

¿CÓMO ENSEÑAR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR?

LORENIA HERNÁNDEZ CERVANTES / JOAN PAGÈS BLANCH

Resumen:

Este artículo analiza las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación preescolar sobre la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales. El análisis se centra en las concepciones que tienen sobre: *a)* la manera como aprenden los niños y *b)* el área de la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados muestran por qué en la formación profesional inicial se sobrevalora más la enseñanza de la metodología que la de los objetivos, los contenidos y las finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

Abstract:

This article analyzes the social representations of a group of undergraduate students in preschool education, regarding the methodology for teaching social science. The analysis is centered on these students' conceptions of: *a)* the way children learn, and *b)* the way social science is taught. The results show why methodology is valued more, during initial professional training, than the objectives, contents, and goals of teaching social science and history.

Palabras clave: formación de profesores, enseñanza de las ciencias sociales, estrategias didácticas, educación preescolar, México.

Key words: teacher education, teaching social science, didactic strategies, preschool education, Mexico.

Lorenia Hernández Cervantes: Secretaría de Educación de Michoacán-Subdirección de Educación Preescolar-Servicio Profesional Docente. Av. Siervo de la Nación núm. 1175, col. Sentimientos de la Nación, 58178, Morelia, Michoacán, México. CE: hernandezlorenia@gmail.com

Joan Pagès Blanch: Universitat Autònoma de Barcelona-Facultad de Ciencias de la Educación-Departamento de Didáctica de la lengua, de la literatura i de les ciències socials. Barcelona, España, CE: Joan.Pages@uab.cat

Introducción

La metodología es una de las principales preocupaciones de la didáctica de las ciencias sociales tanto del profesorado como de los estudiantes de licenciatura en educación preescolar. La necesidad de saber cómo enseñar contenidos sociales e históricos es una prioridad básica de cualquier docente; en algunos programas de formación inicial existen asignaturas dedicadas al diseño de actividades y su objetivo es enseñar a los futuros profesores a planificar cómo enseñar. Así ocurre en México.

Durante la formación inicial de docentes de educación preescolar se les enseña a planificar actividades de todas las áreas de conocimiento para que puedan diseñarlas según contenidos y características del contexto social y del supuesto grupo con el que trabajarán (SEP, 1999, 2011).

El plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar destina dos cursos para el diseño y la elaboración de planes. En el quinto y en el sexto semestres las estudiantes cursan la asignatura Taller de diseño de actividades, cuyo objetivo es vincular lo aprendido con las necesidades concretas de sus prácticas docentes (SEP, 1999); el séptimo y el octavo semestres están dedicados exclusivamente a estas prácticas.

Existe la creencia de que el éxito de una práctica docente depende, en gran medida, de la realización previa de la planeación de actividades, sin duda, programar es una herramienta que ayuda a diseñar y organizar los contenidos sociales e históricos, sin embargo la práctica no depende únicamente del diseño.

El diseño y la planeación de actividades deberían ser una de las preocupaciones de la formación inicial y continua del profesorado de educación preescolar. Ahora bien, en nuestra opinión, la metodología, el cómo enseñar, ha de formar parte de un proceso que se inicia con la concreción de las finalidades y de las intenciones educativas, prosigue con la selección y la secuencia de los contenidos y finaliza con la evaluación. Todas las partes de este proceso deberían tener la misma prioridad en la práctica docente (Pagès, 2012). Sin embargo, todo parece indicar que la formación profesional inicial de las estudiantes de educación preescolar se desarrolla a partir de un currículum técnico (Pagès, 1994, Cannella, 2005, Giroux, 1988, Apple, 2004).

Como profesores sabemos y somos conscientes de que el conocimiento de estrategias es importante para enseñar ciencias sociales e historia pero cuando la formación profesional inicial se desarrolla únicamente a partir de

la enseñanza y el aprendizaje de estrategias y técnicas al margen del resto del proceso, el papel del profesorado y su práctica pueden verse seriamente afectados. La insistencia y la necesidad de saber cómo enseñar convierte al profesorado en un técnico de la educación; su papel será el de un experto que sepa aplicar bien las actividades propuestas desde los programas. La práctica de seleccionar las actividades está orientada a la trasmisión y reproducción de unos contenidos que no selecciona el profesor en función de su contexto ni de unos propósitos o finalidades educativas adecuadas al contexto social.

El profesorado debe preocuparse por la metodología pero esta inquietud debe emerger de, y estar implicada con, su conocimiento de las finalidades y de las intenciones educativas. Las finalidades orientan sobre el qué, el cuándo, el cómo y el con qué enseñar y a aprender (Pagès, 1994) pero la formación inicial debe ayudar a las estudiantes y a las profesoras en activo a construir y a diseñar lo que ellas han de enseñar. La enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales e históricos deben considerar no solo la aplicación de actividades sino el contexto social, los intereses de la institución y de los padres de familia así como las características del grupo donde trabajan. Para ello es importante que las finalidades se construyan y se definan en función de las necesidades y de los intereses de la comunidad donde está integrada la escuela preescolar.

