

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
HOLGUÍN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA
FORMACIÓN DE NOCIONES Y REPRESENTACIONES
HISTÓRICO-TEMPORALES EN LOS ESCOLARES
PRIMARIOS**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO
DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

Autor: Lic. Ángel Felipe Jevey Vázquez

**Tutor: Dr. C José Ignacio Reyes González
Profesor Titular**

**LAS TUNAS
2007**

SÍNTESIS

Esta tesis recoge una investigación que se enfrenta al problema de la insuficiente formación de nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios, que distorsiona la imagen y la utilidad social de la historia. Un equipo, encabezado por el investigador principal, propone una concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios, así como la metodología para su implementación, que integrando referentes teóricos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos permiten fundamentar a la temporalidad como componente básico del contenido histórico y eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

Finalmente aparece la descripción del montaje de esta experiencia en un grupo de escolares de quinto grado de la Escuela Primaria Mártires del 28 de diciembre de Las Tunas y la reflexión crítica de cada una de las etapas por la que transcurrió el aprendizaje histórico por parte de los escolares, a partir de la interpretación de los datos que aportaban los métodos y técnicas investigativas utilizadas, tanto de tipo teóricos como empíricos.

Desde esta investigación se conceptualiza y organiza la educación histórica de los escolares primarios del segundo ciclo asumiendo que la temporalidad integra el tiempo social y el tiempo histórico, implicando protagónicamente al escolar desde una perspectiva que relaciona dialécticamente la historia personal-familiar-comunitaria y/o local-nacional, en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador que acentúa la utilidad práctico social de los contenidos históricos.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: Fundamentos teóricos que sustentan la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.....	12
1.1 El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria. Sus tendencias históricas.....	12
1.2 Reflexiones sobre el tratamiento de la temporalidad por los historiadores y didáctas de la historia	23
1.3. Sustentos teóricos que fundamentan la educación de la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.....	36
1.4 Diagnóstico integral del tratamiento didáctico de las nociones y representaciones histórico-temporales en la enseñanza primaria.....	46
CAPITULO II: Concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la Educación Primaria.....	53
2.1 Concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales	54
2.1.1 Premisas para la elaboración de la concepción didáctica.....	54
2.1.2 La temporalidad como componente básico del contenido histórico didáctico en la Educación Primaria.....	55
2.1.3 La temporalidad como eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.....	73
2.2 Metodología para la aplicación de la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.....	83
CAPITULO III: Valoración crítica de la implementación de la metodología para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en los escolares primarios.....	87
3.1 Implementación de la metodología en la Escuela Primaria Mártires del 28 de Diciembre de la experiencia.....	88
3.1.1 Contextualización de la experiencia.....	89
3.1.2 Descripción de la puesta en práctica de la metodología.....	90
3.2 Evaluación de los talleres de análisis y reflexión pedagógica.....	112
CONCLUSIONES GENERALES.....	118
RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un proceso de gran importancia para la vida y para la formación de la personalidad de los escolares, a la vez que crea las condiciones para el desarrollo de la cultura nacional y universal.

Tal y como nos advirtió J. Martí (1975: 308) “la educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo. La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar”

La Educación Primaria en nuestro país tiene una gran tradición pedagógica, la que ha sido objeto de preocupación sistemática a través de su rica historia como institución formadora de nuevas generaciones. Todas sus asignaturas deben contribuir con la preparación integral de los escolares, pero es el área de las humanidades, por su naturaleza social, una de las que más puede aportar en este sentido, sin que se pretenda absolutizar esta afirmación.

Y cuando se habla de las humanidades y lo que irradian en la formación de los escolares, podemos pensar inmediatamente en la asignatura Historia, que concreta los resultados científicos de la Historia y la Didáctica de la Historia. En el transcurso de los años el objeto de estudio de ambas ciencias sociales, ha evolucionado, con un enriquecimiento teórico y metodológico resultado de su interacción; aunque no existe un consenso entre los que se dedican a la investigación histórica y a la Didáctica de la Historia sobre las vías para solucionar sus problemas epistemológicos y prácticos.

Sin embargo, la concepción epistemológica del materialismo dialéctico e histórico –posición que asumo– ha logrado nuclear a su alrededor a los historiadores de izquierda. La historia marxista que representa una concepción de historia total es abierta, reflexiva, dinámica, reconstructiva, sin espacios acabados o cerrados a nuevos estudios, basada en fuentes históricas diversas y que le da valor a lo procedente de lo personal, familiar, comunitario, local, nacional y universal en la dimensión pasado-presente-futuro.

La asignatura Historia de Cuba ha transitado por diferentes planes de estudio, que no siempre han garantizado, en toda su magnitud, la preparación histórica que el escolar necesita. En la década del

setenta del siglo XX en la Educación Primaria se impartió durante un tiempo en cuarto grado Relatos de Historia de Cuba, mientras en quinto se enseñaba Historia Antigua y en sexto Historia de la Edad Media, obviando la presencia de la Historia de Cuba en el segundo ciclo, que rompió con la tradición, que provenía de la neocolonia, de enseñar la historia nacional y local como una vía que contribuía en el proceso de formación de valores. La situación descrita fue resuelta cuando en 1989, se decide que la historia nacional formara parte nuevamente del currículum de la Educación Primaria, pero su sola presencia no garantiza que cumpla su papel formativo.

Mi experiencia profesional como maestro primario en los municipios Jobabo y Las Tunas, como profesor del Curso de Habilitación para Maestros Primarios y el intercambio sistemático con maestros que trabajan en el segundo ciclo de esta educación, a partir de mis funciones como Responsable Provincial de la asignatura Historia de Cuba, me posibilitaron revelar un conjunto de problemas que se aprecian en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, algunos de los cuales se pueden resolver a través del trabajo metodológico que deben desarrollar los directivos de las escuelas, los municipios y la provincia, sin embargo otros deben ser profundizados por la vía de la investigación científica.

El concebir un diagnóstico inicial de carácter integral del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, y de manera particular lo relacionado con la temporalidad en los grados quinto y sexto, implicó la revisión de informes de entrenamientos metodológicos conjuntos y de inspecciones (anexo # 1); la observación de actividades docentes (anexo # 2), los resultados de los instrumentos que se aplican sistemáticamente como parte del control de la calidad del aprendizaje en la provincia (anexo # 3); el intercambio con directivos, maestros y escolares primarios (anexo # 4), entre otras técnicas e instrumentos de diagnóstico que convenientemente trianguladas, arrojaron las siguientes tendencias:

- No siempre son suficientes los elementos fácticos que los maestros prevén en sus clases para que los escolares primarios puedan comprender la historia que se les enseña.
- Los maestros no siempre relacionan convenientemente el pasado con el presente histórico, ni crean situaciones de aprendizaje que modelen la actividad histórica futura de los escolares primarios.

- Algunos maestros en la unidad introductoria del curso escolar ejercitan los conceptos temporales, pero no lo sistematizan suficientemente en el resto del sistema de clases de la asignatura.
- Los maestros reconocen el valor instructivo-educativo que tiene la historia para la educación de los escolares primarios, aunque en ocasiones no saben elaborar y precisar estrategias didácticas que materialicen esa intencionalidad.
- Algunos escolares primarios reproducen mecánicamente lo aprendido con respecto a las fechas históricas, su orden cronológico y a la vez estos aspectos son separados de la comprensión de su esencia; incluso en la enseñanza de la temporalidad los maestros solo trabajan con la cronología y la línea de tiempo vista solo como habilidad.
- Los escolares primarios tienen limitaciones para la comprensión y elaboración de los textos históricos, que incide en el reconocimiento a un nivel elemental de los nexos causales, temporales y espaciales.
- Los escolares son atentos a las orientaciones que se les ofrecen, lo que puede ser aprovechado para que tengan un mayor protagonismo en el aprendizaje de la Historia de Cuba.
- Los maestros y escolares primarios manifiestan interés por conocer las diferentes facetas de la historia nacional y local.

El análisis realizado, revela que algunos maestros y escolares primarios tienen insuficiencias para enseñar y aprender la historia nacional y local, que supone adentrarse en esta problemática desde sus causas. Dentro de estos aspectos el tratamiento de la temporalidad histórica emerge como uno de los que mayores limitaciones presenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, situación que se corrobora durante el estudio de los documentos docente-metodológicos de la asignatura en los grados quinto y sexto.

La investigación está dirigida al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria, que constituye una de sus prioridades; forma parte del Proyecto de Investigación “CLIODIDÁCTICA: Enseñanza de la Historia en la escuela”, del Programa Ramal No1 del

Ministerio de Educación que destaca la necesidad de elevar el aprendizaje escolar en la educación básica y los factores que lo potencian.

El estudio de esta temática tiene un marcado interés social, pues se potencia desde la historia la educación de los escolares primarios, promoviendo el protagonismo durante el acto de aprender y la preparación necesaria para insertarlos en la sociedad, cuestiones que la Didáctica de la Historia ha privilegiado en los últimos años, pero que aún quedan aristas en las que no se ha profundizado lo suficiente.

La necesidad de este tipo de estudio, también viene dada por la propia naturaleza social de la actividad de los hombres y sus relaciones; porque en la sociedad estamos inmersos en un tiempo y un espacio que condicionan nuestras vidas y, por ende, la actividad cotidiana y profesional. El escolar primario transcurre su accionar cotidiano en un tiempo social y a la vez debe estudiar el tiempo histórico en que se desarrollan los hechos y procesos de la historia nacional y local.

En este contexto determiné la contradicción, que se manifiesta de forma externa, pero que dinamiza el proceso investigativo y que a su vez lo justifica como necesidad social. La contradicción se genera entre las exigencias que se le plantean a la asignatura Historia de Cuba en el Modelo de la Escuela Primaria, P. Rico (et al) (2000: 8), referido a “caracterizar las etapas fundamentales del proceso histórico cubano, a partir del conocimiento y valoración de hechos, héroes y mártires, y mostrar el dominio de las principales figuras y hechos de su comunidad, así como de otros aspectos relevantes de su patrimonio natural y cultural” y el nivel real con que egresan los escolares primarios muy por debajo de esta aspiración, que incide en la comprensión que le atribuyen al valor cognoscitivo y social de la historia.

Estas reflexiones me condujeron a determinar el PROBLEMA, que se enmarca en la insuficiente formación de nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios, que limita la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.

Al encontrar insuficiencias en la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales, urge atender esta problemática pues su solución contribuye a elevar la calidad del aprendizaje histórico social.

Las nociones y representaciones histórico-temporales son conocimientos de tipo factológico referidos al tiempo histórico y social en que transcurren los hechos, los fenómenos y los procesos protagonizados por los sujetos colectivos e individuales de la historia, que devela las peculiaridades del contexto en que se desarrollan y permite caracterizar y diferenciar los periodos y las épocas históricas.

Así tenemos que el OBJETO DE ESTUDIO de esta investigación es el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

En función de contribuir a la solución de la problemática planteada se formuló el siguiente OBJETIVO: ofrecer una concepción didáctica y su metodología de implementación, para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

El objetivo acota como CAMPO DE ACCIÓN la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios.

Si bien la temporalidad es una categoría reconocida y en cierta medida abordada por las investigaciones referidas al proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, no hay un consenso sobre cuál sería el contenido a impartir y cómo se haría para que los escolares primarios adquieran un aprendizaje más duradero. El tratamiento didáctico de la temporalidad en nuestro país no ha estado a la altura del lugar que esta ocupa entre las categorías básicas de la historia y su enseñanza.

En la tesis se hace una valoración crítica de los trabajos realizados en Cuba por R. M. Álvarez y H. Díaz (1978); que marcaron pautas para el desarrollo de la Didáctica de la Historia en Cuba, pero que no abordaron con profundidad esta categoría, como si se aprecia en los trabajos de J . I. Reyes (1999), M. Romero (1999) y A. Palomo (2001), realizadas bajo la dirección de R. M. Álvarez, que dedican un espacio en su estudio epistemológico a la categoría tiempo histórico, al utilizarla en las propuestas didácticas realizadas para la educación histórica en la Educación Secundaria Básica, pero que no tenían como intención revelar de forma particular cómo formarla en los adolescentes, dejando el camino expedito para otras investigaciones.

Resulta valiosa la tesis de maestría de R. Arias (1997), que incursiona en la formación del tiempo histórico en el proceso de preparación de profesores de Secundaria Básica en Ciego de Ávila lo que presupuso una conceptualización epistémica de la categoría; mientras que R. M. Álvarez en el libro publicado en el 2006 dedica un epígrafe al tiempo histórico, valorando los criterios que han abordado otros historiadores y didactas, pero sin pasar de una conceptualización general ni emitir consideraciones particulares sobre su tratamiento en los diferentes niveles educativos.

En la literatura internacional se ha estudiado más sistemáticamente esta categoría de la historia y la didáctica de la historia, aportando numerosas investigaciones, pero que no siempre se ajustan en toda su magnitud a nuestros intereses educativos; entre los estudios más conocidos en Cuba encontramos los de G. J. Whitrow (1990), M. E. Guibert Navaz (1993), H. Baghino (1993), J. Aróstegui (1995), C. A. Trepát (1998), P. A. Torres (1998), J. Pagés (1999), C.I Ezzell (2002).

El estudio epistemológico realizado en esta investigación se hace desde una Didáctica de la Historia Integral, concepción que se revela desde la década del noventa del siglo pasado en los trabajos de R. M. Álvarez, J. I. Reyes, A. Palomo, M. Romero, R. Pla, entre otros.

Si bien desde los momentos iniciales me venía haciendo cuestionamientos y reflexiones que permitieron estructurar metodológicamente la investigación, ahora estoy en condiciones de precisar la IDEA A DEFENDER: en la formación de nociones y representaciones histórico-temporales, la temporalidad visto como tiempo social e histórico, es un componente básico del contenido histórico y un eje articulador dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, que al ser estructurado desde la relación historia personal, familiar, local y nacional, permite a los escolares primarios la explicación y comprensión de la vida histórico social, y los convierte en protagonistas del aprendizaje, además de garantizar la apropiación del contenido histórico que interviene en la educación de su personalidad.

Para poder resolver el problema planteado en la investigación se hizo necesario implementar una serie de TAREAS CIENTÍFICAS que se cumplieron:

- Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia nacional y local, en la Educación Primaria en Cuba y en Las Tunas después del triunfo de la Revolución, con énfasis en la tendencia histórica de la enseñanza de la temporalidad.
- Caracterizar la temporalidad como categoría de la Historia y de la Didáctica de la Historia.
- Fundamentar desde lo filosófico, lo axiológico, lo sociológico, lo psicológico, lo pedagógico y lo didáctico de la historia, la necesidad de la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.
- Diagnosticar el proceso de formación de las nociones y representaciones histórico-temporales de los escolares primarios en las escuelas primarias en las que trabaja el Proyecto CLIODIDACTICA.
- Elaborar la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.
- Elaborar la metodología que posibilite concretar la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales por parte de los maestros primarios.
- Valorar críticamente la puesta en práctica de la metodología sustentada en la concepción didáctica, en una escuela primaria de Las Tunas, y los resultados de los talleres de análisis y reflexión pedagógica para arribar a conclusiones sobre el proceso de formación de nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios.

Esta investigación se adscribe a un enfoque con predominio de lo cualitativo, pues las peculiaridades del objeto y el campo que se estudian referidos al proceso de formación de las nociones y representaciones histórico temporales desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la escuela primaria implicó partir de las experiencias que se declaran en esta educación, así como la singularidad de los problemas que allí se manifiestan y la necesidad de profundizar en los problemas teóricos que subyacen para abordar con la calidad requerida este tema.

Se parte de las necesidades prácticas de la escuela, que implicó la utilización de métodos de nivel empírico para desde estos profundizar en la teoría con métodos de este nivel; se aprecia un ir y venir de la

práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, propios de una manera sui géneris de manejar la investigación acción participativa, sobre todo en el momento en que se implementa la experiencia en la Escuela Primaria “Mártires del 28 de diciembre”. Por eso aunque las tareas tienen un orden, como el descrito anteriormente, en el devenir lógico de esta investigación se desplegaron a la misma vez algunas tareas, en la medida en que se lograba arribar a los resultados científicos esperados ajustados al contexto. Los MÉTODOS de nivel teórico y empírico utilizados en la investigación fueron:

De nivel teórico:

El estudio y crítica de fuentes, apoyado en los procedimientos del pensamiento lógico: el análisis y la síntesis, la inducción-deducción, lo lógico y lo histórico. Estos procedimientos se desplegaron en toda la investigación, tanto en la elaboración teórica como en la implementación práctica.

- Análisis-Síntesis: se utilizó en todas las etapas de la investigación: tanto para el procesamiento teórico de las fuentes, la aplicación y procesamiento de los métodos y técnicas investigativos y el balance crítico de las actividades y etapas de la investigación.
- Inducción-Deducción: se revela en la relación entre los otros procesos que se mueven tanto de lo particular a lo general como a la inversa; también utilizado en todas las etapas de la investigación.
- Histórico y Lógico: utilizado durante el análisis y la caracterización histórica del objeto y el campo de acción de investigación, así como en el proceso de modelación de la concepción didáctica.

Sistémico: para establecer la interdependencia entre los presupuestos filosóficos, históricos, axiológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que permiten caracterizar el objeto y el campo de la investigación, y en la concreción de los componentes de la concepción didáctica y sus relaciones.

Modelación: para determinar las relaciones que se establecen entre los componentes de la concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico temporales desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria, como una abstracción teórica y

en la elaboración de nuevas ideas y juicios que emanan de la práctica escolar y social, para a la vez transformarla y enriquecerla.

Hermenéutico dialéctico: atravesó todo el proceso de la investigación, desde los procesos de comprensión, explicación e interpretación del objeto y el campo de la investigación, hasta en la búsqueda de los significados de los conceptos, para llegar con nuevos argumentos a un enriquecimiento teórico en el campo de la formación de la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria. También para la interpretación cualitativa de la información que portaban los métodos y técnicas empíricas.

De nivel empírico:

Observación participante: la utilicé para seguir en detalle las etapas de diagnóstico, ejecución y evaluación de la concepción didáctica elaborada, constatar la existencia del problema científico e interactuar con los sujetos protagónicos del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en una escuela primaria durante la implementación práctica. Relacionado con este método se utilizó como técnica el diario, entre los que se encuentran:

- El diario del investigador principal: donde se hacen anotaciones sobre lo observado en cada sesión de trabajo (descripción) y luego la reflexión crítica de cada etapa de la metodología (evaluación).
- El diario del docente: que se refiere a las anotaciones que realiza lleva un maestro primary sobre los acontecimientos y transformaciones que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Encuesta y entrevista abierta: a escolares primarios, maestros, directivos, familiares de los escolares y miembros de la comunidad, para explorar los saberes, destrezas, modos de pensar y actuar relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de la temporalidad de manera particular y de la Historia de Cuba de manera general.

Análisis de los productos de la actividad: se valora críticamente los informes de los trabajos prácticos, redacciones, dibujos y otros resultados del aprendizaje de la Historia de Cuba de los escolares primarios.

Talleres de análisis y reflexión pedagógica: que posibilita socializar entre especialistas de la investigación científico pedagógica, un grupo de directivos y maestros seleccionados, así como los responsables municipales de Historia de la Educación Primaria en la provincia de Las Tunas, la concepción didáctica y su metodología de implementación, que posibilita desde una construcción colectiva darle coherencia al resultado científico a partir de las opiniones críticas de sujetos que intervienen en la elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.

Como procedimiento metodológico utilicé la triangulación, que consiste en contrastar la información que emanan de las fuentes, buscando una mayor objetividad del proceso realizado y de los cambios que se operan en los sujetos que forman parte del proceso investigativo; se contrastaron teorías, métodos y/o técnicas, tanto en la elaboración de la sustentación teórica de la concepción didáctica, como durante el proceso de su implementación práctica en una escuela primaria.

Recurrí también a la estadística descriptiva, que utilizado también como procedimiento metodológico posibilitó procesar los datos que arrojaban los instrumentos y técnicas aplicadas.

Esta investigación fue realizada en la escuela primaria "Mártires del 28 de Diciembre" del municipio de Las Tunas, con la cooperación de un equipo de trabajo integrado por dos maestros y un docente en formación. La concepción investigativa elegida como vía para develar los resultados científicos determinó la necesidad de un trabajo colectivo que implicó: la reflexión del estado actual del problema, la propuesta de soluciones, determinación de la metodología a utilizar, criterios de los participantes acerca de las transformaciones que se operaban y valoración crítica a partir de la triangulación de la información que aportan las diferentes técnicas y métodos de investigación.

La investigación tiene como CONTRIBUCIÓN A LA TEORÍA:

- Caracterización de la categoría temporalidad desde las ciencias: Historia y Didáctica de la Historia.
- La concepción didáctica dirigida a la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios, que fundamenta la temporalidad como un componente básico

del contenido histórico y eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, en el segundo ciclo de la Educación Primaria.

Como APORTES PRÁCTICOS considero los siguientes:

- Una metodología que permite la implementación de la concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en el segundo ciclo de la Educación Primaria.
- Materiales de apoyo a la docencia de la asignatura Historia de Cuba, en el segundo ciclo de la Educación Primaria, entre los que se encuentra el software educativo “Aprendiendo mi Historia”

La NOVEDAD CIENTÍFICA de esta investigación radica, en que sustentado en el materialismo dialéctico e histórico, se conceptualiza y organiza la educación histórica de los escolares primarios del segundo ciclo asumiendo que la temporalidad integra el tiempo social y el tiempo histórico, implicando protagónicamente al escolar desde una perspectiva que relaciona dialécticamente la historia personal-familiar-comunitaria y/o local-nacional, en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador que acentúa la utilidad práctico social de los contenidos históricos; que como enfoque integral hasta este momento no se ha realizado en nuestro país.

La memoria escrita consta en su estructuración con una introducción, el cuerpo de la tesis que consta de tres capítulos, cada uno con sus respectivos epígrafes y conclusiones parciales, así como conclusiones generales, recomendaciones, bibliografía y un amplio cuerpo de anexos que facilita la comprensión de la investigación y la metodología empleada.

CAPITULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA FORMACIÓN DE NOCIONES Y REPRESENTACIONES HISTÓRICO-TEMPORALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE CUBA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo abordo aspectos esenciales relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, que me exige realizar una valoración crítica del tratamiento de la temporalidad, como categoría histórica y de la Didáctica de la Historia, además de precisar las tendencias históricas, que metodológicamente me orientaron la investigación por un camino científico.

A partir del rastreo bibliográfico y el intercambio con el equipo de investigación se asumen los referentes teóricos que sustentan la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria. Este capítulo concluye con la presentación de los resultados del diagnóstico, que corroboró el problema científico detectado.

1.1 El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria. Sus tendencias históricas

El valor de la enseñanza de la Historia para la formación de las nuevas generaciones es reconocido por los filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos y didactas de la Historia, por eso son múltiples las investigaciones que se realizan relacionadas con esta área del conocimiento. Seguir la trayectoria que ha tenido un objeto de esta complejidad implica adentrarse en su trayectoria histórica, con el objetivo de que el estudio realizado me ayude a determinar hasta dónde se ha llegado y qué camino seguir para continuar

el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia nacional y local en la Educación Primaria. Las fuentes principales para este estudio se encuentran en los planes de estudio, los documentos docentes metodológicos de esta asignatura en la Educación Primaria, las investigaciones realizadas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, entre los que se encuentran los trabajos de S. Nereida (1974), H. Leal (2000), así como las entrevistas realizadas a funcionarios y maestros.

La pertinencia del estudio realizado implicó la determinación de dos grandes dimensiones y los indicadores que lo integraron, para el análisis de cada periodo histórico, que permitiera profundizar en las peculiaridades teórico-prácticas del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, de manera particular lo relacionado con el tratamiento didáctico que ha recibido la temporalidad.

1- Momentos trascendentales en el proceso de desarrollo de la Educación Primaria cubana

- a) Transformaciones operadas en la Educación Primaria que impactan en la enseñanza de la Historia
- b) Decisiones curriculares que inciden en la enseñanza de la Historia de Cuba en la Educación Primaria

2- Peculiaridades del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, en particular el tratamiento de la temporalidad

- a) Características principales del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria
- b) Tratamiento de la temporalidad en los programas, textos y orientaciones de la asignatura Historia
- c) Tratamiento de la temporalidad por parte de los maestros
- d) Aprendizaje de la temporalidad por los escolares

El estudio histórico se centra en la enseñanza de la historia en la escuela primaria cubana después de 1959, no porque se desconozca la trayectoria y tradición que ha tenido la presencia de esta materia en el currículo de esta educación, sino porque la investigación necesitaba una profundización teórica y práctica desde el momento en que el fundamento filosófico marxista se hizo oficial como sustento epistémico.

Debo hacer la acotación, que si bien en la República Neocolonial la enseñanza de la historia estuvo incluida en la Educación Primaria, tanto lo local como lo nacional y se conocen los trabajos de autores como M. Cano (1930), P. García (1923, 1940) y R. Guerra (1923) que hicieron un gran esfuerzo por divulgar entre los maestros primarios la historia nacional y local, enfatizando en el valor educativo de esta asignatura, la política de los gobiernos no tuvo la misma intención. Como el fundamento filosófico e historiográfico que predominó en la neocolonia era el Positivismo, desde la asignatura Historia se enseñaba el tiempo histórico centrado en hechos de tipo político-militar y en la memorización de fechas históricas.

Al hacer esta periodización tuve en cuenta las tres revoluciones que se han dado en la educación cubana después del primero de enero de 1959:

Primer periodo (desde el triunfo de la Revolución hasta 1972) Introducción del fundamento marxista en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba

Desde el triunfo revolucionario el 1ro de enero de 1959, el gobierno cubano tuvo la preocupación de brindarle al estudio histórico-social un papel protagónico como parte imprescindible de la preparación cultural que se pretendía lograr y además, para que el pueblo pudiera comprender mejor las tareas que debían desarrollar en el nuevo contexto social que se avecinaba.

La historia nacional se convirtió en uno de los objetivos esenciales dentro de las transformaciones que operaba el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Primaria, pero necesitaba libros y programas que respondieran al momento histórico que se vivía, alejándose de la historia oficial neocolonial que distorsionaba los hechos y personalidades. La Educación Primaria, como otros niveles educativos, introdujo los resultados de las investigaciones históricas realizadas a partir de la década del sesenta del siglo XX.

La decisión curricular le daba un nuevo sentido a la enseñanza de la historia nacional y local, pues sirvió para fortalecer el sentido de pertenencia de nación y nacionalidad cubana. Los contenidos históricos seleccionados ponían en el centro a las personalidades y al pueblo cubano, que hasta ese momento

habían sido marginados por la historiografía burguesa, pues el nuevo fundamento teórico se sustentaba en el materialismo dialéctico e histórico.

A pesar del cambio operado en el fundamento teórico de la historia a enseñar, las clases en este periodo se caracterizaron por una enseñanza más bien memorística, reproductiva, centrada en hechos y personalidades de tipo político-militar, propia de la concepción positivista de la historia. La decisión epistemológica tomada era la correcta, sin embargo, los cambios en la práctica escolar eran lentos.

El ideal de maestro de Historia de este periodo se caracterizó por tener un alto dominio de los conocimientos históricos, pero se absolutizó la exposición oral como una única vía para enseñar esta materia, mientras los escolares primarios eran entes pasivos, repetidores de fechas, valoraciones de personalidades y acciones, que limitaba la comprensión de su esencia.

Como un logro de este periodo es que una avanzada de los maestros primarios, con más intuición que preparación pedagógica, comenzaron a desarrollar una clase de Historia que le daba una mayor participación a los escolares en la apropiación del contenido histórico, con énfasis en el espíritu patriótico, revolucionario y antiimperialista, aunque sin atender con profundidad las habilidades que favorecían la formación consciente de los conocimientos históricos.

Con respecto al tratamiento de la temporalidad, la historia que se enseñaba privilegiaba la cronología, la lógica lineal de la historia, que queda evidenciado cuando revisé los programas, textos y orientaciones de este periodo, expresión de la fuerza solapada que todavía tiene el positivismo. A esta concepción de enseñanza de la historia estructurada desde el protagonismo de los hechos y las personalidades, le corresponde un proceso de aprendizaje que atomizaba la historia sin llegar a revelar las relaciones causales, temporales y espaciales.

Como conclusión parcial de este periodo refiero que el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia se orientó desde el materialismo dialéctico e histórico, aunque la escuela no era totalmente consecuente con este fundamento teórico en su accionar práctico; esta situación unida a otras de carácter subjetivo relacionado con la manera en que lo interpretaba el maestro primario y la forma en que enseñaba la

historia, generaba cierto rechazo de algunos escolares primarios por su aprendizaje. No obstante, se logró un primer acercamiento a la historia nacional y local desde el materialismo histórico, que comenzó a desarrollar en los escolares primarios el proceso de identificación con la nación y la nacionalidad cubana. Con los cambios que se vienen operando en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, se entra a un segundo periodo.

Segundo periodo (desde 1972 hasta 1989): Perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la Educación Primaria.

A partir del curso 1972-1973, como parte de la revolución educacional planteada por nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro, el Ministerio de Educación inició el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación que tuvo entre sus objetivos lograr una formación integral y armónica del escolar primario.

La Historia de Cuba como asignatura independiente en la Educación Primaria, que hasta ese momento se impartía en el segundo ciclo, fue sustituida en quinto grado por la Historia del Mundo Antiguo y en sexto grado por Historia de la Edad Media. Esta decisión rompió con la tradición, que venía de la neocolonia y que se mantuvo en el primer periodo descrito, de enseñar la historia nacional y local en esta educación. Esta situación, despertó inmediata preocupación entre los especialistas y maestros primarios.

En este tiempo, solo se mantuvo un programa sencillo de Relatos de Historia de Cuba en cuarto grado (80 h/c), de manera propedéutica, fáctica y elemental, donde se abordaban algunos hechos, fenómenos y personalidades de nuestra historia, que provocó que no fuera hasta la Secundaria Básica que se estudiara la historia nacional, aunque estaba imbricada con la universal.

La inclusión de la Historia Antigua y de la Edad Media dentro del currículum de la Educación Primaria, hace que los escolares se adentren en el estudio de la vida del hombre de la comunidad primitiva, la sociedad esclavista y feudal, por demás complejo, sin aún tener claridad de cuáles eran los hechos y personalidades del proceso histórico cubano, que los alejaba cognitiva y afectivamente de sus raíces nacionales y locales.

Las clases que se impartían de Historia Antigua y Medieval se caracterizaron por ser reproductivas, se abusaba de la memorización y centrada en hechos y personalidades de tipo político-militar. La principal limitación de este periodo radica en que la enseñanza y el aprendizaje de la historia se concentra más en las causas, consecuencias y significados que en los hechos en sí, esto hace que en alguna medida se pierdan las acciones de los sujetos de la historia, tanto individuales y colectivos. Se impartía una historia más centrada en lo lógico, que en lo fáctico, que entraba en contradicción con el desarrollo del pensamiento del escolar de estas edades y con los criterios expuestos por R. M. Álvarez y H. Díaz (1978). Se mantuvo en la práctica pedagógica como ideal de maestro para enseñar historia el que evidenciara un alto dominio de los conocimientos históricos, autoritario, direccional y con técnicas preferentemente expositivas; mientras que el escolar era un ente pasivo, acrítico y reproductor del mundo en que vivía, a pesar de que la Didáctica abogaba por un mayor protagonismo.

