieron sobre la planeación de actividades. Esta información se encuentra en el apartado 6.1 del capítulo 6 *La planeación de actividades para la enseñanza de la cultura y la vida social*. A partir de este análisis se pretende conocer lo que dicen que es importante enseñar, lo que hacen en sus prácticas docentes, lo que realmente enseñan y lo que propone el currículum.

En este apartado se incluye un cuadro para mostrar las cuestiones sobre las cuales se hará la triangulación: las representaciones sociales, los elementos observados en la práctica docente de las estudiantes y lo que propone el plan de estudios (1999). El cuadro se divide en cuatro columnas. En la primera columna se encuentran los elementos sobre los cuales se centrará el análisis de la triangulación: el niño y la niña, el entorno social, el programa y las fuentes documentales. Estos elementos son los resultados que se encuentran en el apartado 6.1 *La planeación de actividades para la enseñanza de la cultura y la vida social* del capítulo 6. En la segunda columna, se ubican las representaciones sociales de las estudiantes en relación con estos elementos. En la tercera columna, se ubican los elementos observado en su práctica docente y en la cuarta columna lo que propone el plan de estudios (1999).

Algunas cuestiones importantes sobre la planeación de las actividades en la formación profesional

La planeación de actividades en la formación profesional docente es un recurso de apoyo para las prácticas docentes. Ésta permite que las estudiantes organicen los objetivos, las estrategias, los contenidos y las finalidades para la enseñanza de un área. En la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil,

los profesores le dan un alto valor a la planeación de actividades, pues se cree que el “éxito” de una práctica docente depende de una “buena planeación”.

Durante el trabajo de campo, la mayor de las preocupaciones de las estudiantes se centraba en realizar las planeaciones de actividades. Como mencioné en el estudio de caso de Inés, si la asesora de la estudiante no da el visto bueno a la planeación, la estudiante no puede realizar sus prácticas docentes. Es así como este documento se ha convertido en uno de los principales elementos que las estudiantes deben saber hacer dentro de su formación profesional.

Las estudiantes invierten un gran tiempo en la realización de sus proyectos y de sus planeaciones, para muestra ver la planeación de la estudiante Carmen (Ver Anexos, pág. 9). Las prácticas docentes de las estudiantes dependen de la elaboración, la revisión y la autorización de este documento. Las planeaciones de actividades pueden hasta cierto punto, reflejar el pensamiento de las estudiantes en relación con las cuestiones a continuación presentadas. En el caso de la enseñanza del entorno social, las estudiantes le dieron prioridad, primeramente, a los conocimientos previos de los niños, en segundo lugar al propio entorno social, en tercer lugar a lo que propone el programa y finalmente a la utilización de las fuentes documentales.

a) Lo que sabe el niño y la niña

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre la enseñanza del entorno social toman en cuenta los conocimientos, los intereses y las experiencias previas de los niños. A partir de estos elementos es posible que los aprendizajes que el niño adquiera les sean significativos.

La enseñanza del entorno social: cultura y vida social	Representaciones sociales	Práctica docente de Carmen e Irene	Plan de estudios (1999)
--	---------------------------	------------------------------------	-------------------------

El niño y la niña:	<p><i>Es importante tomar en cuenta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Los conocimientos o saberes previos -Que se debe enseñar a partir de lo que los niños saben para que sea un aprendizaje significativo. -Los gustos, las experiencias, los intereses y las necesidades de los niños. 	<p><i>Se indagaron los conocimientos previos de los niños para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Confirmar sí sabían o no sabían: “¿quién sí ha puesto un altar en su casa?” [Carmen] “¿quién no ha puesto un altar en su casa?” [Carmen] “¿quién tiene una familia?”[Irene] 	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Taller de Diseño de Actividades Didácticas -Desarrollo Infantil
---------------------------	---	---	--

En la práctica docente no se observó que las estudiantes indagaran los conocimientos previos, los intereses y los gustos de los niños. Las estudiantes en ningún momento dieron espacio para que los niños expresaran lo que sabían del tema o expresaran alguna experiencia. La participación de los niños dependía de la intención de las preguntas que hacían las estudiantes. En algunos casos, los niños tenían más oportunidad de hablar cuando la pregunta tenía la intención de indagar alguna información concreta.

Esta actitud es consecuencia de lo que propone la asignatura *Taller de diseño de Actividades Didácticas (TDCD, 2002-2003)* del plan de estudios (1999). El propósito de esta asignatura en conjunto con la asignatura *Desarrollo infantil* es que las estudiantes establezcan la vinculación entre los procesos cognitivos de aprendizaje con el diseño de las estrategias y las actividades. Esta vinculación también debe tener en cuenta las características y los intereses de los niños para el diseño de propuestas y planeaciones de actividades.

La creencia de darle demasiada importancia a los intereses de los niños también es consecuencia de lo que propone la asignatura *Taller de Diseño de Actividades Didácticas*. Esta pone el énfasis en los intereses del niño para hacer que el contenido

sea “interesante”. Esta asignatura pone especial atención en que las estudiantes deberán saber “valorar el impacto educativo de las actividades diseñadas, aprovechar los resultados de su aplicación para mejorarlas y saber el grado de interés que despiertan en los niños”. (PE, 1999, pág. 66) Debido a esto, las estudiantes creen que el “éxito” de lo que aprenda el niño dependerá, en mayor o menor medida, de su capacidad por indagar sus conocimientos previos y de hacer interesante lo que han de enseñar.

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre la importancia que tienen los conocimientos, las características y los intereses de los niños son una mezcla de lo que proponen las asignaturas *Taller de diseño de actividades* y *Desarrollo infantil*. Esto explica porque las estudiantes le han dado un alto valor a los conocimientos previos y a los intereses de los niños en la planeación de actividades. Esto no significa que le hayan dado el mismo valor en su práctica docente. En las clases de las estudiantes, el niño no tuvo la oportunidad de expresar sus conocimientos e intereses.

b) El entorno social

Otro elemento importante que las estudiantes mencionaron para el conocimiento de la cultura y la vida social, es tener en cuenta el entorno social donde vive el niño. De acuerdo con sus opiniones, el entorno social influye de distintas formas en el desarrollo cognitivo y en el comportamiento del niño.

La enseñanza del entorno social: cultura y vida social	Representaciones sociales	Práctica docente de Carmen e Irene	Plan de estudios (1999)
El entorno social:	<p><i>Es importante tomarlo en cuenta porque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Es el lugar donde el niño se desenvuelve -El niño vive en una sociedad -Influye en el aprendizaje, en el 	<p><i>Temas abordados en la práctica relacionados con el entorno social:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tradición “el día de muertos” [Carmen] -“La familia” [Irene] 	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Entorno familiar y social -Desarrollo infantil

	comportamiento y en el desarrollo el niño -Debe aprender a adaptarse a su entorno		
--	--	--	--

La representación social de las estudiantes sobre el concepto del entorno social tiene su origen de lo que proponen las asignaturas *Entorno familiar y Social y Desarrollo infantil*. Su análisis se ha realizado anteriormente por lo que no profundizaré demasiado en este apartado. Como sabemos, los conocimientos que poseen las estudiantes se deben a la interpretación que estas dos asignaturas hacen de este concepto.

Por una parte, el *Entorno familiar y social* propone que las estudiantes “comprendan que los niños viven y participan en contextos familiares y sociales de gran diversidad, por lo que no es posible establecer un patrón único de influencia y los efectos que dichos contextos tienen sobre el desarrollo infantil” (EF, 2002-2003, pág. 9). Por otra parte, la asignatura *Desarrollo infantil* propone que las estudiantes profundicen en “el estudio de las relaciones entre el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño y experiencias que vive en su entorno familiar y social, inserto en una cultura determinada” (DI, 2002-2003, pág. 77).

A partir de los objetivos y los contenidos de estas dos asignaturas, así como de la vinculación que existe entre éstas, se entiende porque las estudiantes relacionan al entorno social como uno de los principales factores que inciden en el desarrollo cognitivo del niño. Los profesores y las estudiantes no saben que el estudio del entorno social tiene distintos enfoques por lo que no tienen muy clara la diferencia que existe entre la enseñanza de conocimientos sociales y la incidencia del entorno social en el desarrollo del niño.

Debido a que ambas asignaturas ponen un gran énfasis en interpretar el entorno social como la cultura, las estudiantes abordan temas como los festejos tradicionales. Esta idea de enseñar el entorno social por medio de la cultura, se complementa con las prácticas docentes de las educadoras pues el programa de educación infantil también

se centra en relacionar la cultura con las tradiciones, las costumbres, las normas de convivencia y las reglas.

c) Lo que propone el programa de educación infantil

Para las estudiantes es importante considerar lo que propone el programa. En algunas ocasiones, el programa es una guía porque orienta su práctica docente. En otras ocasiones, el programa es quien les dice a las estudiantes qué han de enseñar.

La enseñanza del entorno social: cultura y vida social	Representaciones sociales	Práctica docente de Carmen e Irene	Plan de estudios (1999)
<p>Lo que propone el programa:</p>	<p><i>Es importante tomar en cuenta lo que propone el programa porque:</i></p> <p>Posicionamiento “flexible”:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es una guía -Orienta mi práctica docente -Tiene los contenidos que se deben trabajar <p>Posicionamiento “rígido”</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tiene las competencias necesarias -Dirige mi práctica docente 	<p><i>En las prácticas docentes, el posicionamiento de las estudiantes fue “técnico” porque sólo tomaron en cuenta el programa para realizar la planeación de actividades. Su práctica se centro en lo siguiente:</i></p> <p>“Los niños conocieron que existe un festejo que se llama “día de muertos” [Clase de Carmen]</p> <p>“Los niños hablaron y compartieron alguna información de su familia” [Clase de Irene]</p>	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <p>Taller de Diseño de Actividades Didácticas</p> <p>Propósitos y contenidos de la educación infantil</p>

Las estudiantes valoran el programa a partir de dos posicionamientos. Uno de ellos, se interpreta como “flexible”. Mientras que el otro se podría definir como “rígido”. La valoración que hacen del programa es consecuencia de lo que propone el plan de estudios y de la interpretación que los profesores le han dado.

La asignatura *Propósitos y contenidos de la educación infantil* propone que las estudiantes: “revisen los propósitos fundamentales del nivel preescolar y de las competencias a favorecer en los niños en cada campo formativo. Se propone que las futuras educadoras tengan oportunidad de conocer y analizar el programa de educación infantil 2004” (PCEI, 2005-2006, pág. 4). En esta asignatura las estudiantes analizan las competencias mediante las cuales han de basar su práctica docente. Por su parte, el objetivo de la asignatura *Taller de diseño de actividades* es que las estudiantes diseñen secuencias didácticas apoyándose en sus conocimientos sobre los procesos de desarrollo del niño, en las observaciones a las prácticas docentes de las educadoras, y en la reflexión de sus propias prácticas.

Uno de los recursos que las estudiantes utilizan en este curso es el programa de educación infantil. Las estudiantes han de estudiar y analizar los campos formativos y las competencias que han de promover en su práctica docente. El uso del programa de educación infantil dependerá del criterio de la estudiante o de la educadora. El programa establece que su uso es de carácter abierto, esto significa que “es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que se considere más convenientes para que los niños desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales” (2004, pág. 23).

El uso del programa a partir de una postura “flexible” es parte de lo que proponen las asignaturas *Propósitos y contenidos de la educación infantil*, *Taller de diseño de actividades* y el programa. El uso del programa desde una postura rígida, no se puede explicar directamente a partir de lo que propone el plan de estudios, pues su origen tiene elementos que convierten en más complejo su análisis. En esta investigación me centraré en analizar este uso a partir de lo que propone el currículo técnico (Pagès,

1994) y la didáctica de las ciencias sociales en la formación de profesores (Pagès 2012).

De acuerdo, con Pagès (2012), la formación inicial de profesores ha de dotar a los estudiantes de competencias profesionales que les habiliten para reflexionar sobre la práctica y hallar soluciones para intervenir positivamente en ella. Así, por ejemplo, el profesor ha de tener la capacidad de tomar decisiones sobre los objetivos, contenidos, las estrategias y las finalidades que ha de abordar en su práctica docente. Las decisiones que el profesor tome tendrán como base las características del medio social, los conocimientos de sus alumnos y el currículum. Para ello, es importante que se preparen a las estudiantes como profesoras críticas. El papel de las educadoras en la educación y en la sociedad es de carácter político pues ellas han de ser agentes de cambio y transformación (Giroux, 1988).

Las estudiantes tienen la creencia de que un modelo de educadora como agente crítico y de cambio es algo “incorrecto”. En el apartado 6.3 *Modelos no deseables de la educadora* del capítulo 6, se muestran las ideas que tienen las estudiantes en relación con la siguiente frase: “Ser una educadora crítica y ser capaz de tomar decisiones sobre el currículum para decidir lo que he de enseñar (objetivos, contenidos, actividades) a los niños y favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo”.

De acuerdo con las estudiantes, ser una educadora crítica significaría imponer sus creencias, pues sólo se enseñaría lo que ellas quisieran. La postura de las estudiantes ante la imagen de una educadora crítica está vinculada con el modelo de profesor que promueve el currículum técnico. La finalidad de este modelo es que el profesor sobrevalore el currículum. Esta sobrevaloración se debe a que dicho documento ha sido elaborado por “expertos”, por lo que sus contenidos tienen un fundamento teórico que los hace “verdaderos y válidos” (Pagès, 1994).

De esta manera se puede explicar porque la postura de las estudiantes ante el uso del programa es creer que éste tiene lo necesario para enseñar el entorno social. Si el

programa tiene las competencias necesarias, entonces las estudiantes han de confiar en él y éste ha de regir su práctica docente. Esta idea de confiar plenamente en el programa se ubica dentro del currículum técnico. El significado que se le da al programa es que los profesores transmitan valores tradicionales hegemónicos. Este significado está estrechamente vinculado con finalidades de enfoque funcionalista. Lo anterior forma parte de las finalidades que son parte del currículum técnico.