Cuando se participa en el proceso de la construcción del conocimiento que ha de enseñar, nos encontraremos ante un profesorado crítico, reflexivo e investigador de su propia práctica. En cambio, cuando se le enseñan unos contenidos propuestos por un grupo de supuestos “expertos” (los que han elaborado los programas o los textos) es posible que nos encontremos ante un profesorado que ejerce de técnico, que se limita a decidir cómo enseñarlos. Una de las principales causas del fracaso de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia se encuentra en cómo poner en práctica propuestas donde poco o nada se ha participado en su elaboración a veces sin, siquiera, compartir su racionalidad.

Marco teórico

En el marco teórico hemos incluido brevemente el análisis que hace Jodellet (1991) sobre las representaciones sociales. Asimismo, señalamos las aportaciones de los trabajos de Quinquer (1997, 2004) y de Oller (2011) sobre la metodología en la enseñanza de las ciencias sociales.

La metodología en la enseñanza de las ciencias sociales

En este apartado describiremos las aportaciones de Quinquer (1997, 2004) y Oller (2011) sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Quinquer (1997:99): “Un método didáctico es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas”.

Las situaciones (los métodos y las estrategias) que se trabajan en el salón de clases para que los alumnos desarrollen sus habilidades cognitivas están enmarcadas por un modelo didáctico y las estrategias no pueden pensarse fuera de este modelo. Para analizar la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales debemos situarla y analizar su concepción tanto del aprendizaje como de las ciencias sociales. Este modelo didáctico y sus componentes suponen: *a)* contenidos disciplinares, *b)* estrategias de enseñanza, *c)* función del profesorado, *d)* estrategias de aprendizaje, *e)* evaluación y *f)* gestión en el aula (Quinquer, 1997).

Una de las razones por la que las propuestas que vienen desde el exterior tienen poco impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales e históricos es porque se desarrollan al margen de las concepciones del profesorado sobre el modelo didáctico. Las estrategias o los métodos propuestos por expertos pueden llegar a reducirse, en el salón de clases, a una transmisión de contenidos porque las estrategias se desarrollaron al margen de las representaciones sociales del profesorado, de sus alumnos y, sobre todo, del contexto social.

Siguiendo la misma línea de Quinquer, Oller (2011) considera que cuando el profesorado se plantea la enseñanza de las ciencias sociales debe tener como objetivo que el aprendizaje sea significativo. Para ello, es necesario que la metodología se sitúe en un modelo didáctico, Quinquer (1997:102) menciona que:

Un modelo didáctico vertebrará una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula (1997:102).

Es importante que el profesorado sepa, y sea consciente, de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, de sus concepciones sobre lo que significa aprender y enseñar y de la opción epistemológica donde se sitúa. A partir del modelo didáctico emergerán las estrategias que, como menciona Oller (2011:164), “toda estrategia necesita de diversas habilidades, destrezas y técnicas”. Éstas se pueden definir como acciones que se llevarán a la práctica para conseguir un determinado aprendizaje.

Otra aportación importante de Oller tiene que ver con el conocimiento del contenido y las concepciones del profesorado sobre el aprendizaje. Al igual que Quinquer, esta autora menciona que el docente debe tener un amplio conocimiento sobre los contenidos pues debe saber seleccionar y secuenciar lo que pretende enseñar, también conocer la manera cómo el alumnado aprende ciencias sociales lo que implica tomar en cuenta sus conocimientos iniciales, las relaciones explicativas que establece entre determinados conceptos y la formación que posee sobre los hechos. Asimismo, el profesorado deberá conocer la posición o actitud del alumnado ante el aprendizaje que se plantea en el aula.

El contenido de este artículo se centra en el análisis de las concepciones sobre el aprendizaje y sobre las ciencias sociales que tienen las estudiantes de docencia de educación preescolar. Es común que entre el profesorado se asocie la metodología únicamente con el listado de estrategias o métodos para enseñar contenidos sociales e históricos.

La intención de este artículo no es describir un conjunto de estrategias. Aunque sabemos que es necesario conocer cuáles son las importantes para enseñar ciencias sociales, consideramos que también es esencial manejar el modelo didáctico donde se sitúan las estudiantes en relación con la metodología. Es necesario que el profesorado reflexione sobre sus concepciones sobre cómo aprende el alumnado y la naturaleza de las ciencias sociales. Esta reflexión nos permitirá, en un primer momento, comprender el porqué de la existencia de unas estrategias y, en un segundo lugar, ayudará a seleccionar aquellas que estén orientadas a alcanzar las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

Las representaciones sociales de las estudiantes de licenciatura en educación preescolar sobre de la enseñanza del medio social

Las representaciones sociales son el conjunto de imágenes, concepciones, creencias, conocimientos, percepciones y experiencias de las personas. Por

medio de ellas logran situarse y posicionarse de una forma particular ante una situación en un contexto social y se presentan como un conocimiento social pues nos permiten interpretar y darle sentido a nuestra realidad (Jodelet, 1991).