En este periodo el maestro primario contó con Orientaciones Metodológicas que le auxiliaban en su preparación para impartir la asignatura, pero el contenido de ese documento no se interpretó como sugerencias para el trabajo docente, sino como esquemas metodológicos rígidos, que se reflejó con el paso del tiempo en la falta de creatividad de los maestros para ajustar los contenidos a las necesidades de sus escolares.

Con respecto al tratamiento de la temporalidad la Historia Antigua y de la Edad Media que se enseñaba mantiene como centro la cronología, dando una idea de sucesión lineal del proceso histórico, centrada en la esencia de los hechos, fenómenos y procesos, pero sin llegar a comprenderlos desde una metodología que transite de los elementos fácticos a los lógicos para aprovechar en toda su magnitud las relaciones causales, espaciales y temporales, aunque R. M. Álvarez y H. Díaz (1978) reconocen el tiempo histórico como una categoría del sistema de conocimientos históricos, pero sin llegar a profundizar en este tema.

De este período resumo como conclusión parcial que fue desacertada la decisión de no enseñar historia nacional y local para en su lugar enseñar la historia antigua y medieval, muy compleja y abstracta para los

escolares primarios, y que generó en ellos un rechazo por la asignatura; desaprovechándose las potencialidades educativas de la historia nacional y local para el desarrollo de su personalidad.

Se aprecian limitaciones en los maestros primarios en el dominio de los contenidos históricos a enseñar, pues en su formación profesional pedagógica no habían estado previstos, y no siempre la preparación científica metodológica tenía la calidad requerida para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Se mantuvo una concepción estrecha de la temporalidad, solo vista como cronología y línea de tiempo, sin lograr la articulación necesaria con el sistema de conocimientos fácticos y lógicos que se declaraba en los programas.

Se le suma a lo anterior las críticas realizadas por la dirección de la Revolución y de los especialistas en la Didáctica de la Historia sobre las insuficiencias en la formación histórica de los escolares, los adolescentes y los jóvenes, que produjo una revisión inmediata de los programas de la asignatura para todas las educaciones, incluyendo la Educación Primaria.

Desde ese momento la enseñanza de la historia en la escuela primaria entraba a un nuevo periodo en que debía resolver los problemas que venía atravesando para estar a tono con las circunstancias históricas.

Tercer periodo (desde 1989 hasta 1999) Rescate de la historia nacional y local en la Educación Primaria

En 1989, con el perfeccionamiento continuo de la educación cubana, se elaboró un nuevo plan de estudio que contenía para el primer ciclo la asignatura El Mundo en que Vivimos, en la que se abordan aspectos relacionados con la historia nacional y local, mientras para el segundo ciclo se estableció la Historia de Cuba como asignatura independiente.

Esta decisión no resolvía por sí solo el problema que en el periodo anterior comenté, pues ahora el maestro primario llevaba casi tres lustros sin enseñar la historia nacional y tenía que dominar el contenido histórico y ajustarlo a la manera de enseñar de acuerdo con las peculiaridades, intereses y motivaciones de los escolares, lo que no se logró de forma homogénea en todas las escuelas, revelando la necesidad de atender con mayor cuidado el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

A partir del curso escolar 1992–1993 dado el carácter priorizado de esta asignatura, se creó la Comisión Nacional de Historia para realizar transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. En este periodo aún se evidencian algunas limitaciones en la comprensión y asimilación de los conocimientos históricos por parte de los escolares primarios, que se manifiesta a la hora de expresar los argumentos, al valorar de forma oral y escrita los hechos históricos y sus protagonistas individuales y colectivos, al identificar las características esenciales de los periodos y las etapas históricas y al establecer las relaciones temporales, espaciales y causales entre los hechos y procesos.

En el plano teórico hay estudios relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia que buscan la integración de referentes teóricos de naturaleza filosófica, histórica, sociológica, psicológica y pedagógica para elevar la calidad del aprendizaje en los escolares otorgándole a estos últimos un importante papel en su gestión del aprendizaje, ampliando las fuentes para aprender esta materia y la necesidad de tareas que posibiliten la independencia cognoscitiva; se insiste en buscar el equilibrio entre los aspectos fácticos y lógicos del conocimiento histórico, para que el escolar comprenda el lugar que ocupa en la historia y en la sociedad. H. Leal (1989), R. M. Álvarez (1998), J. I. Reyes (1999)

A pesar de que la Historia de Cuba en la Educación Primaria se convirtió en una asignatura priorizada, no se pudo despojar de algunas de las insuficiencias que arrastraba de los periodos anteriores, como es el hecho de reducir el tratamiento de la temporalidad al trabajo con la cronología y la línea del tiempo, mientras en la práctica de su enseñanza se abordaba la historia más bien como pasado sin establecer los nexos necesarios con el presente y sobre todo con las vivencias personales de los escolares primarios, lo que limitaba la comprensión de la esencia de los hechos, fenómenos y procesos históricos.

Es preocupante además, que la explicación del maestro primario no sobrepasaba lo que aparece en el texto del grado o no llega a ese nivel; aún no pone al hecho histórico como núcleo central de las clases, desaprovechando el potencial educativo de la asignatura, que se explica en parte porque en los últimos años había estado explicando historia antigua y medieval y le falta dominio de la historia nacional y local.

Como conclusión parcial del periodo refiero que se retomó en la Educación Primaria el estudio de la historia nacional y local, que favorece la educación histórica de los escolares primarios, aunque los resultados en el aprendizaje estén por debajo de las necesidades históricas y del ideal social.

Se mantiene una visión reduccionista de la temporalidad, al trabajarla pedagógicamente como una habilidad, centrada en la cronología y la línea de tiempo, al desaprovechar las interacciones con otros aspectos del contenido histórico que favorecen el proceso formativo del escolar primario.

Si bien los estudios didácticos e históricos tuvieron aires de renovación, que posibilitaron la presentación de ponencias, artículos y folletos relacionados con un proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba que cumpliera con los requisitos de la clase contemporánea, en la práctica no se logró en todas las escuelas primarias romper con los esquemas conductistas o neoconductistas de enseñanza y aprendizaje, que generó una mayor atención pedagógica de la dirección del Ministerio de Educación y los institutos superiores pedagógicos. Esta situación condicionó la necesidad de elevar los resultados y potenciar al máximo los valores humanos y políticos desde el proceso de enseñanza aprendizaje histórico.

Cuarto periodo (desde 1999 hasta la actualidad) Consolidación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba

La necesidad de elevar la calidad de la educación cubana determinó que el Ministerio de Educación impulsara nuevas transformaciones en los diferentes niveles educativos, proceso en el que se ve inmersa la Educación Primaria. El problema de las transformaciones radica en comprender que los cambios de forma en la estructura de este nivel educativo no era lo decisivo, sino en la manera en que se dirigía el proceso de enseñanza aprendizaje con los escolares primarios.

Si la enseñanza de la historia aspira a cultivar la inteligencia de los escolares, y a su vez influir en su formación patriótica y revolucionaria tiene que transcurrir en correspondencia con la vida y, para ello, debe crear un clima de afectividad y emotividad en las clases, que no solo haga vivir al escolar primario cada hecho histórico sino también descubrir sus causas, sus nexos esenciales, y que pueda comprender su valor y utilidad práctica para su vida actual y futura. En este periodo aparecen los resultados del proyecto

Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual (TEDI) del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, que le dedicó un espacio a promover el desarrollo del pensamiento en los escolares primarios desde la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria, investigación realizada por H. Leal (2000). Este trabajo se sustenta a partir de la concepción de aprendizaje desarrollador que propone Margarita Silvestre (1999). Se aprecia también una influencia de los trabajos de R. M. Álvarez, J. I. Reyes, A. Palomo y M. Romero que en sus formulaciones generales defienden una Didáctica de la Historia Integral, con énfasis en el lugar de la categoría tiempo en el aprendizaje de la historia como parte del discurso didáctico elaborado. Estos autores refieren que no hay una verdadera enseñanza de la historia si no se estructura este proceso desde la dinámica pasado–presente–futuro.

Sin embargo, en el programa de Historia de Cuba de sexto grado se explicita que la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria “permitirá sentar las bases para estimular e interesar a los alumnos en el estudio de nuestro pasado histórico” MINED (1989 : 23), pero no queda claro la dimensión pasado-presente-futuro; mientras las Orientaciones Metodológicas de este grado siguen reduciendo el trabajo con el tiempo histórico a la utilización de la tabla cronológica y la gráfica de tiempo, lo que denota cierta insuficiencia epistemológica desde las que se sustenta el trabajo didáctico en esta educación.

Como parte de la estrategia para atender la Historia como asignatura priorizada se determinó a nivel nacional, provincial, municipal y de centro un responsable de esta materia, que al elaborar estrategias de trabajo concretas y contextualizadas posibilitara elevar la calidad de la enseñanza de la Historia y los resultados en el aprendizaje de los escolares, ya que se mantienen algunas insuficiencias detectadas en los periodos anteriores, tales como:

Los escolares no siempre relacionan las acciones con las personalidades históricas que les corresponden; omiten aspectos esenciales de los hechos históricos que debe narrar y los ubican fuera de su periodo histórico; las valoraciones que realizan de las personalidades y hechos históricos tienden a ser generales sin aportar aspectos que los tipifiquen y no perdura lo suficiente en los escolares primarios los conocimientos históricos que alcanzan.

La incorporación de la tecnología de la información y las comunicaciones TIC (software educativo, programas complementarios de Historia por la TV, videos) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia no ha tenido la repercusión inmediata esperada y por la interpretación que le dieron algunas escuelas le restó espacio a la vinculación del trabajo de esta institución con los museos y otros lugares históricos de la localidad, que implicó la determinación de precisiones metodológicas para aprovechar las TIC y el contexto local en la educación histórica de los escolares.

En este período refiero como conclusión parcial que si bien en el plano teórico se aprecian avances conceptuales sobre la historia y su enseñanza en la Educación Primaria, en la práctica no se logran los cambios esperados, a pesar de la presencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que puede ser un importante apoyo para el trabajo de los docentes.

El tratamiento de la temporalidad se reduce básicamente a su arista de habilidad, aunque hay trabajos que abordan la dimensión pasado-presente-futuro, pero que no precisan las peculiaridades del proceso de formación de la temporalidad en esta educación y las tareas docentes que la concreten en la clase.

Este estudio me permite llegar a las siguientes tendencias históricas del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, con énfasis en la temporalidad, en la Educación Primaria:

- Del estudio de la historia nacional en la década de los sesenta del siglo XX se pasó en la década del setenta al estudio de la historia antigua y medieval, para a finales de la década del ochenta reincorporar la historia nacional y local a este nivel educativo como una asignatura independiente del segundo ciclo.
- Se identifica la temporalidad solo como una habilidad referida al trabajo con la cronología y la línea del tiempo, aunque desde el segundo periodo se considera el tiempo como una categoría básica para el aprendizaje de los hechos, fenómenos y procesos históricos.
- De una historia nacional fáctica político-militar, se pasa a una historia antigua y medieval de conclusiones y generalizaciones de alto nivel lógico con menos abordaje de lo fáctico, para a finales

de los ochenta desarrollar una historia nacional y local que debe ser enseñada desde lo fáctico, pero que no logra establecer los nexos necesarios entre los aspectos causales, temporales y espaciales.

- Al menos en el estudio teórico se pasa de una enseñanza de la historia memorística, reproductiva y centrada en la actividad del maestro a una enseñanza productiva y desarrolladora con protagonismo del escolar primario y una mayor vinculación de lo que aprende en la materia con su contexto social.

El estudio histórico tendencial me permitió identificar la trayectoria que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la Educación Primaria, en particular el tratamiento de la temporalidad. Se aprecia que la temporalidad se ha venido reconociendo en la práctica escolar cubana solo como una habilidad, lo que me exigió realizar un estudio más profundo del tratamiento de esta categoría en la historiografía y la Didáctica de la Historia en fuentes nacionales y extranjeras.

1.2 Reflexiones sobre el tratamiento de la temporalidad por los historiadores y didactas de la historia

Llegado a este instante se impuso la explicación, valoración y sistematización de variadas fuentes para asumir una posición teórica desde una perspectiva integral, que tuvo como primer acercamiento el tratamiento de la categoría central de esta investigación por parte de los historiadores y los didactas, para poder llegar a caracterizarla. Como en sus inicios la Filosofía era considerada una ciencia general que incluía todos los conocimientos que el hombre acumulaba y no es hasta el siglo XIX que la Historia deviene en ciencia, la valoración crítica que aparece en este epígrafe está desde un principio vinculada al tratamiento filosófico de la categoría tiempo, aspecto básico para comprender su evolución epistémica y el proceso de sistematización realizado por los científicos que la han estudiado.

El tema de la temporalidad ha sido abordado por la literatura extranjera y nacional tanto la que se dedica a la ciencia Historia como a la didáctica de esta asignatura, sin embargo son los especialistas extranjeros los que han ofrecido estudios más acabados sobre esta problemática. La valoración crítica que hago en este epígrafe transcurre por la dialéctica que se establece entre los conceptos tiempo, temporalidad, tiempo social y tiempo histórico, que supone adoptar una posición ontológica (debido a la conexión entre la

cuestión del tiempo y la cuestión del ser) y gnoseológica (sobre el lugar y la función del tiempo en la historia y su enseñanza en la escuela).

Como fundamento teórico histórico-filosófico de la categoría tiempo asumo el materialismo dialéctico e histórico que argumento a continuación, para, desde esta posición, hacer un estudio crítico de la evolución de esta categoría en la historia.

El materialismo dialéctico e histórico, teoría fundada por Carlos Marx (1818–1883) y Federico Engels (1820–1895), y enriquecida posteriormente por V. I. Lenin (1870–1924), establece que la categoría tiempo constituye una condición inseparable de la materia, tiene una estructura condicionada por el emplazamiento, el movimiento y la interacción de las masas de la materia e influye en los mismos. Para V. I. Lenin (1986: 180), que es uno de los estudiosos de las categorías filosóficas, “en el universo no hay más que materia en movimiento, y la materia en movimiento no puede moverse de otro modo que en el espacio y el tiempo”.

La propiedad más importante del tiempo es su objetividad, en tanto existe junto al espacio y la materia en movimiento, independientemente de la acción cognoscitiva, valorativa y práctica del hombre sobre la realidad material. Son peculiaridades del tiempo: la unidimensionalidad (transcurre desde el pasado, pasa por el presente y se proyecta hacia el futuro), es irreversible y expresa la duración de los procesos y fenómenos de la vida material y espiritual. R. Araujo (et al) (1991)

Desde el fundamento teórico asumido el tiempo es una categoría filosófica que refleja la duración y sucesión de los hechos, procesos y fenómenos que en su movimiento se dan en un espacio determinado. De tal manera, que para podernos ubicar en el tiempo se hace imprescindible la experiencia o vivencia que relaciona la duración de los procesos o situaciones que vivimos en la medida en que éstas sufren cambios y/o se transforman.

El desarrollo de la Filosofía y la Historia están muy ligados al tiempo, así que considero pertinente para hacer un análisis lógico del proceso evolutivo del tiempo, no solo partir de la historiografía, sino también de

los fundamentos naturales y de la modificación que experimentan en el curso de la historia por la acción de los hombres.

La concepción del tiempo, así como los mitos que esta noción llevaba asociados, dominante en la Comunidad Primitiva por las sociedades cazadoras y nómadas, ha sido distinta de la elaborada en las sociedades agrícolas y sedentarias, las cuales, dependientes de la agricultura para su supervivencia, han tenido necesidad de una cronometría, de un calendario rector de sus actividades: el tiempo de la siembra y el tiempo de la recolección. Esta experiencia, junto con los ritos de renovación del poder, condujo a una conceptualización del tiempo que lo dividió en tiempo sagrado y tiempo profano.

En los filósofos de la Antigüedad el tema del tiempo es recurrente. Se encuentra reflejado de alguna manera en los textos de Heráclito (544–480 a.n.e), Anaximandro (610–547 a.n.e), Parménides (finales del siglo VI a.n.e), pero los escritos de Platón (428– 347 a.n.e) y Aristóteles (384–322 a.n.e) son los que han trascendido.

Para Platón el tiempo es una imagen móvil de la eternidad, imita la eternidad y se desarrolla en círculo según el número; es la concepción cíclica del tiempo. Mientras que Aristóteles, concibe el tiempo como el movimiento total e infinito, eterno, como marco en el que los acontecimientos particulares, finitos, pasan a poder ser concebidos como partes. Ambos reflejaron la importancia del tiempo en la vida de los hombres.

La filosofía aristotélica nos deja como herencia dos grandes líneas de pensamiento para plantearnos el aprendizaje histórico del tiempo físico y social, permite hacer una primera clasificación del tiempo: el tiempo astronómico y físico, observable, perceptible y mensurable y el tiempo humano o existencial, tanto personal como colectivo.

En la Edad Media con la consolidación del cristianismo, la categoría tiempo experimenta un importante cambio, ya que esta niega la posibilidad de un tiempo cíclico. La pasión, muerte y resurrección de Jesucristo son hechos únicos, irrepetibles, y dan un sentido a la existencia humana. De esta manera el tiempo aparece como fundamentalmente lineal y orientado hacia el futuro, y el sentido de toda la historia

como un desplegamiento en el tiempo, que tiene su origen en la creación y que culminará en el juicio final, que es el final de los tiempos. Se afirma por autores como Marc Bloch, fundador de la Escuela de los Annales, que en el medioevo los hombres tuvieron dificultades para apreciar el tiempo debido a que estaban mal equipados para medirlo.

Hasta el siglo XIV sólo la Iglesia se interesó por la medida y la división del tiempo; no era de interés en la vida cotidiana de las personas, que llegó incluso a que no se registraran ni los nacimientos y por tanto muchas veces no se sabía con exactitud la edad de una persona. La noción del tiempo aristotélica fue retomada en la época medieval por Santo Tomás de Aquino (1225–1274), e incluso por algunos de los científicos más notorios de la modernidad dentro de los que se incluyen Nicolás Copérnico (1473–1543), Giordano Bruno (1548–1600), Galileo Galilei (1564–1642), e Isaac Newton (1642–1727), los que asumían que el tiempo físico era totalmente absoluto, mientras Wilhelm Leibniz (1646–1716) lo consideró como una relación (el orden universal de los cambios, el orden de sucesiones).

Esta concepción de tiempo absoluto fue criticado por Immanuel Kant (1724–1804), quien relacionó la idea de tiempo con la explicación sobre cómo se producía el conocimiento o aprendizaje en las personas. Para este filósofo el espacio es la forma a priori de la sensibilidad externa y el tiempo es una forma a priori de la sensibilidad interna, condicionado por la propia naturaleza de la conciencia.

Para Jorge Federico Hegel (1770–1831) el tiempo es producto de la idea absoluta y surge en un determinado grado de esta, apareciendo primero el espacio y solo después el tiempo. Sobre esto V. I. Lenin (1983: 192) afirmó en Materialismo y Empiriocriticismo: “La existencia de la naturaleza en el tiempo, medido en millones de años, en épocas anteriores a la aparición del hombre y de la experiencia humana, demuestra lo absurdo de esta teoría idealista”

Ludwig Feuerbach (1804–1872), filósofo alemán, se pronunció contra la concepción idealista de la filosofía hegeliana, pero sin deslindar lo valioso del aporte de la dialéctica hegeliana, situación que si fue valorada

en su justo lugar por Carlos Marx, constituyendo las ideas filosóficas de F. Hegel y L. Feuerbach fuentes teóricas de la elaboración del materialismo dialéctico e histórico.

Es la concepción materialista dialéctica del tiempo la que facilitó mejor la comprensión de esta categoría, en particular para los estudiosos de la historia se convierte en un componente básico que determina su existencia, la manera de investigarse y la forma de explicarse los hechos, procesos y fenómenos históricos. Las generalizaciones teóricas de la Filosofía Marxista – Leninista, conocida como materialismo dialéctico e histórico, se corroboraron con las investigaciones de ciencias particulares entre las que se encuentran la Física y la Química.

Con la discusión creada alrededor de estas ideas se fue perfilando y enriqueciendo teóricamente la categoría tiempo a lo largo del siglo XIX y principios del XX, hasta que un eminente físico alemán Albert Einstein (1879–1955), dio un nuevo criterio al elaborar la teoría de la relatividad, donde consideraba “para darle al concepto de tiempo un sentido físico, se necesitan ciertos procesos que den la posibilidad de establecer una relación entre diferentes puntos del espacio (...) los datos espaciales y temporales no tienen un significado ficticio sino un significado físico real”.Fidel Castro Díaz-Balart (1998: 59)

Esto significa que el tiempo no es absoluto y externo e insensible a cualquier situación física, sino que depende en gran medida del estado del observador y de la velocidad en la que se encuentra el objeto observable cuyo movimiento temporal se quiere medir.

El tiempo también es estudiado por diferentes escuelas historiográficas que influyen de manera decisiva en la epistemológica de esta ciencia. El Positivismo, el Marxismo y los Annales, marcaron pautas en esos estudios, por ello en el análisis crítico me detendré a explicar la evolución histórica de esta categoría.

Algunos de los autores consultados manifiestan que el tiempo en la historia es distinto al tiempo de los físicos, justificándolo porque el tiempo de los historiadores se refiere al que viven los individuos, y donde estos organizan su actividad económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, entre otras.

Aróstegui (1995) plantea que es inconsistente e inexacto la pretensión de manifestar que existe un tiempo físico y otro histórico o social, la realidad del tiempo no es, y no puede ser, más que una; no debe ser confundido con la necesidad de distinguir entre un tiempo de reloj y un tiempo existencial.

Lo interesante para la elaboración de la idea de historia es, en realidad, la manera en que puede captarse y explicarse por los hombres de forma objetiva la significación del tiempo como un componente interno, inserto realmente en las cosas: de qué forma el tiempo actúa sobre la existencia de las cosas y cómo se manifiesta en el proceso histórico donde actuamos.

Asumo que “el tiempo histórico podría ser definido, dentro de la epistemología histórica de finales del siglo XX, como simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado” C. Trepát (1998: 42 – 43)

Con el surgimiento de la corriente historiográfica positivista, en el siglo XIX se abre una nueva puerta a los estudios sociales, que continúa en los dos siglos posteriores. Esta corriente le rinde culto al documento histórico como única fuente de carácter probatorio, llegando a absolutizar los datos de esa fuente y por tanto, el conocimiento que no provenga del documento no lo consideran verídico. J. I. Reyes (2004, 2006)

Los seguidores de este paradigma, opinaban que la historia debe centrarse en los estudios políticos, militares y diplomáticos, con realce del papel de las personalidades históricas; en esencia hacer una historia centrada en los acontecimientos que se puedan ubicar en un marco cronológico, a la vez que eviten los aspectos económico – sociales de difícil periodización. P. Pagés (1983), M. J. Sobejano (1993, 1998); J. I Reyes (1999, 2004, 2006)

Como toda corriente de la historia no se ha manifestado de manera homogénea. Hay autores como el cubano Ramiro Guerra, que si bien la historiografía cubana lo considera como positivista, se nota en él la influencia de otras maneras de investigar la historia, que para su época fueron la avanzada del pensamiento histórico cubano.

La idea de los positivistas acerca del tiempo histórico es prácticamente sinónimo a tiempo cronológico, entendido como un tiempo externo a los hechos, con carácter objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia es el aprendizaje lineal de hechos o acontecimientos que hay que fijar con precisión a través de la cronología.

Esta posición ha traído como resultado que se generalice la idea de que saber historia es demostrar un dominio memorístico preciso de los acontecimientos concretos correctamente fechados y la explicación apenas si es necesaria. Es válido aclarar que el positivismo no es pura limitación y desaciertos, pues elevó el rigor de los estudios históricos al considerar primordial el documento como punto de partida para el conocimiento de los hechos, cuestión que marcó pautas en el desarrollo de la ciencia Historia, aunque su limitación estuviera en su absolutización.

La fuerza de las ideas positivistas en la historia llega hasta nuestros días, pues no se ha logrado superar al menos en el plano práctico escolar la visión de representar la historia como una sucesión lineal de acontecimientos.

En el propio siglo XIX emergía la corriente historiográfica marxista -posición teórica que asumo como fundamento filosófico de la concepción didáctica que presento en el capítulo II- que desde sus inicios elaboró y fundamentó de manera lógica una propuesta teórica coherente acerca de la evolución social a partir de una metodología globalizadora en la que intervienen todos los factores que componen la sociedad, reconociendo una historia total, eludiendo la hiperbolización de lo político que aportó el positivismo y elevando el rango de los factores económicos y sociales y su relación con el resto de los elementos, aunque esto fuera absolutizado por el marxismo dogmático que desarrollaron algunos historiadores, sobre todo de la escuela oficial soviética y sus seguidores.

Entre otros elementos aportados por esta corriente historiográfica, que dio luz a los historiadores para el estudio de la sociedad y que asumo como presupuestos teóricos de esta concepción, se encuentran lo relacionado con el papel creciente de las masas populares en la historia en interrelación con las

personalidades, la lucha de clases como el motor impulsor del desarrollo de las sociedades clasistas, las revoluciones sociales como las locomotoras de la historia, la necesaria unidad de lo objetivo y lo subjetivo para el estudio de la historia, el reconocimiento de la diversidad de fuentes para la investigación histórica que posibilita la contrastación de datos y permite una mayor fiabilidad y objetividad de los resultados científicos de esta ciencia.

Desde el materialismo histórico asumo que los hechos, fenómenos y procesos históricos son generados por una variedad de causas que actúan como movilizadoras del accionar social, que no es más que la utilización de las categorías de causa-efecto para explicar la secuencia temporal y causal del proceso y el progreso histórico. La corriente historiográfica marxista se vio enriquecida en el siglo XX con los trabajos de la Escuela Histórica Inglesa, dentro de los que se destacan C. Hill y E. Hobsbawm. Sin embargo, no le dedicaron un acápite especial al problema de la temporalidad, aunque son partidarios de una historia social que se mueve en la dimensión pasado-presente-futuro.

También desde esta corriente historiográfica, hay otros autores como P. Pagés (1983) y J. Aróstegui (1995) que han incursionado en el tiempo histórico desde lo epistemológico. Este último autor plantea que el tiempo histórico es una categoría esencial para el análisis de la historia; también es muy orientador su criterio de que “tiempo es la denotación del cambio con arreglo a una cadencia de lo anterior y lo posterior, que en principio es posible medir y que en las realidades socio – históricas es un ingrediente esencial de su identidad, pues tales realidades no quedan enteramente determinados en su materialidad si no son remitidas a una posición temporal” J. Aróstegui (1995: 179)

La literatura nacional por su parte no es muy prolífera en trabajos sobre la teoría de la historia, pero autores como E. Torres Cuevas (1996), C. Torres (2000) lo refieren, sin que exista una obra dedicada a este aspecto de manera independiente. Tiene un alto valor metodológico la introducción que E. Torres Cuevas (1996) realizara para el libro *La Historia y el oficio del historiador*, pues demarca la posición epistemológica cubana con respecto a la historia, con dos aspectos básicos para esta investigación: lo relacionado con la concepción de una historia total y la dimensión pasado-presente-futuro.

Junto a la corriente historiográfica marxista en el siglo XX, la Escuela de los Annales ha influido muchísimo en los historiadores y en los avances de sus estudios, incluso esta escuela tuvo puntos de contacto en sus inicios con el marxismo que no se quisieron reconocer por diferencias de orden ideológico. Esta escuela contribuyó a darle un lugar más decoroso a la historia como ciencia, pues considera que el objeto de la historia es el hombre en sociedad y que todas las manifestaciones históricas deben ser estudiadas en su profunda unidad; se refieren además, que la historia debe centrar su atención en sociedades concretas delimitadas en el espacio y en el tiempo, señalando que este último tiene varias duraciones tiempo corto: de los acontecimientos, tiempo medio: de las coyunturas y tiempo largo: de las estructuras.

Por lo comentado se puede apreciar que las corrientes historiográficas tratadas se sustentan, explícitas o no, en una concepción filosófica y de acuerdo con su interpretación así será la posición que asumen los historiadores con respecto al tiempo. En el siglo XX la posición más coherente, argumentada y que atrae a más historiadores es la que aporta el materialismo dialéctico e histórico, sin demeritar lo abordado por la Escuela de los Annales que ha tenido una aceptación amplia y cuya explicación hay que encontrarla en que solo es una escuela histórica y no ideología de alguna clase social.

El tratamiento de la temporalidad también ha sido abordado por diferentes didactas de la historia, entre los que se encuentran los trabajos de N. G. Dairi (1978); F.P. Korovskin y N. I. Zaporozhets (1985); M. Asencio, M. Carretero y J. I. Pozo (1989); J. Pagés (1989, 1997, 1999); M. E. Guibert Navaz (1993); H. Baghino (1993); C. A. Trepát (1995, 1998); P. A. Torres (1998); C. Ezzell (2002), entre otros. Estos autores han coincidido, de forma explícita o implícita, en plantear su desacuerdo con la posición piagetiana acerca del proceso de enseñanza aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria.

En la década del ochenta del siglo XX se divulgaban en Cuba los trabajos de didactas de la historia de la antigua Unión Soviética y otros países socialistas, entre los que se encuentran N. G. Dairi (1978) y F.P. Korovskin y N. I. Zaporozhets (1985), que aunque hacían referencia a la utilización de la temporalidad, la asociaban básicamente con el uso de la cronología.

M. Asencio, M. Carretero y J. I. Pozo (1989) se adentran en la importancia del tiempo histórico en la enseñanza de la Historia; destacan lo relacionado con la nociones temporales, el cambio y la causalidad como nociones complejas del tiempo histórico, mientras que al final de este libro le dedican un espacio al aprendizaje del tiempo histórico, con énfasis en los mapas temporales. Sin embargo, no lograron precisar cómo debía enseñarse el tiempo histórico en la escuela, al quedarse en enunciados muy generales, aunque con un gran valor metodológico, sin llegar a las especificidades necesarias para su implementación práctica escolar, como si lo hacen más tarde autores como M. E. Guibert (1993) y C. Trepát (1995, 1998).

Para J. Pagés (1989) la escuela no ha atendido lo suficiente la enseñanza de la temporalidad, dejando que se produzca como un proceso más bien espontáneo que impide que las personas analicen, comprendan y expliquen el tiempo histórico y social de su propia existencia. Este autor argumenta el valor de la temporalidad para la comprensión verdadera de la historia, a la vez que somete a crítica la tradición solo cronológica de la enseñanza de la Historia y su abuso como única forma de medición; propone además, alternativas que integran no solo los presupuestos históricos sino también psicológicos y pedagógicos, para cambiar la práctica tradicionalista de la enseñanza de la historia. El crecimiento didáctico de J. Pagés se aprecia en sus trabajos de 1997 y 1999, donde realiza una propuesta para la educación secundaria básica.

H. Baghino (et al) (1993) se adentran también en la problemática del tiempo en la enseñanza de la Historia, con una propuesta centrada en la cronología con énfasis en la línea del tiempo en las clases de Historia. En la parte final de este trabajo H. Baghino (et al) (1993) exponen otras variantes para el tratamiento del tiempo, referidos a la utilización de fotografías, objetos personales, mapas, arquitectura, entre otros; sin embargo, aprecio como limitación que no se declara explícitamente qué operadores están asociadas con la temporalidad y qué dimensiones hay que tener en cuenta para evaluarla en cada nivel educativo.