Otro elemento que contribuye a que las estudiantes creen que ser una educadora crítica es una característica negativa, es consecuencia de lo que observan en sus prácticas docentes. Las prácticas de las educadoras tienen como base el programa como ya he expuesto en los anteriores apartados. Debido a que la formación profesional tiene grandes carencias en el área de la enseñanza de las ciencias sociales, las estudiantes aprenden de lo que hace la educadora. Si las estudiantes no tienen la oportunidad de observar un modelo de educadora crítica, difícilmente ellas aprenderán a ser críticas con el uso del programa y en su práctica docente.

Sin embargo, en la práctica docente, las estudiantes no usaron el programa desde una postura “flexible” o “rígida”. Sus ideas en torno con el uso del programa difieren de su realidad docente. La clase de ambas estudiantes se centró en una superficial descripción del festejo tradicional y del tema de la familia. Esto significa que en la práctica docente, las estudiantes usan el programa desde una postura “técnica”. Es decir, el programa les sirve para realizar o “rellenar” los formatos de las planeaciones didácticas. Una razón por la cual las estudiantes le dan este uso es por el alto valor que se la asignado a este documento. Parece ser que la planeación es la licencia que les permite a las estudiantes ejercer su rol de educadoras. Su preparación profesional, la reflexión sobre su práctica, sus conocimientos, sus habilidades tienen menos importancia en la formación de las estudiantes.

d) La utilización de fuentes documentales

Las estudiantes piensan que para enseñar el entorno social deben utilizar algunas fuentes documentales. Interpretan que las fuentes documentales le darán sustento

teórico y por lo tanto una validez a su práctica docente. Otra idea sobre el uso de las fuentes documentales, es que éstas han de incluirse porque hacen más “interesante” el contenido que se les enseñará a los niños.

La enseñanza del entorno social: cultura y vida social	Representaciones sociales	Práctica docente de Carmen e Irene	Plan de estudios (1999)
Fuentes documentales:	<p><i>Es importante incluir fuentes documentales en mi práctica porque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Por medio de ellas los niños se pueden interesar más en lo que aprenden -Debo estar bien informada -Debo sustentar y fundamentar mi práctica docente 	<p><i>Fuentes visuales utilizadas en la práctica de Carmen e Irene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Imágenes de altares del día muertos. -Fotografías de la familia 	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <p>Taller de Diseño de Actividades Didácticas</p>

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre el uso de las fuentes documentales como sustento teórico y científico para su práctica docente es consecuencia de lo que propone el plan de estudios. Una de las características deseables del perfil de egreso es que las estudiantes tengan habilidades intelectuales específicas. Una de ellas es la capacidad de “localizar, seleccionar y utilizar información de diversos tipos de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional” (PE, 1999, pág. 10).

La asignatura *Taller de Diseño de Actividades* propone que las estudiantes sean capaces de “diseñar secuencias de actividades didácticas, apoyándose siempre en la revisión bibliográfica correspondiente para que las propuestas estén correctamente fundamentadas” (TDA, 2002-2003, pág. 119). La formación profesional prepara a las estudiantes para que sean expertas en la planeación de actividades. Esto implica que

ellas han de tener cuidado que lo que diseñen tenga siempre un sustento teórico que respalde su práctica docente. Esta es la razón por la que las estudiantes valoran las fuentes documentales como un sustento teórico que les dará el conocimiento sobre lo que han de enseñar.

Las concepciones sobre de las fuentes documentales no se concretan en la práctica docente de las estudiantes. Como se observa en el cuadro anterior, las estudiantes utilizaron fuentes visuales como la fotografía y las imágenes para apoyar las actividades. Esto significa que la idea que tienen las estudiantes con respecto a las fuentes documentales difiere en gran medida del significado que le dan a éstas en sus prácticas docentes.

Los profesores de didáctica no tienen claro las finalidades que tienen el uso de fuentes documentales. Ellos creen que las fuentes proveen a las estudiantes de conocimientos científicos y con ello validarán la calidad de su práctica docente. Los profesores y las estudiantes las valoran como un sustento teórico. Las ideas que tienen sobre el uso de estos recursos no se vinculan con el papel que ha de tener un profesor crítico. Las estudiantes deberían saber que las fuentes documentales, al igual que el programa, pueden ser interpretados, y los profesores deberían enseñar a las estudiantes a seleccionar los recursos que les permitan saber enseñar el entorno social.

La selección de las fuentes documentales depende de los objetivos y sobre todo de las finalidades (Pagès & Santisteban, 2011). Asimismo, los profesores deberían enseñar a las estudiantes que los recursos materiales son un apoyo que les permite la creación de un discurso común entre la educadora, los niños y el medio social (Knighton, 2003).

El uso y el significado que las estudiantes le están dando a las fuentes audiovisuales, es consecuencia de lo que ellas observan en las prácticas docentes de las educadoras. El programa propone que para enseñar el entorno social, las educadoras pueden apoyar sus prácticas docentes con el uso de fuentes orales (los testimonios, las

anécdotas, y las leyendas), y de fuentes visuales y de audiovisuales (fotografías, películas y vestigios de la comunidad). Debido a que en la formación profesional, se le da otro significado al uso de las fuentes documentales, es posible que las estudiantes estén utilizándolos en su práctica docente sin saber o “ser conscientes” de las finalidades de su uso. Tal vez por esto, las estudiantes sólo utilizaron las fotografías y las imágenes para la descripción de detalles o de las características del objeto.

En el siguiente cuadro se muestran los elementos sobre los cuales se hizo la triangulación. Como se puede observar en la columna cuarta, se ubicaron las asignaturas que son parte del plan de estudios de la formación profesional de las estudiantes. Las asignaturas que se ubican en esta columna nos permiten pensar que en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil la asignatura *Conocimiento del medio social* no es abordada para enseñar a las estudiantes a enseñar el entorno social.

Por un lado, las representaciones sociales de las estudiantes sobre cómo enseñar el entorno social son consecuencia de lo que proponen otras asignaturas. Por otro lado, los elementos observados en su práctica docente son consecuencia de lo que ellas observan en las prácticas docentes de las educadoras. La práctica docente de las educadoras, y por lo tanto, el currículum de educación infantil, es el principal referente de las estudiantes en el área de la enseñanza de las ciencias sociales. Esto explica porque las estudiantes creen que la enseñanza del entorno social consiste únicamente en abordar temas vinculados con festejos patrióticos y tradicionales.

La formación profesional de las estudiantes, en la enseñanza de las ciencias sociales no ocupa un lugar importante en el currículum de su formación. Aunque aparece como una asignatura, ésta no es considerada como fundamental. Una prueba de la anterior afirmación es que en la cuarta columna del cuadro no aparece en ningún momento la asignatura de *Conocimiento del medio social*.

La enseñanza del entorno social: cultura y vida social	Representaciones sociales	Práctica docente de Carmen e Irene	Plan de estudios (1999)
El niño y la niña:	<p><i>Es importante tomar en cuenta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Los conocimientos o saberes previos -Que se debe enseñar a partir de lo que los niños saben para que sea un aprendizaje significativo. -Los gustos, las experiencias, los intereses y las necesidades de los niños. 	<p><i>Se indagaron los conocimientos previos de los niños para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Confirmar si sabían o no sabían: “¿quién ha puesto un altar en su casa?” [Carmen] “¿quién no ha puesto un altar en su casa?” [Carmen] “¿quién tiene una familia?” [Irene] 	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Taller de Diseño de Actividades Didácticas -Desarrollo Infantil
El entorno social:	<p><i>Es importante tomarlo en cuenta porque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Es el lugar donde el niño se desenvuelve -El niño vive en una sociedad -Influye en el aprendizaje, en el comportamiento y en el desarrollo el niño -Debe aprender a adaptarse a su entorno 	<p><i>Temas abordados en la práctica relacionados con el entorno social:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tradición “el día de muertos” [Carmen] -“La familia” [Irene] 	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Entorno familiar y social -Desarrollo infantil

<p>Lo que propone el programa: competencias</p>	<p><i>Es importante tomar en cuenta lo que propone el programa porque:</i></p> <p>Posicionamiento “flexible”: -Es una guía -Orienta mi práctica docente -Tiene los contenidos que se deben trabajar</p> <p>Posicionamiento “rígido” -Tiene las competencias necesarias -Dirige mi práctica docente</p>	<p><i>En las prácticas docentes, el posicionamiento de las estudiantes fue “técnico” porque sólo tomaron en cuenta el programa para realizar la planeación de actividades. Su práctica se centró en lo siguiente:</i></p> <p>“Los niños conocieron que existe un festejo que se llama “día de los muertos” [Clase de Carmen]</p> <p>“Los niños hablaron y compartieron alguna información de su familia” [Clase de Irene]</p>	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <p>Taller de Diseño de Actividades Didácticas</p> <p>Propósitos y contenidos de la educación infantil</p>
<p>Fuentes documentales</p>	<p><i>Es importante incluir fuentes documentales en mi práctica porque:</i></p> <p>-Por medio de ellas los niños se pueden interesar más en lo que aprenden -Debo estar bien informada -Debo sustentar y fundamentar mi práctica docente</p>	<p><i>Fuentes visuales utilizadas en la práctica de Carmen e Irene:</i></p> <p>-Imágenes de altares del día muertos. -Fotografías de la familia</p>	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <p>Taller de Diseño de Actividades Didácticas</p>

10.3 Las representaciones sociales, la práctica docente y el currículum en relación con la enseñanza del tiempo histórico

a) Los contenidos para la enseñanza del tiempo histórico

En el siguiente cuadro se ubican las representaciones sociales de las estudiantes, la práctica docente de Inés, una estudiante de maestra de educación infantil, y las asignaturas del plan de estudios (1999). En la primera columna están los elementos sobre los cuales se centrará la triangulación.

La enseñanza del tiempo histórico	Representaciones sociales	Práctica docente de Inés	Plan de estudios (1999)
Contenidos	<i>Temas:</i> -Festejos tradicionales -Festejos patrióticos -Objetos cotidianos -Historia personal -Oficios y profesiones -Lugares históricos	<i>Tema abordado por Inés:</i> -Historia personal	<i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i> Conocimiento del medio social

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre los contenidos del tiempo histórico están relacionadas, como ya he expuesto, con la cultura y la vida social. La cultura engloba los festejos tradicionales y los festejos patrióticos. La vida social engloba los objetos de la vida cotidiana, la historia personal y de la comunidad, los oficios y las profesiones. Los temas elegidos por las estudiantes forman parte de lo que propone el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* de educación infantil.

El programa propone que para el conocimiento de la cultura y la vida social las estudiantes deberán trabajar con una competencia que tenga indicadores para la enseñanza del tiempo histórico. Esta competencia plantea que los niños deberán “establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad, a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales” (PEI, 2004, pág. 91). Los indicadores⁸ que el programa propone para trabajar esta competencia son los

⁸ Los indicadores son las actividades que el programa sugiere para que la educadora trabaje las competencias. En el actual programa de educación infantil (2011) se les denomina a estos indicadores “aprendizajes esperados”. Ver los indicadores de la competencia del tiempo histórico en el apartado 5.4 del capítulo 5.

siguientes: la historia personal y familiar, el uso de objetos de la vida cotidiana y la posibilidad de que el niño imagine su futuro.

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre la enseñanza del tiempo histórico están directamente vinculadas con la enseñanza de la cultura y la vida social. Sin embargo, la asignatura *Conocimiento del medio social (CMS)* no menciona nada relacionado con el estudio y el conocimiento del tiempo histórico. El estudio de la asignatura se centra en las estrategias. Asimismo pone un gran énfasis en la capacidad que debe adquirir la estudiante para promover habilidades cognitivas por medio de las estrategias. Pero, en ningún apartado de la asignatura de *CMS* se plantea que el desarrollo de habilidades cognitivas puede hacerse a partir de la competencia dedicada al tiempo histórico.

Las actividades descritas por las estudiantes incluyen temas relacionados con la enseñanza del tiempo histórico. Pero las representaciones sociales de las estudiantes no son la enseñanza del tiempo histórico, sino la enseñanza del entorno social. La razón por la cual las estudiantes no saben y no son conscientes que están diseñando o enseñando el tiempo histórico se debe a que esta enseñanza está ubicada dentro del campo formativo *Pensamiento matemático* del programa de la educación infantil.

El campo formativo *Pensamiento matemático* del programa plantea que la educadora debe ser capaz de trabajar la siguiente competencia “Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo”. El indicador propuesto para trabajar para el tiempo es el siguiente: “Establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana o reconstruir procesos en los que el niño participó (un experimento, una visita, lo que hizo durante la jornada escolar) y utiliza términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana” (PEI, 2004, pág. 81).

La competencia dedicada a la *medida* del tiempo del campo formativo *Pensamiento matemático* es la razón por la cual las estudiantes relacionan el tiempo con las actividades de rutina, como el registro de la fecha. Los contenidos que propone el

campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* por medio de la competencia del tiempo histórico contribuyen a la formación de la temporalidad y a la formación de un pensamiento histórico. Pero los profesores, las estudiantes, y las educadoras no saben y no son conscientes de lo que propone esta competencia. La razón principal es que el plan de estudios y el programa omiten el conocimiento del tiempo histórico en ambos currícula, en el campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo* de la escuela infantil y en la asignatura *Conocimiento del medio social* del plan de estudios.

b) Las estrategias para la enseñanza del tiempo histórico

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre cómo enseñar el tiempo histórico son el planteamiento de preguntas y la narración.

La enseñanza del tiempo histórico	Representaciones sociales	Práctica docente de Inés	Plan de estudios (1999)
Estrategias	<p><i>Planteamiento de preguntas:</i></p> <p>-¿Con quién jugaron el día de Reyes? ¿A qué jugaron? ¿Cómo eras cuando eras bebé? ¿Qué les gustaría ser de grandes? <i>Narración:</i> -“Historia de la independencia de México” -Historia de la piñata</p>	<p><i>Preguntas abordadas en la clase de Inés:</i></p> <p>-¿Qué trae puesto la bebé? -¿Quién le habrá tomado la foto? -¿Esta foto se ve nueva o de hace muchos años? -¿Por qué crees que es de hace muchos años?</p>	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <p>Conocimiento del medio social</p>

Las actividades que las estudiantes mencionaron en el apartado 6.4 del capítulo 6 me permitieron conocer cómo enseñaban el tiempo histórico. Las estrategias que describieron fueron el planteamiento de preguntas y la narración. Las preguntas que las estudiantes les hacían a los niños estaban orientadas para que ellos identificaran las semejanzas, las diferencias y los cambios en un objeto, en una persona o en un

lugar. Otras preguntas estaban orientadas a que el niño describiera lo que había hecho en un acontecimiento pasado concreto. Las estudiantes también utilizaron preguntas para indagar lo que al niño le gustaría ser o hacer en un futuro.

