

## Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. Una investigación empírica.

Jesús Estepa Giménez<sup>1</sup>

### 1. Introducción.

Son numerosas, aunque todavía insuficientes, las investigaciones realizadas con niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años sobre la construcción del tiempo histórico y la comprensión del cambio en las sociedades. Los resultados de estos estudios describen el pensamiento de los niños que acceden a la Educación Primaria como conservador y *fijista*, concibiendo el mundo social estático y sin cambios, hasta el punto de que no reconocen la movilidad social o ésta se produce por cambios súbitos y poco realistas. Su concepción del tiempo es puramente personal y vivida, de ahí que su horizonte temporal sea muy limitado, no comprendiendo tampoco el carácter convencional de la unidades de medida temporales. Si bien estas concepciones van evolucionando lentamente a lo largo de esta etapa educativa -hacia el reconocimiento de cambios menores y anecdóticos en las sociedades actuales e históricas, el desarrollo de la ordenación temporal y la ampliación del horizonte cronológico-, no será hasta la adolescencia cuando la mayoría de los alumnos entiendan el cambio como una cualidad básica del mundo sacionatural, comprendiendo que ha habido distintos sistemas políticos, sociales y económicos a lo largo de la historia y dominando un horizonte temporal que alcanza hasta el origen del hombre y del planeta Tierra.

La investigación que aquí presentamos se centra sólo en dos aspectos de este campo de estudio, que hemos considerado de interés por haber sido escasamente explorados en alumnos de estas edades y que hemos denominado *cambios en la vida cotidiana y fuentes para el conocimiento del pasa-*

---

1. Universidad de Huelva (España)

do. Forma parte de un trabajo más amplio sobre las concepciones de los alumnos de este nivel educativo acerca de los fenómenos políticos, sociales, culturales y sus cambios y permanencias, contenidos de del Ámbito de Investigación Escolar de las *sociedades actuales e históricas*, que estamos elaborando en el marco del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (GIE, 1991, vol IV; Cañal 1994; Travé y Cañal, 1997).

## 2. Instrumentos de la investigación y selección de la muestra.

Para la exploración de las concepciones se han entrevistado a 174 alumnos de entre 7 y 12 años, de 28 colegios de la provincia de Huelva, seleccionando una muestra totalmente aleatoria compuesta por alumnos de 2º, 4º y 6º de Primaria, a razón de 58 por curso, de los distintos colegios en los que los alumnos de 2º de la especialidad de Maestro de Educación Primaria del curso 2001-2002<sup>2</sup> han realizado sus *Prácticas de Enseñanza*.

Del conjunto de técnicas e instrumentos de investigación para la exploración de las concepciones de los alumnos, hemos seleccionado la entrevista por sus ventajas de flexibilidad y menor dirigismo frente al cuestionario que además, al menos un tercio de la muestra (los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria), tendría dificultades para cumplimentar por el escaso desarrollo de las habilidades de lectoescritura característica de estas edades. No obstante, la modalidad de entrevista seguida es la estandarizada y secuenciada, en la que el entrevistador sigue el guión estricto del cuestionario y anota las respuestas, si bien tiene un cierto margen para profundizar en la comprensión de las respuestas que aporten los sujetos. Sabíamos que optar por este instrumento implicaba que la muestra iba a ser mucho más reducida, ya que cada entrevista exige la dedicación de un tiempo determinado a cada sujeto,

2. Agradezco a dichos alumnos la colaboración prestada, que sin duda ha sido muy importante para recoger la información de esta investigación. También muchos de ellos se han alegrado de participar y así me lo han puesto de manifiesto, ya que les ha ayudado a conocer mejor el pensamiento de sus futuros alumnos, así como a iniciarse en tareas de investigación.

mientras que el cuestionario se pasa a un colectivo amplio en una misma unidad de tiempo, sin embargo consideramos que el valor de este estudio es más cualitativo que cuantitativo, interesando más que el obtener un elevado número de respuestas para su posterior tratamiento estadístico, el análisis del contenido de las mismas como indicador de las características y evolución de las concepciones de los alumnos.