Las representaciones sociales de las estudiantes de licenciatura de educación preescolar sobre la enseñanza de las ciencias sociales se analizaron a partir de sus concepciones sobre el diseño y la planeación de actividades. Existen distintas vías mediante las cuales se pueden indagar sobre cómo enseñar ciencias sociales, sin embargo, consideramos que el diseño y la elaboración de planeaciones, al tener una gran prioridad entre el profesorado, era una alternativa significativa para investigar lo que piensan las estudiantes, pues planificar es una herramienta que les permite expresar por escrito lo que han aprendido para la enseñanza de un área de conocimiento. En la planeación de actividades, las estudiantes dejan plasmados sus conocimientos, creencias y concepciones sobre lo que consideran prioritario e importante para la enseñanza, en este caso, de los contenidos sociales.

Las representaciones de las estudiantes para la enseñanza de las ciencias sociales se desarrollan a partir de los siguientes aspectos:

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

Marco metodológico

Para indagar las representaciones sociales de las estudiantes se realizó un estudio etnográfico porque ya en otros textos hemos mencionado que es el medio adecuado para analizar estos fenómenos o acontecimientos en un tiempo y en un espacio determinado (Hernández y Pagès, 2013, 2014). Una vez que se recaba la información por medio de los distintos instrumentos se analiza a partir de un sustento teórico. El estudio etnográfico nos permite darle dos lecturas a una misma realidad: una centrada en los resultados obtenidos en el proceso de recolección y una segunda será la interpretación de los resultados a partir de su análisis teórico.

La muestra, lugar y fecha

Las participantes de esta investigación fueron 113 estudiantes de licenciatura en Educación preescolar, 55 cursaban el tercer grado y 58 el cuarto, en una Escuela Normal para Educadoras de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. El tiempo en el que se realizó el trabajo de campo fue durante los meses de septiembre de 2012 a enero de 2013.

Instrumentos y procedimiento

Para indagar las representaciones sociales de las estudiantes se utilizó un cuestionario porque nos acercáramos a ellas y para obtener información sobre la enseñanza del medio social, la pregunta planteada fue: ¿cuáles de las siguientes cuestiones tomarías en cuenta para planear las actividades que realizarías con los niños? (anexo 1). Una vez que las participantes analizaron las cinco opciones propuestas se les pidió que valoraran dos con muy importante e importante; asimismo que justificaran sus respuestas.

Para la aplicación del cuestionario se pidió la autorización de la directora, de los profesores de didáctica de las ciencias sociales y de las estudiantes de la institución, asimismo contactamos con el profesor que impartía la asignatura de didáctica en el tercer año de la carrera (quinto y sexto semestres), también nos apoyó en la aplicación del cuestionario y fue durante sus horas de clase que tuvimos acceso a dos de sus grupos. Posteriormente, decidimos aplicar el cuestionario con las estudiantes de cuarto grado. Consideramos que sería importante conocer sus concepciones porque en este periodo tienen sus prácticas docentes y deben trabajar durante todo un ciclo escolar en un contexto real. La aplicación del cuestionario se hizo en un solo momento y su duración fue de entre 45 y 60 minutos.

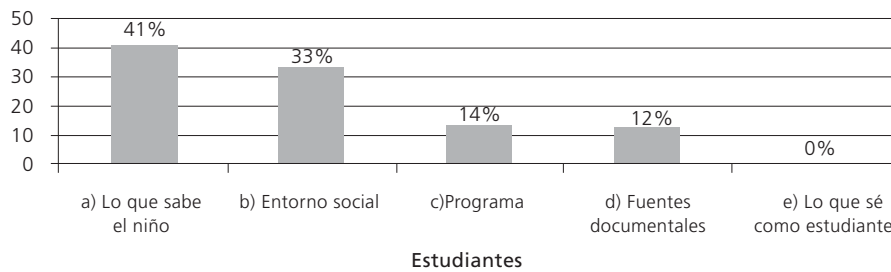
Resultados

La gráfica 1 señala las respuestas de las estudiantes. Posteriormente se describen, analizan y valoran las respuestas con algunos ejemplos y para guardar la confidencialidad se utiliza un seudónimo.

Las estudiantes piensan que la cuestión “más importante” de la planeación es tomar en cuenta: *a*) lo que sabe el niño sobre la cultura y la vida social. Mientras que les asignaron el valor de “menos importante”: *b*) al entorno social, *c*) al programa y *d*) a las fuentes documentales. No se le asignó ningún valor a la opción *e*) lo que saben las estudiantes.

GRÁFICA 1

Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Qué considero importante para la planeación de actividades para la enseñanza del entorno social?



a) Para enseñar el medio social se debe considerar lo que sabe el niño: sus recuerdos, lo que les han contado, lo que percibe, lo que le gustaría que fuera. 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 niños. Argumentan que es necesario considerar estas cuestiones porque son el diagnóstico que les permitirá ampliar lo que sus alumnos ya saben. Creen que si los niños no tienen los conocimientos previos sobre algo 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 posible que se produzca un aprendizaje significativo. Los siguientes ejemplos muestran algunas opiniones.

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

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

ANDREA: Es fundamental saber qué es lo que conoce el niño para partir de sus experiencias, vivencias y planear las actividades de acuerdo con sus necesidades e intereses.

ELENA: Porque son los saberes previos y experiencias que traen los niños de su contexto familiar, social y cultural. Reflejan el lugar donde se han desenvuelto y donde lo seguirán haciendo.