M. E. Guibert (1993) hace una propuesta de enseñanza de la temporalidad desde una posición interpretativa, que según la autora niega la posición positivista. La propuesta curricular del tiempo histórico de esta autora tiene una fundamentación desde la relación profesor-alumno, proceso temporalidad-tiempo histórico, contexto de aplicación y categorías temporales, que evidentemente es interesante y pertinente tanto para los epistemólogos de la didáctica de la historia como para los maestros.

La propuesta que presenta Guibert, se sustenta en las ideas del italiano Ivo Matozzi, que desde mi visión es acertada si la apreciamos como modelo representativo del trabajo didáctico, pero tiene como limitación que no llega a delimitar claramente cómo debe desarrollarla el maestro.

C. Trepát (1995) hace un estudio muy profundo de las habilidades en la enseñanza de la Historia; se refiere de manera exhaustiva a algunas técnicas correspondientes a la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico, diferenciándolas para cada nivel educativo, estructuradas a partir del currículo español de Ciencias Sociales. Tres años después, en 1998, este autor presenta una propuesta de tipología de actividades de aprendizaje del tiempo histórico a lo largo de los ciclos de la enseñanza no universitaria. Debe reconocerse el valor epistemológico y metodológico de este libro que se dedica de manera particular al espacio y el tiempo en la escuela, lo cual, marca un camino a los investigadores que se dedican a esta problemática, pero sus propuestas están en función del currículum español de Historia y Ciencias Sociales.

Comparto la posición de este autor al plantear que la temporalidad “es un elemento básico de la conciencia humana, se refleja como tiempo social e histórico, con unos valores formativos cognitivos de alto nivel, al ser principios que sirven para interpretar el pasado, comprender los cambios y las permanencias de las sociedades actuales, así como percibir las tendencias del desarrollo histórico social proceso en que estamos inmersos todos los seres humanos”. C. Trepát (1998: 42)

P. A. Torres (1998) presenta una tesis doctoral que es uno de los trabajos teóricos más completos realizados sobre la temporalidad. Este investigador abarca aspectos tan complejos como la epistemología del tiempo, del tiempo social, del tiempo histórico y el aprendizaje de estos en la escuela.

La propuesta de secuenciación de estos elementos temporales tanto para la primaria como para la secundaria, toma como eje organizador el contexto de aplicación, pero no incluye la relación que se establece entre conocimientos históricos y habilidades para su apropiación y los métodos para desarrollar el proceso de aprendizaje de la temporalidad.

La valoración realizada del tratamiento de la temporalidad en el ámbito internacional para estar completa exige el estudio del comportamiento de esta categoría en nuestro país. Lo primero que salta a la vista es que no hay una obra dedicada de manera particular al tiempo histórico en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria, como tampoco es un tema tratado de manera especial en los textos de didáctica de la historia que se han publicado desde 1959 hasta la actualidad.

En el texto de S. N. Pérez (1974) se aprecia un esfuerzo por estructurar el proceso de enseñanza de la Historia de manera que los maestros tuvieran pautas para elevar la calidad de las clases que impartían; sin embargo este texto denota una subordinación muy clara a la Pedagogía, con lazos menos profundos con la historia, que explica que aspectos cruciales como la temporalidad no estén presente en su contenido.

Los autores R. M. Álvarez y H. Díaz (1978) con sus teorías fundacionales desde una posición del materialismo dialéctico e histórico, abrieron un camino más sólido en la Didáctica de la Historia, sin embargo, lo referido a la temporalidad solo tiene un breve comentario cuando profundizan en la estructura y la metodología para la formación de los conocimientos históricos; mientras que H. Leal (et al) (1991) solo aborda el tiempo histórico, de manera somera, cuando en el tercer capítulo se adentra en las peculiaridades de la formación de los conocimientos históricos en la Educación Primaria.

En las décadas del ochenta y parte de los noventa del siglo XX en los eventos nacionales de educación, como las Jornadas Pedagógica Nacionales y los Congresos de Pedagogía que, con frecuencia primero cada cuatro años y luego cada dos años se realizaron en La Habana, se presentaron ponencias relacionadas con el tiempo histórico, insistiendo en la utilización de la línea de tiempo y la cronología, sin que se estudiara la problemática fuera de esos operadores, esto impidió resolver los problemas de reproducción y memorización de fechas históricas.

En la década del noventa se produce un proceso de desarrollo de la Didáctica de la Historia a partir de los trabajos realizados y dirigidos por H. Díaz, R. M. Álvarez, J. I. Reyes, M. Romero, A. Palomo, R. Pla, R. Espinosa, entre otros y en el primer lustro del siglo XXI se han presentado diferentes tesis doctorales entre las que se encuentran A. Laurencio (2002), M. Rivera (2004), L. Bao (2004) y S. Guerra (2007). De manera explícita las investigaciones presentadas por estos autores le dan una connotación mucho más holística a la problemática de la temporalidad, pero sin que ninguno de ellos se dedicara exclusivamente al tratamiento de esta categoría, excepto la tesis de maestría realizada por R. Arias (1997) sobre cómo preparar a los docentes en formación de secundaria básica en el tratamiento del tiempo histórico.

R. M. Álvarez (2006) en su libro *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales: Aprender del pasado para ser protagonista en el presente*, dedica un epígrafe al tiempo histórico, valorando los criterios que han abordado otros historiadores y didactas, pero sin pasar de una conceptualización general.

Al realizar un resumen del estudio de la literatura extranjera en las dos últimas décadas concluyo que la temporalidad es abordada sistemáticamente como una categoría de la Didáctica de la Historia, desde fundamentos epistemológicos diversos, lo que aporta estudios diferentes pero interesantes en función de transformar su lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. Mientras, que en la literatura nacional es una categoría reconocida, aunque estudiada en un plano muy general, con falta de precisiones teóricas y prácticas de cómo trabajarla en las diferentes educaciones.

Aprecio que no todos los criterios de los didactas internacionales se ajustan a la realidad educativa cubana, unido al sesgo epistémico que se aprecia en la literatura nacional justifica la necesidad científica y social de una investigación referida al proceso de formación de nociones y representaciones histórico-temporales de los escolares primarios, que por sus peculiaridades y especificidades posibilite elevar la calidad del aprendizaje de la historia en este nivel educacional.

Desde esta perspectiva me resultó necesario profundizar en otras aristas del estudio epistemológico con el objetivo de asumir e integrar los referentes teóricos que sustentan la concepción didáctica para el

tratamiento de la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en el segundo ciclo de la Educación Primaria.

1.3 Sustentos teóricos que fundamentan la educación de la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria

La literatura que consulté para realizar el estudio crítico sobre la temporalidad estuvo centrada en este momento en los aspectos psicológico, axiológico, sociológico y pedagógico, desde el fundamento histórico-filosófico del materialismo dialéctico e histórico, que se encuentra argumentado en el epígrafe anterior. Esta decisión se debe a que los estudios desde la Didáctica de la Historia necesitan un enfoque integral.

La temporalidad es uno de los parámetros esenciales de la personalidad humana individual y social. Esta es objeto de estudio de la Psicología y desde los sustentos que aporta esta ciencia se comprende la importancia que tiene para la orientación de la actividad humana.

Autores como J. L. Rubinstein (1974), V. González (et al) (2001), S. V. Alvarado (2004) expresan, de una forma u otra, que el tiempo da un sentido de orientación y secuenciación en que ocurren los procesos, algo necesario para la parte ejecutora de la personalidad.

La apropiación del sentido del tiempo en el sujeto depende de su actividad, motivos, vivencias, experiencias, entre otros, que denota la necesidad de la educación de la temporalidad en los escolares. El dominio del tiempo convencional que posee un adulto instruido, es sin dudas el resultado de un proceso gradual de aprendizaje a lo largo de muchos años, y no debido a ninguna facultad innata o adquirida improvisadamente en el curso de la infancia y adolescencia; la vivencia de una determinada temporalidad socialmente vivida es el marco en el que se desarrollan los procesos cognitivos individuales.

El tiempo psicológico es cualitativo, así como lo es el pasado que se reconoce por transmisión oral de la familia, está dividido en intervalos desiguales y heterogéneos. El tiempo psicológico es orientado, tiene una dirección, está dividido en fases de longitud relativamente fija: nacimiento, lactancia, niñez, adolescencia, juventud, madurez, vejez y muerte. El escolar primario está inmerso en una sociedad como

individuo que vive, aprende e interioriza, desde su nacimiento, categorías temporales que condicionan su temporalidad, esto es, la forma en que la conciencia tiene de percibir el tiempo.

Según S. V. Alvarado (2004: 50) tres grandes psicólogos del siglo XX "...acogen diversas perspectivas de la temporalidad para explicar el comportamiento humano: Freud, por ejemplo, se centra en el pasado; Piaget en el presente y Vigostky en el futuro". Mi criterio es que el problema de la dimensión pasado-presente-futuro no ha estado solamente presente en la Filosofía y la Historia sino que rebasa a estas ciencias y es estudiado por la Psicología.

J. Piaget, fundador de la Escuela Genética de Ginebra, le dedicó atención a la enseñanza de las Ciencias Sociales y de manera particular a la Historia; sin embargo la estructuración de los estadios de desarrollo del niño y el adolescente, implicaba que no se enseñara la Historia hasta después de los 11 años, ya que este autor le daba una primacía al desarrollo con respecto a la enseñanza, por lo que consideraba que había que esperar determinados niveles de maduración y desarrollo en el ser humano para incluir saberes más complejos como lo relacionado con los hechos, procesos y fenómenos históricos.

P. A. Torres (1998: 197), nos comenta que "los estudios psicológicos sobre el tiempo histórico se ha mantenido durante mucho tiempo la identidad entre tiempo cronológico y tiempo histórico, por lo que las dificultades para la comprensión de las eras, cronologías, etc., han sido tomadas como fundamento de la imposibilidad del aprendizaje del tiempo histórico, sin realizar estudios sobre otras dimensiones del mismo".

Se ha podido demostrar que la formación del conocimiento no está tan relacionada con las capacidades del individuo y el desarrollo del estadio de las operaciones formales, como por la influencia del proceso de aprendizaje en particular las características específicas de la materia a aprender y el tipo de tareas que se le propone al escolar; posición que defiende la Escuela Histórico – Cultural que tiene su origen en las concepciones vigotskianas.

Autores como J. L. Rubinstein (1974) señalan que la clase de Historia forma en los escolares primarios una profunda representación del tiempo histórico, que exige el perfeccionamiento de su proceso formativo,

al percibirse que no es cualquier conocimiento adquirido por el ser humano si no aquellos que determina en la estructuración de la personalidad.

Para concebir el estudio de la personalidad en la psicología, debemos tener en cuenta la participación activa de la autoconciencia en la regulación del comportamiento, que va a establecer las bases para desarrollar el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, principio básico para comprender la personalidad como sujeto regulador, inmerso en diferentes tipos de actividades, no sólo se transforma por estas, sino que es capaz de mantener sus aspectos esenciales, trascendiendo lo inmediato a través de fines y objetivos socio-históricos formados en su desarrollo.

Varios son los autores que han definido la categoría personalidad, se orientan unos hacia los aspectos más generales que la integran, otros se centran más en sus funciones, otros la definen como la capacidad que tiene el hombre para autodeterminarse, mientras que algunos autores precisan los elementos o niveles que forman la personalidad como sistema.

Para F. González Rey (1982: 4) que constituye uno de los más importantes estudiosos de esta problemática, "la personalidad es un complejo sistema que integran formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad, las cuales se organizan activamente alrededor de la jerarquía de motivos del hombre, con una participación muy activa de su conciencia"

Al revisar la estructura de la personalidad se conceptualiza que forman parte de lo afectivo los sentimientos, la voluntad, el carácter, los intereses, las necesidades y las motivaciones. Para que estas formaciones motivacionales se conviertan en conocimientos representativos duraderos en los escolares primarios, se hace necesaria la actividad psíquica cognoscitiva. En esta actividad influyen procesos psíquicos que funcionan como un sistema: la sensopercepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento, según nos comentan F. González (1982) y V. González (2001)

Dentro de las clasificaciones sensoperceptuales están la percepción del espacio, el tiempo y el movimiento, que tienen un papel fundamental en la orientación de la actividad humana. La percepción del

tiempo nos brinda un reflejo objetivo de la duración, velocidad y sucesión de los fenómenos reales que rodean al hombre, y que necesitan de una educación a lo largo de toda la vida, con especial énfasis en las primeras edades.

Los procesos de la memoria y la imaginación pueden ser ubicados en un momento intermedio entre el conocimiento sensorial y el racional. A este conocimiento los psicólogos lo denominan conocimiento representativo. Para V. González (et al) (2001: 156) la representación es "en sus inicios la imagen reproducida de un objeto, que se basa en nuestra experiencia pasada...". Este colectivo de autores refiere que el conocimiento perceptual tiene como resultado una imagen del objeto cuando estamos en presencia del mismo, mientras que la representación es la imagen del objeto cuando este no nos es dado inmediatamente, pues se forma partiendo de una influencia sensorial precedente.

En los anexos 5a y 5b se resumen aspectos referidos al proceso de formación de la temporalidad en la educación infantil (de 0 a 6 años) y en el primer ciclo de la educación primaria, que como procesos de desarrollo son anteriores al que esta investigación incursiona.

El proceso de enseñanza del tiempo desde el punto de vista psicológico, le acompañan varias características: indisoluble (función de su relación con el mismo espacio); irreversible (no puede recorrerse hacia atrás); relativo (depende del observador y de la referencia concreta de la observación); multiplicidad (la diversidad de planos de observación y de análisis, de perspectivas de estudio y de comprensión).

No pudo quedar fuera de los fundamentos que se necesitan para sustentar la educación de la temporalidad elementos de tipo axiológico. La apropiación de los contenidos históricos implica una participación del escolar primario en interacción con su grupo, con la familia, con la comunidad y la sociedad en general, que implica una mirada más integral de este proceso, de modo que los escolares primarios logren insertarse en la vida social.

Como aporte desarrollado por Vigotsky el hombre es el productor de valores ya que desarrolla una riqueza material y espiritual que se forman a partir del principio de la interiorización como mecanismo explicativo

de la formación de la conducta del individuo. Esto significa que los valores como reguladores de la actuación en la formación psicológica de la personalidad integra lo cognitivo y lo afectivo como motivo de actuación.

Es por esto que a través del tiempo se fue integrando la formación de valores como un trabajo continuo, al mantener la unidad de criterio entre la formación que brindan los padres de familia como primeros formadores de sus hijos, con la colaboración brindada por los centros educativos en el proceso de formación integral de sus escolares.

Los valores deben enseñarse desde las vivencias diarias permitiendo que los escolares primarios experimenten los valores dado que ellos puedan llegar a realizarse dentro de un proyecto de vida que les permita la fácil convivencia dentro del entorno que se desempeñen. Para que la formación de valores sea eficiente debe ser multidisciplinaria, autónoma y participativa donde los escolares puedan crear conciencia entre el bien y el mal logrando un manejo de la voluntad y deseo de superación teniendo como apoyo el aporte de los docentes en el desempeño del desarrollo integral y en la toma de decisiones.

En numerosas investigaciones se ha comprobado que el trabajo en grupo, debidamente orientado, proporciona condiciones favorables no sólo para la asimilación de conocimientos, sino también para el desarrollo de valiosas características de personalidad en sus miembros estimulando la autoeducación, una posición activa ante su propio desarrollo. En el aspecto social, los logros se refieren al desarrollo de la capacidad de convivir y organizarse colectivamente, aprender a trabajar en grupos, el desarrollo de actitudes colectivistas, de respeto y ayuda mutua.

Para que en el escolar se conforme el sentido de la temporalidad de todas las acciones del hombre y comprenda el transcurrir desde el pasado, lejano o cercano en el tiempo, implica que lleguen a entender la historia desde los valores que cada época posee. No se distinguen e identifican las épocas históricas solo por sus protagonistas y hechos, sino también por el conjunto de ideas, normas y valores que la conforman, revelando también el progreso, la continuidad y la discontinuidad, entre otros aspectos.

La escuela primaria en nuestro país aspira a la formación de un hombre que responda a su época, que defienda la identidad cubana y latinoamericana, frente a las fuerzas neoliberales, proimperialistas que pretenden borrar las raíces de nuestra historia y las peculiaridades de nuestras naciones del Tercer Mundo. Este componente axiológico de la formación de la temporalidad en los escolares primarios solo se comprende desde la integración que establezco con los fundamentos filosóficos abordados en el epígrafe 1.2 y con los fundamentos psicológicos, sociológicos y pedagógicos que se desarrollan en el epígrafe 1.3.

Asociado a la educación de la temporalidad que asumen los psicólogos están las posiciones que manejan los sociólogos, pues la percepción del tiempo en el ser humano no puede darse fuera de los marcos sociales, a niveles micro, meso o macro, pero siempre formados en un contexto de relaciones sociales. El traslado hasta la escuela, la hora de comenzar las clases, el receso, el almuerzo, la salida de los escolares primarios, la realización de las tareas en la casa, el esparcimiento, todo esta signado por el Dios Crono.

El sentirse perseguido por el “tiempo reloj”, hace dosificar mejor el horario del día, e ir dándole prioridad a las diferentes actividades sociales que deben emprenderse, revelando que la Educación Primaria desde el currículo debe enseñarles como un único proceso la correlación entre el tiempo social (personal y familiar) y el tiempo histórico, de manera que los escolares primarios puedan sentirse verdaderos protagonistas de la historia y comprendan la utilidad práctica y social del aprendizaje de la temporalidad.

Aquí aparece desde lo epistemológico la relación entre tiempo personal (por la singularidad de la percepción del tiempo en cada persona), el tiempo social (relaciones de significado temporal que se adquieren en la relación entre sujetos que aprenden) y el tiempo histórico, unido al tiempo social, pero que refleja un momento de síntesis de cómo el hombre viene desarrollando su actividad desde el pasado, mientras transita por su presente para entender cómo proyectarse hacia el futuro.

La evolución histórica de la temporalidad va siendo cada vez más precisa, flexible y rica, a la vez que se trata de resolver nuevas metas o preguntas generadas en cada momento y contexto histórico concreto. El

tiempo en la historia es múltiple, la duración de las distintas realidades sociales es diversa y los ritmos de evolución de una sociedad o de un continente varían en cada fase de su desarrollo.

El término tiempo social según nos refiere H. Nowotny (1992: 135) "hace alusión a la experiencia del tiempo interpersonal producto de la interacción social, tanto en el plano de la conducta, como en el plano simbólico. Según su naturaleza comunitaria las diferentes sociedades y grupos dentro de las sociedades crean unas formas específicas y variables del tiempo social".

Siguiendo la profundización necesaria sobre las diferentes características del tiempo social coincido con lo planteado por P. A. Torres (1998: 60), al comentarnos que es "Un tiempo personal social, un tiempo de vivencia. Un tiempo grupal, que es divisible a su vez en dos niveles: el de la interacción personal y el organizativo – institucional. La relación entre esos tiempos de la estructura social presente".

La temporalidad revela desde la ciencia Historia relaciones sociales necesarias, que emanan de la propia naturaleza del contenido a enseñar, mientras que desde el proceso de enseñanza aprendizaje también se advierte como una necesidad el establecimiento de nexos entre los sujetos que enseñan y aprenden, que parte del sustento teórico que asumo para estructurar el aprendizaje de la temporalidad en los escolares primarios, al integrar las aristas filosófica, axiológica, histórica, sociológica, psicológica y pedagógica.

En esta investigación tiene un significado especial algunos de los fundamentos que plantea A. Blanco (2000) en su libro Introducción a la Sociología de la Educación. De manera particular se opera con conceptos como socialización e individualización, comunidad, familia, grupo, colectivo, que aparecen definidos en el anexo # 6.

Las sociedades están regidas por el tiempo, por lo tanto educar a sus ciudadanos en la temporalidad es importante, pues esta educación se revertirá en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y llena de valores positivos.

Como nos refiere Carol Ezzell (2002: 42) “los sociólogos han observado amplias diferencias en el ritmo de la vida entre distintos países, así como en la forma en que sus sociedades entienden el tiempo, (...), o quizá como una rueda en rotación, en el pasado, presente y futuro se repiten en ciclos sin fin”.

Comprender el proceso desde las dimensiones filosófica, axiológica, sociológica y psicológica no es suficiente para sustentar la concepción que se elaborará, por eso hay que recurrir a los referentes pedagógicos y didácticos. La concreción de la intencionalidad de educar a los escolares se materializa en una correcta dirección del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, como lo formulan autores como D. Castellanos (et al) (2002), P. Rico (et al) (2004).

Lo desarrollador del aprendizaje proviene de la Escuela Histórico Cultural de L. S. Vigotsky que fundamenta que el papel de la educación ha de ser el de crear desarrollo y conducir a los aprendices de un nivel a otro. Para entender estas formulaciones es necesario asumir el postulado referido a la zona de desarrollo próximo, que al decir de su autor es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Asumo que el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador es “aquel que constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje, como subsistemas, se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizajes para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura”. D. Castellanos (et al) (2002: 45)

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria para que sea desarrollador supone armonizar los nexos y relaciones entre sus componentes: escolares, grupo, maestro, objetivo, contenido, métodos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación en estrecha relación que le confiere a ese todo un carácter dialéctico, a la vez que es procesal, gradual, progresivo, multidimensional, contextualizado, cooperativo, mediado y en función de aprender para toda la vida.

La dirección del proceso está a cargo del maestro, promotor dentro del grupo del aprendizaje de todos los escolares primarios desde una concepción de atender lo individual desde la diversidad, que puede hacer eficazmente si realiza sistemáticamente el diagnóstico pedagógico integral. Precisamente a partir del conocimiento que tiene de cada uno de los integrantes del grupo, se estructura la clase favoreciendo el cumplimiento de las metas estatales y las posibilidades concretas de cada uno.

Partiendo de los objetivos formativos, el maestro decide las metas de cada clase en la que debe promover el desarrollo de los escolares primarios; pero ese proceso de formulación de objetivos formativos está intrínsecamente vinculado a la selección y secuenciación de los contenidos históricos, donde se integran como un haz los conocimientos, las habilidades y los valores.

Una correcta selección y secuenciación de los contenidos históricos por parte del maestro favorece la significatividad, desde su valor lógico y psicológico. Los contenidos históricos nacionales y locales deben promover la motivación de los escolares primarios por aprender, propiciando no solo el dominio de conocimientos sino promoviendo la apropiación de habilidades y hábitos para aprender de manera independiente, educándolos integralmente.

Desde la concepción que se defiende adquiere una vital importancia la apreciación por parte del maestro de que las nociones y representaciones histórico-temporales son esenciales para asimilar el resto de los contenidos históricos, que me permite afirmar que el tratamiento de la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia se convierte en un componente básico y eje articulador para la educación histórica de los escolares primarios, afirmación que será argumentada en el siguiente capítulo.

Entiendo por nociones histórico-temporales las imágenes externas e inmediatas que adquieren los escolares primarios relacionadas con los objetos de la cultura material que intervienen en la historia: instrumentos de trabajo, armas, viviendas, pero también el aspecto físico de las personalidades estudiadas y los lugares donde ocurren los hechos históricos. Mientras que las representaciones histórico-temporales constituyen una imagen de los conceptos temporales íntegra del hecho histórico, como algo que ocurrió un

día determinado y en un lugar determinado con toda su carga emocional. Estas son imágenes que reflejan la actividad económica, política, militar, social y cultural de los hombres en el decursar histórico.

En correspondencia con las peculiaridades del mundo contemporáneo y para dinamizar la relación que se establece entre los objetivos formativos y los contenidos históricos nacionales y locales, se deben seleccionar métodos que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico del escolar. Las tareas de aprendizaje previstas por el maestro dependen del nivel de desarrollo de los escolares y por tanto buscan su protagonismo colectivo e individual, y no pueden dejar de atender los tres niveles de independencia cognoscitiva: reproductivo, aplicativo y creativo.

Los escolares primarios tienen a su disposición un caudal de fuentes para aprender, que van desde el video, programas complementarios por la TV y los software educativos hasta los más conocidos hasta ahora, como son: textos, fuentes orales, medios visuales (fotos, láminas, entre otros), objetos museables, que combinados coherentemente posibilitan que el proceso de enseñanza aprendizaje gane en objetividad, riqueza visual y sonora, a la vez que los acerca al pasado histórico desde las conexiones del presente, favoreciendo su educación ética y estética.

Desde este referente teórico considero que la variedad de fuentes posibilita la formación de nociones y representaciones históricas de manera general y de la temporalidad de forma particular, que será profundizado en el capítulo II de la tesis.

Las fuentes del conocimiento histórico constituyen un componente esencial para estructurar un proceso de enseñanza aprendizaje que posibilite la formación integral de los escolares primarios. Se trata de establecer una relación entre las metas que la Historia de Cuba tiene en la Educación Primaria, con la selección de los contenidos que favorezcan esa integralidad y que determinan las vías para que el aprendizaje se llegue a materializar.

La relación que establece el maestro con su grupo de manera general y con los escolares primarios de manera particular tiene que favorecer la comunicación, buscando la reflexión y la discusión, proceso que debe integrarlos al trabajo individual, en dúos y en equipos. La forma en que se relacionan los escolares

para aprender la historia debe ser reveladora de las relaciones sociales que tienen que fomentarse en su posterior vida como adultos, incluyendo un mayor acercamiento a la familia, la comunidad y la sociedad.

La concepción de evaluación que sustenta este proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador implica un papel protagónico de los escolares primarios, que se aleja de las formas de evaluación tradicional que se centran más en el resultado, para seguir sistemáticamente el proceso de aprendizaje.

La clase de Historia de Cuba en la Educación Primaria tiene que generar un ambiente evaluativo que permita la autoevaluación, la coevaluación, y la heteroevaluación que como aristas de un mismo proceso favorecen la educación integral de los miembros del grupo.

En la medida que he estado profundizando en la diversidad de fuentes consultadas y el intercambio con los maestros que implementaban la investigación, estuve en mejores condiciones para elaborar los instrumentos y técnicas que me permitieron realizar un diagnóstico integral.

1.4 Diagnóstico integral del tratamiento didáctico de las nociones y representaciones histórico-temporales en la enseñanza primaria

La concepción de diagnóstico que asumo implica el estudio del objeto en sus múltiples relaciones: el escolar, el grupo, el maestro y la familia. El asumir los referentes teóricos anteriores me posibilitó la determinación de los indicadores desde los que realizo el diagnóstico integral, de forma tal que permitiera la profundización metodológica deseada. Los indicadores son: concepciones teóricas de maestros y escolares sobre la historia y la temporalidad; contenidos históricos que se estructuran desde la concepción de temporalidad; métodos y formas para enseñar y aprender la temporalidad; utilidad social y personal que tiene el aprendizaje de la temporalidad en los escolares.

A continuación procedo a exponer los resultados del análisis de la información que aporta cada instrumento y/o técnica utilizado, para hacer finalmente una valoración generalizadora.

1. Estudio crítico valorativo de los documentos docentes metodológicos de Historia de Cuba del segundo ciclo de la Educación Primaria

Este estudio que aparece de forma detallada en el anexo # 7, me posibilita concluir que los documentos docentes metodológicos tienen insuficiencias en el plano epistemológico al reducir el tratamiento de la temporalidad solo al tiempo histórico que limita el accionar práctico coherente del maestro y por ende, afecta la calidad con que los escolares primarios deben aprender los contenidos históricos.

Esta limitación se aprecia desde las metas que establece el programa concretadas en la selección de los contenidos a aprender y trasladadas a las orientaciones metodológicas, las que se ajustan a los objetivos que marca el programa; esto necesita ser revisado desde lo teórico, pues aquí subyace una causa de los problemas que se generan en la práctica escolar con relación al tratamiento de la temporalidad.

2. Informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y de Inspección a nivel provincial del curso escolar 2004 -2005

La revisión realizada a los informes (ver anexo # 8) me permiten determinar las siguientes tendencias: se aprecian limitaciones en el dominio de los contenidos históricos nacionales y locales por parte de algunos maestros primarios; algunos maestros presentan limitaciones para aprovechar las potencialidades que ofrecen los programas complementarios que se transmiten por la televisión, así como el resto de las tecnologías de la información y las comunicaciones de que disponen; otros maestros tienen limitaciones para la dirección didáctica de la clase de Historia de Cuba, caracterizado ante todo por la falta de elementos fácticos que permitan la formación de nociones y representaciones histórico-temporales y se identifica como los principales problemas en el aprendizaje de la Historia de Cuba por los escolares primarios: el tratamiento a la obra martiana, el dominio de la historia de la localidad, el relacionar los hechos con las personalidades históricas, el establecimiento de los nexos causales en la historia, el ordenamiento cronológico y el trabajo con textos históricos.

3. Observación de actividades docentes de Historia de Cuba

Como parte de las funciones de Responsable Provincial de la asignatura Historia en el curso escolar 2004 -2005 controlé 171 actividades docentes, a partir de la guía de observación que aparece en el anexo # 9, elaborada por el Ministerio de Educación, pero incluyendo algunos aspectos que me permiten arribar a las

siguientes tendencias: no se hace una buena selección de los contenidos a abordar, que se aprecia desde la formulación de los objetivos y la relación con los contenidos y métodos que se utilizan en la clase; no se explotan todas las potencialidades que brinda esta asignatura para el tratamiento político-ideológico dentro de la clase, desde la perspectiva de la temporalidad y los maestros muestran algunas insuficiencias en el dominio del contenido histórico nacional y local, que limita el tratamiento de la temporalidad e impacta en la estructura didáctica de la clase que se refleja en los problemas de aprendizaje de los escolares; el tratamiento de la temporalidad se reduce al tiempo histórico, con procedimientos metodológicos reproductivos que no garantizan que los escolares dominen el trabajo con la cronología y la gráfica de tiempo; las tareas docentes que orientan los maestros tanto para la escuela como para la casa no siempre son variadas y en función de los tres niveles de desempeño, limitando las de carácter perspectivo donde el escolar se ve obligado a investigar, indagar y exponer criterios extraídos de diferentes fuentes y falta de diversidad en las formas de evaluación que se aplican en los diferentes momentos de la clase.

4. Informes de los operativos de la calidad realizados por la provincia de Las Tunas en el curso 2004-2005 y el X Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad en la Educación Primaria (abril del 2005)

Aprecio un crecimiento en las respuestas correctas de los escolares de sexto de grado, si comparamos los resultados que se obtuvieron en el mes de septiembre con los que se exhiben en el mes de junio, mientras que en el mes de septiembre las mayores dificultades se concentraban en la ubicación temporal de hechos históricos, la identificación de hechos y personalidades históricas, la determinación de ideas centrales de un texto martiano y la valoración de la personalidad de José Martí; para el mes de junio se aprecia en los escolares una mejoría en las respuestas correspondientes al nivel de desempeño I, aunque todavía, en un por ciento significativo de ellos, tienen dificultades en el ordenamiento cronológico (ubicación temporal), esto me reveló que la problemática sigue existiendo y exige profundizar en las causas que lo condicionan.