Las estudiantes vincularon la narración con la historia de un lugar y de un objeto. La narración fue utilizada en actividades que relacionaban con los festejos tradicionales o patrióticos. Ello significa que las estudiantes tienden a asociar la narración con hechos históricos o tradicionales y el planteamiento de preguntas lo dedican a la historia personal, familiar y social.

En la práctica docente, la estudiante Inés utilizó en la mayoría de las ocasiones preguntas cerradas. En otras ocasiones utilizó preguntas para indagar los conocimientos de los niños en relación con la temporalidad. Debido a que los niños no le respondieron a las preguntas orientadas a la temporalidad, decidió continuar con el uso de preguntas cerradas. El hecho de que los niños se quedaran callados le causó incertidumbre e inseguridad sobre lo que estaba haciendo, por lo que decidió seguir con el planteamiento de preguntas cerradas.

Las estudiantes utilizan frecuentemente las preguntas en sus prácticas docentes por dos razones. La primera porque su formación, como pudimos comprobar en la clase de un profesor, se desarrolla a partir de preguntas. Otra razón es porque la práctica docente de las educadoras también se desarrolla por medio de preguntas. La asignatura de *CMS* propone que las estudiantes han de promover las habilidades y capacidades cognitivas a través de actividades que estén orientadas para que el niño “manifieste sus competencias cognitivas, tales como: observar, buscar explicaciones, indagar, formular preguntas, establecer hipótesis, resolver problemas” (CMS, 2001-2001, pág. 9). Pero se supone que la formulación de preguntas debe surgir del pensamiento de los niños y no solamente de la estudiante o de la educadora.

La socialización profesional de las estudiantes se produce, como ya he expuesto, en dos campos. Un campo es la institución donde reciben su formación profesional y el otro es la escuela infantil donde realizan sus prácticas docentes. Debido a que en

ambos campos la socialización profesional se rige por el planteamiento de preguntas, su práctica docente se desarrollará a partir de la misma lógica.

Por un lado, se enseña a la estudiante a enseñar por medio de preguntas como, por ejemplo, la clase del profesor Pedro. Y por otro lado, la estudiante aprende de lo que observa en las clases de la educadora, las cuales están basadas en preguntas. Estos dos campos contribuyen a que la estudiante se socialice profesionalmente dentro de una lógica de pregunta y respuesta. Lo anterior explica porque las estudiantes desarrollan sus clases utilizando esta metodología.

c) Lenguaje relacionado con la temporalidad

Las actividades descritas por las estudiantes incluyeron algunos términos relacionados con la temporalidad. En la mayoría de las actividades las estudiantes utilizaban formas verbales en pasado, presente y condicional. Los adverbios de localización y los adjetivos que indican una diferencia temporal eran utilizados en las preguntas que las estudiantes planteaban para que los niños identificaran la temporalidad de un objeto.

La enseñanza del tiempo histórico	Representaciones sociales	Práctica docente de Inés	Plan de estudios (1999)
Lenguaje con términos temporales	<p><i>Lenguaje utilizado en las actividades de las estudiantes:</i></p> <p>-Formas verbales en pasado: jugaba, era, hacía, me gustaba</p> <p>-Formas verbales en condicional: gustaría</p> <p>-Verbos relacionados con el cambio: evolucionar</p> <p>-Adverbios de localización temporal: Antes, ahora, en ese momento</p> <p>-Adjetivos que indican diferenciación</p>	<p><i>Lenguaje utilizado por Inés:</i></p> <p>-Formas verbales en pasado, presente y condicional: era, tomaba, jugaba</p> <p>-Adverbios de localización temporal: Antes, hace muchos años, hace mucho tiempo, cuando, ahora</p> <p>-Adjetivos que indican diferenciación temporal:</p>	<p><i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i></p> <p>Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje</p>

	<i>temporal:</i> Nuevo, viejo	Nuevo, viejo	
--	----------------------------------	--------------	--

Los términos relacionados con la temporalidad están ubicados, como ya he dicho, en el campo formativo *Pensamiento matemático*. El hecho de que las estudiantes hayan mencionado algunos términos no significa que sepan y sean conscientes de qué éstos se relacionan con la temporalidad. Las estudiantes relacionan los adverbios de localización -antes, después, al final, ayer, hoy, mañana- con actividades rutinarias como el registro de la fecha. Si las estudiantes no saben y no son conscientes que enseñan el tiempo histórico, es evidente que el lenguaje temporal tampoco forma parte de su pensamiento con respecto a la enseñanza del tiempo histórico.

La falta de relación que existe entre lenguaje y la enseñanza del tiempo histórico, se debe a que el programa de educación infantil y el plan de estudios, ubican a la enseñanza del lenguaje en un área específica, en el campo formativo *Lenguaje y Comunicación*. En el plan de estudios esta área es la asignatura *Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje*.

Por su parte, la asignatura *Conocimiento del medio social* no propone nada en relación con el lenguaje y la temporalidad. En cambio si pone un gran énfasis en la estrategia de la narración. De acuerdo con el programa de la asignatura *CMS*, la narración tiene como objetivo que los niños externen sus ideas y establezcan acuerdos para trabajar cooperativamente. Por otra parte, la asignatura *Adquisición de lenguaje* plantea la narración como “formas de ordenar secuencias, dar sentido y continuidad y establecer congruencia entre sucesos y escenarios [...] los niños han de narrar y construir historias, que se agrupen y reconstruyan la narración” (CMS, 2001-2002, págs. 60-64). La narración en la enseñanza del entorno social tiene una función socializadora, mientras que la narración en la enseñanza del lenguaje oral y escrito tiene la función del aprendizaje de capacidades y habilidades cognitivas.

Las actividades que las estudiantes mencionaron, así como la práctica docente de Inés incluyeron algunos términos relacionados con la temporalidad. Sin embargo, las

estudiantes no saben y no son conscientes que el lenguaje utilizado en sus prácticas es una de las principales herramientas que ayudan al niño a comprender el tiempo. Esto se deduce de la ubicación que le han dado a la enseñanza del lenguaje tanto en el programa de educación infantil como en el plan de estudios.

Por otro lado, se deduce que las estudiantes no son conscientes que están utilizando términos relacionados con la temporalidad porque la asignatura *Conocimiento del medio social* no relaciona el lenguaje con la enseñanza del entorno social y mucho menos con la enseñanza del tiempo histórico. Esta es una de las principales razones por la cual Inés incluye muy pocos términos relacionados con la temporalidad.

d) Conceptos temporales para la enseñanza del tiempo histórico

Las actividades descritas por las estudiantes incluyeron los siguientes términos: semejanzas, diferencias y cambios. Estos términos se relacionan con los conceptos temporales porque a partir de ellos las estudiantes establecen una relación entre el pasado y el presente.

La enseñanza del tiempo histórico	Representaciones sociales	Práctica docente de Inés	Plan de estudios (1999)
Conceptos temporales	<i>Conceptos utilizados en las actividades de las estudiantes:</i> -Semejanzas -Diferencias -Cambios	Inés no utilizó conceptos relacionados con el tiempo	<i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i> Conocimiento del medio social

En la mayoría de las actividades, las estudiantes utilizaban las semejanzas, las diferencias y los cambios para ayudar a los niños a identificar las características en un objeto o en una persona. Estos términos permitían a los niños conocer y comprender cómo había transcurrido el tiempo.

En relación con el uso de estos términos, la asignatura *Conocimiento del medio social* menciona que las estudiantes deben realizar actividades en las que los niños comparen, describan, clasifiquen y encuentren las semejanzas y diferencias entre los diferentes elementos que se encuentran en el entorno natural. Como recordaremos, la asignatura también aborda el conocimiento del entorno natural. Para el conocimiento del entorno social se propone que los niños establezcan hipótesis y resuelvan situaciones problemáticas. A pesar de que la asignatura orienta estos términos para el conocimiento del medio natural, las estudiantes los incluyeron en sus actividades para la enseñanza del tiempo histórico.

Sin embargo, las estudiantes no son conscientes que estos términos son parte del lenguaje relacionado con la temporalidad, y que ayudan al niño a comprender el paso del tiempo. Esto como consecuencia de la omisión que la asignatura *Conocimiento del medio social* hace de la enseñanza del tiempo histórico. Estos términos pueden considerarse como conceptos temporales si seguimos la idea de Cooper (1995) “el lenguaje es la herramienta que nos ayuda a desbloquear el pasado” (pág. 13) y los ubicamos dentro de la propuesta de Pagès & Santisteban (2011) sobre la utilización de los conceptos temporales para enseñar el tiempo histórico.

En el siguiente cuadro se muestran todos los elementos sobre los cuales se hizo la triangulación. Se observa que las asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes y de Inés sobre la enseñanza del tiempo histórico son dos: *Conocimiento del medio social* y *Adquisición y desenvolvimiento de lenguaje*. Cada una de estas asignaturas contribuye de forma aislada en cómo entienden las estudiantes la enseñanza del tiempo histórico. Por un lado, la asignatura *Adquisición del lenguaje* propone actividades en las que el niño puede construir y reconstruir una historia. Y por otra parte, la asignatura *Conocimiento del medio social* propone el uso de términos para la enseñanza de entorno natural.

El cuadro también muestra que los temas que las estudiantes abordaron se ubican dentro de lo que Levstik & Barton (2004) denominan la etapa de identificación de la

enseñanza de la historia. Las estudiantes saben que el tiempo se puede relacionar con la cultura y la vida social. Sin embargo, no tienen los conocimientos y las herramientas para enseñarlo. Esto como consecuencia de su formación profesional en la enseñanza de las ciencias sociales, y como consecuencia de la práctica docente de las educadoras, en la que tampoco se es consciente que la enseñanza del tiempo histórico es abordado en actividades vinculadas con el entorno social.

La enseñanza del tiempo histórico	Representaciones sociales	Práctica docente de Inés	Plan de estudios (1999)
Contenidos	<i>Temas:</i> -Festejos tradicionales -Festejos patrióticos -Objetos cotidianos -Historia personal -Oficios y profesiones -Lugares históricos	<i>Tema abordado por Inés:</i> -Historia personal	<i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i> Conocimiento del medio social
Estrategias	<i>Planteamiento de preguntas:</i> -¿Con quién jugaron el día de Reyes? ¿A qué jugaron? ¿Cómo eras cuando eras bebé? ¿Qué les gustaría ser de grandes? <i>Narración:</i> -“Historia de la independencia de México” -Historia de la piñata	<i>Preguntas abordadas en la clase de Inés:</i> -¿Qué trae puesto la bebé? -¿Quién le habrá tomado la foto? -¿Esta foto se ve nueva o de hace muchos años? -¿Por qué crees que se ve de hace muchos años?	<i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i> Conocimiento del medio social

Lenguaje con términos temporales	<i>Lenguaje utilizado en las actividades de las estudiantes:</i> -Formas verbales en pasado: jugaba, era, hacía, me gustaba -Formas verbales en condicional: gustaría -Verbos relacionados con el cambio: evolucionar -Adverbios de localización temporal: Antes, ahora, en ese momento -Adjetivos que indican diferenciación temporal: Nuevo, viejo	<i>Lenguaje utilizado por Inés:</i> -Formas verbales en pasado, presente y condicional: era, tomaba, jugaba -Adverbios de localización temporal: Antes, hace muchos años, hace mucho tiempo, cuando, ahora -Adjetivos que indican diferenciación temporal: Nuevo, viejo	<i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i> Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje
Conceptos temporales	<i>Conceptos utilizados en las actividades de las estudiantes:</i> -Semejanzas -Diferencias -Cambios	Inés no utilizó conceptos relacionados con el tiempo	<i>Asignaturas que influyen en el pensamiento de las estudiantes:</i> Conocimiento del medio social

El pensamiento y la práctica docente de las estudiantes, de los profesores y de las educadoras en activo, y el currículum de la formación profesional y con el currículum de la educación infantil en relación con la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico.

En este capítulo se analizaron las representaciones sociales de las estudiantes, los profesores de didáctica y las educadoras en activo. Su análisis se hizo a partir de la práctica docente de los miembros de los tres grupos, del currículum de la formación y del currículum de la educación infantil. La triangulación realizada en los tres apartados me permitió conocer de dónde vienen, cómo se representan y cómo se concretan las ideas, las creencias y los conocimientos de las estudiantes sobre la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico.

Las representaciones sociales de los profesores de didáctica y de las educadoras en activo, las cuales tienen su origen en el currículum, me ayudaron a conocer de dónde vienen las ideas y las concepciones de las estudiantes. El pensamiento de las estudiantes con respecto a las ciencias sociales es poco claro y confuso. Esto como consecuencia de la gran influencia que han ejercido las distintas asignaturas en las representaciones sociales de las estudiantes, y como consecuencia de lo que aprenden en la práctica docente de las educadoras en activo.

Por un lado, las estudiantes no incluyen dentro de sus conocimientos y concepciones el tiempo histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Por otro lado, los conocimientos y las concepciones que tienen las estudiantes de la enseñanza del entorno social no son propios de la disciplina de las ciencias sociales. Estos conocimientos y concepciones son el resultado de los objetivos y los contenidos de otras áreas de conocimiento como, el lenguaje oral y escrito, el pensamiento matemático, el desarrollo personal y emocional. También son consecuencia del currículum oculto, es decir, de la socialización profesional de las estudiantes.

Las estudiantes han tenido que “recoger” o “tomar prestado” “consciente o inconscientemente” de distintas asignaturas los conocimientos, las creencias y las concepciones que tienen con respecto a la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. Las estudiantes no tienen los conocimientos propios de las disciplinas sociales. Esto sucede porque no se les enseña a enseñar ciencias sociales. Como he expuesto, la asignatura de didáctica las ciencias sociales no se incluye en la preparación de las estudiantes aunque las ciencias sociales aparecen en currículum de la educación infantil.