Las futuras maestras mencionan que los contenidos, los materiales y las actividades deben ser interesantes por lo que los contenidos de la cultura y la vida social siempre deberán 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 tiene su origen en las teorías del aprendizaje (psicología evolutiva y el constructivismo). Cannella, (2005), MacNaughton (2003) y Hatch (2012) argumentan que la influencia que ha tenido el constructivismo en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje del niño siempre ha consistido en centrarse en sus intereses y conocimientos porque son ellos quienes han de descubrir, por sí mismos, el conocimiento. El papel del profesorado es de facilitador o guía.

De acuerdo con MacNaughton (2003), 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 a las futuras maestras de educación infantil, a entender cómo aprenden los niños para que tengan la capacidad de enseñarles. De esta forma, una de las interpretaciones que se han creado alrededor del constructivismo es que para aprender o “construir” un conocimiento, se debe partir de las estructuras cognitivas, afectivas y sociales que ya posee la persona sobre determinado tema.

Uno de los discursos recurrentes en los programas de la formación profesional, como es el caso de la asignatura (SEP, 2002-2003a), se centra en conseguir que las estudiantes dominen el conocimiento de las teorías de aprendizaje, como el constructivismo o la psicología evolutiva porque éstas las orientan y les permiten entender cómo aprende la infancia. El conocimiento de esta teoría les dará las herramientas que les ayudarán a desarrollar las estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de un conocimiento concreto. Las interpretaciones que han emanado del constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación preescolar se han centrado, principalmente, en enfatizar que la enseñanza debe surgir o producirse a partir del interés del niño. Esto explica por qué las estudiantes opinan que la enseñanza siempre deberá tomar como punto de partida “lo que el niño y la niña saben”.

La idea de que los intereses y los conocimientos del niño son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un riesgo que repercuta fuertemente en su educación, porque con este enfoque paidocéntrico (Frabboni, 1980) se relativiza el papel del profesorado pues la enseñanza y el aprendizaje se centralizan solo en uno de los componentes del proceso: el alumnado, dejando al margen al profesorado, al currículum y al contexto social (Pagès y Santisteban, 2011).

Es importante que las estudiantes conozcan los procesos cognitivos con respecto a las concepciones que tienen sobre cómo aprenden los niños, pero también que tengan la capacidad de reflexionar sobre cómo determinadas teorías influyen en su pensamiento y en su actuación docente. 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. Una opción puede ser a partir de la investigación basada en el aula (Barton, McCully y Mark 2004).

b) Para enseñar el medio social se debe considerar la vida cotidiana y sus conflictos, las relaciones humanas y la relación con el contexto mismo. Las estudiantes opinan que la cultura y la vida social deben enseñarse a partir del entorno, dan tres razones: 1) porque es el lugar donde el niño se desenvuelve, 2) porque el niño debe adaptarse a su entorno y 3) porque el medio social influye en el comportamiento y el aprendizaje del niño.

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

Las estudiantes opinan que el medio social es un recurso didáctico fundamental que les ayuda a enseñar a desenvolverse y a desarrollarse de forma autónoma y activa en su comunidad. Los siguientes ejemplos lo muestran:

TANIA: Se forma al niño para ser partícipe en el contexto en el que éste se desenvuelve. Con sus conocimientos podrá resolver sus conflictos de manera autónoma.

GLORIA: Porque el niño necesita conocer su medio 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 en éste.

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

La socialización es uno de los principales propósitos de la enseñanza del medio social. Por un lado, el Programa de Educación Preescolar (2004, 2011) plantea que una de las finalidades de este nivel educativo es la socialización. Por otro, la asignatura Conocimiento del medio (2001-2002) propone que las estudiantes deben promover que el niño se relacione e interactúe con su medio a través de diversas competencias de carácter socializador. Esto significa que la socialización es interpretada por las estudiantes a partir del tipo de relación que el niño establezca con su entorno. La relación que ellas describen se desarrolla a partir de una socialización interpretativa que se caracteriza por la comprensión e interpretación que la persona hace del medio para, finalmente, llegar a transformarlo para el bien común.

La formación de una ciudadanía participativa se construye a partir de la relación que el niño tenga con su contexto. La concepción vinculada con la construcción de una consciencia de ciudadanía activa se acerca a lo que sería un enfoque interpretativo de la socialización. 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 y Gore, 1990).

Porque el niño debe adaptarse a su entorno social

Las estudiantes refieren que 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.

SUSANA: Es importante el entorno social porque el niño tiene que conocer el medio en el que vive y las normas que en él se manejan para un mejor desenvolvimiento en la sociedad.

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

MÓNICA: Sabemos que el medio social es un factor que afecta al desarrollo del niño, ya que es el medio por el cual él interactúa con los demás y se entera de lo que acontece en su mismo entorno. Esto le sirve para después adaptarse a este medio.

Esta forma de interpretar la enseñanza del entorno social tiene como finalidad una socialización funcionalista (Zeichner y Gore, 1990), el paradigma

funcionalista se caracteriza por proveer una serie de explicaciones para seguir manteniendo el estatus y el orden social. Este estatus se relaciona con lo que menciona Lee (2005) sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil; la autora argumenta que éstas han sido relegadas a una reproducción de lo social.