Es necesario destacar que hay un ascenso en el número de respuestas correctas en el nivel de desempeño II y III, en comparación con los meses anteriores. (Ver anexo # 10)

Entre las insuficiencias detectadas en el operativo de abril de 2005 encontraron las siguientes: imprecisiones para identificar y ordenar los hechos y personalidades históricas; limitaciones para la elaboración de textos que revelen el dominio de los conocimientos históricos; limitación para discernir dentro de un conjunto de relaciones las causas que pertenecen a uno u otro hecho histórico, esto confirma la manifestación práctica del problema científico que se aborda en esta investigación. (Ver anexo # 11)

5. Intercambio con los escolares primarios

Realicé un intercambio colectivo con 40 escolares primarios de la escuela Mártires del 28 de Diciembre, de ellos 20 cursan el quinto grado y 20 el sexto grado. Esta técnica, que aparece en el anexo # 12, me permitió arribar a las siguientes tendencias: tienen dominio de los contenidos históricos nacionales que se estaban impartiendo en ese momento, aunque presentan algunas dificultades con el contenido histórico local, pues algunos confunden las acciones que les corresponde a una personalidad histórica con las de otro o no ubican un hecho en la etapa histórica que le corresponde.

El criterio que tienen de la asignatura es bueno, pero identifican la historia más bien como pasado, sin buscar la relación con el presente y mucho menos con el futuro, expresión práctica de la insuficiente formación de la dimensión temporal. Les gusta como su maestro imparte las clases, aunque les cuesta trabajo a los escolares aprenderse todas las fechas de memoria.

Manifiestan que sus maestros, para comprobar como está el aprendizaje de la asignatura, realizan diferentes juegos y que para realizar las comprobaciones de conocimientos les dan una guía de estudio o le dan lo fundamental que puede salir en pruebas (de 4 a 6 preguntas).

6. Encuesta a los escolares primarios (ver anexo # 13)

Su procesamiento me permite realizar las siguientes reflexiones: la mitad de los escolares encuestados se muestran conformes con las clases de Historia que les imparten sus maestros y todos manifiestan interés por aprender más sobre la historia nacional y local; se aprecia que no identifican el carácter objetivo de la historia que aprenden, el 87,5% de los escolares no se siente parte de esta y no reconocen que su familia

tiene una historia, que puede ser el resultado de no incluir elementos relacionados con la historia personal y familiar en el currículo de la escuela primaria.

Las respuestas de las preguntas 5 y 6 entran en contradicción con la respuesta que emiten a la pregunta 7, pues en esta última el 62,5% manifiesta que todos somos parte de la historia, que apunta hacia la representación teórica que sobre la historia se están formando los escolares primarios.

7. Intercambio con los directivos, los maestros y docente en formación (Ver anexo # 12)

Se realizó una entrevista colectiva con los miembros del proyecto de investigación CLIODIDÁCTICA, para profundizar en las peculiaridades del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, de la que hago las siguientes valoraciones: no están suficientemente preparados para enfrentarse a la asignatura de Historia de Cuba, pues aunque dominan parcialmente los contenidos que aporta el libro de texto del grado, algunos de ellos tienen un insuficiente dominio de otras fuentes complementarias que les pueda servir para apoyarse en la preparación de esta asignatura; reducen la temporalidad al trabajo con la gráfica de tiempo y el orden cronológico; falta actualización didáctica sobre métodos de enseñanzas y formas de organización que conviertan a los escolares primarios en protagonistas de su aprendizaje histórico.

8. Encuesta a maestros y al docente en formación (Ver anexo # 14)

La mayoría de los maestros primarios encuestados reconocen que la historia estudia la relación pasado-presente-futuro, que desde el presente se estudia el pasado, así como las masas populares y las personalidades históricas como sus protagonistas; que ellos han venido formando una representación teórica de la historia de tipo empírica, con algunas contradicciones en las respuestas que ofrecen y que limitan su accionar metodológico cuando la pregunta les implica en decisiones de este tipo, lo que revela las insuficiencias epistemológicas que, en el campo de la teoría de la historia, tiene el proceso de formación de los maestros primarios.

9. Encuesta a los familiares

Se les aplicó esta técnica a 40 familiares de los escolares primarios de las escuelas antes referidas. Los encuestados conocen sobre la historia de sus familias, pero que no tienen tradición de enseñarla, que

limita la educación histórica desde el seno familiar; tienen menos conocimientos sobre la historia de la comunidad y por tanto no utilizan lo que conocen para enseñarla a sus hijos; se aprecia que las potencialidades que tiene la historia familiar y comunitaria no se aprovechan en el seno familiar como parte de la educación que desarrolla, que será objeto de atención inmediata. (Ver anexo # 15)

La variedad de métodos y técnicas utilizados me permitió, utilizando la triangulación como procedimiento metodológico, determinar las tendencias generales que emanan del diagnóstico pedagógico integral: se aprecia una insuficiencia epistémica en la concepción que se declara del tratamiento de la temporalidad en los documentos docentes metodológicos; solo se identifica la temporalidad como habilidad, pero a la vez no se tiene una metodología precisa para su tratamiento didáctico; a los maestros primarios les falta preparación en el contenido y en el plano didáctico que les permita impartir una clase desarrolladora, que incluya la formación de la temporalidad; no se promueve suficientemente desde la clase de Historia la inserción de los escolares primarios en el contexto familiar, comunitario y social; los escolares primarios no tienen el protagonismo necesario en el aprendizaje de la Historia, dada las limitaciones que aún presentan las tareas docentes dentro y fuera de la escuela.

El haber abordado en este capítulo cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria y sus tendencias históricas, el tratamiento y sustento teórico de la temporalidad y realizar un diagnóstico integral, me permite adentrarme en la fundamentación de la concepción didáctica que será el contenido del siguiente capítulo de esta investigación.

Conclusiones parciales de este capítulo

- En el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la escuela primaria se aprecia como tendencias que de una historia nacional con predominio de lo fáctico político-militar que se impartía en la década del sesenta del siglo XX, se pasa en la década siguiente a una historia antigua y medieval de conclusiones y generalizaciones de alto nivel lógico con menos abordaje de lo fáctico, para a finales de los ochenta incluir nuevamente la historia nacional y local con mayor énfasis en lo fáctico atendiendo todas las aristas de la historia, como lo refiere la literatura

consultada pero que no logra establecer los nexos necesarios entre los aspectos causales, temporales y espaciales; en todos los periodos se identifica la categoría tiempo histórico como básica para el aprendizaje de los hechos históricos, pero se limita a ser abordada como una habilidad referida al trabajo con la cronología y la línea del tiempo, dejando precisado un sesgo epistemológico necesario de investigar .

- La temporalidad constituye una importante categoría de la Didáctica de la Historia que debe ser abordada desde la integración de los saberes filosófico, histórico, axiológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico. La temporalidad se identifica como una cualidad importante en la educación de la personalidad e implica que los escolares aprendan desde las vivencias personales y familiares en su nexo con la historia local y nacional, asumiendo que esta contiene el tiempo social e histórico en la dimensión pasado-presente-futuro, que delimita el accionar del escolar con una marcada utilidad personal y social.
- El diagnóstico integral revela una insuficiencia epistémica en la concepción que se declara de la temporalidad en los documentos docentes metodológicos de la asignatura Historia de Cuba en la Educación Primaria, esto se corrobora en el estudio teórico realizado, que conduce a que los escolares primarios confunden los periodos históricos y no logren establecer los nexos causales, temporales y espaciales de la historia; los maestros no dominan al nivel necesario los contenidos históricos nacionales y locales que repercute en las insuficiencias didácticas de la clase y el limitado tratamiento de la temporalidad, con una pobre vinculación de los contenidos con el contexto social.

CAPITULO II: CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE NOCIONES Y REPRESENTACIONES HISTÓRICO TEMPORALES DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se abordan aspectos esenciales relacionados con la concepción didáctica para el tratamiento de la temporalidad como categoría histórica y de la Didáctica de la Historia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria, así como la metodología para el desarrollo coherente de su aplicación.

Se abordan las premisas teóricas que sustentan la concepción didáctica, que permite establecer los nexos entre el estudio histórico tendencial y el teórico realizado durante la caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, con énfasis en el tratamiento de la temporalidad, que es el campo de acción.

La elaboración de la concepción didáctica se sustenta desde dos ideas básicas interrelacionadas: la temporalidad como un componente básico del contenido histórico y como eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria; que correlaciona didácticamente el aprendizaje del tiempo social e histórico en los escolares primarios, favorece la comprensión y la explicación de hechos, fenómenos y procesos históricos a la par que se promueve su protagonismo consciente. Esto no significa separar la temporalidad del resto de las categorías que intervienen en el proceso de comprensión de la historia y de los componentes del contenido histórico.

2.1 Concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales

En este epígrafe abordo las premisas teóricas que asumo, para luego adentrarme en las peculiaridades de la manifestación interna de la contradicción que me permiten elaborar una nueva concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios del segundo ciclo y finalmente fundamento la temporalidad como componente básico del contenido y un eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, que constituye el núcleo básico de la concepción didáctica.

2.1.1 Premisas para la elaboración de la concepción didáctica

Utilizando la hermenéutica dialéctica y apoyado en el procedimiento de la triangulación valoré críticamente aquellos trabajos investigativos, tesis, artículos, ponencias, entre otros, que han estudiado el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y de manera particular el que se realiza sobre la escuela primaria, que posibilitó caracterizar gnoseológicamente este objeto, pero también, en un momento de síntesis, determinar las premisas teóricas de la concepción didáctica.

Se trata de darle armonía epistémica al proceso de elaboración de la concepción, que se nutre en su devenir de lo aportado por diferentes ciencias sociales, pero que tiene peculiaridades en el campo que se investiga que determinan la precisión de los presupuestos de partida con que se modela la concepción.

La concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria se sustenta en las siguientes premisas:

- La enseñanza de la historia, desde la concepción del materialismo dialéctico e histórico, abarca la multidimensionalidad y pluralidad de aspectos que integran la actividad humana, donde intervienen los protagonistas de la historia (colectivos e individuales), en la dimensión pasado-presente-futuro, que posibilita la explicación y comprensión de los hechos, procesos y fenómenos, además de revelar las tendencias de su desarrollo histórico-social.

- La educación de la temporalidad integra el tiempo social y el tiempo histórico, uno revela el tiempo vivencial personal y cotidiano y el otro el transcurrir del hombre por la historia, que implica que no hay educación histórica al margen de la educación de la temporalidad.
- El aprendizaje desarrollador de los contenidos históricos implica el protagonismo activo del escolar primario y las necesarias relaciones entre este, el maestro, los coetáneos, la familia y los miembros de la comunidad, que se favorecen desde el estudio de la historia personal, familiar, local y nacional.
- Como parte de la educación de la personalidad el escolar primario desarrolla su percepción del tiempo, proceso que implica al escolar, pero también los recursos sociales. Se reconoce que los contenidos históricos tienen un alto valor formativo en la educación de la temporalidad de los individuos, marcando la intencionalidad axiológica y psicológica que tiene toda concepción que pretenda educar en la temporalidad a los escolares primarios.
- La variedad de fuentes para aprender la Historia permite la integración de métodos y formas de enseñanza aprendizaje que favorecen la educación de la temporalidad de los escolares primarios, como parte de la educación integral de su personalidad.

La elaboración de la concepción didáctica, como expongo en la introducción de este capítulo, se realiza desde la integración de dos ideas básicas: la temporalidad como un componente básico del contenido histórico y como un eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, que favorecen la calidad de la enseñanza histórica en la Educación Primaria.

2.1.2. La temporalidad como componente básico del contenido histórico didáctico en la Educación Primaria

El tratamiento didáctico que recibe la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria se reduce básicamente a concebirla como una habilidad, cuestión que revela una insuficiencia epistemológica, primero por la no consideración de la relación ciencia – asignatura Historia en esta problemática y segundo por no apreciar a la temporalidad como un componente básico del contenido histórico a aprender por parte de los escolares primarios.

La historia como ciencia aporta un sistema de conocimientos científicos, que se erigen en componentes desde los cuales se estructura la misma. Los conocimientos históricos están referidos a hechos, procesos y fenómenos históricos, protagonistas individuales y colectivos, relaciones causales, temporales y espaciales en la historia, los conceptos que ayudan a la explicación de la historia que como organizadores de los conocimientos históricos tienen diferentes niveles de abstracción y establecen nexos con las conclusiones teóricas de otras Ciencias Sociales, también forman parte del conocimiento histórico las generalizaciones en forma de regularidades y leyes históricas, que denotan otro grado de profundización en la esencia de la historia, aunque esto último, no constituye uno de los objetivos de la educación histórica en la primaria.

La ciencia Historia, desde diferentes corrientes y posiciones epistemológicas, ha venido conformando un entramado de conceptos que posibilitan, por una parte, la realización de la investigación histórica y por otra, la presentación de los resultados científicos ante la sociedad, cuestión que debe ser considerada por la asignatura Historia en el acto de seleccionar los contenidos y su estructuración didáctica en cualquier nivel educativo en que se introduzca. De ahí la limitación que puede tener la enseñanza de la asignatura de Historia de Cuba en la Educación Primaria si se reduce solo a una habilidad, pues la ciencia Historia en lo epistemológico tiene precisado que la temporalidad es un componente esencial para la explicación de los hechos, procesos y fenómenos históricos. Ha faltado profundidad desde la Didáctica de la Historia sobre el lugar que tiene la categoría temporalidad en el sistema de contenidos históricos.

Al asumir la relación ciencia–asignatura, la Didáctica de la Historia precisa qué parte de la ciencia Historia puede ser apropiada por los escolares primarios e incluye aquellos conocimientos que revelan el aspecto externo de los hechos, procesos y fenómenos históricos ubicados en espacio y tiempo y realizado por protagonistas individuales y colectivos; más aquellas relaciones esenciales necesarias para explicar y comprender, de manera general, el devenir histórico, desde lo causal y la huella que dejan esas acciones en la historia, estos dos últimos aspectos en un nivel elemental, pues se está produciendo en los escolares

primarios un acercamiento fáctico a la historia, a partir de identificar, narrar, describir, comparar, ejemplificar y hacer valoraciones sencillas de los hechos y personalidades históricas locales y nacionales.

Este conocimiento histórico científico se adecua a las necesidades de la Educación Primaria y deviene conocimiento histórico didáctico para este nivel educativo. Desde la ciencia Didáctica de la Escuela Primaria emanan unas exigencias y requerimientos que permiten ajustarlo a la naturaleza del proceso de aprendizaje de los escolares primarios; sin embargo, en la enseñanza de la Historia no siempre se ha estado consciente ni se han incorporado deliberadamente los procedimientos metodológicos para investigar la historia como parte del contenido histórico a aprender. Estos métodos científicos de la historia devienen en conocimiento a aprender en forma de habilidades.

Los procedimientos para conocer la historia y para reconstruirla, se unen al dominio de otras habilidades intelectuales, específicas y docentes necesarias para el aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, que como un único proceso el maestro dirige. Si bien tener precisado qué contenido histórico se debe enseñar es un momento significativo para la reflexión didáctica del docente, se necesita armonizarlos con los métodos de enseñanza y aprendizaje. Aquí se revela la manifestación interna de la contradicción entre el contenido histórico didáctico y los métodos de enseñanza aprendizaje de la Historia.

El contenido histórico determina los métodos a utilizar; es una relación entre el qué enseñar y aprender y el cómo enseñar y aprender; y uno de los elementos determinantes lo constituye la temporalidad. No se trata de buscar un sistema de métodos de enseñanza aprendizaje de la temporalidad, al margen de los métodos que dinamizan el aprendizaje del resto de los contenidos, sino darle un matiz a los procedimientos didácticos, para lograr la comprensión de la temporalidad en su relación con otros conocimientos históricos.

Esta problemática se erige en la manifestación esencial de la contradicción de la investigación, que se da entre contenido histórico temporal y los métodos de enseñanza aprendizaje. Su argumentación conduce a analizar de forma detallada la categoría temporalidad como parte del contenido histórico didáctico de la Educación Primaria.

Desde esta primera precisión dejo claro que la temporalidad es parte del contenido histórico a aprender por los escolares primarios y su proceso de formación se realiza en interacción con otros componentes, que con una marcada intencionalidad el maestro dirige desde la enseñanza de la Historia. El estudio introspectivo del contenido histórico temporal en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, revela nuevas relaciones necesarias para enfrentar el problema científico declarado referido a la insuficiente formación de nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios.

Todo sujeto que aprende, como ser único e irrepetible tiene una historia vivida, un transcurrir por la vida social que debe ser objeto de reflexión pedagógica si se asume que la educación de la personalidad es un proceso que incluye la formación del sentido de la temporalidad y la espacialidad como aspectos básicos.

A. F. Jevey y J. I. Reyes (2001) sostienen que los escolares primarios comprenden mejor la historia local y nacional si se integra la historia personal y familiar. Se trata ahora de establecer una relación dialéctica entre la historia personal, familiar, local y nacional con la formación de la temporalidad, proceso inherente a la educación de la personalidad que eleva la calidad del aprendizaje de la Historia. Esta idea se sustenta desde las relaciones que se establece entre lo individual y lo social, lo particular, lo singular y lo general como categorías pares que permiten revelar la dialéctica entre estos elementos.

No es posible conformar la personalidad del escolar primario sin aprovechar los nexos que establece con otros, dentro de los que se incluyen los miembros de la familia y de la comunidad (desde su historia) y los protagonistas de la historia nacional desde la comunidad primitiva hasta nuestros días.

La conformación individual de su personalidad se integra con el mundo de relaciones sociales que tienen como fuente la historia familiar, local y nacional. Es poner al escolar primario en contacto con la experiencia histórica de diferentes actores sociales que posibiliten su educación, a la vez que se sientan parte de una familia, una comunidad y una nación. Sobre este particular J. Martí (1973: 432) expresó: "hagamos la historia de nosotros mismos, mirándonos el alma; y la de los demás, viendo en sus hechos"

No se logra la apropiación de valores sociales generales, como es sentirse parte de una nación y llegar a ser cubano, sin seguir una lógica que tiene como origen las vivencias del sujeto que aprende, mientras

estudia y reconoce la historia de la familia de la cual es parte indisoluble, sobre todo si ese acercamiento a la historia familiar se hace sin despojarla de los nexos que tiene con lo local y nacional, que como historia personal y familiar contextualizada, devienen en categorías de la Didáctica de la Historia Integral.

Entiendo por historia personal contextualizada la que abarca los hechos, eventos y vivencia personal pretérita visto desde el presente en su nexo con la vida familiar y comunitaria en la relación dialéctica pasado – presente – futuro. Mientras que por historia familiar contextualizada la que abarca los hechos, anécdotas y vivencias de la vida familiar dentro de la relación pasado – presente – futuro que se estudian en su integración con la historia personal, comunitaria, local y nacional, posibilitando su comprensión.

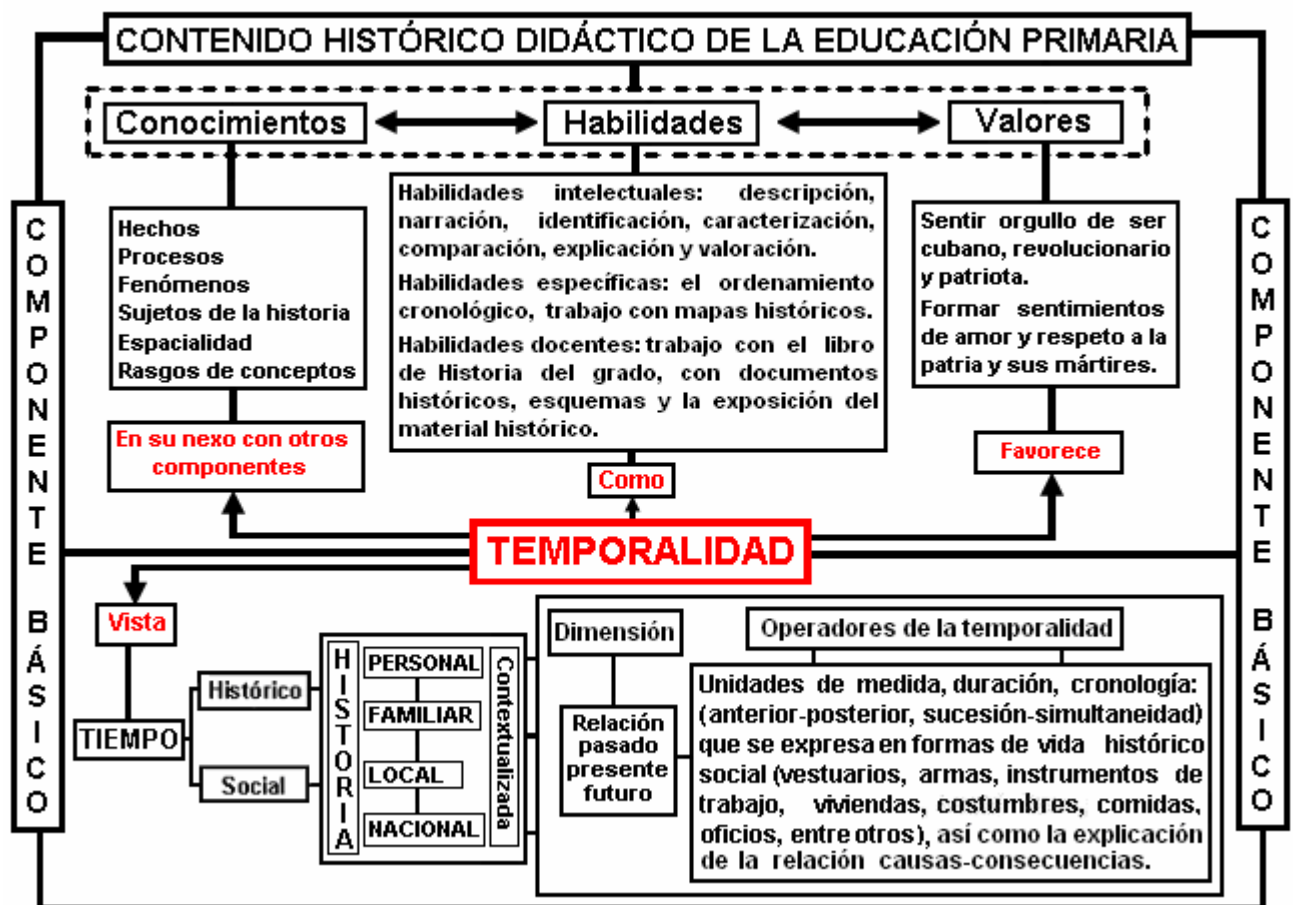
No es enseñar la historia transitando por lo personal, familiar, local y nacional como si fueran etapas aisladas, que obligan a este orden de acercamiento durante su estudio, sino desde la dialéctica que se establece entre estas historias posibilitar que el escolar primario comprenda por qué aprende historia y se apropie de su utilidad histórico personal y social. Esta dinámica de aprendizaje, que no solo atiende el conocimiento histórico didáctico referido a la historia local y nacional sino que se adentra en la historia personal y familiar contextualizada como conocimientos sociales, permite la formación de las nociones y las representaciones histórico-temporales-espaciales en los escolares primarios.

La elaboración de la concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la escuela primaria se estructura, como antes referí, desde la relación historia personal, familiar, local y nacional asumiendo que la temporalidad, vista como tiempo social y tiempo histórico, es un contenido histórico de alto valor instructivo y educativo en la educación histórica de los escolares.

Las nociones y representaciones histórico-temporales son conocimientos de tipo factológico referidos al tiempo histórico y social en que transcurren los hechos, los fenómenos y los procesos protagonizados por los sujetos colectivos e individuales de la historia, que devela las peculiaridades del contexto en que se desarrollan y permite caracterizar y diferenciar los periodos y las épocas históricas.

Los operadores de la temporalidad en la escuela primaria son: unidades de medida, la duración, la cronología (sucesión, simultaneidad, lo anterior y lo posterior) y la explicación de las causas-consecuencias de los hechos, apoyados en la dimensión temporal pasado-presente-futuro. Estos se forman asociados a los conocimientos históricos y su complemento está en la interrelación que establecen con los métodos de enseñanza. Estas categorías se erigen en habilidades para aprender la Historia por parte de los escolares primarios, que permite ponerlos frente a la historia y no solo ante la información ya procesada que aparece en los diferentes textos históricos y didáctico-históricos.

Para analizar con detenimiento el tratamiento de la temporalidad como contenido histórico de la Educación Primaria dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, me apoyaré en el siguiente esquema:



Forman parte de los contenidos históricos didácticos de la escuela que deben aprender los escolares primarios, aspectos como: los hechos históricos, los sujetos de la historia, las relaciones causales,

temporales y espaciales, en su nexos con los procesos y fenómenos históricos así como los rasgos esenciales de algunos conceptos con los que opera la Historia. La literatura de Didáctica de la Historia hasta ahora le ha dado un papel esencial a los hechos históricos como base para el aprendizaje de la historia, conclusión que no pretendo cuestionar, sino que me adscribo a esta, pero en este momento se trata de argumentar que la temporalidad es un componente básico del contenido histórico didáctico.

La formación de la temporalidad es el resultado de un proceso de educación gradual que se desarrolla desde la Educación Preescolar y que debe intensificarse en la Educación Primaria, teniendo como un aspecto favorecedor la presencia de la asignatura Historia de Cuba en los grados de quinto y sexto. La temporalidad se forma desde la dinámica que se establece entre el tiempo social y el tiempo histórico, que denota la necesidad de conocer la extensión de ambos conceptos como sus elementos estructurantes.

La comprensión del pasado se apoya, en gran parte, en el dominio que se tenga de la temporalidad reflejada como tiempo histórico y social. El primero está relacionado básicamente con los términos de medición histórica (días, semanas, años, lustros, décadas, siglos, entre otros), las duraciones, sucesiones, simultaneidad y los cambios que se producen en el decursar de los hechos históricos.

Mientras que el tiempo social, está asociado al devenir individual y social del escolar primario, de una parte como vivencias sociales personales, que reconstruidas forman su historia personal: como acciones sociales anteriores y presentes, y por otra parte como vivencias sociales familiares pretéritas y actuales, que conforman la historia familiar, en la que articula su historia personal, pero en relación dialéctica con el resto de los miembros de la familia.

El devenir social del escolar primario por la historia personal y familiar contextualizada, con un sentido vivencial proyectado desde el currículo, posibilita la reconstrucción de los hechos significativos de su vida y de las personas que le rodean, apreciar cómo se manifiestan las formas de vida de cada etapa: vestuario, instrumentos de trabajo, viviendas, armas, entre otros, para en este proceso apropiarse de los elementos antes señalados mientras se produce un acercamiento a la historia local y nacional. El conocimiento histórico apoyado en la temporalidad como componente básico, contribuye a la formación de valores en

los escolares primarios, al ser principio que sirve para interpretar el pasado, comprender los cambios y las permanencias de las sociedades actuales, así como, percibir los elementos fácticos que posibilitan formar a largo plazo conocimientos referidos a las tendencias del desarrollo histórico social futuro, aunque esto último no esté dentro de las metas a aprender en la escuela primaria.

Si los escolares primarios no se apropian de los elementos esenciales con los que opera la temporalidad: cambio y permanencia, cronología y periodización, duración, causalidad, dimensión pasado-presente-futuro, explicación y comprensión, tendrán dificultades para comprender la historia. Sólo llegarán a memorizar algunos datos dispersos, pero sin lograr relacionarlos entre si, ordenarlos, aislar sus causas, comprender su duración y percibir las transformaciones ocurridas en las diferentes etapas por la que ha transitado la humanidad.

Estas reflexiones me permiten afirmar que la temporalidad como componente básico ayuda a entender la continuidad del desarrollo humano desde sus comienzos hasta nuestros días, explicar e ilustrar los momentos de ruptura más relevantes en el proceso histórico, relacionar y comparar los diversos hechos históricos que se suceden en diferentes lugares al mismo tiempo y distinguir la duración y la secuencia de las etapas, periodos y hechos más relevantes de la historia personal-familiar-local-nacional.

Los hechos son la base para la enseñanza de la historia, ellos representan una parte de la realidad objetiva que existe independientemente de la conciencia humana, su aspecto ontológico y para llegar a la esencia de los hechos históricos, su aspecto gnoseológico. Los hechos son acciones de carácter social que ocurren en un lugar y época determinada donde actúan las masas populares en interacción con las personalidades históricas; tienen un carácter complejo, social y objetivo.

La historia necesita estudiar el hecho desde la relación causas–desarrollo–huella, interpretarlo con un enfoque clasista y partidista (tal y como lo fundamenta el materialismo dialéctico e histórico) a la luz de las contradicciones del periodo y la época en que se desarrolla, estudiarlo en las condiciones concretas y asociado a las tendencias del desarrollo social y aplicar los métodos científicos de investigación.

Estos hechos como parte indisoluble de la historia se dan en un espacio socialmente confluido, en un escenario natural, transformado o inventado por el hombre. No hay hombres ni pueblos que no estén inscritos en el espacio.

Desde la concepción Histórico Cultural, referente psicológico y pedagógico de nuestro trabajo, es prudente comenzar el estudio del espacio por los más cercanos, por ejemplo, la casa, e ir integrando la escuela, la comunidad, la localidad, el país, el continente y el mundo. Así los escolares primarios valoran los aportes de otros pueblos a nuestra cultura y adquieren conciencia de que la patria "(...) es una fracción de la humanidad", como expresara Ramiro Guerra (1923: 2).

La comprensión de la temporalidad precisa de la espacialidad. Los hechos históricos que se enseñan en la Educación Primaria cubana ubican a los escolares primarios en los escenarios en que transcurren geográficamente, incluyendo la cultura material y espiritual asociada a estos, que posibilita la comprensión de la temporalidad. Los objetos materiales y la producción espiritual vinculados a la actividad social de los hombres permiten apreciar las peculiaridades de las épocas históricas e incluso cambian en algunos aspectos según las regiones del país, lo que tiene una connotación en el aprendizaje de la historia.

La percepción del proceso de apropiación de la temporalidad por parte de los escolares primarios en la relación dialéctica que establece con los hechos históricos y la necesaria ubicación espacial, se erige en un sustento teórico que el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia tiene que asumir como una premisa importante en su devenir metodológico. Mejorará el sentido de la temporalidad en los escolares en la medida en que los maestros entiendan que no lo pueden separar del proceso de comprensión integral del hecho histórico.

Se reconoce por la literatura didáctica que todo hecho histórico se ubica en espacio y en tiempo, pero no queda claro la necesaria mirada integral de este objeto de estudio. El hecho transcurre en un escenario donde el hombre despliega tanto su actividad material como espiritual, interactuando con una variedad de objetos que devienen portadores de códigos distintivos de las épocas históricas y se asumen

metodológicamente en la educación histórica del escolar primario como recursos didácticos temporales para la comprensión de la temporalidad.

Se entiende por recursos didácticos temporales al conjunto de elementos que forman parte de la realidad histórica y están asociados al accionar colectivo o individual de los protagonistas de la historia, como son las armas, vestuario, medios de trabajo, construcciones, objetos de la vida cotidiana hogareña, música, bailes, fábulas, religiones, entre otros, que al devenir en código distintivo de una época y/o periodo histórico, posibilitan la formación de nociones y representaciones histórico-temporales de los escolares.

Todas las fuentes históricas y del conocimiento histórico posibilitan que el maestro enseñe con mayor calidad la Historia, sin embargo los croquis y los mapas (locales, nacionales y del mundo), integrados con láminas, diapositivas, filmes u otros medios visuales y audiovisuales facilitan la ubicación espacial y hasta apreciar el cambio de fronteras, relaciones espaciales entre lugares que son escenarios de los hechos y el sentido de las distancias y peculiaridades naturales del terreno donde ocurren las acciones; elementos que considero imprescindible para que los escolares primarios entiendan las peculiaridades de los hechos.