En la práctica docente de las estudiantes, la enseñanza de las ciencias sociales se limita al aprendizaje de actitudes. Como he expuesto, sus conocimientos, creencias e ideas sobre la enseñanza del entorno social, son en gran parte, la reproducción de un discurso el cual influye en gran medida en su pensamiento. Como menciona Moreau (2004) uno de los factores que más influyen en la formación profesional de las

estudiantes, es la práctica docente de las educadoras. Sabemos que la práctica docente de las educadoras es parte de la formación profesional. Lo que considero preocupante es que los profesores de didáctica y las estudiantes no sean conscientes de la gran influencia que está ejerciendo este campo de la práctica docente en el pensamiento y en la práctica de las estudiantes. Esta influencia toma más fuerza cuando en la formación profesional se omite la enseñanza de las ciencias sociales.

En el último capítulo expondré ideas y sugerencias en relación con la enseñanza del entorno social y con el tiempo histórico en la formación profesional. Asimismo mencionaré las limitaciones de esta investigación, algunos puntos a discusión y las proyecciones de esta investigación.

PARTE IV

Cap. 11. Conclusiones e implicaciones para la práctica

“We believe that it is long past the time to become revolutionary in our thoughts, languages, and actions –in the name of equity, equality, diversity, and the elimination of oppression tied to education, religion, economics structures, and other societal and even global institutions- yes, in the name of children and ourselves and because we want to eliminate elitist, imperialist oppression over anyone”

(Canella & Viruru, 2005)

“Creemos que es el tiempo en que seamos revolucionarios con nuestros pensamientos, lenguaje y acciones –en nombre de la equidad, la igualdad, la diversidad, y la eliminación de la opresión ligada con la educación, la religión, las estructuras económicas, la sociedad y otras instituciones globales- si, en nombre de los niños y las niñas, y de nosotros mismos, porque queremos eliminar a cualquiera de la opresión elitista e imperialista”

(Canella & Viruru, 2005)

Este capítulo está dedicado a las conclusiones e implicaciones para la práctica en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. El capítulo se divide en tres apartados. En el apartado 11.1 expondré las conclusiones referentes a la investigación. En primer lugar, me centraré en mencionar la situación actual de la enseñanza de las ciencias sociales en el currículum de la formación profesional. En segundo lugar, abordaré las aportaciones y las investigaciones que se han hecho para ésta área. En tercer lugar, expondré mis opiniones en relación con el trabajo de campo realizado y los resultados obtenidos. Finalizaré mencionando las limitaciones y las aportaciones de esta investigación a la formación profesional inicial.

El apartado 11.2 está dedicado a las implicaciones para la práctica. En este apartado expondré sugerencias para mejorar el área de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes. Mencionaré las implicaciones de esta investigación en el plan de estudios (1999) y la relación de éste con el programa de educación infantil (2004). Por último, en el apartado 11.3 incluiré las proyecciones de esta investigación en el área de la enseñanza de las ciencias sociales para la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil

11.1 La investigación de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil

a) La asignatura *Conocimiento del medio natural y social* del plan de estudios (1999)

Uno de los objetivos de la investigación fue indagar la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. El primer paso fue conocer el mapa curricular del plan de estudios. Una vez analizada y ubicada la asignatura dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales, procedí a analizar los programas. El primer problema que

identifique fue que la asignatura no está orientada únicamente a la enseñanza del medio social, también estaba orientada a la enseñanza del medio natural.

El hecho de que la asignatura aborde el estudio del conocimiento del medio natural y social en un sólo programa tiene como consecuencia que se establezcan los mismos objetivos, contenidos y finalidades para ambos conocimientos. Esto ocasiona que no se exponga con claridad las finalidades de su enseñanza. Debido a que el programa incluye los dos conocimientos, el primero que se aborda en la formación profesional es el estudio de conocimiento del medio natural. Para este conocimiento si se exponen de forma más clara sus objetivos y sus contenidos. En cambio, para el estudio del conocimiento del medio social se tiene que hacer obligatoriamente un análisis en profundidad para deducir sus objetivos, sus contenidos y sus finalidades. El programa descuida abiertamente varios puntos con respecto al conocimiento del medio social.

El primer punto es que el conocimiento del medio social queda excluido al proponer, por ejemplo, que puede enseñarse por medio de estrategias como la experimentación y la planificación de situaciones en donde el niño compare, describa y clasifique el tamaño, la forma, el color, la textura y encuentre las semejanzas y diferencias de elementos de su entorno.

El segundo punto a mencionar es el exagerado énfasis que el programa da al estudio de las estrategias. La mayoría están orientadas al conocimiento del medio natural. El programa no propone el estudio de conocimientos científicos de las ciencias sociales. Éste sería el tercer punto. Ningún apartado plantea al conocimiento del medio social como parte de esta disciplina. Como he expuesto, esto ha originado la creencia de que en la educación infantil no se enseñan ciencias sociales.

El cuarto punto hace referencia a la organización del programa. El programa plantea el estudio del medio natural y del social siguiendo el orden del título. Es decir, los primeros contenidos que aparecen en el programa son los del medio natural, en segundo lugar aparecen los del medio social. Debido a que el profesor de didáctica, como se comprobó, trabaja siguiendo el modelo del currículo técnico, la enseñanza

del medio social no se aborda. El profesor hace uso del programa siguiendo el orden propuesto, de esta forma comienza abordando los contenidos del medio natural y, si queda tiempo, aborda los del medio social.

El quinto punto se refiere al perfil profesional del profesor de didáctica. Si el plan de estudios da prioridad al conocimiento del medio natural, ¿cuál es el perfil del profesor que enseña esta asignatura? Por ejemplo, de la preparación académica de los profesores Pedro y Jaime, predominan sus estudios sobre conocimientos vinculados con el área de ciencias naturales. En esta investigación sólo incluí datos de los profesores de la institución donde realice el trabajo de campo, pero considero importante mencionar alguna información en relación con otras dos profesoras de didáctica de las ciencias sociales.

Además de recabar información en esta institución, durante el trabajo de campo también recogí información de otra escuela normal para educadoras el “Colegio Salesiano”. En la ciudad de Morelia existen tres normales para educadoras. Este colegio es una de las tres escuelas. En el “Colegio Salesiano” entrevisté a dos profesoras de la asignatura *Conocimiento del medio natural y social*. Ambas profesoras eran licenciadas en biología. El Colegio pedía específicamente un profesor o profesora con ese perfil.

Con el trabajo realizado en esta investigación logré identificar que existen dos posibles motivos por los cuales se presenta esta situación en el área de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional. El primer motivo es que el área de las ciencias sociales se ha descuidado porque se da prioridad a la enseñanza del lenguaje y las matemáticas. Por mucho tiempo, el lenguaje oral y el escrito y las matemáticas han sido área predominantes en la enseñanza básica. Debido a que la sociedad da un valor especial al lenguaje y a la lectura, la escuela, los docentes, los investigadores, los pedagogos, los psicólogos han hecho más aportaciones para esta área. Como consecuencia, no existen personas especializadas en el área de la enseñanza de las ciencias sociales.

El valor socialmente asignado a estos conocimientos ha ocasionado que se descuide el área de las ciencias sociales. El segundo motivo que explica y al mismo tiempo, da sentido al primero motivo, es que el Estado, la sociedad, así como ciertos grupos sociales no desean la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y reflexivas. El sistema educativo es el mejor medio para prevenir la formación de un pensamiento crítico y reflexivo.

La intención de plantear de forma poco clara y confusa los objetivos y los contenidos para el conocimiento del medio social es que el profesor, las estudiantes y las educadoras continúen trabajando con un modelo que promueva la reproducción y aceptación acrítica de una cultura. Si el profesor de didáctica trabaja con un modelo de currículo técnico y es un profesor poco reflexivo, aplicará el programa tal como el Estado lo quiere. Sólo un profesor crítico podría deducir que la intención del programa es mantener el “status quo”.

b) La enseñanza del entorno social y la práctica docente

Una vez expuesta la situación de la asignatura dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales, expondré las conclusiones sobre las representaciones sociales de los tres grupos de participantes. La falta de claridad y valoración que da el plan de estudios al conocimiento del medio social, fue el primer indicador que me ayudó a decidir la orientación de la investigación. Una de las preguntas principales fue indagar cómo entienden los tres grupos de participantes el área de las ciencias sociales. Esto implicó indagar sus representaciones sociales y su práctica docente en relación a los objetivos, los contenidos, las estrategias y las finalidades de la enseñanza del medio social.

Como la investigación se centró en la enseñanza de las ciencias sociales también era importante indagar algunas cuestiones relacionadas con su posicionamiento ideológico. Sabemos que una característica esencial de un profesor o profesora de ciencias sociales es que él o ella siempre sean conscientes de su posicionamiento ideológico cuando enseñan. Los datos que se obtuvieron a partir de las anteriores

cuestiones me permitieron tener un esquema general de la situación en la que se encontraba el área de la enseñanza de las ciencias sociales.

Para complementar este esquema, incluí otro objetivo dedicado al tiempo histórico. Las ciencias sociales son una disciplina que tiene como base conocimientos de otras disciplinas, como la Historia. El motivo por el cual elegí indagar sobre el tiempo histórico fue delimitar la investigación y profundizar en un conocimiento concreto. Investigar sobre el tiempo histórico fue un elemento clave dentro de la investigación.

A partir de las representaciones sociales sobre la enseñanza del tiempo histórico, la investigación tomó otro sentido para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. Esto ayudó a Inés, la estudiante de maestra de educación infantil, a desarrollar su práctica docente a partir de un concepto concreto y no a partir de temas generales, como los festejos patrios y tradicionales, observados en la clase de Carmen e Irene. Como se demostró en las representaciones sociales de los tres grupos de participantes, el entorno social significa “todo lo que nos rodea”. Por lo tanto, su conocimiento no implica la enseñanza de un conocimiento concreto, sino la observación del mundo social como si éste fuera una postal.

Otro elemento que se incluyó en la investigación fue la socialización. La educación infantil da especial énfasis a este proceso. El plan de estudios y el programa asocia la socialización con el área afectiva y social del niño. Sin embargo, es un proceso que se trabaja en todas las áreas. Aunque esto no se exprese abiertamente en los contenidos de los programas se comprobó que los contenidos para el conocimiento del medio social tienen claramente finalidades de carácter socializador.

Al inicio de la investigación estas tres variables parecían no tener una relación muy clara. Una de las preguntas que me inquietaba era saber qué relación existía entre el entorno social, el tiempo histórico y la socialización. Como se demostró en el análisis de los resultados, en la formación profesional no existe una relación entre el entorno social, el tiempo histórico y la socialización. Esto porque ambos currícula así lo plantean por lo tanto, los profesores de didáctica, las estudiantes y las educadoras tampoco lo relacionan. Los conocimientos, las ideas y las concepciones que tienen los

tres grupos de participantes en relación con estas tres variables, están ubicadas en distintas áreas de conocimiento y en ningún momento un área se relaciona con la otra.

Con respecto a la práctica docente de los tres grupos de participantes se identificaron otras cuestiones que difieren en gran medida de lo que piensan. En las clases de los miembros de los tres grupos de participantes estuvo siempre presente un modelo de socialización basado en el cuestionamiento. Las actividades y las interacciones entre estudiantes y profesor, así como entre niños y educadora se desarrollaron a partir un enfoque funcionalista de la socialización. Pero los participantes no son completamente conscientes de ello. Pues los profesores, las estudiantes y las educadoras suponen que la socialización es un proceso que se trabaja sólo cuando el niño juega o se relaciona con sus compañeros. Es decir, los participantes creen que lo que se produce entre el adulto y el niño no es socialización.

Los tres grupos de participantes tampoco son conscientes que las actividades que realizan para el conocimiento del entorno social son de carácter socializador. Las festividades tradicionales y patrióticas se hacen para la reproducción de una cultura. Sin embargo, ambos currículos plantean de forma especial que estas actividades son para promover el “respeto” por la diversidad cultural y lingüística de los grupos sociales que existen en México.

En la práctica docente no se promueve un “respeto” por la cultura, lo que se produce es una aceptación acrítica de lo que ya está establecido. Esto hace aún más complejo que las representaciones sociales de los tres grupos de participantes se modifiquen. Pues existe todo un discurso moralista en los programas que defiende la idea de “rescatar” las costumbres y tradiciones para que estas trasciendan a las futuras generaciones.

Las representaciones sociales de los miembros de los tres grupos de participantes con respecto a la cultura se concretaron en su práctica docente en actitudes y comportamientos. Por un lado, ambos currículos plantean que el conocimiento del entorno social es el conocimiento de la cultura, entendida ésta como la diversidad

social y lingüística. Por otro lado, en la práctica docente la cultura se concreta en el conjunto de reglas, normas de convivencia, actitudes y comportamientos.

La información obtenida con respecto a la enseñanza del entorno social, del tiempo histórico y de la socialización se recabó a través de distintos instrumentos y métodos. El antecedente que tenía sobre estas variables de acuerdo al análisis de la asignatura y del plan de estudios, así como de mi experiencia como estudiante de maestra de educación infantil y como educadora, fueron los principales elementos que me orientaron a recabar la información por medio de distintas vías. En este sentido, mis conocimientos, mis creencias y mis prejuicios influyeron en la decisión que tomé para recabar la información en torno a estas tres variables. Pues de antemano sabía que no encontraría un grupo de participantes que hicieran la relación entre estas tres variables.

Uno de los principales objetivos de esta investigación fue precisamente encontrar elementos que me permitieran hacer un análisis a profundidad sobre la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. Por medio de los cuestionarios, las entrevistas, el grupo focal y la observación de clases logré reunir los datos necesarios para plantear y explicar cómo es la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional.

Como he expuesto en los capítulos de análisis de los resultados, la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de las estudiantes de maestra de educación infantil es compleja. Los tres grupos de participantes y ambos currículos no ubican a la enseñanza del entorno social en un área de conocimiento científico, como es la de las ciencias sociales. Las representaciones sociales de los tres grupos de participantes están más vinculadas con ideas y creencias que con conocimientos científicos. Esto se debe en gran parte, a la omisión que se hacen ambos currículos con respecto a la enseñanza del conocimiento del medio social en la formación profesional.