Por medio de la concepción que tienen las estudiantes con respecto a la adaptación al medio social, podemos deducir que en la formación profesional la socialización es interpretada, 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 parte de los otros, en especial la de los adultos, requiere de condiciones como el ser una buena persona y comportarse bien.

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

La tercera representación social que tienen las estudiantes con respecto a la enseñanza del medio está relacionada con la idea de que el entorno es el que determina el desarrollo, el comportamiento y el aprendizaje del niño. Las estudiantes lo explican de la siguiente forma.

AURORA: Es importante conocer el entorno social al cual pertenecen los niños pues es un factor muy influyente en su desarrollo.

DANIELA: Principalmente porque el entorno tiene la mayor influencia en la vida de los niños y en las actitudes que realmente se toman en cuenta.

ESMERALDA: Porque es en el contexto donde el niño adquiere muchos de sus conocimientos. La escuela tiene que hacer del niño un ser social por lo que es importante que el niño lo conozca bien.

Estas ideas tienen su origen en lo que propone el Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 1999, 2011). De acuerdo con él, las estudiantes deben conocer el medio social y familiar del niño porque

éste es uno de los principales factores que inciden en su desarrollo afectivo y cognitivo. Para ello, las estudiantes deberán cursar la asignatura Entorno social y familiar donde profundizarán en el estudio del desarrollo afectivo y cognitivo del niño. 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” (SEP, 2002-2003b:69).

Con respecto a la anterior concepción es importante puntualizar tres cuestiones. La primera, 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 y Santisteban, 2011). La segunda es que han de analizar y conocer el contexto socioeconómico y cultural para tomar decisiones sobre cómo enseñar al niño a conocer su medio. 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 socioeconómico y cultural del niño logra comprender las diversas formas en que él se socializa y aprende (Tonda, 2001).

La última cuestión está relacionada con la idea de que el contexto determina la formación de una ciudadanía. El medio social no debe ser entendido como un factor que determine el desarrollo, el comportamiento y/o el aprendizaje del niño, si bien es cierto que influye, no significa que no se pueda modificar para el bien común. Uno de los propósitos de la enseñanza del medio social es, precisamente, cuestionar las condiciones socioculturales, económicas y políticas del contexto donde vivimos. La transformación de un contexto se inicia con el cuestionamiento de todo aquello que damos por hecho porque le asignamos un “sentido común”, sin embargo, en algunas ocasiones viene acompañado de injusticias que difícilmente identificamos ya que socialmente han sido aceptadas y establecidas. Hemos de ser cuidadosos porque puede suceder que lo establecido únicamente responda a los intereses de unas cuantas personas dejando de lado la diversidad, la equidad y la justicia.

c) Para enseñar el entorno social se debe considerar lo que marca el programa de educación infantil (competencias)

Las estudiantes creen que el programa de educación infantil debe ser utilizado tanto de manera flexible como rígida.

Ser 'flexible' con el uso del programa de educación infantil

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

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

CARLA: El programa de educación infantil contiene las competencias adecuadas para la edad del niño. Yo, como educadora, las debo adecuar a sus necesidades.

MARÍA: Con el apoyo del programa y nosotras en conjunto con los niños y los padres y las madres de familia trabajamos tomando en cuenta las actividades cognitivas, como lo son su vida cotidiana las relaciones humanas y el propio contexto social.

La concepción de ser “flexible” con el uso del programa tiene como base la idea de que las estudiantes tienen la libertad de tomar la decisión para modificar y/ o diseñar los contenidos propuestos por el programa. La decisión de cómo utilizar las competencias debe ser tomada según las necesidades y los conocimientos de su alumnado. Esta flexibilidad también procede de considerar la opinión de los padres y las madres. Por lo tanto, las estudiantes piensan que el conocimiento del medio social debe ser enseñado a partir de la participación del alumnado, de la educadora, del contexto social, del programa y de los padres de familia.

El uso adecuado del programa para la enseñanza de las ciencias sociales debe ser una de las habilidades que las estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación profesional y continua, el programa es un apoyo que no debe ser utilizado al margen de las necesidades del alumnado y de su contexto social. La preparación profesional de las estudiantes ha de dotarlas de las herramientas, los conocimientos y las habilidades que les permitan tomar decisiones sobre el currículum (Pagès y Santisteban, 2011).

Ser 'rígida' con el uso del programa de educación infantil

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 pues tiene los objetivos, los contenidos y las actividades necesarias y adecuadas para enseñar el entorno social. Si

el programa fue realizado por “expertos” es porque son ellos quienes saben lo que se tiene enseñar; la responsabilidad del profesorado es aplicar lo que el programa propone.

YOLANDA: Porque el programa es quien dirige nuestro actuar.

JIMENA: El programa dirige nuestra práctica y nos indica las competencias que debemos favorecer en el campo (exploración y conocimiento del mundo). De lo que propone el programa se desencadena lo que debemos planear respecto a las necesidades.

ALONDRA: Porque del programa surgen los contenidos que se desean trabajar y favorecer en los niños.

CAROLINA: Porque en el programa de educación infantil están las competencias necesarias para que el niño logre conocer su entorno social.