Para el mejor aprovechamiento de la utilización de los mapas como medio de enseñanza de la historia, es conveniente: que contengan aquellos elementos significativos para la explicación de un hecho o proceso (fechas, símbolos, líneas de dirección, entre otros); que se cuente con un cuestionario que guíe la interpretación del mapa, fijando la atención en la localización del hecho, las características físicas del lugar y las relaciones entre el ser humano y su medio.

Como he descrito, una variable imprescindible en la comprensión de la espacialidad es la temporalidad, donde las ideas de distancia, dirección y naturaleza del terreno, cambian de acuerdo con los avances y con el transcurso del tiempo se aprecian cambios en los escenarios de los hechos históricos, unas veces por el accionar de la naturaleza y otras por la intervención directa de los hombres.

La última afirmación revela el necesario protagonismo de los hombres en la historia. No hay hechos históricos sin sujetos, sin actores colectivos o individuales. La incorporación de este nuevo componente

condiciona la explicación de las relaciones que se establecen en lo ontológico entre hecho histórico-temporalidad-espacialidad-sujetos de la historia.

Todos somos protagonistas de la historia: los maestros y los escolares, y se enseña y aprende una historia con protagonistas colectivos e individuales. Se trata de romper la barrera que se establece entre los escolares y la historia, que generalmente no se sienten protagonistas de la misma; desde esta tesis remarco la idea: la historia que se debe enseñar, debe partir de la perspectiva que todos formamos parte de esta y esa prescripción epistemológica y metodológica tiene que concretarse en el currículo escolar.

Es a partir de la década de los noventa del siglo pasado que diferentes autores dirigidos por R. M. Álvarez, entre los que están J. I. Reyes (1999) y A. Palomo (2001), le dan una connotación mucho más holística a la problemática de los sujetos de la historia, pues sus investigaciones estaban asociadas al estudio de la historia familiar y del hombre común respectivamente, sin perder los grandes protagonistas de la historia nacional y universal, pero en la verdadera dialéctica, que sustenta el materialismo dialéctico e histórico, entre las personalidades y las masas populares.

En la Educación Primaria no he encontrado otros trabajos en esta dirección, excepto una investigación que realicé en el 2001 referida a la historia personal y familiar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba. Si bien en los programas vigentes para quinto y sexto grado se propone un acercamiento a la historia desde la actividad de las personalidades en su dialéctica con las masas populares, tanto los textos, como las orientaciones metodológicas son más enfáticas en el papel de las personalidades históricas, elemento que limita la comprensión de la historia por parte de los escolares y explica el por qué algunos refieren no sentirse parte de la historia.

Con este planteamiento, no es que se pretenda absolutizar que el maestro entonces desconozca el papel de los héroes de la historia y trabaje solo al hombre común, sino que busque un justo equilibrio entre las personalidades relevantes y los representantes sociales de la etapa histórica que esté tratando en ese momento, pues no entenderíamos la historia de Cuba sin sus grandes dirigentes, pero tampoco la

podríamos explicar sin mencionar al aguerrido pueblo cubano, del cual forman parte los escolares, los familiares, los miembros de la comunidad y de la sociedad cubana en general.

Acercar a los escolares primarios a los eventos de la familia y la comunidad posibilita que lleguen a entender los nexos existentes entre la historia local y nacional, el protagonismo colectivo en la conformación de la historia y el legado generacional que reciben, que deben enriquecer y a la vez preservar. No se puede llegar a entender el transcurrir del tiempo en la historia sin la implicación de todos sus protagonistas. No hay formación de la temporalidad solo desde el estudio de la acciones de las grandes personalidades, sino desde el accionar de todos, incluyendo al escolar; de ahí el proceso educativo integrador que se desarrolla desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia promoviendo la idea de que todos hacemos y escribimos la historia, para promover un aprendizaje de la historia social integral, concepto definido por J. I. Reyes (1999).

Si bien la enseñanza de la Historia de Cuba en la Educación Primaria enfatiza en la formación de los conocimientos fácticos, los escolares primarios se apropian de los rasgos esenciales de algunos de los conceptos históricos, sin los cuales sería muy difícil comprender los hechos y fenómenos históricos y mucho menos llegar a aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones dadas.

A los rasgos esenciales de los conceptos históricos llegan los escolares primarios cuando son suficientes los elementos fácticos que el maestro les ha proporcionado, en caso contrario el proceso de formación de los conceptos se limita a la memorización, a la reproducción mecánica de características, tal y como hoy viene sucediendo en algunas de las aulas de la escuela primaria.

El maestro tiene la misión de contribuir a que los escolares primarios logren establecer las relaciones espacio-temporales, de causas-consecuencias, además de generalizar y aplicar estas a situaciones nuevas de aprendizaje.

Como conceptos básicos para la formación de la temporalidad están las causas y las consecuencias, que marcan la dirección de un proceso histórico que viene desde el pasado hasta el presente, concatenando

hechos y fenómenos de diferente naturaleza. Las causas revelan el estado anterior del hecho, la génesis desde donde provienen los hechos actuales que estudia el escolar, pero que se sintetizan y, de alguna manera, se simplifican didácticamente en la Educación Primaria para que sea comprendido por los escolares que tienen entre 10 y 12 años.

El estudio de las consecuencias por parte de los escolares primarios permite apreciar la continuidad de la historia y su movimiento ascendente del pasado al presente estudiado, que a su vez se convierte en pasado estudiado para dar paso a un nuevo presente, que asciende en una espiral dialéctica y que será profundizado a posteriori en la Educación Secundaria Básica. Las consecuencias es el tipo de conocimiento histórico que posibilita la comprensión de la huella, el impacto inmediato o mediato de un hecho y/o varios hechos, su importancia o significado histórico, de ahí el valor metodológico que encierra en sí mismo el adecuado tratamiento metodológico de este concepto histórico.

Las relaciones de causas-consecuencias se estructuran en orden lógico: las causas de cada hecho se encuentran en los hechos que le precedieron y él mismo, a su vez, puede ser la causa de hechos ulteriores. Cada hecho histórico puede ser el resultado de disímiles causas que emanan de las diferentes actividades sociales, que ocurren en un espacio geográfico y que le imprimen un sello distintivo. No siempre el impacto de un hecho sobre otro es directo, sino que pueden mediar otros hechos históricos intermedios, lo que refleja la naturaleza compleja y dialéctica de la realidad histórica.

La imagen desempeña un papel significativo en la formación de las relaciones causas-consecuencias. Si el escolar primario recibe apoyo visual relacionado con los protagonistas, acciones realizadas, objetos con los que interactúan y otros aspectos que son consustanciales con la cultura material y espiritual, el proceso de formación de los conocimientos factológicos se desarrolla adecuadamente, que es la base para apreciar como un hecho es causa de otro hecho, a la vez que este se convierte en su consecuencia.

La relación que se establece entre hechos y fenómenos históricos, que actúan como causas; con los hechos y fenómenos, que reciben su impacto y que son a su vez su consecuencia marca una lógica de la realidad histórica como parte de un proceso objetivo, que se identifica desde la Didáctica de la Historia

como un proceso para la comprensión de las relaciones temporales por parte de los escolares primarios. Nuevamente se aprecia que reconocer las relaciones que subyacen entre la realidad histórica, la ciencia Historia y la Didáctica de la Historia posibilitan profundizar en los problemas epistemológicos de esta última y condicionan la solución de los problemas prácticos del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Los escolares primarios, según reporta la literatura consultada, entre las que se encuentra F.P Korovkin y N.I. Zaporozhets (1988) tienden a identificar mejor las causas que las consecuencias, aunque relacionado con las causas generalmente al principio identifican una sola causa de cada hecho y recuerdan la que está en el texto escrita como primera, lo que denota el especial interés didáctico que tienen que tener estos conceptos en la Educación Primaria. De este análisis se desprende como un proceso natural las relaciones que se establecen entre los hechos históricos, la ubicación espacio-temporal, los protagonistas de la historia y la lógica en que transcurren los hechos como causas-consecuencias.

Si el maestro primario hace una utilización adecuada de los recursos didácticos temporales entonces facilita la formación de los rasgos esenciales de los conceptos de causas y consecuencias.

Ver a la temporalidad como un componente básico del contenido histórico didáctico de la primaria, posibilitará enfrentar desde la teoría y la práctica algunos de los problemas esenciales que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, entre los que se encuentran: la dificultad que tienen los escolares primarios a la hora de ubicarse y comprender el tiempo histórico y social; la reducción del tiempo histórico a la cronología y el trabajo con la gráfica de tiempo y el tratamiento de la temporalidad aislado de otros componentes del contenido histórico didáctico.

La relación hecho histórico – temporalidad – sujetos de la historia – espacialidad – rasgos esenciales de conceptos (básicamente causas y consecuencias) en la educación histórica de los escolares primarios es indispensable para la formación de los conocimientos históricos; sin embargo esos conocimientos requieren de procedimientos para su apropiación, que necesitan ser internalizados por los escolares en

forma de habilidades y hábitos, provocando cambios en la manera de pensar, sentir y actuar, influyendo en sus sentimientos, en las actitudes que asumen y los valores a los que se adscriben.

Las habilidades son determinantes en el proceso de formación de la temporalidad. En la escuela primaria se insiste en el trabajo con la cronología y la gráfica de tiempo, como dos habilidades básicas que posibilitan el ordenamiento cronológico como habilidad específica; ambas han sido tradicionalmente abordadas, pero no siempre correctamente enseñadas, pues no se han integrado coherente al conjunto de elementos estructurales antes argumentados.

Que el escolar coloque en una sucesión cronológica los hechos históricos, sin que los tenga caracterizados fácticamente y ubicados en una relación causas-consecuencias como se ha explicado antes, puede ser una acción estéril.

A mi juicio, solo tiene sentido metodológico la cronología en la educación temporal de los escolares primarios, si: la enseñanza de la Historia asegura que el escolar integre dialécticamente la caracterización del hecho histórico y sus acciones con los protagonistas colectivos y/o individuales, todo ubicado espacialmente, que significa estudiar cada hecho histórico en su aspecto externo, que denomino como un marco fáctico; mientras que cuando ubica los hechos históricos que estudia en la dinámica que aporta la relación causas-consecuencias, aunque tenga una proyección elemental en este nivel educativo, pero posibilite revelar la explicación de las variadas y complejas acciones humanas, que denomino como un marco lógico.

La cronología, y su referente conceptual, el tiempo cronológico, es un instrumento procedimental esencial en el proceso de formación de la temporalidad de los escolares primarios, pero que necesita operar con determinados conocimientos históricos fácticos y lógicos; mientras que la gráfica de tiempo, si bien permite apreciar el decursar del tiempo histórico, puede enmascarar, por la manera en que se representan los hechos, la complejidad de relaciones que se establecen en el transcurrir histórico: en un mismo periodo están ocurriendo dos hechos al mismo tiempo, pero desde presentes y contextos diferentes.

El tiempo histórico puede formarse con limitaciones, al percibirse como algo lineal, sin el zigzagado, las contradicciones y relaciones sincrónicas y diacrónicas que se dan en la realidad histórica. Por eso en la actual concepción del tiempo histórico la imagen de este no debe ser una línea de tiempo, sino una malla temporal, donde se aprecie la concepción del tiempo como algo múltiple y diferenciado según ritmo de cambio y duración.

No menos importante que los conocimientos y las habilidades en el proceso de formación de la temporalidad lo constituyen los valores. El proceso de formación de la temporalidad implica comprender que en la medida en que se educa la temporalidad se contribuye a la formación del sistema de valores que la Educación Primaria tiene delimitada en su modelo.

Cuando en un escolar se va formando el sentido de la temporalidad, le permite percibir la trayectoria de los hechos, fenómenos y procesos que ocurren en la realidad histórica familiar, local y nacional y está en condiciones de apreciar las diferentes relaciones que establecen otros hombres y él mismo en la historia.

La formación de la temporalidad es un proceso indispensable para sentirse parte de una familia, región y nación. La escuela primaria tiene como una intención educativa que el escolar se forme como un patriota, se sienta parte de la nación cubana y sin apreciar cómo ha sido la evolución histórica de la familia, la región y la nación es imposible que eso se logre. El escolar que forma el sentido de la temporalidad está en mejores condiciones de reconocer la sociedad donde vive, de donde viene él y su familia, qué relaciones establece su familia con la comunidad y la nación en general, a la vez que comprende que él hace historia cotidianamente desde su protagonismo escolar, familiar, comunitario y social en general.

Es absurdo pensar que un escolar primario se identifica como parte de una sociedad, en cuya mirada la historia desempeña un papel significativo, al margen de la educación de la temporalidad. Se erige este componente no solo en determinante para la comprensión de los conocimientos históricos, sino además como un elemento determinante en el logro de sus objetivos educativos, que tienen impacto en la formación de las actitudes, normas y valores.

Para que el análisis de la temporalidad esté completo es necesario profundizar en sus dimensiones y operadores. La precisión epistemológica de ambos posibilita establecer los indicadores fundamentales, que se convierten en pistas metodológicas con que se manifiestan estos conceptos en el proceso de formación de la temporalidad en los escolares primarios y en la misma medida expresa las relaciones de la categoría temporalidad con los demás conocimientos históricos a formar.

Las dimensiones de la temporalidad se expresan en la relación pasado-presente-futuro. No siempre se ha tenido la misma percepción de esa relación: para algunos el tiempo histórico es solo pasado, para otros es pasado-presente y los partidarios del materialismo dialéctico e histórico lo explican desde la relación pasado-presente-futuro, posición que asumo. En resumen, conforman un concepto único al no poderse significar uno sin los otros.

En esta tríada el presente es significativo para el trabajo del historiador y el docente de Historia, que se explica porque desde el presente se aprecian las necesidades de buscar las claves de la actuación actual de los hombres, que se encuentra al rastrear en el pasado, y que permite, desde la escuela, modelar la sociedad futura.

El valor de esa relación radica en que la comprensión del presente no puede separarse del pasado, mientras el pasado sin el presente y sin proyección hacia el futuro carece de valor, pues la explicación y comprensión del pasado, que se hace desde el presente, emanan las interrogantes que se hacen los hombres, a los problemas que tienen en su actual vida y el cuestionamiento de su propio futuro. El estudio del pasado como presente que tuvieron otros hombres, revela, de acuerdo con sus circunstancias, la manera de resolver las múltiples problemáticas que enfrentaron, permite entender que el actual presente que viven los maestros y escolares primarios llegará a convertirse en un pasado, pero a su vez las metas y prioridades que el hombre delinea como futuro llegan a convertirse en presente y el presente es entonces el pasado del futuro.

Desde el presente se recrean los pasados y se abren los futuros, por eso el presente es un lugar de tránsito entre el pasado y el futuro, al rastrear en el pasado los maestros y escolares están buscando en su presente pasado las peculiaridades de las sociedades pasadas que posibilitaron su presente actual y que se negarán dialécticamente en el futuro.

La historia tiene que dejar de ser solo el pasado, como algo ya muerto, sin conexiones con la vida actual del hombre, sino lo que sigue viviendo cotidianamente en el presente con el cual interactuamos directa o indirectamente.

La garantía de que la dimensión pasado-presente-futuro sea comprendida por el escolar primario son los operadores para el trabajo con la temporalidad. Entiendo por operadores de la temporalidad al conjunto de categorías y habilidades asociadas a los hechos y fenómenos históricos que permiten ubicarlos en el tiempo; dentro de las que se trabajan en la Educación Primaria se encuentran: unidades de medida, duración, cronología (diacronía y sincronía), gráfica de tiempo y explicación, ver anexo # 16. Los indicadores de la dimensión y los operadores están descritos en el anexo # 17.

En resumen, la temporalidad se manifiesta como conocimientos, habilidades e interviene en el proceso de formación de valores, que lo precisa como componente básico del contenido histórico:

1- Como conocimiento: está asociada al proceso de revelar las peculiaridades que distinguen las épocas, los periodos y los hechos históricos, de distinguir quiénes son los protagonistas de la historia en cada momento de su devenir, la precisión de las relaciones causales, temporales y espaciales por la que transita la vida social, las características que definen los procesos y fenómenos históricos, así como la riqueza de recursos temporales que posibilitan distinguir el transitar del hombre por la historia. Es un tipo de conocimiento que se forma en los escolares en el proceso de apropiación de otros elementos fácticos a saber: hechos, protagonistas, espacialidad, rasgos esenciales de conceptos, en particular la relación causas-consecuencias; y se manifiesta si está formado o no cuando el escolar primario distingue los hechos y los protagonistas individuales y colectivos de cada periodo y etapa de la historia local y nacional.

2. Como habilidad: la temporalidad también exige la apropiación de rasgos externos y esenciales que distinguen al hombre en cada periodo y etapa de la historia; que el escolar primario lo revela en forma de descripción, narración, caracterización, identificación, comparación, explicación y valoración, mientras extrae la información de diferentes fuentes del conocimiento histórico en interconexión con las habilidades específicas relacionadas con la temporalidad como son la elaboración de líneas de tiempo y cronologías.

3. Como favorecedora de la formación de valores: la temporalidad posibilita un acercamiento a una realidad más cercana afectivamente como es la historia personal y familiar en su nexo con la historia local y nacional, desde lo que se posibilita el proceso de formación de sentimientos referidos al orgullo de ser cubano, revolucionario y patriota. Las vivencias familiares, de personas de la comunidad y de cubanos de diferentes partes del país, orígenes sociales y papel en la historia se erigen en elementos afectivos con potencialidades para la educación histórica e integral del escolar, a la vez que se sientan parte de una familia, una comunidad y una nación. La incorporación del sentido de la temporalidad favorece el proceso de formación de valores que la Educación Primaria tiene precisada en su modelo.

2.1.3 La temporalidad como un eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria

Otro elemento importante dentro de la concepción didáctica es apreciar la temporalidad como eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba. Aunque he argumentado la temporalidad como componente básico del contenido histórico didáctico, estas ideas a su vez son el primer sustento de la temporalidad como un eje articulador de este proceso.

La formación de la temporalidad en los escolares primarios supone un proceso de enseñanza aprendizaje que si bien considera el hecho histórico, como su base, tal y como se explica en el epígrafe anterior, debe ser desplegado en todas sus dimensiones pedagógicas atendiendo a su naturaleza externa e interna, pero potenciando su aspecto externo como establecen los programas de Historia de Cuba de la Educación Primaria. No hay comprensión profunda y objetiva del hecho histórico fuera de la temporalidad y ese proceso de apropiación del contenido histórico exige que cada componente del proceso de enseñanza

aprendizaje de la Historia cumpla su papel, en este caso propiciando la adquisición de la temporalidad en los escolares primarios a partir del aporte integrado de cada uno de estos componentes didácticos.

Buscando la calidad del aprendizaje de los escolares se necesita un contenido histórico que se erija en organizador del proceso de enseñanza aprendizaje. Desde esta idea se sustenta que la temporalidad se convierte en un eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. El eje articulador es aquel conocimiento y/o habilidad que por su nivel de jerarquía y esencialidad en la estructuración del sistema de contenidos se convierte en un elemento organizador en el proceso de comprensión de los hechos, procesos y fenómenos que se enseñan, garantizando la apropiación consciente de los conocimientos, la formación de las habilidades y los valores. A. Jevey y J. I Reyes (2007)

Cuando afirmo que la temporalidad se convierte en un eje articulador del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria es porque el tratamiento didáctico riguroso de este componente del contenido histórico posibilita la comprensión de la Historia y la perdurabilidad de lo aprendido por parte de los escolares. Desde el criterio anterior la temporalidad se erige en estructurante del contenido histórico didáctico y esa cualidad solo se logra si en su modelación teórica y práctica se integra al resto de los contenidos históricos a enseñar y a aprender, e impacta a su vez en el papel que desempeñan las categorías didácticas en la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Que la temporalidad ocupe ese rango en el proceso de enseñanza de la Historia en la Educación Primaria implica revelar las relaciones que establece con los diferentes componentes, los que al interactuar sistémicamente provocan el resultado esperado.

La temporalidad hay que ubicarla en su relación con: los escolares, el grupo y el maestro, que son los actores fundamentales del proceso, así como el objetivo, el contenido, los métodos, los medios de enseñanza, las formas de organización y la evaluación. Alrededor de los componentes del proceso hay diferentes posiciones teóricas tanto en la literatura nacional como internacional.

Los trabajos de C. M. Álvarez de Zayas (1993), R. M. Álvarez (1997), A. M. González y C. Reinoso (2002), F. Addine (2003), lo fundamentan desde el enfoque de sistema y son del criterio que los elementos antes mencionados son categorías didácticas y componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que H. Fuentes y colaboradores (2003) que lo sustentan desde lo holístico configuracional, lo aprecian como configuraciones didácticas.

Los estudios didácticos de C. M Álvarez y R. M. Álvarez constituyen el sustento teórico desde el cual explico esta concepción didáctica, sobre todo los de R. M. Álvarez que sitúan a los escolares en el centro del proceso pedagógico, bajo la dirección acertada de los maestros.

El sentido de la temporalidad es algo inherente a los seres humanos, de ahí que la escuela se debe considerar cada vez más responsable de su proceso de adquisición. Para poner en el centro del proceso a los escolares, el maestro, como parte del diagnóstico pedagógico integral, debe incluir la temporalidad, para precisar en qué medida los contenidos históricos van a favorecer su formación y desarrollo en su tránsito por el segundo ciclo de la Educación Primaria.

Conocer cómo opera el escolar con los elementos temporales que se vienen formando desde el primer ciclo, en qué lugar él se ubica dentro de la historia y cuál le atribuye a los coetáneos, al maestro, a la familia y a la comunidad, forman parte de los aspectos necesarios a explorar ya que marcan pautas para seguir el proceso de formación de la temporalidad.

Como todo proceso de aprendizaje desarrollador se busca que los escolares sean protagonistas, esto apunta hacia la indagación en fuentes variadas, la incursión en investigaciones sencillas que lo impliquen con otros actores de la historia, con algunos de los cuales está unido por lazos consanguíneos y otros sujetos que forman parte de su entorno escolar, comunitario y social. Para explicar el complejo entramado de relaciones que corroboran que la temporalidad se convierte en eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia me apoyaré en el siguiente esquema:



El objetivo, como punto de partida y fin dentro del proceso enseñanza aprendizaje, expresa la transformación planificada y deseada a lograr en los escolares primarios por parte del maestro y en dependencia de estos se determina el contenido, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación. Las categorías didácticas no tienen un carácter pasivo con respecto al objetivo, sino que se retroalimentan y enriquecen respectivamente. Los objetivos, que como aspiración se planifican, deben tener una marcada intencionalidad temporal y que generen acciones para contribuir a la comprensión de las dimensiones y los operadores de la temporalidad.

La concreción de estos objetivos se logra en las clases, a través del contenido que se le enseña a los escolares primarios buscando el ideal social que se exige estatalmente. Esto confirma la necesidad de que la enseñanza de la Historia sea transmisora de cultura y se erija en el marco propicio de reflexión sobre los hechos ocurridos en el pasado, para propiciar la comprensión del presente y su proyección futura.

La adquisición del sistema de conocimientos, habilidades y valores donde la temporalidad es un componente básico, contribuye con el desarrollo del pensamiento histórico, a la vez que forma intereses cognoscitivos, potenciando un aprendizaje colaborativo, reflexivo, contextualizado, vivencial, desarrollador, autorregulado, que produce en los escolares cambios en las formas de pensar, sentir y actuar.

Para lograr estos cambios en el proceso de enseñar se hace imprescindible una correcta selección de los métodos a utilizar dentro de la concepción didáctica, donde desempeña un papel importante el diagnóstico que se tenga del grupo y de cada escolar primario. El maestro, atendiendo las necesidades y potencialidades de sus escolares, propicia situaciones de aprendizaje que concreta en las tareas docentes, con el objetivo de ejercitar el pensamiento.

Entre los métodos que favorecen la apropiación del contenido histórico a enseñar se encuentra el trabajo con fuentes variadas, atendiendo a los diferentes niveles de desempeño. Las fuentes seleccionadas deben ser portadoras de la información visual, sonora, táctil u otra, que el escolar necesita durante el proceso de educación de la temporalidad. El trabajo con fuentes diversas posibilita el protagonismo de los escolares, su implicación consciente, la reflexión oportuna y la colaboración escolar, familiar y comunitaria.

Si el maestro logra estructurar el trabajo con fuentes y el procesamiento de la misma para favorecer el proceso de autoaprendizaje, sobre la base de aprovechar la relación que se establece entre historia (como la parte de la realidad objetiva que el escolar debe conocer) e historiar (como dominio de los procedimientos para obtener los conocimientos históricos), los resultados serán superiores, pues se desarrolla el pensamiento histórico temporal del escolar primario.

Aprender a historiar implica en la Educación Primaria la utilización del método histórico investigativo que tiene como intención el intercambio de los escolares primarios con la familia y la comunidad a partir del estudio de la historia de cada uno de estos contextos de actuación, lo que facilita la apropiación de los conocimientos fácticos y la formación de algunos rasgos de los conceptos históricos.

Las investigaciones histórico didácticas enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje, pues se gana en objetividad y reflexión, se potencia el instrumental procedimental que facilita el conocimiento de la historia, además de aportar el sentido de pertenencia a la familia, a la comunidad y al país.

Si bien el desarrollo de la investigación histórica por parte de los escolares primarios favorece su independencia y autonomía, las tareas docentes con otras fuentes de aprendizaje también desarrollan esa independencia. Que el escolar comprenda, a partir de una adecuada orientación del maestro, las acciones a realizar para obtener los nuevos conocimientos asegura a largo plazo la formación de habilidades, desde los diferentes niveles de desempeño, para el estudio independiente. Si desde la clase se estructura un proceso de aprendizaje que favorezca la independencia y la autonomía, entonces se está preparando a los escolares primarios para el trabajo individual e independiente en el hogar, donde no está la orientación directa del maestro; salón de clases y hogar se complementan en la educación histórica como parte de la educación de su personalidad.

De igual forma los escolares primarios logran determinar lo que deben hacer y deciden cuándo, en qué orden y cómo hacerlo, para después socializar la información con los coetáneos del grupo. Lo relacionado con la formación del sentido de la temporalidad en los escolares primarios desde el conjunto de tareas docentes es una arista poco abordada por los pedagogos.

El sistema de acciones que generan las tareas docentes, como célula básica del proceso de enseñanza aprendizaje, es imposible sin el apoyo en medios de enseñanza que sirven de soporte material. La asignatura Historia tiene a su disposición un conjunto de fuentes para la educación histórica de los escolares, que como medios de enseñanza deben ser considerados en la selección de las tareas docentes y en la concreción de las estrategias didácticas.

Los medios de enseñanza de la Historia son diversos por la naturaleza y la forma en que atesoran la información histórica; están en función de la educación histórica los medios originales, que generalmente se atesoran en los museos y archivos, ya sean documentos, armas, vestigios de las actividades económicas, sociales, políticas, militares y culturales; los medios visuales (fotografías, láminas, diapositivas, entre otros); audiovisuales (filmes, documentales, programas complementarios televisivos, entre otros), los medios informáticos (softwares educativos, multimedia), los medios gráficos (libros, folletos, cuadernos, mapas, esquemas), entre otros.

Los medios nos aportan el material básico para la educación histórica, pero la calidad de las tareas docentes que se elaboren por parte de los maestros va a influir decisivamente en el resultado final que se obtenga. La visita a los museos, la entrevista a participantes de los hechos históricos y/o protagonistas de actividades sociales con impacto familiar, local y nacional, la indagación sobre el nombre de una determinada calle; se trate en resumen de aprender la historia desde sus fuentes, desde la vida misma.

La relación que antes se explica entre métodos y medios de enseñanza está sujeta a la integración de otro componente didáctico: las formas de organización. La existencia de variadas fuentes para enseñar y aprender la Historia que condiciona desde lo externo la variedad de métodos, necesita del componente forma de organización, pues la concepción tradicional de estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia le va dando paso a formas que posibilitan la interacción de manera directa o indirecta entre el maestro, los escolares primarios y el grupo, con la familia, los miembros de la comunidad y de la sociedad.

Esta concepción didáctica se erige sobre la base de una enseñanza y un aprendizaje desarrollador que tiene como centro el protagonismo de los maestros y escolares primarios. Como parte de las formas de organización se utilizan: el trabajo en dúo, en equipo, en grupo, que se desarrolla con una variedad de clases, incluyendo una versión ajustada a las características de los escolares primarios del taller, sobre todo en el momento de prepararlos para el dominio de determinados procedimientos de la investigación histórica: como es la entrevista, la recopilación de objetos con valor histórico para la familia, entre otros.

En el campo de la didáctica diversos autores han identificado al taller como un método o procedimiento de trabajo, otros como G. Mirabet (1990), R. Mañalich (1997) y D. Calzado (1998), lo han considerado como forma de organización del proceso pedagógico.

Estos autores fundamentan las funciones que el taller cumple en dicho proceso, en tanto facilita que las relaciones entre los participantes se puedan efectuar a través de acciones conscientes por cada uno de los miembros hacia el logro de los objetivos y en correspondencia con las condiciones educativas que favorecen dicha relación.

Es por ello que proponemos al taller como una de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, con su función integradora de conocimientos teóricos y prácticos tomando como punto de partida las vivencias que se van teniendo en la práctica, la reflexión y transformación colectiva de los problemas que en ella se presentan.

No puede limitarse la enseñanza de la Historia a lo que se trabaja en el aula, sino ampliarse al conjunto de formas que dimanan del trabajo con las instituciones culturales, comunitarias, entre otras. Esta variedad de fuentes para aprender y de formas de organización de la actividad docente posibilita que los maestros además de enseñarle a los escolares primarios los contenidos históricos que deben dominar para el grado, aprendan también de ellos, al oír sus criterios, puntos de vistas y opiniones sobre los hechos y personalidades locales y nacionales. Este proceso multilateral de transmisión de la cultura cumple con el fin de la Educación Primaria, que es el contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar.

La interacción de todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje se concreta en la clase desarrolladora en Historia, que se caracteriza por lograr la apropiación consciente de los conocimientos fácticos, en particular por el campo de acción de esta tesis, se desarrolla el proceso de formación de las nociones y representaciones histórico-temporales; a la vez que los escolares aprenden a pensar, razonar y/o emitir juicios críticos, que garantice el protagonismo activo y consciente de los que intervienen en el proceso, socializando y contextualizando el aprendizaje que reciben.

Para que esta concepción didáctica dirigida a la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales de los escolares primarios funcione en la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje necesita de la elaboración de estrategias de enseñanza aprendizaje histórico-temporales. La coletilla final referida a lo temporal, se incluye para realzar la intención que debe tener toda educación histórica.

Esto no supone un sistema de estrategias que estén solo en función de la temporalidad, sino que al ser la temporalidad un eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, integra el resto de los componentes y posibilita la educación histórica de los escolares primarios.

Entiendo por estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad, al conjunto de acciones pedagógicas que determina el maestro para que los escolares formen las nociones y representaciones histórico-temporales, así como las acciones que determinan y realizan los escolares primarios para apropiarse del contenido histórico didáctico aprovechando los recursos didácticos temporales.