De acuerdo con los resultados obtenidos, puedo argumentar que en la formación profesional y en la educación infantil no se puede denominar enseñanza al conjunto

de actividades que los profesores de didáctica, las estudiantes y las educadoras realizan para el conocimiento del medio social. También puedo argumentar que en la educación infantil difícilmente la estudiante y la educadora ejercen el acto de enseñar. Lo mismo sucede en la formación profesional. Las clases observadas mostraron que las metodologías y las dinámicas realizadas por los miembros de los tres grupos de participantes se encuentran muy alejadas del papel que tiene un profesor o profesora crítica e intelectual. En todas las clases se produjo una situación de cuestionamiento y los participantes nunca asumieron su rol o un posicionamiento como profesores o profesoras que son.

Como he mencionado, la estrategia dominante es el planteamiento de preguntas. Esto, por un lado, tiene como principal función el control. Por otro lado, también sirve para que el profesor, la estudiante y la educadora no se posicionen frente a su grupo y a un contexto social concreto. Mediante la observación de clases logré comprobar que las implicaciones de la teoría del aprendizaje social y del desarrollo evolutivo han influenciado potentemente el rol que la educadora ha de asumir. De acuerdo con las interpretaciones de estas teorías, la educadora debe ser una guía y la educación debe estar centrada en el niño. Por lo tanto, la estudiante o la educadora poco tienen que aportar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de acuerdo a las interpretaciones de estas teorías los únicos protagonistas han de ser los intereses de los y las niñas.

Las implicaciones de la psicología, en este caso, la teoría del aprendizaje social y la psicología evolutiva tienen la función de controlar el papel del profesor. De acuerdo con MacNaughton, estas teorías están orientadas para “moldear o modelar” (shaping) el rol de la educadora. Esto contribuye a seguir manteniendo el “status quo” ¿Quién quiere educadoras críticas que sean capaces de cuestionar o modificar las aportaciones de una teoría? Las teorías de aprendizaje se han encargado, hasta cierto punto, de controlar las acciones y las decisiones de las educadoras. Las interpretaciones que se han hecho alrededor de cómo aprenden los niños se han convertido en las mejores guías para orientar a las educadoras sobre lo que el niño y

la niña necesitan y deben aprender. A partir de lo que el niño “puede” o es “capaz” de hacer también se expone lo que él “no puede” y “no es capaz” de hacer.

Otro de los objetivos expuestos para esta investigación fue precisamente indagar cuál era el papel de la educadora en la enseñanza de las ciencias sociales. Desde un inicio supe que era un objetivo difícil de cumplir por una razón. No sabía a ciencia cierta cómo era la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional. Por lo que este objetivo podría superar las expectativas. Si las estudiantes nunca han tenido una experiencia docente en la enseñanza de las ciencias sociales, ¿cómo sabrían qué posicionamiento ideológico asumirían cuando enseñan ciencias sociales?

A pesar de que el objetivo parecía demasiado exigente logré cumplirlo. Para mí era importante indagar qué imagen tenían las estudiantes de una educadora que enseña ciencias sociales. Esta imagen no estaba centrada en lo físico, sino en su forma de pensar con respecto al acto de enseñar. Este dato era importante porque a partir de sus opiniones conocería el perfil de educadora que el currículum propone y el que las estudiantes creen se debería tener. Los datos obtenidos a través de este objetivo complementarían la información recabada en relación con los objetivos, los contenidos, las estrategias y las finalidades de la enseñanza del entorno social.

A partir de los modelos deseables y no deseables de las estudiantes logré conocer su pensamiento con respecto a la valoración que le dan al rol de una educadora. Los datos obtenidos corroboraron la idea expuesta por MacNaughton. El modelo de educadora más elegido por las estudiantes es el de una educadora cuyo pensamiento ha de mantenerse al margen de lo que implica enseñar pues lo más importante es centrarse en los intereses y los conocimientos del niño. Este modelo de educadora difiere en gran medida en la práctica docente. Como observamos, las estudiantes y las educadoras se preocuparon poco por indagar los conocimientos previos y los intereses de los niños. Este modelo de educadora sólo forma parte del discurso propuesto en algunas asignaturas del plan de estudios como la asignatura *Taller de Diseño de Actividades Didácticas*.

c) Observación de las prácticas docentes del profesor, las estudiantes y las educadoras

Otro de los objetivos planteados para esta investigación fue la observación de las prácticas docentes de los miembros de los tres grupos de participantes. La observación de clases fue uno de los objetivos más difíciles de alcanzar. Uno de los motivos es que a nadie le gusta ser observado, esto suele estar relacionado con la evaluación y la valoración del trabajo docente. Las estudiantes se mostraron nerviosas con mi presencia. En cambio, los niños y las niñas se acostumbraron rápidamente. Las prácticas docentes suelen ser estresantes para las estudiantes porque están constantemente siendo observadas por la educadora y en ocasiones por su asesora. Esta observación se concreta en una evaluación que termina por valorar a la estudiante como una buena o una mala educadora.

La estudiante Carmen aceptó ser observada porque ella se sentía segura de su trabajo docente. De acuerdo con los comentarios de dos profesores, Carmen parecía ser una estudiante modelo, siempre mostró ser responsable con los estudios y los proyectos que se debía realizar. Esto lo pude comprobar, Carmen desde un inicio se mostró segura y aceptó ser observada y no dudo en enviarme el proyecto que realizaría en sus prácticas docentes. Como se observa en los Anexos, pág. 9 es un proyecto bien elaborado. Tienen los elementos que pide el formato de la planeación de actividades y tiene una buena presentación.

Sin embargo, en la práctica docente, Carmen representó un modelo de educadora demasiado controlador. Como se comprobó, sus clases se desarrollaron a partir de una dinámica centrada en el cuestionamiento. La actitud de Carmen no permitió que hubiera reflexión o diálogo en el salón de clases. Lo mismo ocurrió cuando la entrevisté. En sus opiniones no había lugar para la duda o la incertidumbre, ella se mostraba experta en sus conocimientos y creencias.

En el caso de Irene, sucedió lo contrario. Ella aceptó ser observada pero con ciertas reservas, me preguntó una par de veces si sólo sería una clase. En la entrevista, Irene me comentó que se sentía muy insegura con respecto a la enseñanza del entorno

social. Ella al igual que Inés, decía no tener los conocimientos y las herramientas necesarias para enseñar este conocimiento. Ésta fue una de las razones por las cuales había aceptado ser observada, ella quería aprender. Incluso pidió una retroalimentación de su clase. La actitud de Irene dio espacio para diálogo y para la reflexión. La disposición de Irene también se logró identificar en la dinámica de sus clases y en la entrevista. Al igual que Inés, Irene tenía un sentimiento de “culpabilidad” por no saber mucho sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

La oportunidad de observar las clases de las educadoras se presentó de forma más viable que la de las estudiantes y la clase del profesor de didáctica. La razón principal fue porque ambas educadoras son mis contemporáneas. Ellas y yo estudiamos en la misma escuela normal para educadoras. La oportunidad de observar la clase de Rita fue de un día para otro. No hubo una planeación especial para ese día. Esto me acercó más a la realidad de su práctica docente. La clase de Graciela si tuvo una planeación y un trabajo previo. Ella planeó una actividad especial para ese día. Las clases de Rita y Raquel fueron importantes porque me permitieron conocer su trabajo docente en dos contextos diversos. A pesar de que las dos tuvieron la misma formación profesional, cada una de ellas tiene su propio estilo de enseñar.

La clase más esperada a observar era la del profesor de didáctica. La clase del profesor Pedro fue la última que observé. El profesor argumentaba que aún no había terminado de abordar los contenidos para el conocimiento del medio natural. Debido a esto, no tenía aún una planeación para el conocimiento del medio social. Las sesiones dedicadas para la asignatura *Conocimiento del medio natural y social* tenían una duración de dos horas. Sin embargo, el profesor sólo me dio la oportunidad de observar 40 minutos. Como he expuesto, el tiempo y la actividad que el profesor realizó me impidió observarlo enseñar ciencias sociales.

A partir de los datos obtenidos por medio de la observación de clases logré recabar información en relación con los contenidos y las estrategias para la enseñanza del entorno social. Como he mencionado, los contenidos están vinculados con prácticas que promueven el respeto por la cultura (el descubrimiento de América, el día de muertos). Otros de los contenidos están vinculados con la descripción y el

conocimiento de la vida social (la familia, la comunidad y la ciudad). En ninguna de las clases se abordaron conceptos sociales o conocimientos concretos para la enseñanza del entorno social.

Las prácticas docentes de las estudiantes parecerían no tener una relación con su formación profesional porque en ésta no hay el espacio y el tiempo que permitan abordar el estudio del conocimiento del medio social, como consecuencia, las estudiantes no tienen las herramientas para enseñar este conocimiento. Sin embargo, si existe una relación entre la práctica docente de las educadoras y la práctica docente de las estudiantes, y esta relación es la socialización que se produce en la escuela normal y en las escuelas preescolares.

Lo anterior significa que la formación profesional poco influye en los conocimientos que han de tener las estudiantes para enseñar el medio social. El área donde la formación profesional influye fuertemente es en la socialización de las estudiantes durante su formación profesional. Se podría pensar que la “verdadera” formación profesional de las estudiantes ocurre en la práctica docente de las educadoras.

Como pude observar la asignatura *Conocimiento del medio social* no influye en el pensamiento de las estudiantes en torno a la enseñanza social. Sin embargo, las asignaturas como *Lenguaje*, *Pensamiento matemático*, *Entorno familiar y social* si influyen en los conocimientos, las ideas, las concepciones de las estudiantes. Además existe otro factor muy importante entre la formación profesional y las escuelas infantiles donde las estudiantes realizan sus prácticas docentes. En ambos contextos, la enseñanza se produce a partir de una socialización funcionalista.

e) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico

Las representaciones sociales de las estudiantes y las educadoras con respecto a la enseñanza del tiempo histórico estuvieron centradas en los contenidos y las estrategias. Para ello, se les pidió a los dos grupos de participantes la descripción de actividades. La razón por la cual no decidí indagar sus representaciones sociales sobre el tiempo histórico fue porque sabía que este conocimiento no se menciona en el plan de estudios y por lo tanto no se trabaja en la educación infantil (1999). Otra

razón por la cual decidí omitir los conocimientos, las creencias y las ideas en torno al tiempo histórico fue porque mi formación como estudiante de maestra de educación infantil y mi experiencia docente influyeron en esta parte.

Debido a que el plan de estudios omite al estudio del tiempo histórico para la enseñanza del entorno social, consideré que podría obtener más información si planteaba una situación en la que las estudiantes describieran una actividad del entorno social relacionada con el tiempo histórico. Para trabajar este concepto con las estudiantes, y con Inés, me apoye de la competencia que propone el programa de educación infantil (2004), la cual trabaja la temporalidad y que considero está dedicada al conocimiento del tiempo histórico.

Por medio de esta competencia, las estudiantes lograron describir algunas actividades. A pesar de que las estudiantes sabían lo que proponía esta competencia, les fue difícil pensar en situaciones didácticas que abordaran el tiempo histórico. Ellas argumentaban que nunca habían realizado una actividad de ese estilo y que nunca habían observado a las educadoras realizar una actividad que abordara la temporalidad. También las estudiantes decían que durante su formación profesional nunca habían trabajado la competencia desde esta perspectiva.

El trabajo realizado con las estudiantes en relación con el tiempo histórico fue complejo porque muchas de ellas tuvieron que imaginarse una actividad. Fue la parte más difícil y la que tomó más tiempo durante la aplicación del cuestionario. En el caso de las educadoras, no puedo describir sus reacciones puesto que todas decidieron llevarse el cuestionario a sus casas.

El cuestionario contempló dos actividades para el tiempo histórico. La parte 4 está dedicada para este concepto. Pero en el análisis de los datos sólo incluí una actividad. La primera actividad de la parte 4 del cuestionario estuvo mal planteada y no arrojó los datos esperados por lo que decidí no incluirla. La información recabada con respecto a la enseñanza del tiempo histórico por medio de los cuestionarios no era suficiente puesto que sólo se centraba en las ideas de las estudiantes con respecto a cómo enseñarían este conocimiento.

El hecho de que la mayoría de las estudiantes hayan descrito actividades “posibles” no fue información suficiente para cumplir con uno de los objetivos de esta investigación el cual era relacionar el tiempo histórico con la enseñanza del entorno social. A partir de la relación que hubiera entre estos dos conocimientos, sería posible plantear desde otro enfoque la enseñanza del entorno social. Esta fue la principal razón por la cual decidí incluir la investigación basada en el aula que estuviera centrada en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Es en este momento donde Inés se convierte en una protagonista importante para esta investigación. A través de su práctica docente y de sus representaciones sociales logré complementar la información necesaria que me permitió relacionar el entorno social, la socialización y el tiempo histórico.

A partir de la investigación basada en aula que realizó Inés fue posible encontrar pilares que sustentara la relación establecida entre estas tres variables. Por medio de sus representaciones sociales, su práctica docente y la reflexión sobre práctica se logró plantear de forma más clara que una de las finalidades que debe tener la asignatura Conocimiento del medio social y por lo tanto la enseñanza del entorno social es el ejercicio de una socialización crítica.

Para lograr que la socialización tenga un enfoque crítico, el entorno social debe ser entendido como el espacio donde el niño se socializa y este espacio, a su vez, debe interpretarse como el punto de encuentro en donde el pensamiento del adulto y del niño puede verse concretado en actitudes que reflejan las formas de organización social, política, económica y cultura que los adultos han establecido. En otras palabras, el entorno social es el lugar en donde adultos y niños se socializan, por lo que la relación que el niño establezca con su entorno será la relación que éste establezca con los adultos.

El entorno social no debe ser entendido únicamente como el conjunto de reglas y normas de convivencia, la estudiante debe tener claro que el entorno social es el mundo de los adultos porque éste está regido por sus formas de organizaciones socio-culturales y económicas. Y estas formas de organización funcionan de acuerdo a ciertos intereses, valores y creencias. La estudiante ha de ser consciente que debe

enseñar el entorno social para que el niño conozca, reflexione, comprenda y cuestione el funcionamiento de estas formas de organización. El hecho de que esté regido por adultos no significa que los y las niñas no puedan participar.

