

**PROBLEMÁTICA DEL APRENDIZAJE
DE NOCIONES TEMPORALES EN LA
EDUCACION BÁSICA**

David Ortega *

RESUMEN

Se expone el producto de una revisión bibliográfica actualizada, nacional e internacional, sobre las dificultades con las que tropiezan los niños en el aprendizaje de la Historia, derivadas del presentismo infantil, la orientación temporal inadecuada y los inconvenientes para registrar, elaborar y ordenar relaciones temporales. Se concluye sugiriendo algunas salidas a la problemática planteada.

Palabras Claves : Aprendizaje, Historia, Enseñanza, Alumno, Docente.

Generalmente, los docentes de Educación Básica quedan desconcertados al percibir que el rendimiento de sus alumnos en el área de Ciencias Sociales es bajo, y que en muchos casos está por debajo de Matemática y

* Profesor Centro de Investigaciones Históricas "Mario Briceño Iragorry". UPEL - IPC.

Lengua. En la asignatura Historia de Venezuela el resultado es patético, más aún si se evidencia que los alumnos tienen serias dificultades para desarrollar nociones temporales inherentes a la comprensión de los acontecimientos históricos.

Aparentemente, el aprendizaje de la Historia es de fácil acceso; al menos en la opinión de muchos adultos cuando no encuentran explicación al fracaso de los estudiantes, por creer que es suficiente memorizar algunas fechas, personajes y lugares para tener éxito. El adulto, al referirse al niño que tiene bajo rendimiento en Historia, suele decir que no entiende por qué no le gusta la asignatura, si es tan fascinante y necesaria para la “conciencia nacional”. Esta y otras apreciaciones similares son dadas desde la perspectiva del adulto, quien no intenta ponerse en el lugar del niño.

Durante la primera etapa de Educación Básica, a los alumnos se les ha exigido, de acuerdo con los programas oficiales de la asignatura Historia de Venezuela, vigentes hasta julio de 1997, aprender toda la Historia Patria en forma cronológica y lineal comenzando por el pasado remoto indígena; pasando por la Colonia, la Guerra de Independencia, la Venezuela republicana agropecuaria y culminando con la Venezuela minero-exportadora actual. El alumno tiene que valerse de su capacidad memorística individual para registrar este caudal inmenso de contenidos, épocas y períodos históricos, y de fechas puntuales.

Se pretende que con la simple repetición de contenidos, que aumenta su extensión y profundidad en la medida que se avanza en escolaridad, supuestamente se garantiza el conocimiento histórico (tesis conocida como crecimiento en espiral), antes de que el niño abandone el sistema escolar.

Este argumento es realmente inconsistente. Si debe ofrecérsele a los candidatos seguros a la deserción escolar un conocimiento completo de la historia nacional, debería también pensarse en enseñarles de una vez en esos tres primeros años todo lo demás, que incluiría matemática avanzada, física, química, gramática, literatura venezolana, historia universal y muchas otras cosas que se quedarían por fuera. Por supuesto, lo anterior es una gruesa exageración, pues sería imposible para un niño aprender semejante cantidad de conocimientos. (Franceschi, 1985).

Estos programas fueron elaborados en 1985 siguiendo las recomendaciones del informe presentado por la Comisión Presidencial presidida por el Dr. Arturo Uslar Pietri, para estudiar la crisis educativa del país. Dicho informe recomendaba la eliminación del área curricular Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN), y en su lugar adoptar la denominación de Estudios Sociales, en la que se incluye la Historia de Venezuela como asignatura en todos los grados de Educación Básica y en Media Diversificada y Profesional.

PASIN formaba parte de un diseño curricular de la Educación Básica que se venía ensayando en el país luego de la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación (mayo 1980). Junto con las demás áreas y la estrategia Unidad Generadora de Aprendizaje, se convirtió en una verdadera renovación de la enseñanza. Lástima que tendrá que esperarse algún tiempo y mejores condiciones para llevar a cabo esta reforma del sistema educativo (1).

En 1977 fue eliminada la asignatura Historia de Venezuela de los programas oficiales del Ministerio de Educación, en los tres primeros grados de Educación Primaria.