La concepción relacionada con el uso del programa como si fuera inmodificable está vinculada con un modelo de currículum técnico. De acuerdo con Pagès (1994), 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 del nacionalismo. 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.

Es importante que las estudiantes reflexionen sobre los intereses que existen detrás de un programa. Deben preguntarse, por ejemplo: ¿las competencias favorecen el aprendizaje y el desarrollo de todos mis alumnos?, ¿las competencias que propone el programa pueden adecuarse al contexto social donde viven los niños? Si no es así, entonces, ¿para qué tipo de alumnos y de contexto están orientadas las competencias? Las estudiantes han de tener en cuenta que los programas deben responder a las necesidades de un grupo social en el que intervienen factores como la clase social, el género y la raza (MacNaughton, 2003; Cannella, 2005).

d) Para enseñar el medio social se debe tomar en consideración la utilización de fuentes documentales (enciclopedias, libros, revistas, periódicos), audiovisuales (películas, documentales) y orales (cuentos, leyendas, historias). 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. Las siguientes son opiniones de algunas estudiantes:

ESTELA: Porque debemos estar bien informadas en relación con lo que se les va enseñar a los niños. Para esto debemos investigar en varios medios.

SUSANA: Por medio de las fuentes documentales, audiovisuales y orales es más fácil informarme y apoyarme para realizar una planeación enfocada al campo social y será más interesante para mis alumnos.

JUANA: Considero muy importante el uso de fuentes documentales porque si nosotras mismas no sabemos o no estamos informadas del tema, no podremos transmitir ningún conocimiento.

MARIANA: Se debe tener fundamento sobre lo que se va a enseñar y a aprender para evitar caer en el empirismo.

La concepción de las estudiantes sobre el uso de las fuentes documentales tiene su origen en la exigencia que expone el plan de estudios para el perfil profesional donde se plantea que es deseable 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” (SEP, 1999:10).

Las estudiantes desarrollan esta habilidad, precisamente, en la asignatura Taller de diseño de actividades didácticas, que pone especial énfasis en que “deben diseñar actividades didácticas apoyándose siempre en la revisión bibliográfica correspondiente para que las propuestas estén correctamente fundamentadas” (SEP, 2002-2003c:119). La interpretación que las estudiantes le están asignando al uso de las fuentes documentales está ubicada dentro de las características de un currículum técnico pues les están otorgando el carácter de “supuestos expertos” al considerarlas como las proveedoras de un conocimiento verdadero y absoluto.

Es importante que las estudiantes reflexionen sobre las funciones de las fuentes documentales. Por ejemplo, una de las funciones del uso de recursos es la construcción de un lenguaje común entre la profesora y el alumnado que permita elaborar un espacio para el diálogo, el debate y los acuerdos. Las fuentes documentales no deben ser valoradas y utilizadas como verdades absolutas, deben ser interpretadas y analizadas de acuerdo con las necesidades y con las problemáticas del contexto social en el que se trabaja.

Es importante no confundir la función que tiene una fuente documental con el conocimiento científico propio de las ciencias sociales. Por ello, se recomienda tener conocimientos de las otras disciplinas sociales para, en el momento de tomar decisiones, elegir aquellos contenidos que estén orientados a las finalidades de la enseñanza del medio social donde actúan. Recordemos que una de las principales finalidades de la educación preescolar es promover una socialización crítica (Hernández, 2014).

De acuerdo con Pagès (2012), la formación profesional de las estudiantes de licenciatura en educación preescolar debe prepararlas para un conocimiento disciplinar y las herramientas para enseñar ciencias sociales. La estudiante debe ser consciente de que, al tomar decisiones para la enseñanza de un conocimiento concreto, ha de decidir sobre el para qué, el qué el cómo y el cuándo. En este caso, las fuentes documentales han de elegirse de acuerdo con la finalidad que se haya establecido.

e) Lo que sé como estudiante, mis recuerdos, lo que interpreto, lo que percibo, el significado y el sentido que le doy; lo que me gustaría que fuera ¿Por qué razón ninguna de las estudiantes eligió la categoría ¿Lo que sé como estudiante? Hay varios motivos por los cuales le han asignado un valor nulo a sus voces, sus conocimientos, sus opiniones, es decir, a sus representaciones sociales sobre la enseñanza de contenidos sociales e históricos. Una de las principales razones, no la única pero sí la que ha influido fuertemente en la formación profesional inicial, deriva del gran peso de las teorías del aprendizaje (psicología evolutiva y el constructivismo) en su formación docente.

De acuerdo con File, Mueller y Basler (2012), Cannella (2005) y Hatch (2012), las principales razones por las cuales las voces del profesorado de educación infantil son silenciadas son: *a)* el peso de la teoría del desarrollo evolutivo, *b)* un enfoque de la educación centralizada en el niño, y *c)* la carencia de contenidos básicos de las distintas áreas de conocimiento. Las anteriores categorías no son las únicas pero sí las más representativas porque a partir de éstas, el currículum, la práctica docente y el papel del profesorado de educación preescolar han ido tomando forma y significado durante las últimas tres décadas en México. Las autoras describen que, de alguna forma, estas teorías de aprendizaje han ido moldeando la educación preescolar y, por ende, el papel del profesorado en la enseñanza de las distintas áreas de conocimiento.