Las estrategias están en función de aprovechar las potencialidades de las fuentes que posibilitan la educación temporal de los escolares primarios, integrando métodos que favorecen la independencia cognoscitiva y con formas de organización que corresponden a un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Se despliegan estas estrategias tanto en las clases de nuevo contenido como las que se desarrollan para sistematizar y consolidar los contenidos históricos temporales. Las estrategias que se proponen son las siguientes: exposición oral, trabajo con textos, trabajo con medios visuales, trabajo medios audiovisuales, trabajo con objetos de la cultura material y espiritual, trabajo con cronología y trabajo con gráficas de tiempo. (Ver anexo # 18)

Para constatar la evolución de los fines previstos es necesario concebir un sistema evaluativo que siga la lógica de la trayectoria de los escolares primarios, que favorezca su desarrollo a partir de las potencialidades y dificultades. La evaluación constituye la categoría reguladora; se considera como parte del proceso y no solo como resultado, donde se tienen en cuenta los conocimientos, habilidades y valores, que permita seguir el avance de los escolares primarios en cada uno de los periodos del curso.

La evaluación, ante todo, debe precisar si se han cumplido los fines y las aspiraciones preconcebidas

desde la formulación de los objetivos, apoyados en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que ayuda en la corrección pedagógica, propiciando la integración de los sujetos: escolar, maestro, grupo y familia, desde los presupuestos de D. Quiñones Reyna (2007)

La evaluación implica que los escolares primarios autorreflexionen sobre el significado de lo que aprenden y el sentido que esto tiene para su vida personal, familiar y social. Desde que se incita a los escolares primarios a elaborar su árbol genealógico se busca que vayan autoevaluando el sentido de las actividades que realizan, que evalúen las que realizan sus coetáneos y a su vez que el grupo y la familia evalúe el desempeño y los resultados de las acciones que realiza cada escolar.

La temporalidad como eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria se sustenta en las siguientes ideas claves:

- La adquisición de la temporalidad es un proceso biológico, psicológico, que tiene implicaciones individuales y sociales.
- En el proceso de adquisición de la temporalidad se produce la correlación entre el tiempo social y el histórico. El tiempo social incluye el tiempo individual, lo vivencial personal, el tiempo familiar y comunitario, que se integra con el tratamiento del tiempo histórico, cuestión que introduce la relación temporal con hechos, procesos y fenómenos históricos nacionales y universales.
- La temporalidad es preferentemente una adquisición cultural. El sentido del tiempo individual o de la conciencia es subjetivo, pero poseerlo, adquirirlo, aprehenderlo, significa objetivarlo, es decir, separarlo de la experiencia personal y conectarlo con otras experiencias, de tal manera que existan constantes transferencias entre acontecimientos cotidianos, interiores y la cotidiana actividad vuelva hacia el mundo exterior. Solo el tiempo logra adquirir significado objetivo en la cultura, en las experiencias y habilidades de conceptualización tamizadas por el lenguaje y la interacción social.
- La temporalidad se articula con otras categorías básicas de la enseñanza de la Historia: espacio, protagonistas de la historia (individuales y colectivos), acciones, fuentes de la historia, relaciones causales, huella de la historia, entre otras.

La concepción didáctica necesita para su implementación de una metodología.

2.2 Metodología para la implementación en la práctica escolar de la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba

En esta parte de la investigación se concreta la elaboración de la metodología para la implementación práctica de la concepción didáctica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria. Entre los objetivos de la investigación está la aplicación de la metodología desde una unidad del Programa de Historia de Cuba de quinto grado de la Educación Primaria.

Entre la concepción didáctica y la metodología hay una interrelación dialéctica, que se explica por la propia metodología de investigación asumida, pues en la misma medida que se fue modelando la concepción didáctica su accionar práctico fue inmediato.

El fundamento teórico desde el que se elabora la metodología se apoya en los siguientes aspectos: es un resultado relativamente estable que se obtiene en un proceso de investigación científica, responde a un objetivo de la teoría y/o la práctica educacional, se sustenta en un cuerpo teórico, es un proceso lógico conformado por "etapas", "eslabones", o "pasos" condicionantes y dependientes, que ordenados de manera particular y flexible permiten el logro del objetivo propuesto, cada una de las etapas mencionadas incluye un sistema de procedimientos que son condicionantes y dependientes entre sí y que se ordenan de una forma específica y tiene un carácter flexible aunque responde a un ordenamiento lógico.

La metodología que elaboré para la puesta en práctica de la concepción didáctica para el tratamiento de las nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios está dividida en etapas que se subdividen en fases y estas en acciones para facilitar la comprensión de los maestros cuando la pongan en práctica en sus escuelas, porque a decir de José Martí (1975:287): "Cuando se estudia por un buen plan, da gozo ver cómo los datos más diversos se asemejan y agrupan, y de los más varios asuntos surgen, tendiendo a una idea común alta y central, las mismas ideas".

Primera etapa: preparación didáctica de los maestros para la implementación de la concepción para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales desde el tratamiento de la temporalidad.

Consta de dos fases, que se interconectan mutuamente, fase de diagnóstico participativo y fase de preparación de los maestros. La fase de diagnóstico participativo implicó las siguientes acciones: determinar los aspectos a diagnosticar, las técnicas que posibilitarían obtener la información necesaria, los sujetos que estarían implicados en el diagnóstico, el análisis crítico valorativo de la información obtenida de los instrumentos aplicados y la toma de decisiones.

Se realizan entrevistas y encuestas al maestro que va a implementar la experiencia así como al resto de los maestros que forman parte del claustro de quinto y sexto grado, los escolares, sus familiares y miembros de la comunidad, para explorar los saberes, destrezas, modos de pensar y actuar relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.

Se utiliza los talleres para el análisis crítico colectivo del estado actual de los maestros para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y la toma de decisiones que posibilitan elevar el nivel de preparación.

La fase de preparación del maestro se desarrolla a partir de la toma de decisiones que emerge del diagnóstico inicial, esta implica dos direcciones: en los contenidos históricos nacionales y locales, y en la didáctica de la Historia en la escuela primaria, con énfasis en el tratamiento de la temporalidad. Estas direcciones se integraron en su desarrollo práctico de manera que el maestro quedara capacitado para poder transformar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Segunda etapa: Implementación de la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales desde el tratamiento de la temporalidad.

Consta de dos fases, de modelación de las tareas docentes y la puesta en práctica de la concepción didáctica. La fase de modelación de tareas docentes implica la concreción de la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba. Sus acciones están referidas a: determinación y formulación de los

objetivos de las clases que propicien la formación de las nociones y las representaciones histórico-temporales, así como la modelación de las tareas docentes, que en función de los objetivos de aprendizaje, favorecen el tratamiento de la temporalidad, atendiendo los niveles de desempeño del escolar primario.

Tercera etapa: evaluación de la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

Consta de dos fases que se integran en la dinámica de la metodología: control transversal de todo el proceso de modelación e implementación de la metodología y la evaluación crítica de las transformaciones que se operan en los escolares primarios y los maestros.

El control transversal de todo el proceso de modelación e implementación de la metodología, me permite evaluar las actividades que realizan en cada una de las etapas los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje (maestros, escolares primarios, familia), ajustando su papel a las nuevas circunstancias que emanan de la práctica. A su vez se realiza la evaluación crítica de las transformaciones que se operan en los escolares primarios, a partir de poner en práctica la concepción. Los maestros determinan las herramientas que les brindarán a los escolares para que puedan ejercer sus criterios en el momento de evaluar el aprendizaje, y no lo vean solo como meta, sino como un proceso que no culmina al final de un periodo o curso escolar, haciendo una evaluación educativa, democrática y comprometida.

Conclusiones parciales de este capítulo

- En el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia tiene un valor teórico y de orientación para la formación de la temporalidad la definición que ofrezco de nociones y representaciones histórico-temporales implica y apoya que los escolares primarios se apropien de un conjunto de conocimientos fácticos distintivos de los periodos y etapas que estudian que integrados a las vivencias que aporta su historia personal y familiar contextualizada contribuyen a la orientación de la personalidad, que será sistematizado y profundizado en niveles educativos superiores.

- La temporalidad, vista como tiempo social e histórico, es un componente básico del contenido histórico didáctico en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria que se integra a otros a saber: el hecho histórico, los protagonistas colectivos e individuales de la historia, la espacialidad, los rasgos de los conceptos; se revela como conocimiento, integra un conjunto de habilidades y favorece la formación de valores, que permite precisar lo que se debe enseñar en la asignatura Historia de Cuba en la Educación Primaria. En el plano metodológico la temporalidad se estructura en dimensiones y operadores que posibilitan la precisión de los indicadores que como acciones particulares se necesitan para deslindar los elementos que confluyen en su modelación teórico-práctica.
- El determinar la temporalidad como componente básico del contenido histórico es el primer argumento que la justifica como un eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria; pues su precisión como conocimiento y habilidad favorece la formación de valores y posibilita estructurar a su alrededor al resto de los componentes del proceso: objetivos, métodos, medios, formas de organización, evaluación, escolar, grupo y maestro, con la intención de elevar la calidad del aprendizaje de la Historia en los escolares.
- Desde la concepción didáctica elaborada se sostiene que la temporalidad es un componente básico del contenido histórico y eje articulador del proceso, que al ser estructurado desde la relación historia personal, familiar, local y nacional, concreta un conjunto de estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad que el maestro y los escolares deciden desde una variedad de recursos didácticos temporales, que genera tareas docentes con diferentes niveles de desempeño.

CAPITULO III: VALORACIÓN CRÍTICA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE NOCIONES Y REPRESENTACIONES HISTÓRICO-TEMPORALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE CUBA EN LOS ESCOLARES PRIMARIOS

En este capítulo realizo un estudio crítico-descriptivo en lo que concreto la metodología sustentada en una concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria, experiencia desarrollada en una escuela primaria “Mártires del 28 de Diciembre” del municipio Las Tunas.

Cada acción que se despliega es fundamentada y se revelan los logros y las dificultades que se producen de manera que el trabajo en equipo realizado con la implicación mía como jefe del equipo de investigación, el maestro del grado, en este caso un docente en formación y dos maestros posibilitó realizar un trabajo colectivo que no solo me permitió alcanzar las metas propuestas sino dejar capacitado a cada uno de los participantes para otros empeños profesionales. Los talleres de análisis y reflexión pedagógica me permiten socializar el contenido principal de la concepción didáctica y la metodología de implementación entre maestros, directivos y responsables municipales de la asignatura Historia.

Para el análisis de la propuesta me apoyé en métodos y técnicas entre las que se encuentra: la observación participante para seguir en detalle las etapas en que está dividida la metodología, diarios para recoger las incidencias que ocurrían en las actividades que se realizaban en el grupo, entrevista y

encuestas realizadas a maestros, escolares y familiares de los mismos, el análisis de los productos de la actividad a partir de revisión de informes de los trabajos prácticos, redacciones, dibujos y el procedimiento metodológico de la triangulación para contrastar la información que emanan de los instrumentos, buscando una mayor objetividad en el proceso realizado.

En este capítulo hago referencia a descripciones y valoraciones que por su extensión están en el cuerpo de anexos, pero que considero necesarios para que se pueda asimilar con mayor claridad el proceso metodológico seguido en esta investigación.

3.1 Implementación de la metodología en la Escuela Primaria Mártires del 28 de Diciembre

Si bien en el capítulo II se definen las premisas teóricas de la concepción didáctica y a continuación se argumentan sus componentes y relaciones esenciales, paso a sistematizar los criterios metodológicos básicos desde los que el maestro primario desarrolla el tratamiento a la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria, que se consideraron en la implementación de la experiencia en la escuela seleccionada. Estos criterios metodológicos son:

- La metodología debe favorecer la integración de la historia personal y familiar con la historia local y nacional, en un ambiente de contextualización.
- Un papel protagónico de los escolares primarios en la dirección de su aprendizaje, que se caracterice por participar en la decisión del qué, el cómo, dónde y cuándo van a aprender, en interacción con el maestro, la familia y la comunidad. Este trabajo se desarrolla desde lo individual y lo colectivo, para facilitar que los hallazgos personales y familiares.
- La utilización de los elementos básicos de la metodología de la investigación histórica en el aprendizaje de la historia personal, familiar, local y nacional, en combinación con otros métodos y formas de enseñanza aprendizaje, que se constituyen en base imprescindible para la comprensión de la historia.
- La utilización en las actividades docentes dentro y fuera de la escuela de las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad, que se apoyan en los recursos didácticos temporales.

- El aprovechamiento de aquellos procedimientos metodológicos que favorecen la comunicación entre los escolares, los maestros, los familiares y los miembros de la comunidad, lo que permite una interacción entre todos estos sujetos en función de la educación de los escolares e implique que estos comprendan la utilidad personal y social del aprendizaje de la historia.

El valor de este trabajo resulta de utilidad cuando se puede compartir con otros la experiencia vivida con los escolares, la familia, los maestros y los miembros de la comunidad; una cosa son las ideas iniciales, la concepción preliminar que se asumió, lo que suponía el equipo de investigación que era necesario realizar a partir de la consulta de una variada literatura, y otra es su puesta en práctica, donde materializaríamos o no, todo lo que se deseaba lograr desde la propuesta.

3.1.1 Contextualización de la experiencia

El grupo de quinto grado seleccionado pertenece al centro escolar "Mártires de 28 de Diciembre". Este reúne características bastante similares en los aspectos básicos al resto de los grupos del grado. Está compuesto por 20 escolares primarios, de ellos 11 son hembras y 9 varones, con edades que oscilan entre los 10 y 11 años, tienen una asistencia a clases estable y puntual.

Algunos de los escolares tienen problemas de disciplina escolar (no graves), que se manifiesta fundamentalmente a la hora del receso, producto al dinamismo propio de la edad, situación que no afecta el rendimiento en las clases. Participan con entusiasmo en todas las actividades pioneriles que les orientan desarrollar por parte del centro y su organización.

El maestro que puso en práctica la experiencia, es un docente en formación, que aunque no contaba con la suficiente experiencia pedagógica, no obstante siente una motivación especial por la Historia y su enseñanza, se destaca por ser un excelente comunicador, que unido a su voluntad por aprender hizo que rápidamente se ganara el respeto de los escolares, familiares implicados en la investigación.

Para lograr el objetivo propuesto, el equipo de investigadores tuvo que ganarse la confianza de los escolares primarios, incluso ser capaces de hacernos seguir también por sus familias. El maestro

colaborador y yo nos reuníamos semanalmente con los familiares de los escolares para discutir e informar cómo marchaba el proceso de aplicación de la propuesta.

Para la aplicación de la experiencia se utilizó el programa de Historia de Cuba quinto grado, que consta de siete unidades que están incluidos en tres periodos que realizan un recorrido por la historia nacional desde Cuba y su historia más antigua hasta el reinicio de la lucha por la independencia. La Guerra del 95 (1895 - 1898), cuyos objetivos estatales se vieron reforzados con la inclusión del programa de historia local y la experiencia. Se realizó la experiencia en la unidad cinco que abarca “Grandes hombres y hechos notables de la Guerra de los Diez Años (1868–1878)”.

3.1.2 Descripción de la puesta en práctica de la metodología

La metodología fue elaborada paso a paso a partir del diagnóstico de los conocimientos previos, los objetivos trazados y los resultados que se alcanzaban, que suponían cambios en las diferentes etapas. La determinación de las habilidades que se deben atender para favorecer la formación de las nociones y las representaciones históricas temporales: localizar información fáctica relacionada con los hechos históricos en diferentes fuentes, ubicar en las gráficas de tiempo, la confección de tablas comparativas diacrónicas y sincrónicas ampliando la cantidad de objetos y aspectos a comparar para poder caracterizar una época, periodo o hecho histórico según se determine.

La metodología que elaboré para la puesta en práctica de la concepción didáctica está dividida en etapas con el objetivo de facilitar la comprensión de los maestros cuando la pongan en práctica en sus escuelas.

Primera etapa: preparación didáctica de los maestros para la implementación de la concepción para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales. Esta tiene dos fases, que se interconectan mutuamente, la fase de diagnóstico participativo y la fase de preparación de los maestros.

La fase de diagnóstico implicó las siguientes acciones: determinación de los aspectos que serían pertinentes diagnosticar, las técnicas que emplearía para obtener la información y el análisis crítico valorativo de esta información para decidir en qué vías debo capacitar a los sujetos implicados.

La decisión tomada implicó hacer una reunión colectiva con todos los maestros que posibilitó que cada uno expusiera sus criterios acerca de la preparación que tienen para impartir la enseñanza de la Historia de Cuba en la escuela primaria. Se les pidió que determinaran sus dificultades, que fueron las siguientes: en el dominio de los contenidos histórico nacionales y locales; no poseen los conocimientos didácticos suficientes para darle tratamiento a la temporalidad desde la integración de la historia personal, familiar, local y nacional; desconocen los procedimientos didácticos para la formación de las nociones y representaciones histórico temporales en los escolares primarios. A partir de estas dificultades se sugieren los temas de preparación.

Como resultado se determinan tres líneas que se seguirían para la capacitación de los maestros implicados en la investigación fueron: a) los contenidos históricos nacionales y locales que se van a trabajar durante la implementación de la propuesta; b) aspectos didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria; c) trabajo con el software "Aprendiendo mi Historia" (Ver anexo # 19)

Finalmente se realizaron dos talleres para la primera línea, tres talleres para la segunda línea y dos talleres para la tercera línea, que fueron alternados, con un tiempo prudencial entre uno y otro para que los maestros hicieran su estudio independiente. A continuación presento momentos trascendentales de algunas intervenciones realizadas en uno de los talleres de capacitación desarrollados.

Taller de capacitación con los maestros: El trabajo con la dimensión y los operadores de la temporalidad.

Después de la presentación al equipo de investigación de los objetivos de la actividad, procedí a definir qué se entendía por temporalidad, que sirvió para comprender mejor la dimensión (pasado–presente–futuro) y los operadores de la temporalidad (unidades de medida, duración, cronología, gráfica de tiempo y explicación) determinantes para que el escolar primario forme las nociones y representaciones hist. Luego les presenté algunas estrategias para el tratamiento de la temporalidad.

Después del intercambio con algunos maestros, pregunté ¿están preparados para desarrollar estas estrategias?, se escucharon los siguientes comentarios:

Yasmany: “eso está bien, pero en mi caso particular, yo imparto por primera vez la asignatura y todavía no domino bien los contenidos que los escolares tienen que aprenderse”.

Ismary: “yo veo eso más bien para especialistas en Historia y no para un maestro que debe planificar todas las asignaturas, además de que me falta en ocasiones preparación y tiempo”.

Maribel: “no comparto ese criterio, creo que sí es posible ponerlas en práctica, porque en mi experiencia de 25 años en la Educación Primaria en que he impartido Historia de Cuba no contábamos con esas precisiones, ahora lo que se necesita es estudiar mejor lo relacionado con la dimensión, los operadores y los indicadores para su desarrollo y ajustarla a nuestras posibilidades y las de nuestros alumnos”.

La intervención de Maribel fue muy importante, porque es una maestra que es ejemplo para el resto del claustro por la experiencia que posee. Esto posibilita centrar la discusión en qué debe aprender un escolar primario sobre la temporalidad, qué elementos tienen hasta ahora más claro y qué indicaciones necesitan para incorporar las estrategias que se les presentan en este taller.

Oriento el estudio de lo relacionado con la dimensión, los operadores y sus indicadores que deben ser trabajados por el maestro primario con sus escolares, que como material independiente en soporte electrónico; les asigno a cada uno el estudio de uno de estos, además de darles un tiempo prudencial y que se genere una discusión colectiva del contenido de cada aspecto que se centra en: qué intención tiene, qué le puede faltar y en particular si se comprende lo que debe ser asumido para implementarse desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. Esto generó interesantes intervenciones:

Ismary: “debo reconocer que es una propuesta interesante y yo de manera particular encuentro respuesta a aspectos que antes no valoraba así”. Les oriento que se pueden apoyar en diferentes medios, para desarrollar las microinvestigaciones sobre su historia personal, familiar, local y nacional, entre los que se encuentran láminas, fotos, postales, textos escritos, entre otros. Cuando se trata de la estrategia sobre la confección de líneas de tiempos personales, familiares, locales y nacionales, aparecen nuevamente diferentes criterios.

Yetel: “yo orientaría el estudio del tema personal y familiar al unísono primeramente, luego pasaría al tema de la localidad y por último la integración de estos con lo nacional; de esta manera puedo propiciar el debate en cada una de estas líneas de tiempo”. Después de esta reflexión expongo cómo había pensado inicialmente; la atención de todos los maestros cuando exponía mis ideas me sirvieron para percatarme que lo planteado había prendido en ellos, por lo tanto tenía más posibilidades a mi favor para que la investigación resultara un éxito.

Les presenté las estrategias que se pueden utilizar para orientarles a los escolares la actividad investigativa sobre la historia personal y familiar. A continuación les expuse sintéticamente las que debían orientar a los escolares: localizar y procesar información fáctica sobre los principales hechos en los que ha intervenido el escolar y su familia; localizar imágenes visuales relacionadas con la historia personal y familiar; ordenar históricamente las imágenes visuales y relacionarlas con sus protagonistas; describir objetos de la cultura material que tipifican una época de la historia personal y familiar; elaborar cronologías sobre la historia del escolar y su familia; exponer las microinvestigaciones que se realizan individualmente en una actividad en el grupo, para hacer la selección de los mejores trabajos.

Someto a crítica un conjunto de indicadores que permitan controlar la efectividad de la implementación práctica. Los indicadores son: a) dominio de los operadores temporales, b) nivel de aprendizaje de los contenidos históricos nacionales y locales que alcanzan los escolares, c) participación e implicación en las tareas docentes diseñadas. A todos los participantes les parecieron atinados los indicadores.

Finalmente solicité a los maestros que expusieran sus criterios y socializaran sus experiencias respecto al desarrollo de la investigación histórica por parte de los escolares.

Maribel: “sin dudas el tema personal y familiar tiene mucha riqueza y sobre cualquiera de las historias que ellos expongan habrá miles de preguntas y enseñanzas que aprender, porque se verá en ellos reflejados la vida cotidiana de cada uno de nosotros. Creo además, que a la hora de evaluar a los escolares lo podemos realizar, con la dramatización de un hecho trascendente en su vida”.

Les pedí a los maestros que emitieran consideraciones sobre el contenido del taller, las que fueron favorables y se insistió por parte de los maestros que estos encuentros eran necesarios para mejorar y perfeccionar el trabajo didáctico, no solo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, sino del trabajo educativo en general que debe desarrollar en el grupo.

Al evaluar el taller arribé a las siguientes consideraciones generales: aún cuando no era la hora más apropiada para el comienzo de una actividad, pues la curva de rendimiento está en contra, aunque se apreció un interés y una motivación bastante aceptable.

Valoración didáctica integral de la primera etapa

Durante el desarrollo de esta etapa se valoró críticamente cada uno de los talleres realizados tanto para el diagnóstico de los maestros como para su capacitación. Eso reveló la presencia del control atravesando esta etapa, pues no es una etapa independiente. Las valoraciones realizadas en cada momento permitieron reajustar la capacitación de los maestros así como crear el clima favorable que se requiere cuando se asume como una necesidad la superación.

Si bien en los talleres de diagnóstico pude constatar insuficiencias en el dominio de contenidos históricos locales y nacionales, así como de los recursos didácticos, psicológicos y sociológicos para motivar y orientar las tareas docentes, el despliegue de las acciones de capacitación permitió, en un proceso paulatino, que fueran asumiendo los conocimientos históricos y didácticos necesarios para enfrentar en mejores condiciones el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria.

Una vez cumplimentada esta capacitación, el equipo de investigación consideró que se podía pasar a la segunda etapa de la investigación, los talleres con los escolares, para contrastar y perfeccionar los fundamentos teóricos, así como describir y registrar los momentos más significativos de esta experiencia.

Segunda etapa: implementación de la concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales, que consta de dos fases, de modelación de las tareas docentes y la puesta en práctica de la concepción didáctica.

La fase de la modelación de tareas docentes tiene como base toda la preparación anterior que se le ha dado al maestro. Se trabaja con él, para desde la lógica de la unidad y ajustando al sistema de clases que se prevé introducir, los aspectos básicos de la concepción didáctica. (Ver anexo # 20)

El dominio de los contenidos histórico nacionales y locales que se alcanzó en la etapa anterior posibilita una estructuración de las clases de la unidad que atiende a la diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje temporales diseñadas y que se concreta en tareas docentes de acuerdo con las peculiaridades del grupo. Este trabajo de mesa es un punto de partida para introducir en la práctica todo el arsenal didáctico elaborado, ha sabiendas que en la medida en que se desarrollaran las clases de la unidad se reajustarían.

La fase relacionada con la puesta en práctica se desarrolló en dos direcciones que se complementan: la investigación de la historia personal y familiar, que se apoya básicamente en talleres; y la historia local y nacional, a través del sistema de clases de la unidad # 5 de Historia de Cuba en quinto grado.

De esta primera dirección comento lo siguiente:

Por el conocimiento alcanzado sobre el grupo donde se aplica, el equipo de investigación decide: utilizar el juego como una vía para introducir y desarrollar algunas actividades con los escolares; realizar talleres como forma de organización para la orientación a los escolares, la familia y maestros, porque favorecen la colaboración, la cooperación de todos y permite socializar el aprendizaje.

El equipo determinó como actividades:

- Un conversatorio con los escolares y sus familiares: para darle a conocer en qué consiste el proyecto investigativo que va a desarrollarse en las futuras semanas de clases, para involucrarlos en la investigación histórico personal-familiar, con un enfoque integral, y desarrollar así sus habilidades investigativas.
- Un cuestionario de contenidos históricos (anexo # 21) y una encuesta (anexo # 22) a los escolares para conocer el estado actual del aprendizaje de la historia local y nacional.

- Una encuesta a los familiares de los escolares implicados en la puesta en práctica: para conocer el estado actual del conocimiento de la historia local y nacional. (Ver anexo # 23)

Estas actividades revelan que tanto los escolares como los familiares tienen limitaciones en el conocimiento de la historia familiar, local y nacional, pero muestran una adecuada disposición para participar en la experiencia, los escolares en su calidad de aprendices y los familiares en la asesoría, estímulo y apoyo del trabajo investigativo de sus hijos.

- La capacitación a los escolares: para que los escolares aprendieran a realizar una micro-investigación histórica, de manera particular la búsqueda de información sobre su historia personal y familiar, con el objetivo de elaborar el árbol genealógico de cada escolar y un álbum donde se reflejen los principales hechos ocurridos a él (desde su nacimiento hasta la actualidad) y sus familiares. (Ver anexo # 24)

Como resumen de la actividad planteo que los objetivos que se perseguían con este primer taller se cumplieron, pues al finalizar los escolares se adentraron en el estudio de la historia personal y familiar, a través del juego, propiciando el diálogo entre los miembros del equipo y los escolares primarios. Además, se logró socializar la información que emergía del juego desarrollado, que facilitó la toma de conciencia por parte de los escolares al percatarse que no conocían a plenitud la historia personal y familiar, despertando el interés por el tema.

Se percibe, además, que los escolares no están acostumbrados a tomar decisiones sobre qué y cómo van a realizar las tareas docentes, restrictivo de las participaciones espontáneas. Por otra parte, el determinar qué investigar y en qué fuentes lo puede encontrar, se gana en precisión en la tarea y se contribuye a su realización con calidad.

Hay consenso entre los investigadores de que la mayoría de los escolares no dominan los elementos de la historia familiar que exigía el juego desarrollado en la actividad, situación que se constata al revisar el instrumento aplicado. El mayor desconocimiento está referido al lugar de nacimiento, oficios y/o profesiones de abuelas y abuelos maternos y paternos, por lo que se hace necesario capacitarlos para que lo investiguen.

El reflejo que los escolares tienen sobre la variedad de aspectos de la vida social del hombre y la dimensión pasado, presente y futuro es insuficiente. En general los miembros del equipo investigativo reafirmamos la idea de que se aprecia desconocimiento de la historia personal, por lo tanto, no hay nexos con la historia familiar y mucho menos con la historia local y nacional.

➤ La capacitación de la familia: para apoyar a sus hijos en la búsqueda de información sobre la historia personal y familiar. (Ver anexo # 25, que contiene la descripción de la capacitación realizada)

Al finalizar este taller fueron debatidas por el equipo de investigación las acciones realizadas. Se apreció que los familiares en su mayoría comprenden la esencia de lo que deben hacer para ayudar a sus hijos. Se percatan de las relaciones de los diferentes aspectos que forman parte de la historia personal y familiar, a su vez que la socialización de esta información, favorece el desarrollo integral de sus hijos.

La comunicación maestro-familia transcurre con mucho respeto, ética, delicadeza y llega a trascender lo cotidiano, al ser los familiares los que preguntan al maestro cómo pueden ayudar a sus hijos para que estos salgan bien en las actividades docentes que se les van a orientar, además para que sus vástagos aprendan sobre la historia personal y familiar.

Todos los familiares quieren transmitir sus experiencias, sus vivencias, recuerdan momentos inolvidables de su infancia, de su adolescencia y juventud, que en los dos primeros casos, no se parece en casi nada a la de sus hijos, pues eran otras costumbres, otra manera de ver la vida, un poco más lenta, menos agitada.

Llegado a este momento realizo un proceso de triangulación desde los resultados y criterios que emanan de las actividades realizadas, que me permiten ajustar las nuevas acciones a realizar. En general, tanto los escolares como los familiares muestran disposición para integrarse a este proyecto de trabajo con la historia personal y familiar, pero debo prever una atención diferenciada y socializadora que movilice en lo cognitivo y lo afectivo a todos los participantes.

➤ Talleres de consultas: individuales y colectivas, se realizaron para conocer en qué medida lo que se venía orientando iba siendo realizado por los escolares y que pudieran evacuar sus dudas; incluso las sesiones colectivas fueron utilizadas para intercambiar experiencias entre ellos, que posibilitó hacer

avanzar a los que tenían algunas dificultades en el dominio de los operadores de la temporalidad que se desarrollaban de acuerdo con la tarea asignada.

El valor pedagógico de las consultas radicó en que el maestro pudo conocer cómo marchaba la investigación y a su vez la socialización de lo realizado por cada uno de los escolares facilitó la ayuda a otros miembros del grupo, expresión de la utilización de un aprendizaje desarrollador centrado en el protagonismo de los escolares.

➤ Talleres de exposición: donde los escolares presentan los resultados del trabajo indagatorio realizado apoyándose en los recursos temporales que lo ilustran, con la participación de la familia y miembros de la comunidad. Como se efectuaron dos talleres para poder abarcar a todos los escolares, el primero ayudó a perfeccionar la metodología de presentación de los trabajos que se presentaron en el segundo y provocar que los propios escolares hicieran sus comentarios, preguntas y reflexiones de lo que venían presentando cada uno de sus compañeros de aula. Se seleccionan algunos trabajos para presentar a otros grupos de la escuela. (Ver en el anexo # 26 uno de los trabajos de una escolar del grupo)

Esta es una actividad que revela el estado de desarrollo de los escolares y la integración lograda con la familia en función del aprendizaje de sus hijos. Se apreció un ambiente agradable entre los participantes, por una parte, los escolares, porque traían los resultados de sus investigaciones y se sentían seguros de ser protagonistas de un suceso inédito en sus vidas y, por otra parte, la familia, por haber estado involucrada en el apoyo de los escolares en la reconstrucción de la historia familiar.

En los escolares se aprecia un mayor dominio de los procedimientos para la investigación histórico-social, en particular de las unidades de medida, duración y cronología. Sin embargo, en la explicación de causas-consecuencias no lograron revelar la defensa con vehemencia de sus resultados y la capacidad de asociar recursos didácticos temporales al acto comunicativo, aunque se tenga que trabajar más en el ordenamiento de los elementos a exponer y algunas lagunas que tiene todavía la historia que están reconstruyendo.