Esta decisión se fundamenta en el hecho de que es, aproximadamente, a partir de este momento, cuando el niño psicológicamente, está en capacidad de comprender esta área del conocimiento. No obstante, desde el primer grado el niño estará en contacto con la historia, ya no como conocimiento sino como vivencia, a través de la celebración de las fechas patrias, el folklore, y las tradiciones nacionales... Esta decisión también estuvo aconsejada por razones psicológicas y metodológicas dada la naturaleza del educando en este nivel (M.E. - O.S.P.P. 1977).

(1) Una referencia obligada para conocer esta experiencia y los fundamentos pedagógicos que la sustentaban: Orta de González, R. (1983).

Lo que se desea destacar es que la enseñanza de la historia en la primera etapa de Educación Básica ha sido un contenido controvertido. En opinión de los entendidos en el tema, cuando al niño se le exige relacionar las fechas y los personajes memorizados con un continuo, comienzan sus dificultades para comprender los fenómenos históricos. Para Leif y Rustin (1974 . p. 14), “... *una proyección de 2000 años hacia atrás está completamente fuera del alcance de los niños pequeños*”. Más bien, adquiere un sentido normal la expresión “la semana pasada” en niños de 7 y 8 años. Estos autores agregan que el niño apenas conoce su familia, y con la incorporación a la escuela comienza un proceso más intenso de socialización, compartiendo experiencias con los miembros de la comunidad escolar y, paulatinamente, con los habitantes de la comunidad local. Lo cierto es que los niños pequeños se encuentran atrapados en el presente. Aunque pueden ordenar eventos recientes, el pasado se les presenta confuso. Esta dificultad trae como consecuencia la utilización precaria de la información que se presenta para predecir, inferir y ordenar los acontecimientos históricos (Feuertein, 1980).

Es común oírles decir en una clase de historia que sus abuelos vivieron en la época de los descubrimientos geográficos, y que la vivienda familiar siempre ha sido la misma porque no ha cambiado desde que ellos recuerdan. Lo que ocurre en estos niños es que no han aprendido a coordinar los lapsos de tiempo de su vida personal con los de la historia. Para que logren este aprendizaje deben

primero liberarse del pensamiento egocéntrico que los orienta.

Los niños tienden a creer que determinadas épocas o períodos históricos perduraron menos de lo que efectivamente duraron. Afirmaciones como “La Colonia duró 50 años” o, del presente a la Colonia ha transcurrido “mucho tiempo”, unos 40 años, son típicas. Frecuentemente, consideran el período de la Independencia más largo que el de la Colonia, o que la Colonia es más larga que la época Indígena, por creer que los períodos duran más o menos en función de la cantidad de “cosas” que ocurren. A esto se une el hecho de la ausencia de una métrica temporal (año, década, siglo, milenio), que hace de difícil acceso un tiempo largo como el de la Historia Patria.

Otra de las dificultades con la que se tropieza el niño es el lenguaje y la terminología con los que están elaborados los textos escolares. El autor y el editor, respondiendo a las exigencias de los objetivos instruccionales de los programas oficiales del Ministerio de Educación, se ven forzados a utilizar términos y explicaciones que no están al alcance de la comprensión de los niños. Estas explicaciones y términos históricos son abstracciones que requieren de razonamientos lógico-formales; mientras que la lógica del niño opera con razonamientos concretos.

Se le pide al escolar considerar causas y consecuencias que tienen alcances de largo plazo, cuando los niños sólo pueden observar aquellas que son evidentes e inmediatas. Cuando el niño estudia historia se enfrenta a lugares, modos de pensar y costumbres que no logra representarse, y con procesos y realidades que tienen implicaciones económicas, sociales, políticas y culturales a nivel regional, nacional y mundial que le resultan extrañas. Quienes intentan salvar este escollo caen en la narración de acontecimientos históricos en estanco, sin suerte de continuidad, y vacíos en contenido y verdad histórica. Los niños, por su parte, disfrutan de estas narraciones como si fuesen cuentos fantásticos.

Hallam (1969) sostiene que se aprende acerca de los acontecimientos históricos después de los 12 años, más tarde de lo que se es capaz de pensar a un nivel donde se trabaja con materiales matemáticos y de las ciencias de la naturaleza. Es decir, el pensamiento operacional concreto con respecto a la historia empieza a los 12 años aproximadamente, y no entre los 8 y 12 años como planteara Piaget. Por otra parte, Hallam considera que el pensar a niveles abstractos formales con contenidos históricos aparece tardíamente entre los 16 y 22 años.