La entrevista, como instrumento para la recogida de información, debe recibir un tratamiento especial que debe seguirse en sus diferentes fases, desde su diseño hasta su puesta en práctica, con el fin de que le proporcione rigurosidad científica, validez y fiabilidad, imprescindible para este tipo de trabajos. En el proceso de elaboración de la entrevista hemos tenido muy presente contextualizar los items al nivel de comprensión lingüística de los alumnos de edades comprendidas entre 6 y 12 años, ya que al tratarse de un estudio sobre evolución de concepciones es necesario formular las mismas preguntas procurando evitar sesgos indeseables en las respuestas debidos a su incompreensión. Para la redacción del guión definitivo de la entrevista, se han diseñado previamente tres entrevistas piloto que se pasaron a un total de 27 alumnos de los mismos cursos y edades, se han recogido las aportaciones de la revisión bibliográfica realizada en torno a esta temática, y el texto elaborado se ha sometido al análisis crítico de compañeros del grupo de investigación y del Departamento del que formo parte.

Se van a realizar dos tipos de análisis complementarios de los datos obtenidos: por una parte, las diferentes respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas permitirá confeccionar un catálogo descriptivo de todas las concepciones representadas, estableciendo el porcentaje de cada opción; por otra, un análisis de su contenido permitirá obtener una valoración de los niveles de complejidad de las respuestas de los alumnos. Para la realización de este segundo análisis, se ha utilizado como instrumento los indicadores y descriptores que se han establecido para cada una de las variables y categorías, clasificando las respuestas en tres niveles, según la *hipótesis general de progresión* elaborada en el proyecto IRES (GIE, 1991; García Díaz, 1995; García Pérez, 1999) en relación

con la enseñanza-aprendizaje del medio socio-natural, que contempla la evolución de las ideas de los alumnos a modo de suposición de cómo puede ir progresando el conocimiento desde una visión más elemental y simple a otra más elaborada y compleja, evolución que se produciría, en general, con el desarrollo desde la infancia a la adolescencia. De este modo, el nivel I corresponde a las formulaciones más simples, sencillas o sincréticas, en las que la realidad es entendida como un todo indiferenciado y homogéneo; el nivel II, a las respuestas de carácter aditivo o analítico, en las que la realidad se concibe como suma de partes, distinguiéndose y categorizándose diversidad de elementos, pero sin suficiente organización entre los mismos; y el nivel III, a aquéllas que conciben la realidad como red de interacciones y jerarquía de sistemas imbricados unos en otros, si bien en la muestra, por factores de edad y nivel educativo, no llega a alcanzarse en toda su complejidad.

### 3. El cambio en las sociedades.

Como ya hemos señalado, la construcción del tiempo y la comprensión de la dinámica social por el niño es un proceso lento y lleno de obstáculos. El pasado por definición no existe y es muy difícil de experimentar más allá de la duración de la vida de cada individuo, de ahí que muchas de las investigaciones en el campo del pensamiento histórico infantil y juvenil que se realizaron por seguidores de Piaget (Peel, 1972; Hallam, 1983) concluyeran afirmando que, para alcanzar el razonamiento histórico y la comprensión del cambio social, era necesario tener unas capacidades intelectuales propias de un razonamiento formal o abstracto, retrasando hasta la segunda adolescencia la adquisición de estas capacidades. Sin embargo, estudios posteriores (Calvani, 1988; Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Vukelich y Thorton, 1990; Cooper, 1992; Wineburg, 1996<sup>3</sup>), permiten ser más optimistas, sobre todo si se modifican los contenidos y la metodología de enseñanza, y los materiales y recursos para la facilitación del aprendizaje. En este sentido, otro

3. Para una revisión de las investigaciones sobre esta temática, véase Downey y Levstik, 1991; Pagés, 1997 y Fuentes, 2002.

de los cambios necesarios en los que se ha insistido por los investigadores (Shemilt, 1987; Luc, 1989; Lee, Dickinson y Asbhy, 1996; VanSledright y Christine, 1998) e incluso se insiste en el curriculum oficial del Estado español y de las Comunidades Autónomas, es la atención en la enseñanza a los métodos y procedimientos que emplea el historiador para la construcción del conocimiento histórico, pues se entiende que ello permitirá una mejor comprensión de la especificidad de ese conocimiento por parte del alumno.