Para ello, es importante que la enseñanza del entorno social esté orientada a la formación de la temporalidad y del pensamiento social e histórico. El objetivo es que el niño conozca, comprenda y participe en el mundo de los adultos. El objetivo es que el entorno social sea una construcción de todos, tanto de niños como de adultos. Para ello, se necesitan capacidades y habilidades cognitivas. Y el tiempo histórico, es una opción, porque su conocimiento permite que el niño comprenda al entorno social a partir de conceptos temporales y de la temporalidad humana.

d) Las investigaciones, los estudios y las propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil

La formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil tiene como objetivo preparar educadoras que tengan conocimientos del área de lenguaje escrito y oral, de matemáticas, de ciencias naturales y de ciencias sociales. Además de poseer estos conocimientos debe tener la habilidad para enseñarlos. Por ello, la formación profesional da especial valor al estudio y al conocimiento de estrategias didácticas.

Como he expuesto anteriormente, la asignatura *Conocimiento del medio social* promueve que las estudiantes sean expertas en el estudio de estrategias didácticas para enseñar el medio natural y social. Como consecuencia, el estudio de los conocimientos científicos del área del medio social ha quedado olvidado. Uno de los problemas de la formación de profesores generalistas, es precisamente, el alto valor asignado al cómo enseñar, descuidando el qué, el por qué y el para qué.

Las investigaciones, los estudios y las propuestas citadas en el marco teórico fueron elegidos por los siguientes criterios. El primero hacer referencia a la orientación de las investigaciones, por ejemplo, algunas investigaciones o propuestas estaban orientadas a la formación de profesores generalistas en el área de la enseñanza de las

ciencias sociales. Y otras investigaciones y estudios fueron elegidos porque estaban orientados específicamente a la formación de profesores de ciencias sociales. Las investigaciones, los estudios y las propuestas se complementaron y a partir de ello se logró interpretar el pensamiento y la práctica docente de los tres grupos de participantes en el área de enseñanza de las ciencias sociales.

Es importante puntualizar que al inicio y durante la investigación uno de los principales problemas fue la búsqueda de fuentes documentales para sustentar el trabajo de campo. En esta etapa de búsqueda, mi pensamiento como estudiante de maestra de educación infantil y como educadora influyeron de forma negativa. Estaba muy centrada en la búsqueda de información específica con respecto a la formación de estudiantes de maestra de educación infantil en el área de las ciencias sociales.

Una de las conclusiones que me llevó la búsqueda de información orientada sólo a la formación de las estudiantes de maestra de educación infantil fue la necesidad de conocer qué se había investigado en otros niveles de formación, como la de los estudiantes de profesor de ciencias sociales. A partir de lo sucedía en la formación profesional de los profesores especialistas en un área, podría mirar e interpretar con otros lentes lo que sucedía en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil.

La diferencia que existe entre las investigaciones de los estudiantes de profesor de ciencias sociales y las investigaciones de las estudiantes de maestra de educación infantil, es la influencia que en menor o mayor medida ejercen las implicaciones de las teorías de aprendizaje y del desarrollo evolutivo en el pensamiento de las estudiantes de maestra de educación infantil.

La investigación de Adler & Goodman (1985) y la de Crowe, Hawley & Brooks (2012) se basaron en el análisis de los recuerdos y las perspectivas de los estudiantes de profesor de ciencias sociales centrándose en los conocimientos de la disciplina. En cambio, las investigaciones de Mathis & Boyd (2009), el estudio de Winstead (2009) y el de Katz, Inan, Tyson & Kang (2010) y Barton, McCully & Marks (2007) analizaban las concepciones de los estudiantes de profesor generalista en la enseñanza

de las ciencias sociales incluyendo la influencia que ejercían las teorías de aprendizaje y desarrollo evolutivo en el pensamiento de los estudiantes.

Las aportaciones de ambos tipos de investigación fueron importantes y significativas pues los dos enfoques me permitieron dar un equilibrio al análisis y a la interpretación de la presente investigación. Debido a que mi formación y experiencia como profesora es de carácter generalista, las aportaciones de MacNaughton me impresionaban en mayor medida que las aportaciones del resto de las investigaciones. Como se puede observar, las ideas de MacNaughton aparecen constantemente durante el desarrollo de la investigación. Sin embargo, ello no significa que las investigaciones de Adler & Goodman, de Crowe, Hawley & Brooks y el estudio de Zeichner & Gore (1990) no me hayan sido significativas.

Como sabemos, el currículum del plan de estudios de la formación profesional de estudiantes de maestra de educación infantil tiene como principal sustento teórico aportaciones de la psicología. Una de las razones es porque el currículum supone que al trabajar con niños de la educación infantil (3-6 años) la estudiante debería ser experta en el conocimiento de las teorías del desarrollo evolutivo y del aprendizaje pues estas áreas de conocimiento tienen la función de ‘orientar o prescribir’ cómo se debería enseñar.

Por otra parte, las propuestas de Aranda (2003), Tonda (2001), Pagès & Santisteban (2011) y las aportaciones de Pagès (1997, 2007, 2012) contribuyeron en el análisis y la interpretación de los resultados en la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. Las aportaciones de estas propuestas me ayudaron comprender los objetivos y las finalidades de la enseñanza de estos conocimientos.

Considero importante mencionar un punto vinculado con la procedencia y el año en que se realizaron algunas investigaciones. En su mayoría, la procedencia es estadounidense y anglosajona. El motivo por el cual decidí dar prioridad a investigaciones realizadas en Estados Unidos de América fue porque su línea de investigación respondía a las necesidades de esta investigación. Considero que esta investigación se encuentra ubicada en una línea de investigación que ya ha sido

superada en muchos sentidos, no solamente por los americanos, también por investigadores de Cataluña como es el caso del grupo de GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En este sentido soy consciente que esta investigación poco puede aportar a las investigaciones orientadas a los estudiantes de profesor de ciencias sociales e historia. Por esta razón, decidí incluir investigaciones que actualmente ya pueden considerarse clásicas, como la de Goodman & Adler (1985) y el estudio de Zeichner & Gore (1990). Esta investigación bien puede ubicarse en una línea de investigación que ya tiene bastante camino recorrido. Sin embargo, creo que en el contexto de México, específicamente, en la escuela normal para educadoras, esta investigación ofrece la posibilidad de reflexionar y revisar cuestiones escasamente abordadas en el área de la didáctica de las ciencias sociales en la formación profesional.

Mi inclinación por los estudios anglosajones Canella & Viruru (2005) y en el caso de MacNaughton (2003) de Australia fue porque las aportaciones ubicadas en la línea de las investigaciones feministas, postestructuralistas y postmodernistas fueron imprescindibles para poder comprender e interpretar desde una mirada crítica la situación de la enseñanza de las ciencias en educación infantil. Con estas investigaciones nunca pretendí ubicar esta investigación en una línea postmodernista o postestructuralista, aunque me gustaría, considero necesario hacer una revisión a profundidad la formación profesional a partir de estas líneas y, sobre todo, revisar mis concepciones, mis conocimientos y mis creencias que como educadora y como investigadora tengo en relación con la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil.

e) Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de esta investigación las centraré en la obtención de datos en el trabajo de campo y en el análisis de los resultados. La razón es porque considero que algunas cuestiones del trabajo de campo limitaron la indagación de los conocimientos, las ideas, las creencias y las concepciones de los tres grupos de participantes y de su práctica docente. Estas limitaciones no permitieron ilustrar y

explicar de forma más clara y precisa la situación de la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil.

- **El cuestionario**

Durante el trabajo de campo utilice diversos medios para obtener información sobre la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. Se utilizaron cuestionarios, se hicieron entrevistas y se observaron clases. Una de las limitaciones del cuestionario se centró en dos de las actividades planteadas. Ello ocasionó que no se logrará recoger información relevante para el objetivo pretendido. Por lo anterior, la parte 3 del cuestionario y la primera actividad de la parte 4 no se incluyeron en el análisis de los resultados (Ver Anexos págs. 2-6). En ninguna de estas actividades las estudiantes justificaron sus respuestas. Esto limitó la información que se pudiera obtener relacionada con algunas cuestiones de la enseñanza del tiempo histórico.

La hoja 3 del cuestionario y una actividad de la hoja 4 no requerían de una justificación. Uno de los motivos por el cual se plantearon de esta forma fue porque la aplicación del cuestionario podía extenderse y a las estudiantes les tomaría demasiado tiempo justificar todas las actividades. Pedirles que justificaran cada situación podría provocar cansancio y, probablemente, no hubieran respondido con el mismo interés y disposición lo que se les pedía.

Otro factor que limitó un adecuado planteamiento de estas actividades fueron mis conocimientos, ideas y concepciones con respecto a la enseñanza del tiempo histórico. En este sentido, mis representaciones sociales influyeron en cómo debería plantear las actividades. De acuerdo con esto, llegué a suponer que las estudiantes no tenían conocimientos sobre el tiempo histórico. Por lo que pensé que no debía centrarme demasiado en indagar qué sabían las estudiantes sobre este conocimiento. Pensé que lo más probable era que las estudiantes me respondieran con un “no sé”. Esta idea me orientó a indagar cómo utilizarían el tiempo histórico en actividades para la enseñanza del entorno social.

El planteamiento para indagar las representaciones sociales sobre el tiempo histórico no me permitió conocer qué sabían de este conocimiento las estudiantes. Esto ocasionó que el análisis de los resultados se hiciera a partir de las actividades propuestas y no directamente de sus conocimientos, sus ideas y sus concepciones del tiempo histórico. Por lo que debía ser cuidadosa y aclarar que las representaciones sociales de las estudiantes eran de la enseñanza del tiempo histórico y no en sí del tiempo histórico.

Otra limitante del cuestionario fueron los valores asignados en una de las actividades de la hoja 1 del cuestionario. Las estudiantes debían elegir dos opciones de cinco y asignarles a cada una el valor de “muy importante” e “importante”. En los resultados se observó que no existieron diferencias entre las justificaciones asignadas a cada valor. Esto limitó la información que pudiera obtenerse para conocer las opciones que a las estudiantes no les fueran significativas e importantes. Aunque esto no modificó las interpretaciones de sus representaciones sociales el análisis de estos resultados tomó más tiempo del previsto

- **Las entrevistas**

Una de las limitaciones que se presentó durante las entrevistas fue el tiempo otorgado por las estudiantes y las educadoras en activo. Ambos grupos de participantes se negaron a ser entrevistados fuera del horario escolar. Por lo que las entrevistas se produjeron en los intermedios que tenían ambos grupos de participantes durante su jornada escolar o de trabajo. La duración de las entrevistas fue de entre 10 minutos y 15 minutos. Esto no perjudicó en gran medida la información que se quería obtener. Para ello se plantearon preguntas concretas y con ello se logró obtener la información necesaria. Sin embargo, el corto tiempo no me permitió indagar en profundidad las representaciones sociales con respecto a un conocimiento, una idea, una experiencia o creencia concreta.

- **La observación de clases**

La observación de clases fue una cuestión difícil de abordar. Como he expuesto, las estudiantes de maestras de educación infantil y el profesor se mostraron reservados

ante dicha petición. Por un lado, se entiende su actitud, las estudiantes están en constante evaluación durante sus prácticas docentes y ellas relacionan la observación con la evaluación. En el caso del profesor, no puedo exponer una razón concreta en relación con su falta de disposición por ser observado. Sin embargo, si puedo deducir que es posible que él no quisiera exponerse a ser observado por su falta de herramientas y capacidades para enseñar el conocimiento del medio social.

El total de clases observadas fueron 6. Fueron 3 clases de dos estudiantes de maestra de educación infantil, 2 clases de dos educadoras y 1 clase de un profesor de didáctica. La cantidad de clases no me permitió obtener información en profundidad relacionada con los objetivos, las estrategias y los contenidos. Considero que es necesario observar mayor cantidad de clases para conocer las actuaciones de los tres grupos de participantes en diferentes situaciones didácticas. Esto me permitirá ilustrar de forma más precisa qué sucede en el salón de clases cuando se enseñan ciencias sociales.

Una de las razones por las cuales no insistí en la observación de clases fue porque en ese momento sentí haber cumplido con uno de los objetivos más difíciles de la investigación. En ese momento creí sentirme “afortunada” de haber logrado observar al menos una clase de cada miembro de los tres grupos de participantes. El antecedente que tenía de la situación de la enseñanza de las ciencias sociales no me había dejado muchas expectativas y el haber observado al menos a todos los miembros de los grupos de participantes me hizo sentir que había logrado un gran avance.

Las limitaciones relacionadas con el trabajo de campo y los instrumentos utilizados me permitirán mejorar los instrumentos en futuras investigaciones. Considero importante puntualizar que existen limitaciones que son consecuencia del trabajo del investigador, como fue el caso del cuestionario, pero también existen otras limitaciones que el investigador o investigadora no puede controlar, como el tiempo disponible por parte de las estudiantes y las educadoras.

Este tipo de circunstancias también son parte del trabajo de campo y de la investigación. Con lo anterior quiero decir, que yo no me siento capaz y no deseo controlar excesivamente lo que investigo. Por lo que debo aceptar que existen factores que limitaron el trabajo de campo consecuencia de las formas de pensar y el estilo de vida de cada participante. Finalmente, los intereses de las estudiantes y de las educadoras no es el mismo que el mío. La vida profesional y personal de las estudiantes no sólo se mueven en función de esta investigación. Ellas tienen prioridades y la investigación también las debe tomar en consideración.

11.2 Implicaciones de la investigación en el plan de estudios de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil

- **La asignatura Conocimiento del medio social**

Las implicaciones de la presente investigación se ubican en el área de la enseñanza de las ciencias sociales de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. Las aportaciones de esta investigación están orientadas para la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico. De acuerdo con los resultados obtenidos, se sugiere un replanteamiento de los objetivos, los contenidos, las estrategias y las finalidades de la asignatura *Conocimiento del medio natural y social*.

En primer lugar, se sugiere que la asignatura plantee de forma abierta y explícita que los objetivos, los contenidos y las estrategias emanan de las ciencias sociales. Por lo tanto, las estudiantes han de saber que están enseñando conocimientos propios de unas disciplinas. La asignatura ha de plantear que las ciencias sociales tienen como base los conocimientos de disciplinas como la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología, entre otras.