Las valoraciones positivas de los escolares y los familiares estimulan al maestro y al equipo de investigadores a continuar las próximas actividades, aprovechando las potencialidades que se aprecian en los escolares y ajustándolas a sus necesidades. La otra dirección que siguió esta fase se concreta en el desarrollo del sistema de clases de la unidad # 5 de Historia de Cuba en quinto grado. En el anexo # 20 aparece un cuadro que resume la dosificación de los contenidos históricos nacionales y locales, asociado con las estrategias de enseñanza aprendizaje que se desplegaron por el maestro, que considero que tienen un valor didáctico para la comprensión del proceso de implementación en la práctica de la metodología de formación de la temporalidad en escolares primarios.

El sistema de clases permitió concretar las estrategias de enseñanza aprendizaje modeladas para favorecer la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios; a la vez que durante el despliegue de las clases se tuvo en cuenta los indicadores que aparecen en la página 94 de esta tesis.

Entre las estrategias de mayor impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran: la obtención de información fáctica a partir de la narración del maestro y el trabajo con los textos, a la vez que localizaban imágenes visuales relacionados con la historia personal, familiar, local y nacional; ordenaban en un texto el transcurrir de un hecho histórico o desde imágenes visuales; describir, comparar e identificar objetos de la cultura material que tipifican cada época histórica relacionados con la historia personal, familiar, local y nacional; elaborar cronologías y líneas de tiempo sobre la historia personal, familiar y los principales hechos locales y nacionales; exponer en sesiones científicas las microinvestigaciones realizadas utilizando la historicidad del objeto de estudio.

He decidido exponer lo implementado en esta unidad en los dos bloques con que fue trabajado: uno que aborda el estudio desde el inicio de la Guerra de los Diez Años hasta el rescate de Sanguily y el fusilamiento de los ocho estudiantes de medicina y otro desde el estudio de la presencia internacionalista y de la mujer en la guerra hasta el estado en que queda Cuba al finalizar la misma. De este primer bloque decidí ofrecer detalles del proceder pedagógico en las dos primeras clases para que se aprecie la

integración de elementos de contenido y didácticos que sostengo como peculiaridades de la clase de Historia de Cuba en la Educación Primaria. A continuación expongo una síntesis de las actividades desarrolladas en la clase 1, de la unidad V: "Grandes hombres y hechos notables de la Guerra de los Diez Años", con la temática: Inicio de la Guerra de los Diez Años.

Objetivos:

- 1- Explicar las causas del inicio de la Guerra de los Diez Años, a través de las manifestaciones de rebeldía del pueblo cubano contra del gobierno colonialista español, a un nivel reproductivo-aplicativo, contribuyendo con la formación patriótica de los escolares primarios.
- 2- Caracterizar la personalidad de Francisco Vicente Aguilera, a partir de la actividad desplegada en la preparación de la Guerra de los Diez Años, a un nivel reproductivo-aplicativo, destacando sus cualidades como cubano y patriota.

Desarrollo: Motivación: José María Heredia fue el primer poeta revolucionario de Cuba. A los 18 años de edad, conspiró por la independencia de su patria en la sociedad «Soles y Rayos de Bolívar», y al ser descubierta la misma tuvo que huir de Cuba y radicarse en México. Sobresalen entre sus obras cimeras el poema «Al Niágara» y el «Himno del Desterrado».

A finales del siglo XVIII se acentuaron las contradicciones existentes en el seno de la sociedad cubana. El gobierno español volvió a prohibir el comercio libre de los productos cubanos; pero la oposición a esta medida era tan fuerte, que a los gobernadores de la Isla les fue imposible aplicarla con todo rigor.

A continuación se les presentan diferentes láminas que muestran el maltrato a que eran sometidos los esclavos y la miseria en que vivía el pueblo cubano. Se les pidió a los escolares que respondieran las siguientes preguntas: ¿qué reflejan estas láminas?; ¿quiénes explotaban a los cubanos?; ¿encuentran ustedes alguna relación entre la situación que tenían los cubanos y la decisión de comenzar la lucha independentista?

En la presentación se favorecen las estrategias de enseñanza aprendizaje relacionadas con el trabajo con medios visuales, en particular describir imágenes que reflejan la actividad histórica de los hombres en la

historia; así como identificar las relaciones de causas-consecuencias que se manifiestan en la historia. Presento la temática y oriento hacia los objetivos: Tras el fracaso de la Junta de Información, se iniciaban las actividades conspirativas, que tenían como centro la región oriental del país, donde la crisis era más aguda. Para determinar las causas que provocaron la Guerra de los Diez Años el maestro realizó la siguiente actividad:

1. Lee detenidamente el epígrafe 5.1 que aparece en la página 85; resume por escrito las causas que determinaron que los cubanos se lanzaran a la lucha.

La comprobación de la tarea docente anterior se realizó a partir del siguiente ejercicio.

Marca con una X las respuestas correctas.

Las causas que llevaron a los cubanos a rebelarse contra España fueron:

____ Los criollos no tenían derecho a elegir a sus gobernantes ni a ocupar cargos en el gobierno.

____ Los cubanos se podían reunir libremente.

____ Los criollos pagaban grandes sumas de dinero en impuestos al gobierno.

____ La población podía expresar libremente sus ideas.

Los escolares realizan el ejercicio de manera individual, después se intercambian los trabajos y se evalúan mutuamente, que favorece la evaluación colectiva a partir de la presentación de lo realizado por uno de los escolares.

Esta tarea docente propicia el desarrollo de la estrategia de enseñanza de trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información que expliquen las causas de un hecho histórico, en este caso el inicio de la guerra por la independencia. Se asegura además que el escolar comprenda, al nivel de esencia que le corresponde, por qué comienza la guerra, para pasar al por qué empieza en la región oriental.

2. El trabajo con el texto nuevamente favorece la asimilación de los conocimientos, pues el maestro ordena leer en el mismo las peculiaridades de la región occidental y oriental en vísperas de la guerra, para que digan por qué empieza la guerra por la región oriental. El tratamiento de la espacialidad asegura que

se alcance el conocimiento histórico previsto, lo que fue aprovechado para sistematizarlo cuando realizó las siguientes actividades:

Enlaza la columna A con los elementos que le correspondan en la columna B.

A	B
Región Oriental	Mayor número de ingenios con máquinas de vapor, de esclavos y producción de azúcar.
Región Occidental	Los terratenientes estaban endeudados, al borde de la ruina, no tenían con que pagar los altos impuestos y no contaba con dinero suficiente para modernizar sus ingenios.

Marca con una X la respuesta correcta.

a) En la etapa de la historia en que se prepara la Guerra de los Diez Años éramos:

☐ colonia de España ☐ neocolonia de Estados Unidos

b) La parte donde se realizaron los preparativos de la Guerra de los Diez Años fue:

☐ En el Oriente del país ☐ En el Centro del país ☐ En el Occidente del país

c) ¿En que año comenzaron los preparativos de la Guerra de los Diez Años?

☐ En 1869 ☐ En 1867 ☐ En 1868

3. Se le entrega un mapa de Cuba en una hoja con las siguientes indicaciones: a) señala con el color rojo, el lugar por donde comenzaron los preparativos de la Guerra de los Diez Años; b) señala con el color azul y amarillo los otros lugares del país donde se preparaban los patriotas para alzarse contra España.

Esta tarea docente favorece la integración entre el hecho histórico, los protagonistas, las acciones que despliegan, la temporalidad y la espacialidad.

Para profundizar en uno de los protagonistas de los preparativos de la guerra, el maestro expuso lo relacionado con las acciones conspirativas de Francisco Vicente Aguilera, que estuvo al frente del Comité Revolucionario de Bayamo. Previamente se orientó al escolar anotar los aspectos fundamentales de la vida del patriota, en particular su participación en los preparativos de la guerra, tarea docente que es

expresión de la utilización de la estrategia de enseñanza relacionada con obtener información fáctica desde la exposición del maestro.

El maestro indicó que los dúos intercambiaran sobre los elementos que cada uno había precisado, que complementarían las respuestas y luego pidió a dos de esos dúos que expusieran lo que habían anotado; cerrando con la pregunta: ¿qué cualidades de Francisco Vicente Aguilera debemos imitar?

Luego el maestro orientó la siguiente actividad independiente con carácter perspectivo: localiza revistas, periódicos, postales, fotos, donde se haya tratado el tema relacionado con el inicio de la guerra por la independencia el 10 de octubre de 1868, para que comiences la confección de un álbum sobre la Guerra de los Diez Años, (ver en anexo # 27). También le dio la posibilidad de hacer el álbum, pero de carácter virtual, aprovechando las imágenes que existen en el software educativo “Aprendiendo mi Historia”.

Acciones que desarrollaron: recopilar imágenes de los hechos y las personalidades que tratas en las clases que intervinieron en la Guerra de los Diez Años; pegarlas en hojas en blanco o ponerlas en diapositivas de un PowerPoint; describir, al menos lo esencial, de lo acontecido en cada hecho que representa; realizar al final del álbum una línea o gráfica de tiempo que refleje los hechos antes mencionado. Esta línea, de carácter general sobre la Guerra de los Diez Años, se irá elaborando en la misma medida en que se aborden los hechos históricos en las diferentes clases de que consta la unidad; a la par con las personalidades que el programa delimita para su valoración el escolar hará una línea con los principales hechos en los que participó. Ellos son. Francisco Vicente Aguilera, Carlos Manuel de Céspedes, Ignacio Agramonte, Vicente García, Ana Betancourt, Mariana Grajales, Máximo Gómez y Antonio Maceo.

El maestro les explica que la presentación de los álbumes se realizará al final del periodo como cierre de la unidad, formando parte del proceso evaluativo de la asignatura.

Como tarea docente para la casa el maestro orienta realizar los ejercicios 1 y 2 de las páginas 44 y 45 del cuaderno de trabajo. Esta tarea propicia el desarrollo de la estrategia de enseñanza de trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.

Atendiendo al diagnóstico que se tenía del grupo se decide que José Miguel que ha presentado algunas insuficiencias en la exposición oral, prepare junto a Karla (que es una escolar con un alto rendimiento cognitivo) una narración del comienzo de la guerra de los Diez Años en Las Tunas, que será expuesto en el próximo turno como parte de la clase. Se favorece con esta tarea las siguientes estrategias: localización y fichado de información relacionada con el hecho, elaboración de una narración a partir de un texto.

Esta primera clase permite a los investigadores percibir el grado de comprensión que tiene el maestro sobre la concepción de la clase de Historia de Cuba en la Educación Primaria, para favorecer la educación de la temporalidad, desde estrategias de enseñanza-aprendizaje temporales. Hubo un consenso acerca del protagonismo de los escolares y la implicación que el maestro viene logrando en ellos a partir de las tareas docentes que realiza, pero que debe atender a dos de los escolares que se mantuvieron un poco al margen en algunas de las actividades realizadas. La clase que le continúa se ajusta de acuerdo con estos criterios que fueron discutidos en el colectivo, con la presencia del maestro.

Temática: Alzamiento del 10 de octubre de 1968 en La Demajagua. Carlos Manuel de Céspedes y del Castillo, el Padre de la Patria.

Objetivo: Narrar el inicio de la Guerra de los Diez Años, a un nivel reproductivo-aplicativo, para contribuir con la formación patriótica de los escolares primarios.

Una vez retomadas las causas que originaron el inicio de la Guerra, se les presentó un fragmento de un vídeo que ilustra el comienzo de la Guerra de los Diez Años, que permitió poner en práctica la estrategia de enseñanza de trabajo con medios audiovisuales, en particular para reconocer los elementos que caracterizan un hecho histórico y su ubicación temporal. Con la ayuda de este vídeo y la lectura de los subtítulos “Preparativos de la Guerra” y “El Alzamiento” que aparecen en el libro de quinto grado, el escolar pudo responder el siguiente ejercicio:

1. Marca con una X la respuesta correcta.

a) El día, el mes y el año en que se inició la guerra de independencia contra España fue:

____ 13 de octubre de 1868 ____ 10 de octubre de 1868 ____ 20 de octubre de 1868

b) El siglo en que se inició la guerra de independencia contra España fue:

____ Siglo dieciocho ____ Siglo diecinueve ____ Siglo veinte

c) La etapa de la historia en que se inició la guerra de independencia contra España fue:

____ Colonial ____ Neocolonial ____ Revolución en el poder

d) La Guerra de Diez Años fue iniciada por _____, quien era un patriota _____.

El maestro explica que la formación de un pensamiento revolucionario y patriótico en un grupo de terratenientes cubanos encabezados por Carlos M. de Céspedes les permitió lanzarse a la lucha sin importarles morir en el empeño, como es el caso del tunero Vicente García. Enfatizó el maestro que no solo fue en Bayamo donde comenzó la guerra; en nuestra localidad Vicente García al enterarse del alzamiento, juntó a varios patriotas para unirse a la gesta emancipadora el 13 de octubre de 1868.

2. El maestro invitó a José Miguel a que narrara lo sucedido el 13 de octubre de 1868 en Las Tunas; lo acompaña Karla, que lo estuvo ayudando en su preparación. En general, la narración contenía los elementos fundamentales y reveló que el trabajo en dúos permite darles seguridad en la preparación y en la exposición a los escolares que tienen más dificultades. Mientras José Miguel narra el hecho, sus coetáneos desarrollan la estrategia de obtener información fáctica de la exposición oral, que asegura el trabajo con uno de los problemas que tienen los escolares: la toma de notas.

A continuación el maestro propone un ejercicio que asegura la ubicación espacial:

3. Se le entrega un mapa de Cuba en una hoja con las siguientes indicaciones: a) señala con el color rojo, el lugar por donde comenzó la lucha contra el gobierno español; b) señala con el color azul, el lugar donde se efectuó el primer combate contra el gobierno español; c) señala con el color amarillo, el lugar por donde comenzó la lucha contra el gobierno español en tu provincia. Esta tarea docente favorece la integración entre el hecho histórico, los protagonistas, las acciones que despliegan, la temporalidad y la espacialidad.

Como conclusión de la clase el maestro sugiere hacer un último ejercicio relacionado con la obra martiana que ayudará a reforzar los conocimientos adquiridos en la clase.

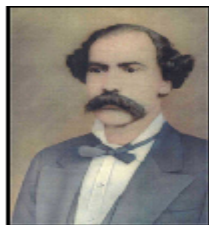
4. Lee el fragmento contenido en un trabajo escrito por José Martí en 1888, en Estados Unidos, para que realices las siguientes actividades. "(...) Y no fue más grande cuando proclamó a su patria libre, sino cuando reunió a sus siervos, y los llamó a sus brazos como hermanos".

a) ¿A quién se refería Martí al expresar lo anterior?; b) ¿Por qué Martí expresa "(...) reunió a sus siervos, y los llamó a sus brazos como hermanos"?; c) ¿Por qué crees que Martí lo califica de "grande"?; d) ¿Qué significa para nuestro pueblo cubano el 10 de octubre de 1868?. Con estas actividades se desarrolla la estrategia de enseñanza de trabajo con textos, en este caso con un texto martiano, para favorecer su comprensión, aspecto que tiene dificultades en el grupo.

Para concluir la clase el maestro realiza un ejercicio para comprobar el cumplimiento del objetivo. El maestro les presenta la lámina correspondiente al alzamiento del 10 de octubre de 1868 por Carlos Manuel de Céspedes, y les solicita que respondan las siguientes interrogantes: a) ¿A qué hecho histórico pertenece esta imagen?; b) ¿Quién es la personalidad que aparece hablándoles a los esclavos?; c) ¿A qué etapa de la historia pertenece este hecho?; d) ¿Cuántos años han transcurrido hasta la actualidad?; e) Narra brevemente lo que recuerdas de ese hecho histórico.

Luego orientó la tarea docente para la casa. De la Guerra de los Diez Años responde las siguientes actividades:

1. Redacta en un párrafo las causas del inicio de la Guerra de los 10 Años.
2. Observa las siguientes imágenes de personalidades de la historia patria para que puedas identificar a cada uno de ellos.



- a) Extrae algunas características de estas personalidades, de las biografías que aparecen en el módulo de la colonia (personalidades) del software educativo "Aprendiendo mi Historia".

- b) ¿Qué lugares de la comunidad llevan el nombre de estos patriotas cubanos? Pregunta a las personas de la comunidad si conocen la vida y la obra de esos patriotas y haz una valoración final sobre lo indagado.

Al concluir la clase, se reúne el equipo de investigación para reflexionar sobre el proceder práctico del maestro y sus escolares, actividad que fue realizada al terminar cada una de las 20 clases, aunque hubo dos momentos de análisis integral, uno al concluir la quinta semana y otro al finalizar la décima semana.

Como puede apreciarse en el primer bloque de clases, que transcurre hasta la quinta semana, se despliegan algunas de las estrategias que he determinado que favorecen la formación de la temporalidad, las que se ajustaron en cada clase, propio de una metodología de trabajo que parte del diagnóstico como proceso y que potencia a los escolares de acuerdo con sus necesidades.

En el primer bloque se trabaja con las estrategias: confección de una línea de tiempo; describir imágenes que reflejan la actividad histórica de los hombres; elaboración de una narración a partir de un texto; establecer cadenas de sucesiones de hechos históricos que revelen el transcurrir de la historia desde el pasado hasta el presente y con proyección de futuro; exposición de la narración elaborada; identificar en la localidad objetos de la cultura material y espiritual que perduran, relacionados directa o indirectamente con la historia nacional y local; integración entre el hecho histórico, los protagonistas, las acciones que realizan; obtener información fáctica a partir de la exposición oral; ordenar cronológicamente los principales hechos nacionales y locales estudiados en la unidad hasta ese momento; ordenar históricamente un conjunto de imágenes visuales; ordenar, en los párrafos de un texto, el transcurrir de un hecho histórico; relacionar el pasado histórico estudiado con el presente y el futuro; trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información; ubicar una gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales.

Las técnicas investigativas que se emplearon en este bloque y en el siguiente son: la observación participante, los diarios del maestro y los investigadores, el análisis de los productos de la actividad de los escolares, la entrevista abierta y colectiva realizada con los escolares al concluir cada actividad docente

para conocer su parecer (anexo # 28) y comprobaciones de conocimientos históricos nacionales y locales (anexo # 29 y 30). Con toda la información aportada por cada instrumento realicé la triangulación, que como procedimiento metodológico me permitió llegar a las siguientes valoraciones.

Como resultado del trabajo pedagógico realizado por el maestro y los escolares en este primer bloque se aprecia una mayor implicación de estos últimos en las tareas docentes, elevación de la cultura histórica del periodo que estudian, que se evidencia en la apropiación de los contenidos previstos, dominio de los operadores de la temporalidad ejercitados en esta parte de la unidad, un ajuste sistemático de las tareas a las necesidades de los escolares, un ambiente de aprendizaje con implicaciones de todos: el maestro y los escolares, en interacción con la familia y miembros de la comunidad.

Sin embargo, se necesita atender tres aspectos importantes: a) a aquellos escolares y su familia que todavía no llegan al nivel del resto el grupo; b) que algunos escolares eleven la calidad de las tareas que realizan dentro y fuera del aula; c) una mayor profundidad en el dominio de los contenidos históricos nacionales y locales por parte del maestro.

A pesar de estas limitaciones se advierte que el maestro fue capaz de aprovechar que los escolares aprendan los contenidos de la historia personal y familiar, para ser utilizados en la apropiación de los contenidos históricos locales y nacionales, incluso en una unidad que no es la que más potencialidades tiene, pero que ajustada a lo que puede aportarse es un ejemplo de lo que puede hacerse dentro de la dinámica historia personal-familiar-local-nacional.

Mientras que en el segundo bloque se trabaja con las estrategias siguientes: describir objetos de la cultura material y espiritual que tipifican cada época histórica; ejercitar las estrategias que se han venido trabajando; elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales; identificar en la localidad objetos de la cultura material que perduran, relacionados directa o indirectamente con la historia nacional y local; identificar hechos históricos y personalidades históricas; obtener información fáctica a partir de la exposición oral; ordenar, en los párrafos de un texto, el transcurrir del periodo histórico estudiado; trabajo

con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información; ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales.

La experiencia acumulada en el desarrollo de las actividades docentes del primer bloque posibilitó que el segundo bloque pudiera potenciar mejor el trabajo diferenciado con los escolares, a partir de las potencialidades de cada uno de ellos. Este segundo bloque permitió sistematizar algunas estrategias que se habían introducido antes, las que se ponían en función de atender los diferentes indicadores que abarcan la dimensión pasado-presente-futuro y los operadores de la temporalidad, tal y como preciso en el capítulo II de la tesis.

De este bloque ilustraré con algunas tareas docentes que se realizaron que revelan la integración de las estrategias de enseñanza aprendizaje y los recursos didácticos temporales en función de que los escolares dominen los conocimientos histórico-temporales, desarrollen las habilidades asociadas a los operadores de la temporalidad y algunas manifestaciones actitudinales.

Los escolares realizaron una investigación relacionada con las calles, centros laborales y escolares, instituciones culturales y lugares históricos que tienen relación con la Guerra de los Diez Años. Buscaron las calles que tenían nombres relacionados con esta guerra, desde cuándo tenían esos nombres, qué conocían las personas que viven en esas calles del nombre que tiene; la misma indagación hicieron con respecto a los centros laborales, escolares y las instituciones culturales.

Este tipo de investigación les permitió reconocer la permanencia en la localidad de los vestigios materiales y espirituales de la Guerra de los Diez Años, independientemente que como se sabe Las Tunas fue incendiada en tres ocasiones durante el conflicto armado contra el gobierno español.

Los escolares presentaron sus trabajos investigativos que implicaron durante el proceso indagatorio a la familia y a la comunidad, pues no siempre la familia pudo aportar todos los datos que necesitaba recopilar el escolar. Lo interesante de esta tarea es que en la medida en que se despierta la curiosidad de los escolares, también sucede un proceso similar en los miembros de la familia y personas de la comunidad. En sus exposiciones los escolares refieren que esta tarea les obligó a observar los lugares de su ciudad

desde otra perspectiva. Expresiones como: “mira que he pasado por esa calle, he escuchado su nombre, pero no sabía nada de esa persona”, “no sabía quién era Charles Peison (nombre de una calle de Las Tunas) y que estuviera vinculado a los acontecimientos locales de la Guerra de los Diez Años”.

Como el maestro les propuso a los escolares que pensarán en acciones a realizar para preservar la memoria histórica colectiva, fueron interesantes sus propuestas, entre las que se encuentran: cuidado y preservación de los lugares históricos que tienen tarjas, obeliscos, esculturas que los identifican; divulgación de la historia de las calles entre las personas de la comunidad, que se inviten a la exposición de los trabajos investigativos a miembros de la comunidad (familiares, combatientes, directivos, entre otros); promover concursos cuyo centro sea las temáticas locales menos conocidas, como una vía para rescatar la historia de la localidad en la memoria histórica comunitaria; que esta temática menos conocida se incluya como parte del contenido de los matutinos y otras actividades patrióticas.

Este tipo de tarea implica al escolar primario en el aprendizaje de la historia. Con un contenido histórico lejano en el tiempo se promueve que el escolar no solo se apropie de conocimientos, sino que desarrolle habilidades en el campo de la investigación, mientras reflexiona sobre la perdurabilidad en el tiempo y su presencia espacial concreta en la comunidad de los hechos, fenómenos y procesos históricos que estudia.

Cuando se desarrollan tareas que hacen pensar al escolar sobre la presencia de elementos materiales y espirituales de otros periodos y épocas históricas en su contexto social actual y se promueve que elabore propuestas para conservar ese patrimonio histórico cultural, entonces aprender historia tiene un sentido personal y social y se logra que el escolar devenga en protagonista de su preservación.

Como conclusiones de la unidad se trabaja con las estrategias siguientes: identificar la continuidad del proceso histórico local y nacional; elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales; relacionar los hechos históricos nacionales y locales con los protagonistas; promover acciones de conservación y divulgación acerca del patrimonio histórico cultural local, con protagonismo activo del escolar primario y de la familia. En este momento de la unidad los escolares despliegan todo el arsenal práctico que el maestro ha concebido para la unidad, pues se utiliza en actividades grupales la

presentación de los álbumes tanto impresos como virtuales elaborados por los escolares, así como las investigaciones realizadas sobre la presencia de la Guerra de los Diez Años en la localidad.

Valoración didáctica integral de la segunda etapa

Esta etapa que posibilitó en una primera fase modelar las tareas docentes que se realizarían tanto en la dirección de la investigación de la historia personal y familiar, que tuvo como forma de organización básica los talleres, y en la dirección del tratamiento de la historia local y nacional, en la que se utilizó como forma de organización básica la clase, revela las potencialidades que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria para apropiarse de los contenidos temporales.

El maestro ha logrado que escolares, familiares y miembros de la localidad se interesen por el estudio de la historia personal y familiar en su nexo con la historia local y nacional, validando las potencialidades que tiene la investigación histórica si se utiliza pedagógicamente desde el protagonismo de los escolares primarios. Se aprecia como los escolares mejoran la calidad de lo que aprenden de la historia, lo que se constata en la participación que tienen en las tareas docentes que se desplegaron a lo largo de los dos bloques y las respuestas a los ejercicios que el maestro fue incluyendo como parte de la comprobación de los contenidos, en los que no faltaba el dominio de los operadores de la temporalidad.

Algo significativo a destacar es la integración lograda entre la escuela, la familia y la comunidad en función del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Primaria, nexo muchas veces descrito en la literatura pedagógica, pero no siempre con experiencias concretas que lo demuestren.

El ambiente afectivo que se logró entre los investigadores, el maestro, los escolares, los familiares y los miembros de la comunidad propició, en buena medida, que la propuesta fuera exitosa, sin dejar de reconocer la necesidad de sistematizar las estrategias elaboradas para el dominio de los operadores temporales en próximas unidades de quinto grado y en el sexto grado. Al menos, se constata la conveniencia pedagógica de la propuesta si se cumplen las indicaciones, reflexiones y recomendaciones que se ofrecen en esta investigación.

3.2 Evaluación de los talleres de análisis y reflexión pedagógica

Como parte de la metodología elaborada para la implementación de la concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales desde el tratamiento de la temporalidad en la Educación Primaria, están los talleres de reflexión pedagógica realizados con maestros, directivos y responsables municipales de la asignatura Historia de Cuba en la provincia de Las Tunas.

Para realizar estos talleres me apoyé en los trabajos de Víctor Cortina (2005: 85-91) y Michel Gamboa (2007: 69-76), que lo hacen a partir de talleres de opinión crítica y construcción colectiva el primero y el segundo a partir de talleres de opinión crítica y elaboración colectiva.

Los talleres de reflexión pedagógica tienen como objetivo: intercambiar criterios, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, que aporten juicios valorativos sobre la concepción didáctica que sustenta la temporalidad como componente básico del contenido histórico y eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, favoreciendo la calidad con que se imparte esta asignatura. Los indicadores para desarrollar los talleres se encuentran en el anexo # 31.

De cada uno de estos talleres realicé un resumen que presento a continuación:

Centro de Estudio Pedagógicos

- Los participantes manifiestan que la concepción didáctica, es una interesante propuesta que puede utilizarse en el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Los especialistas de Historia que presenciaron el taller manifiestan que las definiciones asumidas por el autor o elaboradas para la tesis, son atinadas y necesarias.
- Aprecian como algo novedoso la introducción de la historia personal y familiar de los escolares dentro del currículum de Historia de Cuba en la Educación Primaria, y el argumento científico que lo justifica desde lo filosófico, histórico, sociológico y psicológico.
- Se sugiere enriquecer los fundamentos epistémicos desde los que se sustenta que la temporalidad se convierte en eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

- Se aprecia que existe coherencia entre la concepción y la metodología; entre la dimensión y los operadores de la temporalidad con las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad.
- En cuanto al aporte práctico se sugiere que se debe explicitar mejor la metodología que el maestro debe seguir para utilizar las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

El departamento de Educación Primaria

- Comparten la idea que la investigación va a contribuir con el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, por no existir hasta el momento un estudio que explicita cómo se deben formar las nociones y representaciones históricos-temporales desde esta asignatura.
- Reconocen que la manifestación esencial de la contradicción de la investigación está entre los contenidos históricos didácticos y los métodos de enseñanza aprendizaje para formarlos.
- Reconocen la utilidad de las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad que se diseñan para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje histórico y sobre todo la utilidad práctica del software elaborado, pues integra diferentes fuentes para enseñar y aprender la historia.

Los Responsables Municipales de Historia de Cuba

- La concepción didáctica, viene a llenar un vacío teórico-práctico que tiene la Didáctica de la Historia en la Educación Primaria, no solo en nuestra provincia, sino en el país.
- Se vierten criterios favorables sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad, pero los participantes sugieren algunas otras variantes que se tomaron en cuenta en la versión final.
- Se valora que la concepción favorece la comprensión de los contenidos aprovechando los métodos que convierten al escolar en protagonista de su aprendizaje histórico.
- Existe un consenso alrededor de la idea de que la concepción y la metodología definen bien tanto lo que debe hacer el maestro como las acciones que les corresponden a los escolares para promover un proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba con más calidad.

- La creatividad en la ejecución de las diversas estrategias que emanan del tratamiento de la temporalidad en las clases de Historia de Cuba, facilita la intervención, reflexión y su exposición.
- Se valoró como un aspecto positivo para el trabajo de los maestros y los escolares la elaboración del software que permite integrar diferentes recursos didácticos temporales.

Los directivos

- Coinciden en que los sustentos teóricos que se ofrecen son rigurosos y coherentes alrededor de la idea que se defiende.
- Señalan que las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad se ajustan a las necesidades de la Educación Primaria, al igual que el conjunto de ejercicios y tareas docentes que se presentan en el software educativo Aprendiendo mi Historia.
- Con la propuesta se favorece el lograr los intereses cognoscitivos, afectivos y conductuales.
- La aplicación de la metodología no solo ha sido significativa para los escolares, sino también para los maestros, al evidenciarse un cambio en sus modos de actuación en el aula e incluso al tener que investigar y estudiar sobre la historia familiar, local y nacional.

Los maestros

- Comentaron que la puesta en práctica de la metodología que se sustenta en la concepción didáctica implicó para ellos profundizar en el estudio de diferentes fuentes.
- Señalaron que con la implementación de la propuesta pudieron mejorar en la selección de los contenidos históricos a formar, planificar con mayor objetividad los ejercicios que desarrollaban en cada clase y pensar mejor las tareas docentes que dejan para la casa y las de carácter perspectivo.
- Manifestaron que al contar con el software educativo Aprendiendo mi Historia, están en mejores condiciones para desarrollar con calidad el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- La correcta dirección didáctica se puede apreciar en la redacción de las microinvestigaciones de los escolares con respecto a la historia personal y familiar, que permiten socializar el aprendizaje y

potenciar niveles de creación y actuación individual y grupal, las que fueron compartidas con familiares, vecinos de la comunidad y demás miembros del centro escolar.