Estas preocupaciones e intereses de la investigación psicológica y didáctica son las que nos han llevado a indagar las ideas de los alumnos de primaria -sobre las que existen menos estudios de referencia- acerca de la evolución y la dinámica social, centrando nuestra atención sólo en dos aspectos de este amplio campo, que entendemos próximos al desarrollo intelectual de estos alumnos: manifestaciones del cambio a través de un elemento de la vida cotidiana (la televisión), y medios a través de los cuales se puede constatar que se producen tales cambios. Las preguntas tres y cuatro de la entrevista más amplia a la que hemos aludido, que se corresponden respectivamente con ambas variables, pretenden explorar sus concepciones al respecto.

#### *Cambios en la vida cotidiana*

Respecto a esta primera variable, se ha utilizado la televisión como elemento para valorar la conciencia de temporalidad, ya que no cabe duda de su proximidad al alumno desde edades muy tempranas, de ahí su potencialidad para explorar sus concepciones. Las respuestas a la pregunta que se formuló en relación con este asunto aparecen agrupadas en torno a los ítems que se presentan en la tabla 1, que tienen carácter excluyente, ya que hay alumnos que sólo contestan afirmativa o negativamente aún requiriendo el entrevistador algún tipo de explicación.

En una primera valoración de los porcentajes, se aprecia que dominan las respuestas negativas que consideran que entonces no había televisión, si bien los alumnos que afirman que "en la época en que sus



en el actual sistema educativo de nuestro país. Estudios más recientes en esta línea, como los de Lee, Dickinson y Asbhy y (1996) y VanSledright y Christine (1998), orientados también hacia la educación Secundaria, llegan a conclusiones semejantes.

Después de más de una década de implantación del proceso de reforma en nuestro país, y con un currículum oficial que en gran manera comparte, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia en la Educación Primaria, los planteamientos de los proyectos innovadores antes mencionados, nos parecía especialmente interesante indagar sobre ello.

Los tipos de respuesta a nuestra pregunta sobre este asunto se recogen en la tabla 3, en la que puede apreciarse de forma muy significativa que el mayor número de respuestas se concentra en la fuente oral, con independencia de la edad o curso. A mucha distancia le siguen las que aluden a la memoria colectiva ("porque se ha ido diciendo de padres a hijos") o a fuentes audiovisuales (el cine, la fotografía o la televisión). La progresión con la edad sólo se aprecia en que los alumnos de 4º, pero sobre todo los de 6º curso, citan varias fuentes; así de una muestra de 58 alumnos en los tres cursos, en 2º se han recogido 65 respuestas, en 4º, 69 y en 6º, 83. También es indicativo de esta evolución el porcentaje de alumnos que no responden en 2º curso, así como el de aquellos que todavía tienen una temporalidad tan escasamente desarrollada que manifiestan su impotencia para poder conocer el pasado más allá de la duración de su propia existencia, porcentajes que se reducen sensiblemente e incluso desaparecen en los cursos superiores. La cita de restos materiales o elementos patrimoniales es irrelevante en cualquiera de los cursos, como puede valorarse por los porcentajes de respuesta.

En un análisis por niveles de complejidad, hemos considerado en el primero a aquellos alumnos que no responden o que no creen que el pasado pueda reconstruirse mediante el uso de fuentes; en un segundo nivel, el indicador sería la concepción de las fuentes como *información* sobre el pasado, adscribiendo al mismo las respuestas que refieren a testimonios vivos, a relatos de sus protagonistas o de sus descendientes,

no distinguiendo entre información sobre el pasado y conocimiento del pasado (Shemilt, 1987), y/o aquellas que no diferencian entre fuentes primarias y secundarias, señalando los libros de texto o de historia, enciclopedias, películas o programas de televisión, etc.; por último, a un tercer nivel, cuyo indicador sería una concepción de las fuentes como instrumento o medio para la reconstrucción del conocimiento del pasado, adscribimos las respuestas que hacen referencia a fuentes directas como restos materiales (principalmente, objetos), fotografías, obras de arte y otros documentos históricos, que es necesario interpretar en su contexto histórico para *conocer* el pasado.