Investigaciones, como la de Pistor (1939), quien aplicó un diseño experimental (grupo experimental y grupo control), llegaron a la conclusión de que no había diferencias significativas entre los grupos. Ello le permitió a Pistor, y a otros investigadores que han replicado el

experimento, sugerir que el incremento en el entendimiento de la historia está más en función de la madurez mental relacionada con la experiencia general que con la enseñanza formal.

En Venezuela, Risso de Silva (1987), poniendo a prueba la efectividad de estrategias activas frente a las tradicionales en niños de 9-10 años, llegó a resultados similares cuando su expectativa era aproximarse a las conclusiones de Coltham (1960), quien después de un experimento había sostenido que la comprensión de términos históricos aparecía entre los 9 y 11 años.

Una valiosa investigación de Rangel de C. (1990), realizada en escuelas públicas y privadas del Estado Barinas, con niños de 4°, 5° y 6° grados, arroja los siguientes resultados: (a) Aproximadamente el 50% de la muestra presentó dificultades, errores o manifestaron estar inseguros de la ubicación de hechos históricos en “determinadas épocas”; (b) El 55% presentó dificultades para determinar la duración de los días de la semana al considerar unos días más largos que otros; (c) Sólo el 28% logró aproximarse al número de años que separa el presente de la venida de los españoles a Venezuela, después del tercer viaje de Colón; (d) El 61% de los niños de 4° grado consideraron erróneamente la estimación del número de años transcurridos desde que aprendieron a leer y escribir. De igual manera, el 56% en 5° grado y el 49% en 6° grado hicieron estimaciones erróneas y, (e) El 66% desacertó en el reconocimiento del siglo actual.

Estas dificultades que tiene el niño para registrar, elaborar y ordenar relaciones temporales se debe parcialmente a una comprensión episódica de la realidad; a una percepción inadecuada, y a la ausencia de una instrucción pertinente que tome en cuenta las necesidades, intereses y proceso madurativo del niño (Feuerstein, 1980).

La comprensión histórica supone, en primer término, el registro preciso y apropiado de los acontecimientos que se estudian; pero requiere además, el uso certero de nociones y relaciones temporales, consciente o inconscientemente. En este sentido, es necesario que el niño internalice nociones temporales, primero a través de la descripción y ordenación de sus propias experiencias y de su ciclo de vida, y después a través de la ejercitación con contenidos históricos propiamente dichos. Si se procede así el niño lograría la habilidad cognoscitiva de establecer divisiones del continuo del tiempo en intervalos bien definidos, entre otras habilidades.

El reclamo del aprendizaje puntual de relaciones temporales en la enseñanza de la historia se fundamenta en el hecho de la orientación temporal inadecuada del niño. Se sabe que el niño percibe el pasado en forma indefinida y borrosa. Para que el niño supere su inadecuado horizonte temporal, ampliándolo y aproximándolo a la realidad del pasado, en su instrucción se debe partir de eventos recientes de su vida personal, y de su entorno social. Al respecto, Luc sostiene lo siguiente:

La toma de conciencia de la evolución continua del mundo en el que viven no es posible para el niño y para el adolescente si no se le ha habituado progresivamente a dominar la perspectiva mediante el contacto con la actualidad (Luc, J.N. 1981. p. 34).

En la obra citada anteriormente, el autor comenta que en una encuesta aplicada por la Ecole Normale Supérieure a niños franceses de 4° y 5° grados, encontró entre otras cosas, que los alumnos pensaban que en una semana hay días mas largos que otros, y que eran niños desde “hace mucho tiempo”.

Los hechos que ocupan el pasado del niño tienden a alargarse perceptivamente hasta el punto que la memoria no logra atraparlos y la mayoría de los recuerdos tienden a extinguirse al paso de los años. De allí que todos aquellos acontecimientos de la vida personal del niño ocurridos hace algún tiempo (una semana, un mes, un año) generalmente son percibidos como ocurridos “hace mucho tiempo”. Todos los acontecimientos de los primeros años de vida se amontonan desordenadamente en el recuerdo, y en la medida que el niño crece su pasado personal se va alargando, pudiendo reconstruir sólo aquellos acontecimientos más próximos al presente cuando su pensamiento ha podido liberarse del egocentrismo infantil y se ha estructurado en su mente un pensamiento capaz de reconstruir el curso irreversible de su existencia. El asunto se le complica al niño si se le exige estimar duraciones cuyo objeto ya no es su propio ciclo de vida

sino la Historia Patria, cuando no ha logrado aun coordinar y encajar su propia vida en el torrente de la historia. Hay quienes consideran que el horizonte temporal del niño con respecto a la historia debe ir alargándose progresivamente, de una duración y escala menor como la historia familiar y local hasta culminar en una duración y escala mayor como la historia nacional, continental y mundial, en concordancia con el proceso de evolución, formación y consolidación de las nociones témporo-espaciales en el curso del desarrollo cognoscitivo del niño (Luc, 1981; Domínguez, 1984; Franceschi, 1985; Rangel, 1990).