Otro elemento importante a considerar es que la asignatura debe incluir los objetivos y las finalidades propias de las ciencias sociales. En este punto se ha de poner énfasis

en que los objetivos y las finalidades han de orientar a las estudiantes a tomar decisiones en relación con los contenidos y las estrategias. El hecho de que los objetivos y las finalidades se expongan no significa que no se puedan modificar, cambiar o alterar.

La asignatura *Conocimiento del medio social* ha de tener un equilibrio entre el estudio de los conocimientos científicos de las ciencias sociales y las competencias didácticas que la estudiante ha de aprender para enseñar ciencias sociales. Las estudiantes necesitan tener los conocimientos del contenido a enseñar. A partir de ello, pueden ser capaces de crear situaciones didácticas y tomar decisiones en relación con las estrategias didácticas que elijan utilizar. Además, se debe poner siempre un énfasis en las finalidades de la enseñanza del entorno social. Las estudiantes deben saber que las finalidades han de plantearse de acuerdo a su posicionamiento ideológico, a lo que piensan sus alumnos, al medio social en que viven y a lo que propone currículum.

La asignatura *Conocimiento del medio social* debe contemplar el estudio de las teorías de aprendizaje social y del desarrollo evolutivo y las implicaciones de estas teorías en el currículum de la educación infantil. Esto significa que su estudio debe tener como objetivo que las estudiantes sean conscientes que las teorías de aprendizaje y sus interpretaciones tienen como función construir un discurso que sirve para crear concepciones sobre cómo aprenden los y las niñas. Esto significa que las estudiantes deben tener claro que estas teorías son un referente que las puede orientar para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero también deben tener claro que las aportaciones de determinada teoría influyen en su pensamiento y en su actuación docente.

Las estudiantes deben ser conscientes que otra de las funciones de las teorías de aprendizaje es exponer lo que el niño es capaz de hacer. Ellas deben tener conocimientos de lo que proponen estas teorías con el objetivo de que en sus prácticas docentes hagan investigaciones basadas en el aula. La finalidad de esto es que las estudiantes lleguen a construir y crear sus propias conclusiones en torno a

cómo aprenden los niños, para lograr esto se necesitan tener conocimientos científicos.

A partir de los conocimientos de las teorías de aprendizaje y del desarrollo evolutivo, de los conocimientos del entorno social y del tiempo histórico, las estudiantes serán capaces de emitir juicios y valoraciones con respecto a las decisiones que han de tomar sobre los objetivos, las estrategias, los contenidos y las finalidades. Finalmente, lo más conveniente es que la enseñanza del conocimiento natural y social se presentara de forma separada. Esto implicaría que se hiciera forzosamente un análisis a profundidad de los contenidos que se plantean para la enseñanza de este conocimiento.

- **Los profesores de didáctica**

El papel de los profesores de didáctica es central en la enseñanza del conocimiento del medio social. Los profesores de didáctica deben ser personas críticas y reflexivas capaces de analizar el programa de la asignatura en conjunto con las estudiantes. El profesor debe tener claro y saber los objetivos y las finalidades de la enseñanza del conocimiento social. Este conocimiento le permitirá orientar las actividades sobre las cuales las estudiantes han de reflexionar y han de trabajar con los y las niñas. Si la asignatura *Conocimiento del medio social* viene acompañada del conocimiento del medio natural, el profesor debe ser capaz de elegir, modificar o cambiar el orden de los contenidos del programa de acuerdo con una ideológica, con la participación de las estudiantes, con las problemáticas del medio social y con lo que propone el currículum.

El profesor ha de tener claro que el uso del programa no implica que se deban cumplir todos los objetivos que en éste se proponen. Él o ella deben ser conscientes que están siendo un modelo de profesor de ciencias sociales para sus estudiantes, por lo que han de tener cuidado en la forma que desarrollan sus clases y sobre todo ser conscientes de la socialización que en éstas se produce. Esto significa que deben hacer visibles las cuestiones que se han dado por hecho o que se consideren como “normales”. Así por ejemplo, el profesor debe ser consciente que sus clases y las

relaciones sociales que en él se producen, tienen una gran influencia en la socialización profesional de la estudiante.

Las representaciones sociales que existen sobre la formación profesional de las estudiantes han de tomar en consideración los distintos contextos en que ellas se socializan. Estos contextos son la escuela normal para educadoras y la escuela preescolar. El profesor ha de tener claro que las dinámicas que se producen en ambos influyen fuertemente en el pensamiento y en la actuación docente de la estudiante. Para ello, es importante que en la formación profesional se revise el concepto de socialización y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales.

Otro factor importante que debe tomar en cuenta un profesor de didáctica son las representaciones sociales de las estudiantes con respecto a sus recuerdos, a sus concepciones, a sus ideas, a sus creencias y a sus conocimientos de la asignatura de las ciencias sociales y los modelos de profesor que tuvieron durante su vida escolar. A partir de estas representaciones sociales, el profesor y las estudiantes tendrán la oportunidad de construir un lenguaje común sobre el cual puedan reflexionar y analizar.

El profesor de didáctica debe ser capaz de enseñar a las estudiantes a reflexionar sobre las representaciones sociales de los distintos modelos de educadora que ellas tienen. También debe enseñar a las estudiantes que una de las principales características de un profesor es que él o ella debe ser consciente que el acto de enseñar es un acto político, que el acto de enseñar implica tomar decisiones y actuar en base a éstas. La formación profesional debe servir para que la estudiante asuma conscientemente su papel de profesora intelectual ante la sociedad.

De acuerdo con los resultados de esta investigación se pudo comprobar que las estudiantes no tienen experiencias en el área de la enseñanza de las ciencias sociales. Uno de los principales motivos es porque ellas no han observado durante sus prácticas docentes a las educadoras enseñar este conocimiento. Esta idea refleja la importancia que las estudiantes dan a las observaciones de sus prácticas docentes.

Con esto se deduce que uno de los factores que contribuyen de forma particular en la formación profesional de las estudiantes es el campo de acción.

El profesor de didáctica debe tener bien claro que la práctica docente de las educadoras ha de incluirse como un área de conocimiento concreto dentro del currículum. Los profesores y las estudiantes han de analizar y reflexionar sobre las prácticas de las educadoras. El campo de acción ha de recibir la misma atención y la misma valoración que cualquiera otra asignatura del currículum pues la cultura y la socialización que se produce en la práctica docente de las educadoras también deben ser valoradas como un conocimiento científico.

Otro elemento a mencionar es que el profesor de didáctica debe saber la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en la práctica docente de las educadoras. Esto le permitirá reflexionar con las estudiantes sobre los distintos motivos por los cuales no se aborda esta área. También ha de saber identificar que es posible que las educadoras estén enseñando ciencias sociales pero no son conscientes de ello. El profesor y las estudiantes han de saber identificar las prácticas que puedan estar vinculadas con la enseñanza del entorno social y del tiempo histórico.

Por último, los profesores de didáctica han de tener conocimientos sobre la enseñanza del medio social y su relación con los conocimientos de Historia, Geografía, Antropología o Sociología, etc. Su responsabilidad es preparar a las estudiantes con conocimientos científicos y habilidades como la reflexión para que ellas sean capaces de tomar decisiones en relación con lo que han de enseñar.

11.3 Proyecciones para futuras investigaciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de las estudiantes de maestras de educación infantil y en la educación infantil

Como he mencionado, la situación de la enseñanza de las ciencias sociales es compleja pero los resultados de esta investigación me sirvieron para conocer los

elementos sobre los cuales se necesita seguir investigando. Uno de estos elementos, es el conocimiento del tiempo histórico y su relación con el conocimiento del entorno social.

En la investigación, el estudio de caso de la estudiante Inés se concretó en tres etapas. Sin embargo, Inés y yo seguimos trabajando en conjunto. El trabajo que realizamos sigue centrado en la enseñanza del tiempo histórico. Una de las proyecciones de esta investigación es indagar en profundidad la enseñanza y el aprendizaje de este conocimiento. Esto implicaría seguir investigando en las representaciones sociales de las estudiantes y en sus perspectivas.

Por un lado, es importante seguir poniendo atención en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil porque ésta siempre den tener una relación con lo que sucede en la práctica. Para ello, se debe seguir trabajando con las estudiantes y su pensamiento en relación con el tiempo histórico. Por otro lado, se debe seguir acompañando a las estudiantes en su práctica docente. Este acompañamiento debe consistir en orientar a la estudiante a tomar decisiones ante distintas situaciones en momentos concretos de su práctica docente. La orientación debe estar basada en la reflexión sobre y en su práctica docente.

Las estudiantes deben desde un inicio sentir que tienen autonomía en el salón de clases. Un elemento importante que he de destacar del estudio de caso de Inés es su capacidad de seguir aprendiendo a reflexionar sobre lo que hace. Ella continúa video-grabándose y seguimos analizando y reflexionando sobre sus prácticas docentes. Esta forma de trabajar fue consecuencia de la distancia pues yo no podía estar en persona en su salón de clases. En un inicio, esta situación parecía difícil pues las formas de comunicación en la distancia suelen tener falta de claridad y de precisión en algunas cuestiones. Sin embargo, la idea de auto video-grabarse resultó ser muy conveniente para la autonomía de Inés. Ella se siente menos observada y evaluada, y se le observa más segura en sus clases.

Por lo tanto, una de las proyecciones de esta investigación es seguir trabajando en la misma línea del estudio de caso de Inés con algunos cambios. La idea central de

trabajar con esta línea ya no es sólo indagar lo que piensan las estudiantes sino partir de lo que se hace. La información obtenida de la investigación basada en el aula nos permitió a Inés y a mí, comprender qué sucede en el salón de clases y sus perspectivas en relación con la enseñanza del tiempo histórico. Los videos de Inés nos mostraron elementos concretos sobre los cuales debíamos reflexionar.

La intención es seguir investigando en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil y en la escuela preescolar en relación con la enseñanza del entorno social, el tiempo histórico y la socialización, y continuar en la búsqueda de elementos que existen entre estas tres variables para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes y por ende, en las escuelas de educación infantil.

En conclusión, creo que esta investigación ha dado respuesta a las preguntas que me había planteado en su inicio y ha permitido alcanzar los objetivos que presidieron mi trabajo y mis indagaciones. Sin embargo, soy consciente de que estoy en el comienzo de un camino que espero ir recorriendo en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

ARANDA, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio natural y social*. Madrid. Síntesis.

BARTON, K. C. (2002). *Oh, That's a tricky piece!": Children, mediated action and the tools of historical thinking*. *The elementary School Journal* , 103 (2), 419-454.

BARTON, K. C., & Levstik, L. S. (1996). *Back when god was around and everything: Elementary children's understanding of historical time*. *American Educational Research Journal* , 33 (2), 419-454.

BENEJAM, P., & PAGÈS, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

BROPHY, J., & ALLEMAN, J. (2008). Early elementary social studies. En L. S. Levstik, & C. A. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (págs. 33-49). New York: Routledge.

BROPHY, J., & ALLEMAN, J. (2008). *Early elementary social studies*. En L. S. Levstik, & C. A. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (págs. 33-64). New York: Routledge.

BROPHY, J., & ALLEMAN, J. (2006). *Children's thinking about cultural universals*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

CANNELLA, G.S. (1997) *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.

CASTAÑEDA, E. (2003). *Manuales del kindergarten*. México, D.F: Maestros mexicanos.

COOPER, H. (1995). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- COOPER, H. (2007). *History 3-11. A guide for teachers*. Abingdon: David Fulton .
- EVANS, J. M., & BRUECKNER, M. M. (1990). *Elementary social studies*. Massachussetts: TKM Productions.
- FRABBONI, F., SAVORELLI, C., GALLETI, A., & BERDAGUÉ, R. (1980). *El primer abecedario*. Barcelona: Fontanella.
- FERTIG, G. (2007). *Teaching history and social studies to children*. En O. N. Saracho, & B. Spodek, *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education* (págs. 199-215).
- GIROUX, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H. A. (1980). Teacher education and the ideology of social control. *Journal of Education*, 162. 5-27.
- GRIESHABER, SUSAN. CANELLA, S. GAILE. (2005). *Las identidades tempranas. Diversidad y posibilidades*. FCE. México.
- JODELET, DENISE. (1991). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires France. Paris.
- KALTSOUNIS, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: the basis for citizenship*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- KNIGHTON, B. (2006). Introducing new knowledge bases. En J. Alleman, & J. Brophy, *Indise the social studies classroom*. New York: Routledge.
- LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Collins.

LEVSTIK, L. S. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth grade classroom. *Theory and Research in Social Education* , 1-19.

LEVSTIK, L. S., & BARTON, K. C. (2004). *Doing History: investigating with children in elementary and middle schools*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

LEVSTIK, L. S., & BARTON, K. C. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MARTÍNEZ RUIZ, M. Á., & SAULEDA PARÉS, N. (2004). *El discurso narrativo en el desarrollo profesional de los educadores de educación infantil*. En M. D. García Fernández, & V. Marín Díaz, La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad (págs. 269-285). Córdoba: Universidad de Córdoba.

MOSCOVICI, SERGE. (1986). *Psicología social*. Paidós. Barcelona

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

PAIGE-SMITH, A., & CRAFT, A. (2011). *Developing Reflective Practice in the Early Years*. England: McGrawHill.

PAGÈS, J. (abril, 2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado". *Iber n° 24* , 33-44.

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

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

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

- PAGÈS, J. (2009). *Consciència i temps històric*. Perspectiva escolar , 2-8
- PAGÈS, J., & SANTISTEBAN, A. (2011). *Enseñar y aprender el tiempo histórico*. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. (págs. 229-346) Barcelona.
- STAKE, R. E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- SANTISTEBAN, A. (2009). *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: UAB.
- TARTAS, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Berne: Peter Lang SA.
- TONDA M., E. M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.
- THORTON, S. J., & VUKELICH, R. (1988). *Effects of children`s undertanding of time concepts on historical undertanding*. En NCSS, *Theory and Research in Social Education* (págs. 69-82). Washington: NCSS.
- WALDRON, F. (2006). *Children as co-researchers: developing a democratic research practice with children*. En B. C. Keith, *Research Methods in Social Studies Education* (págs. 85-109). Greenwich, Connecticut: Infornation Age Publishing.
- WOOD, L., & HOLDEN, C. (2007). *Ensenyar història als mès petits*. Manresa: Zenobita.
- WYNER, N. B., & FARQUHAR, E. (1991). *Cognitive, emotional, and social development: early childhood social studies*. En J. P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (págs. 109-119). New York: MacMillan.