Como puede apreciarse en la tabla 4, la mayor parte de la muestra se encuentra en el nivel II, siendo muy poco significativo el porcentaje de respuestas que se ubican en el tercer nivel, mientras que los porcentajes correspondientes al primero sólo son relevantes para los alumnos de 2º curso. Así, son muy pocos los alumnos, y no se percibe progresión con la edad, que citan fuentes directas que es imprescindible interpretar en su contexto histórico para *conocer* el pasado: por un lado, de sus respuestas se infiere que no distinguen entre fuentes primarias y secundarias, y por otro, que acuden mayoritariamente a aquéllas, porque el pasado al que remite la pregunta que se les formula permite que todavía en la actualidad estén vivas personas de aquella época. Sin embargo, siendo los testimonios orales una fuente directa, nos proporcionan una *información* sesgada por la propia experiencia, conocimiento e ideología de la persona, información que se presenta para el alumno como *conocimiento*, porque desconoce las claves de cómo se construye el conocimiento histórico, su carácter especialmente relativo, el patrimonio y su papel como principal evidencia y vestigio del historiador en la reconstrucción del pasado.

De este modo, en las escasas respuestas que citan otras fuentes, éstas son –por orden de importancia– la memoria colectiva –"porque se ha ido diciendo de padres a hijos"–, las películas y la televisión, los libros y la escuela, todas ellas fuentes indirectas y ya interpretadas; las fotografías, los escritos de la época, los monumentos o los objetos que se usa-

ban entonces se citan en porcentajes tan insignificantes, que es indicativo no sólo de falta de instrucción<sup>4</sup>, sino también de las dificultades para distinguir entre información y conocimiento, provocadas en gran manera por la forma en que se presenta el conocimiento en general, y el histórico en particular, en el contexto escolar. Y es que precisamente de lo que adolecen estos alumnos es de una visión del conocimiento histórico como reconstrucción a partir de la interpretación y análisis de las huellas o vestigios del pasado, concibiendo este conocimiento como un producto acabado. De ahí que sea necesario incidir en la enseñanza en los contenidos procedimentales relacionados con la construcción del conocimiento social y, especialmente, histórico, y en la integración del patrimonio, como venimos proponiendo (Estepa, 1995; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001; Estepa, 2001), en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que contribuiría en gran manera a superar esta concepción del conocimiento del pasado al constituirse en fuente tangible para su reconstrucción.

Complementando estos datos con los aportados por otra investigación sobre concepciones que estamos llevando a cabo con estudiantes para maestro, podemos inferir que no nos encontramos ante un obstáculo de tipo psicológico, asociado a las características cognitivas del sujeto que aprende, sino didáctico, debido a la deficiente enseñanza recibida. Dificultad que tiene también una componente epistemológica, ya que tradicionalmente el conocimiento histórico se presenta en la enseñanza construido, elaborado, terminado, no sujeto a un proceso permanente de reelaboración y reconstrucción en función de los intereses del presente y de las evidencias o fuentes directas ubicadas en su contexto histórico. De ahí que no baste con replantear el currículo oficial, como ha ocurrido en nuestro país, para modificar las prácticas de la mayoría

4. Es muy difícil justificar que un alumno, o cualquier persona, desconozca al menos la existencia de fotografías y objetos de la vida cotidiana, lo que sin embargo resulta verosímil es que nadie le haya hecho reflexionar sobre el valor de conservar estos elementos como testigos de una época a los que podemos preguntar para acercarnos a su conocimiento.

de los profesores, que mantienen una visión positivista en la enseñanza de la historia basada en el estudio cronológico de hechos del pasado, clases magistrales, libro de texto y memoria; es necesario, entre otros aspectos, modificar los procesos de formación inicial y permanente del profesorado ya que, como afirman Downey y Levstik (1991), la enseñanza de la historia en las escuelas también depende de cómo los profesores conocen la materia, necesitando de una formación en conocimiento del contenido (no sólo de carácter informativo, sino también epistemológico) que le permita construir una apropiada estructura para el aprendizaje.