File, Mueller y Basler (2012) y Cannella (2005) mencionan, además, que las aportaciones de Piaget y Vigotsky en el currículum de la formación del profesorado han construido la idea de que los contenidos han de enseñarse siempre a partir de los “intereses” y las “necesidades” de los niños. Esto significa que los intereses del profesorado deben quedar al margen pues lo único importante son los “intereses” de la infancia. Asimismo, mencionan que para que el profesorado sepa qué ha de enseñar ha de saber cómo aprenden los niños. Para ello, se recurre a las etapas del desarrollo evolutivo.

Por su parte, Hatch (2012) menciona que la teoría del desarrollo evolutivo tiene poco que ofrecerle al currículum de educación infantil, sobre todo cuando se trata de definir contenidos sustanciales procedentes de disciplinas como la historia, la geografía o la antropología. De acuerdo con este autor, el profesorado de educación infantil asume que el currículum y la enseñanza tienen una misma finalidad: crear oportunidades para que los niños descubran por sí mismos el conocimiento. Por lo tanto, queda desechada la idea de incluir contenidos concretos de las distintas disciplinas.

Hatch (2012) cuestiona seriamente la utilidad de la teoría del desarrollo evolutivo como fuente de conocimiento para decidir el “qué” y nosotros incluimos el “para qué” de los contenidos que se han de enseñar y aprender a través del currículum de la educación infantil. El autor menciona que los contenidos base no pueden ser analizados a partir de los conocimientos que se tengan únicamente sobre el “cómo” aprenden los niños a cierta edad o etapa.

Consideramos que es momento de valorar a los niños como personas capaces y competentes, como ciudadanos y ciudadanas críticas. Es importante que dejemos de pensar la educación preescolar como una etapa en la que solamente se le tenga que enseñar a la infancia a comportarse bien. Asimismo, creemos que la educación no debería ser solamente una pre-etapa de la enseñanza primaria; al ser considerada de esta forma, las prácticas docentes se reducen a la enseñanza de la lectura y la escritura. Los niños de la escuela preescolar tienen el derecho y merecen aprender contenidos significativos que les permitan construir progresivamente, desde su propio contexto familiar y escolar, una socialización crítica y reflexiva y, para ello, es imprescindible que aprendan ciencias sociales, geografía e historia.

Conclusión

Esta investigación estuvo centrada en las concepciones de las estudiantes sobre cómo aprenden la infancia y sobre los conocimientos del área de la enseñanza de las ciencias sociales. Las concepciones sobre el modelo didáctico de las ciencias sociales nos permiten entender por qué el profesorado de educación infantil tiene la necesidad de conocer listados de técnicas y estrategias para enseñar los contenidos sociales e históricos. Como hemos mencionado, una de las principales causas por las cuales existe una preocupación por el “cómo” es la influencia que ha ejercido la teoría del desarrollo evolutivo en el currículum de la formación inicial y de la educación infantil.

Es recomendable conocer de dónde proviene una de las principales problemáticas que desde sus inicios ha caracterizado a la formación inicial y continua del profesorado de educación preescolar y, desde luego, también a sus prácticas docentes. Antes de que las estudiantes cursen asignaturas como Talleres de diseño de actividades es importante que el profesorado de didáctica de las ciencias sociales promueva la reflexión sobre las concepciones que ellas tienen sobre cómo aprende la infancia, el área de la enseñanza de las ciencias sociales, el currículum y las teorías de aprendizaje que lo fundamentan.

Las teorías del aprendizaje influyen en nuestras representaciones sociales y en las acciones de la enseñanza de los contenidos. Las estudiantes aprenderán a valorar y a cuestionar cada una de las aportaciones y de las interpretaciones que se han hecho de las teorías del aprendizaje. También deberán formarse un pensamiento crítico sobre el currículum una vez que puedan poner en práctica sus concepciones y conocimientos en el salón de clases y han de realizar investigación basada en el aula, teorizar y reflexionar sobre sus prácticas docentes (Hernández, 2014). Esto les permitirá ir tomando decisiones sobre el currículum, sin olvidar, a sus alumnos y al contexto social.

¿Cómo se han de enseñar los contenidos sociales e históricos? Es una pregunta que necesita ser planteada y contestada en otro artículo. Hemos dado el primer paso. El análisis de las representaciones sociales de las estudiantes sobre la metodología nos permitirá dar continuidad a una propuesta didáctica y a una investigación en la que se describan estrategias y técnicas de enseñanza para las ciencias sociales y la historia. Es necesario

orientar al profesorado sobre el cómo, el qué y el para qué enseñar contenidos sociales e históricos. Para ello se deberá continuar investigando en la didáctica y en la enseñanza de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado y en la educación preescolar.

ANEXO 1

Para la enseñanza de los contenidos relacionados con el aspecto de cultura y vida social cuáles de los siguientes aspectos tomarías en cuenta para planear las actividades que realizarías con los niños para favorecer las competencias del aspecto de cultura y vida social. **Escoge 2.** Utiliza los siguientes valores: 1: muy importante; 2: importante y justifica por qué los has elegido.