Libros digitales

- BURMAN, E. (2008). *Decostrucing Developmental Psychology*. London & New York: Routledge.

CANNELLA, G. S., & VIRURU, R. (2005). *Childhood and Postcolonization*. New York & London: Routledge Falmer.

DAHLBERG, G., & MOSS, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge Falmer.

GRIESHABER, S. (2005). *Rethinking parent and child conflict*. London: Routledge Falmer.

MAC NAUGHTON, G. (2003). *Shaping early childhood*. England: MacGraw Hill Education.

MAC NAUGHTON, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood*. USA & Canada: Routledge.

PAIGE-SMITH, A., & CRAFT, A. (2011). *Developing Reflective Practice in the Early Years*. England: McGrawHill.

Documentos de la web

ANCHETA, A. (2007). *La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: Una perspectiva comparada*. Recuperado en Agosto de 2012, de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1309.pdf>

BARTON, K. C., MCKULLY, A. W., & MARKS, M. J. (2007). *Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies*. Sage Journals. Recuperado en octubre de 2012, de <http://www.sagepub.com/delloliostudy/Journal%20Articles/Barton.pdf>

BROCK, A. (2006). *Dimensions of early years professionalism –attitudes versus competences?* <http://www.tactyc.org.uk>. Recuperado en Agosto de 2012, de <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf>

CISTERNA, C. F. (Abril de 2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Obtenido de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>

CROWE, A. R., HAWLEY, T. S., & BROOKS, E. W. (Summer, 2012). *Ways of being a social studies teacher: What are Prospective Teachers Thinking?* Social Studies Research and Practice. Recuperado en octubre de 2012, de <http://www.socstrp.org/>

EYPS. *Guidance to the standards for the awards of early years professional status.* (2006). Recuperado en Agosto de 2012, de <http://www.ioe.mmu.ac.uk/20Guide%20to%20the%20Validation%20Process.pdf>

GOODMAN, J., & ADLER, S. (1985). *Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A study in Perspectives.* Theory and Research in Social Education. 1-20, USA: Information age publishing. Recuperado en Agosto de 2012, de [http://digital.lib.usf.edu:8080/fedora/get/usfldc:T01-v13n02_85summer0000/DOCUMENT?search_terms=teaching social studies](http://digital.lib.usf.edu:8080/fedora/get/usfldc:T01-v13n02_85summer0000/DOCUMENT?search_terms=teaching%20social%20studies)

HEROMAN, C., & BICKART, T. (Marzo de 2000). *Social studies in early childhood.* Social Studies for Ages 3-5. Recuperado en Agosto de 2012 <http://uwacadweb.uwyo.edu/nganga/School%20programs/Social%20studies%20in%20early%20childhood.doc>

KATZ, L., INAN, H. Z., TYSON, C., DIXON, A., & KANG, H.-Y. (Marzo de 2010). *Professional development for the early learning content social studies standars.* www.iejee.com Recuperado en Agosto de 2012, de http://www.iejee.com/2_2_2010/katz.pdf

LEE, D. (2005). *Early childhood social sciences: Social justice education or social engineering?* Recuperado el 2012, de http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/research/docs/FOED%20Papers/Issue%2016/ACE_Paper_4_Issue_16.doc

MATHIS, P. B., & BOYD, N. C. (2009). *Who is teaching social studies? Pre-service Teacher`s Reaction.* Recuperado en octubre de 2012, de http://westoahu.hawaii.edu/pdfs/ncate/Faculty_Publications/Who_is_Teaching_Social_Studies_-_Social_Studies_Research_and_Practice_-_Mathis.pdf

MINDES, G. (2005). *Social studies in today's early childhood curricula*. Recuperado en septiembre de 2012, de <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200509/MindesBTJ905.pdf>

MOREAU, A. (2004). *La dimension informelle de la formation des enseignants du préscolaire*. Biennale de l'éducation et de la formation. Recuperado en agosto de 2012, de <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=578>

NAEYC. (2009). *Who are early childhood professionals?* www.naeyc.org. Recuperado el 2012, de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/ecprofessional/Who%20are%20Early%20Childhood%20Professionals.pdf>

NAEYC. (2010). *Standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs*. Recuperado en septiembre de 2012, de http://www.naeyc.org/files/ncate/file/NAEYC%20Initial%20and%20Advanced%20Standards%203_2011.pdf

NCSS. (1988). *Social studies for early childhood and elementary school children: Preparing for the 21st Century*. <http://www.socialstudies.org/positions/elementary>. Recuperado el septiembre de 2012.

OSGOOD, J. (2006). *Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze*. Recuperado en Agosto de 2012, de <http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=ciec&aid=2739>

PAGÈS, J. (septiembre de 1994). Recuperado en enero de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html

PAGÈS, J. (marzo de 2012). *didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.es*. Obtenido de <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com.es/2013/02/revista-electronica-de-didactica-de-las.html>

PAGÈS, J., & Santisteban, A. (2010). Recuperado en 2012 de octubre, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622010000300002&script=sci_arttext

PAGÈS, J. (2012). *La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva*. Recuperado en Marzo de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/124135728/La-formacion-del-profesorado-de-historia-y-ciencias-sociales-para-la-practica-reflexiva-Pages-Joan-en-Revista-Electronica-de-Didactica-de-las-Cienc>

RATHS, J. (2001). *Early childhood research and practice*. Recuperado el 2012, de <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>

REYES, L. (2011). *Cómo construyen, transforman y transmiten el conocimiento sobre la docencia las educadoras en Formación inicial*. Recuperado en Agosto de 2012, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1719.pdf

SERULNICOFF, A. E. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación Centrado en la enseñanza en el nivel Inicial*. Recuperado en septiembre de 2012, de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mcsniweb.pdf>

UNESCO. (Marzo de 2009). *La formation et les conditions de travail des enseignants des écoles maternelles en France*. www.unesco.org. Recuperado en Agosto de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149966f.pdf>

WINSTEAD FRY, S. (spring, 2009). *On borrowed time: How four elementary preservice teachers learned to teach social studies in the NCLB era*. *Social Studies Research and Practice*. Recuperado en octubre de 2012, de <http://www.socstrp.org/>

ZEICHNER, K., & GORE, J. (1990). *Teacher socialization*. Recuperado en septiembre de 2012, de <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip897.pdf>

Programas de la Secretaría de Educación Pública

- Programa de Educación infantil.* (1988). México, D.F.
- Programa de Educación infantil.* (1992). México, D.F.
- Programa de Educación infantil.* (2004). México, D.F.
- Programa de Educación Prescolar.* (1982). México, D.F.
- Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación infantil.* (3ª ed.). México, D.F.
- Entorno familiar I.* México D.F. (2002-2003). *Conocimiento del Medio Natural y Social I.* México, D. F.
- Adquisición y Desarrollo del lenguaje I y II.* (2001-2002) México D.F.
- Desarrollo Infantil I y II.* (2002-2003).México D.F.
- Pensamiento Matemático I y II.* (2001-2002). México D.F.
- Taller de Diseño de Actividades Didácticas I y II.* (2002-2003).México, D.F.
- Propósitos y Contenidos de la Educación infantil.* (2005-2006).México, D. F.
- Socialización y Afectividad en el niño I y II.* (2002).México, D.F.

Referencias

- ADLER, S. A. (1984) . *A field study of selected student teacher perspectives toward social studies* . *Theory and Research in Social Education*, 12(1), 13-30.
- ALLOWAY, N. (1997) *Early childhood education encounters the postmodern: what do we know? What can we count as true?*, *Australian Journal of Early Childhood*, 22(2): 1-5.
- ANGELL, A. V. (1998). *Learning to teach social studies: A case of belief restructuring.* *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 509-529.
- BARTHOLOMEW, J. (1976). *Schooling teachers: The myth of the liberal college.* In G. Whitty and M. Young (Eds.), *Explorations in the politics of school knowledge* (pp. 114-124). Driffield, England: Nafferton.

BALL, D, AND NOORDHOFF, K. (1985, April). *Learning to teach by the book: The influence of persons, program, and setting on student teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

BALL, D. L., & COHEN, D. K. (1999). *Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education*. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

BEARD, C. A . (1934) . *The nature of the social sciences*. New York : Charles Scribner's Sons.

BOOK, C., BYERS, J., AND FREEMAN, D. (1983). *Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live*. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-13.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

BRUYN, S . (1966) . *The human perspective in sociology : The methodology of participant observation*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall .

CALDERHEAD, J. (1988b). *Learning from introductory school experience*. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), 75-83.

CLAUSEN, J. A. (Ed.). (1968). *Socialization and society*. Canada: Little, Brown and Company.

COPELAND, W. (1980). *Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship*. *Theory Into Practice*, 18, 194-199.

DANZIGER, K. (1971). *Socialization*. Baltimore: Penguin Books,

DOLLARD, J. (1939). *Culture, society, impulse and socialization*. *The American Journal of Sociology*, 45(1), 50-63.

FEIMAN-NEMSER, S., AND BUCHMANN, M. (1987). *When is student teaching teacher education?* *Teaching and Teacher Education*, 3, 255-273.

FEHN, B., & KOEPPEN, K. E. (1998). *Intensive documentbased instruction in a social studies methods course and student teachers' attitudes and practice in subsequent field experiences*. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 461-84.

GROSSMAN, P. L. (1991). *Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework*. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 345-357.

CHIODO, J. J., & BROWN, T. D. (2007). Student perceptions of teaching: Assessing their mental images of teaching social studies. *Journal of Social Studies Research*, 31(1), 12-26.

GLASER, B ., & STRAUSS, A . (1967) . *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research* . Chicago : Aldine .

GINSBURG, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. New York: Falmer Press.

HOY, W., AND REES, R. (1977). *The bureaucratic socialization of student teachers*. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.

JOHNSTON, M. (1990). *Teachers' backgrounds and beliefs: Influences on learning to teach in the social studies*. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 207-32.

KOHL, H . (1976) . *On teaching* . New York : Schocken .

LACEY, C. (1985). *Professional socialization of teachers*. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 4073-4084). Oxford: Pergamon.

MARDLE, G., AND WALKER, M. (1980). *Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization*. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies* (pp. 98-124). London: Croom Helm.

MAC NAUGHTON, G., BARNES, S.. AND JONES, K. (2000) *Re-creating Intellectual Work in Early Childhood: Stories from the Academy and from the Field*. Paper presented at the 9th Interdisciplinary Conference, Reconceptualising Early Childhood Education: Research, Theory and Practice Around the World. Brisbane, Australia.

MOORE, R. (2003). *Reexamining the field experiences of preservice teachers*. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.

- OGBURN, W. F., AND NIMKOFF, M. F. (1940). *Sociology*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- PARK, R. E. (1939). *Symbiosis and socialization: A frame of reference for the study of society*. *The American Journal of Sociology*, 45(1), 1-25.
- POPKEWITZ, T. (1985). *Ideology and social formation in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 1, 91-107.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books. Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- SLEKAR, T. D. (1998). *Epistemological entanglements: Preservice elementary school teachers' "Apprenticeship of Observation" and the teaching of History*. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 485-507.
- SUTHERLAND, R. L., AND WOODWARD, J. (1937). *Introductory sociology*. New York: Lippincott.
- TABACHNICK, B. R., AND ZEICHNER, K. (1985). *The development of teacher perspectives: Final report*. Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research.
- WEXLER, P. (1987). *Social analysis of education: After the new sociology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- WILSON, E. K., KONOPAK, B. C., & READENCE, J. E. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: Examining conceptions and practices. *Theory and Research in Social Education*, 22(3), 364-379.

ÍNDICE DE ANEXOS

- i) Mapa curricular **¡Error! Marcador no definido.**
- ii) Cuestionario..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - HOJA 1** ¡Error! Marcador no definido.
 - HOJA 2** ¡Error! Marcador no definido.
 - HOJA 3** ¡Error! Marcador no definido.
 - HOJA 4** ¡Error! Marcador no definido.
- iii) Planeación de actividades de estudiantes **¡Error! Marcador no definido.**
 - a) **Planeación de la clase de Carmen** ¡Error! Marcador no definido.
 - b) **Planeaciones de actividades para la práctica docente de Carmen** ¡Error! Marcador no definido.
 - c) **Planeación de actividades de la estudiante Irene** ¡Error! Marcador no definido.
- d) Planeaciones de actividades de la estudiante Inés **¡Error! Marcador no definido.**
- iv) Transcripción de las entrevistas **¡Error! Marcador no definido.**
 - a) **Entrevistas a un grupo de 9 estudiantes de tercer y cuarto grado** ¡Error! Marcador no definido.
 - b) **Entrevistas a 5 educadoras en activo** ¡Error! Marcador no definido.
 - c) **Entrevista al profesor Pedro** ¡Error! Marcador no definido.
 - d) **Entrevista al profesor Jaime** ¡Error! Marcador no definido.
- v) Grupo focal **¡Error! Marcador no definido.**
- vi) Transcripciones de las clases **¡Error! Marcador no definido.**
 - a) **Clase de estudiante Carmen**..... ¡Error! Marcador no definido.
 - b) **Clase de estudiante Irene**..... ¡Error! Marcador no definido.
 - c) **Clase de educadora Graciela** ¡Error! Marcador no definido.
 - d) **Clase de educadora Rita** ¡Error! Marcador no definido.
 - e) **Clase de profesor Pedro** ¡Error! Marcador no definido.

- vii) Estudio de caso de la estudiante Inés **¡Error! Marcador no definido.**
 - a) **Cuestionario** ¡Error! Marcador no definido.
 - b) **Clase de Inés**..... ¡Error! Marcador no definido.
 - c) **Entrevista a Inés**..... ¡Error! Marcador no definido.
- viii) **Cuestionarios respondidos** **¡Error! Marcador no definido.**
 - a) **Estudiantes** ¡Error! Marcador no definido.
 - b) **Educadoras** ¡Error! Marcador no definido.