El niño construye su horizonte temporal progresivamente en el curso de su desarrollo. Es cierto que a través de la instrucción el niño podría llegar a hacer consciente el encaje de su propio ciclo vital en el torrente de la historia, al reconocer que el tiempo de la historia comenzó antes de su nacimiento y continuará después de él. Esta toma de consciencia pasa por apreciar el acontecer histórico no como algo ajeno a los individuos, y a los niños en particular, sino que tiene un efecto directo en algunos casos e indirecto en otros en la vida de cada persona y que cada persona, junto con los demás, es hacedor de historia. Apreciación no tan sólo de la historia de los grandes procesos, transformaciones y acontecimientos en la que el individuo se diluye, sino también de la historia menuda, de los cambios operados en el pasado reciente e inmediato de sus vidas, del grupo familiar y de la comunidad, y los proyectados hacia el porvenir a partir de los proyectos y acciones presentes. Esta realidad recomienda recursos y estrategias didácticas que tomen

en cuenta el entorno y el nivel biopsicosocial del alumno. En Venezuela, Vargas y Sanoja (1993) adelantan algunas recomendaciones que se pueden resumir así: (a) diseño de museografías regionales y comunales; (b) talleres de creatividad que permitan recrear, a través de la plástica, la música, la literatura y el teatro, la reconstrucción y/o representación del pasado, y (c) programas educativos que inviten a convertir los parques y áreas públicas (museos, monumentos, ruinas, etc) en aulas abiertas, para que el niño reciba entrenamiento e información de los ecosistemas naturales y culturales, en el entendido de la unidad histórica sociedad-naturaleza.

Estas recomendaciones, más la práctica innovadora del maestro integrador de la Primera y Segunda Etapas de Educación Básica e investigaciones de los expertos en Enseñanza de las Ciencias Sociales, pueden convertirse en aportes a tomar en cuenta en el momento en que el Ministerio de Educación de nuestro país está empeñado en una profunda reforma curricular.

BIBLIOGRAFIA

FEUERTEIN, R, (1980). **Instrument Enrichment**. Illinois. Scott Foresman and Company.

FRANCESCHI, N, (1985). Enseñanza de la geografía y de la historia de Venezuela en la Educación Básica. **Tiempo y Espacio**. 2. (4): 137-148.

HALLAM, R, N, (1967). Logical thikin in history. **Educational Review**. 10 (2): 183-200.

LEIF, J. y RUSTIN, G. (1974). **Didáctica de la Historia y de la Geografía**. Buenos Aires. Edit. Kapelusz.

LUC, J. N. (1981). **La enseñanza de la historia a través del medio**. (Diálogos en Educación N° 10). Madrid. Edit. Cíncel.

MINISTERIO DE EDUCACION. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (1986). **Manual del Docente: primera etapa Educación Básica. Sector urbano**. Caracas.

POZO, J. I., Carretero, M. y otros (1983). "Cómo enseñar el pasado para comprender el presente: observaciones sobre didáctica de la historia". **Infancia y Aprendizaje**. 24 (1).

PISTOR, F. (1939). Measuring time concepts of children. **Educational Review**. XXXIII, 293-300.

RANGEL de C., A.T. (1990). La noción de tiempo histórico en los niños de la escuela básica (4°, 5° y 6° grados) en la ciudad de Barinas. **VIII Coloquio Nacional de Historia Regional y Local** Carúpano. Edo. Sucre. Caracas. Editorial Trópykos.

RISSO de SILVA, N. y SANCHEZ, J. (1987). **Enseñanza-aprendizaje de la Historia de Venezuela: efectividad de estrategias activas y tradicionales en el desarrollo de las nociones de tiempo histórico, en niños de 9-10 años**. Tesis de grado no publicada, para optar a la licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

VARGAS, I. y SANOJA M. (1993). **Historia, Identidad y Poder**. Caracas. Editorial Trópykos.