Aspectos	Valor	Justifica
1. La utilización de fuentes documentales (enciclopedias, libros, revistas, periódicos) audiovisuales (películas, documentales) y orales (cuentos, leyendas, historias)		
2. Lo que sé como estudiante en formación: mis recuerdos, lo que interpreto, lo que percibo, el significado y el sentido que le doy; lo que me gustaría que fuera		
3. Lo que sabe el niño-la niña: sus recuerdos, lo que le han contado, lo que percibe, lo que le gustaría que fuera		
4. Lo que marca el Programa de Educación Preescolar: competencias		
5. El entorno social: vida cotidiana y sus conflictos, las relaciones humanas y la relación con el medio social		

Referencias

- Aranda, Ana María (2003). *Didáctica del conocimiento del medio natural y social*, Madrid: Síntesis.
- Apple, Michael (2004). *Ideology and Curriculum*, Nueva York: Routledge Falmer.
- Barton, K. C.; McCully, A. W. y Marks, M. J. (2004). "Reflecting on elementary children's understanding of History and Social Studies: An inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States", *Journal of Teacher Educations*, núm. 1, pp. 70-90. Disponible en: <http://www.sagepub.com/delloliostudy/Journal%20Articles/Barton.pdf>
- Cannella, Grieshaber y Viruru, Radhika (2005). *Childhood and Postcolonization*, Nueva York y Londres: RoutledgeFalmer.

- Frabboni, F.; Savorelli, C.; Galletti, A. y Berdagué, R. (1980). *El primer abecedario*, Barcelona: Fontanella.
- File, Nancy; Mueller, Jennifer y Basler, Ana Debora (coords.), (2012). *Curriculum in early childhood education: re-examined, rediscovered, renewed*, Nueva York y Londres: Routledge.
- Giroux, Henry (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*, Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Hatch, J. Amos (2012). "From theory to curriculum: Developmental theory and its relationship to curriculum and instruction in early childhood education", en File, Mueller u Basler (cords.), *Curriculum in Early Childhood Education*, Nueva York y Londres: Routledge, pp. 42-53.
- Hernández, Lorenia (2013). "¿Cómo interpretan las estudiantes de maestra de educación infantil el término socialización? La socialización y la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional inicial", *Nuevas Dimensiones*, (Chile), núm. 4, pp. 1-20. Disponible en: <http://rnuevasdimensiones.blogspot.mx/>
- Hernández, Lorenia (2014). "Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las maestras de Educación Infantil en México", en Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, núm. 2, Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 363-379.
- Hernández, Lorenia y Pagès, Joan (2013). "¿Dónde aprenden a enseñar ciencias sociales las estudiantes de maestra de educación infantil? La práctica docente de las maestras de educación infantil", *[Con] textos*, vol. 2, núm. 8, pp.11-20.
- Hernández, Lorenia y Pagès, Joan (2014). "La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: las representaciones y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil", *Educação em Revista*, vol. 30, núm.1, pp. 65-94.
- Jodelet, Denise (1991). *Les représentations sociales*, París: Presses Universitaires France.
- Lee, Debora (2005). *Early childhood social sciences: Social justice education or social engineering?* (Nueva Zelanda) núm. 16, pp. 54-66. Disponible en: http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/research/docs/FOED%20Papers/Issue%2016/ACE_Paper_4_Issue_16.doc
- Mac Naughton, Glenda (2003). *Shaping early childhood*, Londres: MacGraw Hill Education.
- Oller, Monserrat (2011). "Métodos y estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales", en Pagès, J. y Santisteban, A (coords), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, Madrid: Síntesis pp.163-182.
- Pagès, Joan (1994). "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado", *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 13, pp. 30-51. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html
- Pagès, Joan (2012). "La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva", *Nuevas Dimensiones*, núm 3, pp. 5-14. Disponible en: <http://rnuevasdimensiones.blogspot.mx/>

- Pagès, Joan y Santisteban, Antoni (2011). "Enseñar y aprender el tiempo histórico", en J. Pagès y A. Santisteban, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, Madrid: Síntesis, pp. 229-346.
- Quinquer, Dolors (1997). "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos", en Benejam, P. y Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Universitat de Barcelona: ICE/Horsori, pp. 97-119.
- Quinquer, Dolors (2004). "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación", *Íber*, núm. 40, pp. 7-22.
- SEP (1999). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2001-2002). *Conocimiento del Medio Natural y Social I*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002-2003a). *Desarrollo Infantil I y II*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002-2003b). *Entorno familiar I*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002-2003c). *Taller de Diseño de Actividades Didácticas I y II*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2011). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1984, 1994, 2004, 2011). *Programa de Educación Preescolar*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Tonda-Mollor, Emilia (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Zeichner, Kenneth y Gore, Jenniffer (1990). "Teacher socialization", en W. R. Houston, M. Haberman, J. P. Sikula, y A. (coords.) *Educators, Handbook of Research on Teacher Education* (págs. 329-348), Nueva York: Macmillan.

Artículo recibido: 16 de abril 2015

Dictaminado: 9 de junio de 2015

Segunda versión: 29 de junio de 2015

Aceptado: 29 de junio de 2015