#### 4. A modo de conclusión.

De todo lo anterior podemos deducir en una primera aproximación, que el proceso de comprensión del cambio y del conocimiento que lo analiza es lento a lo largo de la Educación Primaria, pero que en la construcción de este conocimiento los alumnos no encuentran dificultades y limitaciones sólo de orden cognitivo, sino también didáctico, relacionadas tanto con el conocimiento que selecciona el profesor para ser enseñado, sus características epistemológicas y su contenido, como con la forma de presentarlo, en la que los contenidos procedimentales y, en particular, las técnicas y métodos que utiliza el historiador, suelen estar ausentes.

Como conclusión final de este estudio queremos señalar que el principal valor que le otorgamos es el de ser indicativo del estado de las concepciones de una determinada muestra en un momento determinado. No se pueden extraer otro tipo de conclusiones procesuales referentes, por ejemplo, a cómo han evolucionado esas concepciones a lo largo del tiempo en la misma muestra de alumnos, ni cuales son las situaciones que apoyan o retardan su evolución. Sin embargo, sí nos orientan para delimitar, junto con otras investigaciones sobre ésta y otras temáticas, qué enseñar de las *sociedades actuales e históricas* en función de las concepciones y dificultades de los alumnos para aprenderlo, objetivo último de la investigación sobre este Ámbito de Investigación Escolar que esta-

mos elaborando, e igualmente, para determinar en qué aspectos del conocimiento profesional debemos incidir en la formación del profesorado para hacer evolucionar sus concepciones sobre la Historia y su enseñanza.

### Bibliografía.

- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J.I. (1989) La comprensión del tiempo histórico, en Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comps.) (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Cooper, H. (1992) Young children's thinking in history, *Teaching History*, 66, 8-13.
- Calvani, A. (1988) *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia, la Nuova Italia.
- Cañal, P. (1994) Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.
- Downey, M.T. y Levstik, L.S. (1991) Teaching and Learning History en Shaver, J.P. (Ed.) *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning*. New York, MacMillan, pp.400-10.
- Estepa, J. (1995) El archivo en la enseñanza de la Historia. *Tría*, 2, 53-72.
- Estepa, J.; Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (Eds.) (2001) *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.

- Fuentes, C. (2002) La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.
- García Díaz, J. E. (1995) La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 27, 7-20.
- García Pérez, E. (1999) El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Gie (1991) *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) I. El modelo didáctico de Investigación en la Escuela II. El marco curricular III. El currículo para la formación permanente del profesorado IV. Investigando Nuestro Mundo*. Sevilla, Díada.
- Hallam, R.M. (1983) Piaget y la enseñanza de la Historia, en COLL, C. (Comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Madrid, Siglo XXI, pp.167-81.
- Lee, Dickinson y Asbhy (1996) Project "CHATA". Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6-11.
- Luc, J.N. (1989) *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, Cinca-Kapelusz.
- Pagés, J. (1997) El tiempo histórico, en Benejam, P. y Pagés (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Peel, A. (1972) Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la Historia: ideas y conceptos históricos, en *Psicología de la Educación*.

Reseñas.

*Aprendizaje y Enseñanza. Textos Básicos*, tomo I. Madrid, Morata, pp. 305-312.

Shemilt, D. (1987) Adolescent ideas about evidence and methodology in History, en Portal, C. (ed.) *The history curriculum for teachers*. Londres, The Falmer Press.

Travé, G. y Cañal, P. (1997) ¿Podemos cambiar la educación primaria?: el lugar de los ámbitos de investigación en un currículum alternativo. *Investigación en la Escuela*, 31, 49-61.

Vukelich, R. y Thorton, S.J. (1990) Children's Understanding of Historical Time: Implications for Instruction. *Childhood Education* (fall), pp. 22-25.

Wineburg, S.S. (1996) The psychology of learning and teaching history, en Bernier, D.C. y Calfee, R.C. (eds.) *Handbook of educational psychology*. New York, Macmillan, pp.423-437.

Vansledright, B. y Christine, K. (1998) Reading American History: the influence of multiples sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*,98(3), 239-265.