- La relación entre los escolares, escolar-familia y escolar-familia-maestro, revela una mejoría, pues sin la cooperación de todos no hubiera sido fácil realizar las actividades docentes que se propuso el equipo de investigación.
- Vincular a la familia con el proyecto, compartir las ideas que lo sostienen, retroalimentarse y redimensionar cada una de las actividades, implicó un serio esfuerzo, pero les fue gratificante al final y sobre todo les indicó el camino adecuado para seguir alcanzando logros en el aprendizaje escolar.
- Iniciar los debates en el grupo desde las experiencias de los escolares, les brinda confianza y permite que los que nunca intervienen ahora lo hagan, emitiendo sus criterios sobre los hechos y las personalidades que trabajan en el grado.
- Es novedoso que los escolares tuvieran que comenzar la unidad con el estudio de su historia personal, aunque consideran que esta debe tratarse en la unidad introductoria de esta asignatura, pues el ir poco a poco reconstruyendo la historia personal y familiar para luego vincularla con la historia local y nacional brinda los hilos conductores que favorecen el aprendizaje histórico de los escolares.

Los resultados generales de la realización de los talleres de reflexión pedagógica quedaron sintetizados de la siguiente manera:

- La temporalidad es un contenido básico de la enseñanza de la Historia y el eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que la concepción didáctica de la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales posibilita elevar la calidad del aprendizaje de los escolares primarios; no obstante, se hace necesario argumentar más la temporalidad como eje articulador.
- Los componentes de la concepción didáctica y la metodología que se sustenta en esa concepción son pertinentes para, desde la dinámica de interacción, promover los cambios cualitativos necesarios en el aprendizaje de la temporalidad de los escolares primarios.

- La precisión de la dimensión y los operadores de la temporalidad en su relación con las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad es una importante precisión teórico-práctica para la Didáctica de la Historia en la Educación Primaria, que revela la concreción de la proyección didáctica de los maestros y los escolares para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura.
- El software Aprendiendo mi Historia pone a disposición de los maestros y los escolares un conjunto de fuentes, tareas, ejercicios y orientaciones que garantizan el soporte material necesario para llevar a la práctica este resultado científico.
- Tanto los directivos, como los responsables de la asignatura y los maestros reconocen que los resultados científicos presentados tienen el rigor adecuado y que puede ser implementado en otras escuelas, siempre que se prepare bien a los maestros.

Conclusiones parciales del capítulo

- La valoración crítica de la implementación en la práctica pedagógica de la metodología sustentada en la concepción didáctica, para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales, en un grupo de quinto grado de la escuela primaria “Mártires del 28 de diciembre” del municipio Las Tunas, confirma la validez de las argumentaciones que vengo desarrollando en los capítulos precedentes. Se aprecia que los escolares dominan en lo fundamental la dimensión pasado-presente-futuro y los operadores de la temporalidad, esto repercute en que aprenden la historia con una mayor calidad, despliegan un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, a la vez que se ha visto favorecida la integración del trabajo pedagógico de la escuela, la familia y la comunidad, condición que posibilita que este proceso no solo eleve la cultura histórica de los escolares primarios, sino también, que favorezca su inserción en la vida familiar y comunitaria como actores fundamentales del proceso histórico social.
- La discusión que se generó en los talleres de análisis y reflexión pedagógica desarrollados con la participación de docentes investigadores de Centro de Estudios Pedagógicos del ISP “Pepito Tey” de

Las Tunas, directivos, maestros primarios y los responsables municipales de la asignatura Historia enriqueció la concepción, a la vez que me demostró la pertinencia y factibilidad de la aplicación de este tipo de investigación para resolver los problemas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

CONCLUSIONES GENERALES

- La temporalidad como categoría de la Didáctica de la Historia Integral solo se puede entender si su estudio se hace desde la integración de referentes filosóficos, axiológicos, históricos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, pues la percepción del tiempo, tiene un papel fundamental en la orientación de la actividad humana, se forma desde el accionar y las vivencias personales, la interacción con otros y la reflexión que se obtiene de apreciar cómo ha transcurrido el decursar humano cercano y lejano en el tiempo al desplegar los hombres actividades de diferente naturaleza: económica, política, social y cultural.
- El estudio histórico tendencial revela que la temporalidad se ha visto solo como tiempo histórico sin explicitar su relación con el tiempo social, a la vez que es enseñada de forma reducida como habilidad (gráfica de tiempo y ordenamiento cronológico) que apunta a una limitación epistémica corroborada no solo en la profundización teórica sino también, al diagnosticar el estado de la problemática en las escuelas primarias del municipio de Las Tunas que forman parte del proyecto de investigación CLIODIDÁCTICA.
- La temporalidad, que integra el tiempo social e histórico, como un componente básico del contenido histórico didáctico aprendido por los escolares les permite revelar las peculiaridades de los hechos, fenómenos y procesos históricos que posibilitan distinguir y diferenciar el transitar del hombre por los diferentes momentos de la historia, enriquece en conocimientos y espiritualmente a los escolares primarios que aprenden la historia desde esta perspectiva, a la vez que reconocen el valor personal y social que tiene recibir la educación histórica.
- Asumir que la temporalidad al ser enseñada como conocimiento y habilidad favorece la formación de valores revela la necesidad de identificarlo como un componente básico del contenido histórico a aprender; a su vez implica que el objetivo como expresión de la finalidad tenga sentido desde la dimensión temporal e implica que se establezca el nexo con el resto de los contenidos históricos, los

métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación que elevan a la temporalidad al rango de eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria.

- La concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico temporales, se estructura desde una historia total, que integra lo personal, familiar, local y nacional, la dimensión pasado-presente-futuro y los operadores temporales: unidades de medida, duración, cronología (diacronía y sincronía), gráfica de tiempo y explicación; que fundamenta la temporalidad como un componente básico del contenido histórico y eje articulador en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria, e implica que el maestro y los escolares en su concreción metodológica utilicen las estrategias de enseñanza aprendizaje temporales apoyados en los recursos didácticos temporales.
- La puesta en práctica de la experiencia en una escuela primaria y los talleres de análisis y reflexión pedagógica permitieron revelar el acierto de la metodología que se sustenta en la concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico temporales en los escolares primarios, que se evidencia en los cambios cualitativos que se apreciaron en ellos durante la apropiación de los contenidos históricos locales y nacionales, y de manera particular un mayor dominio de los aspectos incluidos en los indicadores de la dimensión y los operadores de la temporalidad, así como el acercamiento afectivo a la historia familiar y desde esta comprender algunos elementos de la asignatura, un mayor respeto hacia las tradiciones familiares, comunitarias y nacionales, que aporta una vía para perfeccionar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y por tanto lo que aprende el escolar primario en términos de pensar, sentir y actuar.

RECOMENDACIONES

1. Esta investigación acerca de la temporalidad revela como una necesidad seguir con un estudio longitudinal los cambios que se operan en los escolares desde quinto hasta sexto grado para desplegar la metodología que se sustenta en la concepción didáctica.
2. El estudio realizado me permite presentar diferentes problemas que deben ser atendidos por la comunidad científica:
 - Una investigación que aborde la formación de la temporalidad desde un enfoque interdisciplinario en la Educación Primaria.
 - Un estudio científico más profundo sobre la temporalidad, que incluya por sus nexos a la espacialidad, en los escolares primarios del primer ciclo, los adolescentes de la secundaria básica y los jóvenes del preuniversitario, que completaría lo que se aporta en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACEBO MEIRELLES, WALDO. (1991). **Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria.**__ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
2. AISENBERG, BEATRIZ Y SILVIA ALDEROQUI. (comp.) (1994). **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.** __ Buenos Aires: Paidós.
3. _____ (Comp.) (1998). **Didáctica de las Ciencias Sociales II.** __ Buenos Aires: Paidós.
4. ALVARADO, S. A (2004). **Más allá de las necesidades: una educación inicial orientada al potencial humano de los niños y las niñas.** Madrid: OEI.
5. ÁLVAREZ, CARLOS MANUEL (1993). **La escuela en la vida.**__ La Habana: MES.
6. _____ (1995). **Epistemología educativa.** __ Bolivia: Universidad de Sucre.
7. _____ (1998). **Pedagogía como Ciencia o Epistemología de la Educación.**__ La Habana: Félix Varela.
8. _____ (2004). **Epistemología del Caos.**__ Cochabamaba, Bolivia: Ed. "KIPUS".
9. ÁLVAREZ, RITA MARINA (1993). **El pasado histórico construido en el presente.** __ Material mimeografiado.
10. _____ (1997). **Hacia un currículum integral y contextualizado.**__ Tegucigalpa: Ed. Universitaria.
11. _____ (1998). **Historia – alumno – sociedad.** En Educación # 95. Septiembre – diciembre. __ La Habana.
12. _____ (1999). **Historia para aprender a vivir: realidad y reto.** __ La Habana: Congreso Internacional Pedagogía 99.
13. _____ (2002). **Metodología del aprendizaje y la enseñanza: Métodos, estrategias, procedimientos y técnicas.**__ Cochabamaba, Bolivia: Ed. KIPUS.
14. _____ (2006). **Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales: Aprender del pasado para ser protagonista en el presente.**__ Cochabamaba, Bolivia: Ed. KIPUS.
15. ALVAREZ, RITA. M y HORACIO DÍAZ (1978). **Metodología de la enseñanza de la Historia.** Tomo I y II. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

16. AMARO, LEONOR (1992). **La enseñanza de la Historia en Cuba: una reflexión necesaria.** En Nuestra historia # 2, enero - junio. __Caracas.
17. ARAUJO, RAFAEL (1991). **El problema de la unidad del mundo.** En Lecciones de Filosofía Marxista – Leninista Tomo I. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
18. ARELLANO, NORKA (2007). **Metodología de los mapas conceptuales.** En Sitio de internet: <http://www.monografias.com/eltiemh/eltiemh.shtml>. Bajado el 21 de enero del 2007
19. ARIAS, GUILLERMO (1999). **El diagnóstico en la Psicología.** En Revista Cubana de Psicología. Vol. 16, # 3. __ La Habana.
20. ARIAS, RICARDO (1997). **Alternativa didáctica para el aprendizaje del tiempo histórico.** Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación. __ La Habana. IPLAC.
21. ARIAS, HÉCTOR (1995) **La comunidad y su estudio.** __ La Habana: Pueblo y Educación.
22. ARJONA, M (1986). **Patrimonio cultural e identidad.** __ La Habana: Letras Cubanas.
23. ARMENGOL, M (2000). **Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela.** En Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. __ Barcelona: Ed. Graó.
24. AROSTEGUI, JULIO (1995). **La investigación histórica: teoría y método.** __ Barcelona: Crítica.
25. ARTEAGA, FRANK (2002). **Propuesta didáctica para el funcionamiento de las Aulas Martianas en el noveno grado de la enseñanza media básica.** Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Las Tunas: CDIP.
26. BAGHINO, HAYDÉE Y OTROS (1993). **Reloj... que marcas las horas. La problemática del tiempo en la enseñanza de la historia.** __Argentina: CADEDIT.
27. BAO, LIUSKA (2004). **Una concepción didáctica dirigida a desarrollar los intereses cognoscitivos, profesionales y sociales de los estudiantes para el estudio de la Historia de Cuba en la educación superior.** Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: CDIP.
28. BÁXTER, E (1994). **La escuela y la formación del hombre.** __ La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
29. BAXTER, ESTER; AMELIA AMADOR y MIRTHA BONET (1994). **La escuela y el problema de la formación del hombre.** __La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
30. BENEJAM, PILAR y JOÁN PAGÉS (Coord) (1997). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.** __ Barcelona: ICE de la Universidad Barcelona / Horsori.

31. BERMÚDEZ, RAQUEL y LORENZO M. PÉREZ (2004). **Aprendizaje formativo y crecimiento personal.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
32. BELLO DÁVILA, ZOE y JULIO CÉSAR CASALES. (Comp) (2004). **Psicología social.** __ La Habana: Ed. Félix Varela.
33. BIXIO, C (1999) **Enseñar a aprender.**__ Rosario: Homo Sapiens.
34. BLANCK, FANNY [et. al]. (2000). **La vida, el tiempo y la muerte.** En Sitio de Internet: http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen1/ciencia2/52/htm/sec_9.html. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
35. _____ (2000). **La adquisición de la temporalidad en el hombre.** En Sitio de Internet: http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen1/ciencia2/52/htm/sec_9.html. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
36. BLANCO, ANTONIO (2000). **Introducción a la Sociología de la Educación.** __ La Habana: Facultad de Ciencias de la Educación.
37. BOGGINO, N (1998). **¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático? Estrategias didácticas para prevenir dificultades en el aprendizaje.**__ Rosario: Homo Sapiens.
38. BRITO FERNÁNDEZ, HECTOR [et. al]. (1987). **Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos.** Tomo 2.__ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
39. CABALLERO, ELVIRA (Comp) (2002). **Didáctica de la escuela primaria.**__ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
40. CALZADO, DELCY (1998). **El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador.** Tesis en opción al título académico de Master en Educación. __ La Habana: ISP Enrique José Varona.
41. CANO, MIGUEL A. (1930). **La enseñanza de la Historia en la escuela primaria.**__ La Habana: Cultural S. A. Segunda edición.
42. CANTÓN, VALENTINA (2005). **¡Viva la Historia!... Si nos es útil Consideraciones acerca de una "periodización" para la historia de la educación en México.** En Sitio de Internet: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/canton9.htm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
43. CARNICELLI, MARCELO A. (2007). **Las ciudades a través del tiempo.** En Sitio de Internet: <http://www.monografias.com/eltiemh/eltiemh.shtml>. Bajado el 21 de enero del 2007

44. CARRETERO, ENRIQUE (2006). **Postmodernidad y temporalidad social**. En Sitio de Internet: <http://aparterei.com>. Bajado el 21 de enero del 2007.
45. CARRETERO, MARIO (1995). **Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia**. __ Buenos Aires: Aique.
46. CARRETERO, MARIO; JUAN IGNACIO POZO y MIKEL ASENSIO (Comp) (1989). **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. __ Madrid: Visor.
47. CASANOVA; JULIÁN (1991). **La Historia Social y los historiadores**. __ Barcelona: Crítica.
48. CASTELLANOS, ANA MARÍA DE LA O (2005). **La historia oral como recurso metodológico en la enseñanza de la historia**. En Sitio de Internet: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/delao9.htm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005
49. CASTELLANOS, D e I. GRUEIRO (1999). **Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado**. __ Curso 48. Congreso Internacional Pedagogía, 99. La Habana.
50. CASTELLANOS, D. (1994). **Teoría psicológica de aprendizaje**. __ La Habana: Ediciones CIPPOE.
51. CASTELLANOS, D. (1999). **La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual**. __ La Habana: ISP Varona (soporte electrónico).
52. _____ (et al) (2001). **Educación, aprendizaje y desarrollo**. __ La Habana: Curso 16. Congreso Internacional Pedagogía.
53. _____ (et al) (2002). **Aprender y enseñar en la escuela**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
54. CASTRO DÍAZ-BALART, FIDEL (1998). **Espacio y tiempo en la Filosofía y en la Física**. __ La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
55. COLECTIVO DE AUTORES (1984). **Pedagogía**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
56. _____ (1988). **¿De quién es la responsabilidad, la escuela o la familia?** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
57. _____ (1988). **Libro de trabajo del sociólogo**. __ La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
58. _____ (1988). **Antología de la Historia de la Pedagogía Universal**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
59. _____ (1990). **Selección de lecturas sobre Filosofía Marxista-Leninista para los ISP**. __ La Habana: Ed. Dirección de Marxismo- Leninismo.

60. _____ (1992). **Lecciones de filosofía**. T.1 y T.2. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
61. _____ (2000). **Fundamentos de la Educación**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
62. _____ (2001). **Temas metodológicos para maestros primarios**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
63. COLLAZO DELGADO, BASILIA (1992). **La orientación en la actividad pedagógica**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
64. CORTINA BOVER, VICTOR M. (2005) **El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Las Tunas: CDIP.
65. CHACÓN, NANCY (1998). **Con los niños por La Habana Vieja**. __ La Habana: Ed. Gente Nueva.
66. _____ (2002). **Dimensión ética de la educación cubana**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
67. DAIRI, N. G. (1978). **Metodología de la enseñanza de la historia en la escuela de nivel medio** (TR 1333). __ Moscú: Ed. Prosveschenie.
68. DÁVILA, ALEX (2000). **Espacio-tiempo físico, psicológico e histórico**. En Sitio de Internet: <http://www.consciousness.arizona.edu/hameroff/royal2.html>. Bajado el 10 de febrero de 2004.
69. DELORS, J. [et al] (1996). **La educación encierra un tesoro**. __ Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
70. DELVAL, J (2001). **Aprender en la vida y en la escuela**. __ Madrid: Morata.
71. DÍAZ BARRIGA, F. E I. MURIA (1998). **El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente**. __ Tecnología y Comunicación educativa, # 27, enero – junio; México.
72. DÍAZ, HORACIO (1989). **Acerca de la clasificación de los medios de enseñanza de la Historia**. __ La Habana: Pueblo y Educación.
73. _____ (1991). **Aprendiendo Historia en el Museo**. __ La Habana: Pueblo y Educación.
74. _____ (Comp.) (2002). **Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas**. __ La Habana: Pueblo y Educación.
75. DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO (2001). **Nuevo Espasa Ilustrado**. __ España: Ed. ESPASA CALPE; S.A.

76. Dirección Provincial de Educación (2004 – 2005). **Resumen de los informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos e Inspecciones realizados en la provincia de Las Tunas.** (soporte electrónico).
77. ELLIOT, JEFFREY Y DYMALLY, MERVIN (1985). **Nada podrá detener la marcha de la historia.** __ La Habana: Ed. Política.
78. ENCICLOPEDIA MICROSOFT ENCARTA 2003. **Temas de Sociología de la Educación.**
79. ENGELS, FEDERICO (1975). **Del socialismo utópico al socialismo científico.** En Obras Escogidas. Tomo 2. __ Moscú.
80. _____ (1975). **Ludwing Feverbach y el fin de la filosofía clásica alemana.** En Obras Escogidas. Tomo 2. __ Moscú.
81. _____ (1981). **El origen de la familia, la propiedad privada y el estado.** __ La Habana: Ed. Prensa Libre.
82. ESTEPA, J; C. DOMÍNGUEZ y J. M. CUENCA (1998). **La enseñanza de valores a través del patrimonio.** En Los valores y la didáctica de las ciencias sociales, IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Edicions de la Universitat de Lleida.
83. ESCOLAR, CORA (2005). **La teoría menor, el tiempo histórico y la práctica simbólica compartida.** En Sitio de internet: <http://www.moebio.uchile.cl/15/frames01.htm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
84. EZZELL, CAROL. (2002). **El tiempo cultural.** En Investigación y Ciencia. Noviembre.
85. FERNÁNDEZ, ARGELIA (2002). **La comunidad como espacio educativo.** En Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Coordinadores Ana M. Soca y C. Reynoso. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
86. FERNÁNDEZ, M (2000). **El valor del patrimonio industrial en una dimensión educativa europea.** En Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. __ Barcelona: Ed. Graó.
87. FINOCCHIO, SILVIA (Coord) (1993). **Enseñar Ciencias Sociales.** __ Buenos Aires: Troquel.
88. FOLGUERA, PILAR (1997). **¿Cómo se hace historia oral?** __ Madrid: Eudema.
89. FONTANA, JOSEPH (1992). **La historia después del fin de la Historia: reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica.** __ Barcelona: Crítica.
90. FUENTES, CARLOS (1997). **Por un progreso incluyente.** __ México: Ed. Instituto de estudios educativos y sindicato de América.

91. GALANTINI, GUILLERMO (2007). **Conciencia, tiempo y conocimiento en la institucionalización del INEF/ISEF.** En Sitio de Internet: <http://www.monografias.com/eltiemh/eltiemh.shtml>. Bajado el 21 de enero del 2007.
92. GAMBOA, MICHEL (2007). **El diseño de unidades didácticas contextualizadas para la enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria Básica.** Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. (Soporte electrónico).
93. GARCÍA ÁLVAREZ, ALEJANDRO (1996). **Apuntes cubanos sobre la historia y sus métodos.** En Contracorrientes. # 5, julio - septiembre. __ La Habana.
94. GARCÍA DE LEÓN, M. A (et al) (1993) **Sociología de la Educación.** Barcelona. Editorial Barcanova, S.A.
95. GARCÍA GALLÓ, GASPAS (1979). **Glosas sobre el libro de Lenin "Materialismo y Empiocrismo".** __ La Habana: Ed. Academia.
96. GARCÍA VALDÉS, PEDRO (1923). **Enseñanza de la Historia en las Escuelas Primarias.** __ La Habana: Librería de J. Albelo.
97. _____ (1940) **Enseñanza de la Historia.**__ La Habana: Minerva, segunda edición.
98. GARCÍA, ANTONIO (2004). **Los prodigios del tiempo.** En Sitio de Internet: <http://www.fractal.com.mx/F5garcia.html>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
99. GÓMEZ, ERNESTO (1997). **Evolución en el currículum de las Ciencias Sociales en EEUU.** En La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. __ Sevilla: Díada.
100. GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA (2001). **Psicología para educadores.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
101. GONZÁLEZ MUÑOZ, MARÍA DEL CARMEN (1996). **La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones.**__ Madrid: Marcial Pons.
102. GONZÁLEZ, SILVIA NEREYDA (1974) **Selección de Lecturas de Metodología de la enseñanza de la Historia.** __ La Habana : Ed. Pueblo y Educación
103. GONZÁLEZ REY, FERNANDO (1982). **Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
104. GONZÁLEZ, DIEGO, MIGUEL R. y NERYS I. (2004). **Psicología Educativa.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

105. GONZÁLEZ, F. y A. MITJÁNS (1989). **La personalidad, su educación y desarrollo.**__ La Habana: Pueblo y Educación.
106. GONZÁLEZ, M (1996). **La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones.**__ Madrid: Marcial Pons.
107. GONZÁLEZ, PAULA (2004). **Temporalidad e identidad en la enseñanza de la historia. El tratamiento didáctico e historiográfico de la inmigración masiva en libros de texto de la Ciudad de Buenos Aires.** Trabajo de investigación. Magister en Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
108. GUERRA, RAMIRO (1923). **La defensa nacional y la escuela.**__ La Habana: La Moderna Poesía.
109. GUERRA, SARVELIO (2007) **Modelo didáctico para el tratamiento de la historia de los oficios y las profesiones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Secundaria Básica.** Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Las Tunas: CDIP.
110. GUIBERT NAVA M. E. (1993). **Tiempo y Tiempo Histórico, un saber que se aprende, un saber que se enseña.** __ Navarra: Ed. Garrasi.
111. GUZMÁN, LUIS (Comp.) (2001). **Temas metodológicos Historia de Cuba para maestros primarios.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
112. HELLER, AGNES (1997). **Teoría de la historia.**__ México: Fontamara, quinta edición.
113. HENRÍQUEZ, RODRIGO V. (2007) **Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales.** En Sitio de Internet: <http://www.monografias.com/eltiemh/eltiemh.shtml>. Bajado el 21 de enero del 2007.
114. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, LAURA E. (1989). **La enseñanza de la Historia de Cuba en la Escuela Especial para Retrasados Mentales.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
115. HERNÁNDEZ, ROBERTO Y ELSA VEGA (1995). **Historia de la Educación Latinoamericana.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
116. HOBSBAWM, ERIC J. (1998). **Sobre la historia.** __ Barcelona: Crítica.
117. IBARRA, ANTONIO (2005). **La Historia como reconstrucción y disfrute: apunte sobre el ejercicio de la crónica e historia regionales. La necesidad colectiva del pasado como identidad.** En Sitio de Internet: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu45/antonio45.htm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.

118. ILICH LENIN, VLADIMIR (1955). **Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo**. En Obras Escogidas. __T.1, Moscú.
119. _____ (1963). **Nuestro programa**. En **Marx, Engels y el marxismo**. __ La Habana: Ed. Política.
120. _____ (1979). **Cuadernos Filosóficos**. __ La Habana: Ed. Política.
121. _____ (1983). **Materialismo y Empiriocriticismo**. __ Moscú: Ed. Progreso.
122. _____ (1986). **El espacio y el Tiempo**. En Obras Escogidas. En doce tomos. Tomo IV. __ Moscú: Ed. Progreso.
123. INFANTE, YOENIA (2000). **¿Historia familiar en el currículo de secundaria básica?**. Trabajo de Diploma. __ Las Tunas: CDIP.
124. INGENIEROS, JOSÉ (2001). **El hombre mediocre**. __ La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
125. ISP. "PEPITO TEY" (2004 – 2005). **Informe sobre los resultados del aprendizaje de la Historia de Cuba en la enseñanza primaria en Las Tunas**. (Soporte magnético).
126. JEVEY, ÁNGEL F. (2001). **¿Historia personal y familiar en el currículum de la escuela primaria?**. Trabajo de Diploma. __Las Tunas: CDIP.
127. _____ (2003). **Fundamentos sociológicos en el tratamiento de la temporalidad en la escuela primaria**. __ Las Tunas: CDIP.
128. JEVEY, ÁNGEL F. y JOSÉ I. REYES (2003). **El tiempo histórico: reto y realidad en la escuela primaria cubana**. En Las Tunas: CDIP y en el sitio de Internet <http://www.monografias.com/trabajos13/eltiemh/eltiemh.shtml>.
129. _____ (2004) **La formación de la temporalidad en los estudiantes del Curso de Habilitación de Maestros Primarios**. En Memorias del Congreso Provincial de Pedagogía 2005 (soporte electrónico).
130. _____ (2005) **La enseñanza de la temporalidad en la escuela primaria cubana**. En CD-ROM del V Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2005. Islas Baleares, España. ISBN 84-7632-917-2
131. _____ (2005) **Una concepción didáctica para enseñar la temporalidad en la educación primaria**. En CD-ROM de la VIII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación: Educación para la vida. Camagüey: ISBN 959-16-0363-0.

132. _____ (2005) **Enseñar la temporalidad en la escuela primaria.** En CD-ROM del IV Taller Internacional Innovación Educativa INNOED 2005. Las Tunas. ISBN 959-16-0338-X.
133. _____ (2007) **La temporalidad como componente básico del contenido a tratar en la escuela primaria cubana.** En Memorias del V Taller Internacional Innovación Educativa – Siglo XXI Las Tunas.
134. KLINGBERG, LOTHAR (1978). **Introducción a la didáctica general.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
135. KOROVKIN, F.P y N. I. ZAPOROZHETS (1985). **Metodología de la enseñanza de la Historia del Mundo Antiguo y la Edad Media en los grados quinto y sexto.** Selección de lecturas. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
136. KOSELLECK, R. (2003): **Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos.** Barcelona. Paidós.
137. LABARRERE, ALBERTO (1996). **Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
138. _____ (1999). **La escuela desde una perspectiva cultural, connotaciones para los procesos de desarrollo.** __ La Habana: Curso 9. Congreso Internacional Pedagogía 99.
139. LAURENCIO, AMAURYS (2002). **La historia local y su proyección axiológico-identitario en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Cuba en secundaria básica.** Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Holguín: CDIP.
140. LEAL, HAIDEE (et al) (1991). **Metodología de la enseñanza de la Historia de Cuba para la educación primaria.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
141. _____ (1998). **¿Qué enseñanza de la Historia necesitamos en los momentos actuales? Una reflexión necesaria.** En Desafío Escolar Año 2 Vol 6 octubre – diciembre. __ México: CEIDE.
142. _____ (2000). **¿Prepara la enseñanza de la Historia para la vida? Un problema a debatir.** En Selección de temas Psicopedagógicos. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
143. LEONTIEV, A (1972). **El hombre y la cultura.** __ Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
144. LIPPINCOTT, KRISTEN (2000): **El tiempo a través del tiempo.** Barcelona: Ed. Grijalbo/ Mondadori.
145. LÓPEZ – BARAJAS, EMILIO (1996). **Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología.** __ Madrid: UNED.

146. LÓPEZ, MARÍA JOSÉ. (2000). **Dificultades en el aprendizaje de la historia.** En Sitio de internet: <http://www.psicopedagogia.com/>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
147. MARTÍ, JOSÉ (1975). **Cuadernos de apuntes.** Obras Completas: T. 21 y 22. __ La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
148. _____ (1978). **Peter Cooper.** Obras Completas: T. 13. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
149. _____ (1994). **La Edad de Oro.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
150. MARTÍNEZ, FELIPE. (2002). **Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa.** __ México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
151. MARX, CARLOS (1975). **Carta de Marx a J. Weydemeyer, 5 de marzo de 1852.** En Obras Escogidas. Tomo II. __ Moscú.
152. MAURI, T Y M.J. ROCHERA (1998). **Aprender a regular el propio aprendizaje.** En Aula de Innovación Educativa. No 67 Año VII. __ Madrid.
153. MINED (2005) **Prioridades para el curso escolar 2005-2006.** Material impreso.
154. _____ **X Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad en la Escuela Primaria.** Resultados cualitativos y cuantitativos de la provincia de Las Tunas. (soporte electrónico).
155. MINED (2001). **Selección de Lecturas de Cultura Política.** Primera Parte. __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
156. MINED (2001). **Programas de primero a cuarto grado.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
157. _____ **Programas de quinto grado.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
158. _____ **Programas de sexto grado.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
159. _____ **Orientaciones Metodológicas: El Mundo en que Vivimos** (de primero a cuarto grado). __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
160. _____ **Orientaciones metodológicas Quinto grado, (Humanidades).** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
161. _____ **Orientaciones metodológicas Sexto grado, (Humanidades).** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
162. _____ (2001). **Texto de El Mundo en que Vivimos** (de primero a cuarto grado). __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
163. MINED (1994). **Texto de Historia de Cuba. Sexto grado.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
164. MINED (1990). **Texto de Historia de Cuba. Quinto grado.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

165. MINED (1976). **Texto de Historia del Mundo Antiguo. Quinto grado.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
166. MIRANDA, OLIVIA (2002). **Historia, cultura y política. El pensamiento revolucionario martiano.** __La Habana: Ed. Academia.
167. MONCADA, RAMÓN (1997). **Ciudad y escuela: historia de barrios.** En Revista Educación y ciudad. Mayo. __ Colombia.
168. MORADIELLOS, ENRIQUE (1999). **El oficio del historiador.** __España: Ed. Siglo XXI de España Editores, S.A.
169. MORENO, MANUEL (2005). **Tiempo e historia regional.** En Sitio de internet: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/moreno9.htm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
170. MORENZA, LILIANA (1998). **Escuela histórico – cultural.** En Educación #93 enero – abril. __ La Habana.
171. MORI, ADRIANA. (2005). **Una clase de Historia en el nivel medio, pequeños aportes metodológicos.** En Sitio de internet: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu6/mori6.htm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
172. MORRIÑA, O (1980). **¿Qué es un museo?.** __ La Habana: Ed. Gente Nueva.
173. MUESSIG, RAYMOND (1997). **Introducción y fortalecimiento de las comprensiones y de las habilidades relativas a las secuencias cronológicas.** En Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia. __ México: Ed. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
174. MUJINA, TRAVIATA K. y NADIESHDA CHERKES-ZADE (1979). **Conferencia sobre Psicología Pedagógica.** __ La Habana: Ed. Libros para Educación.
175. NEUNER, G. (1981). **PEDAGOGIA.** __ La Habana: Ed. Libros para la Educación.
176. NOWOTNY, H (1992). **Estructuración y medición del tiempo: sobre la interrelación entre los instrumentos de medición del tiempo y el tiempo social.** En Ramos Torres, R.: Tiempo y Sociedad. Madrid: CIS y Siglo XXI p.133 – 166.
177. NÚÑEZ PÉREZ, MAGDALENIS (1998). **El tratamiento de la historia local en su vinculación con la historia nacional en las unidades 3 y 4 del programa de sexto grado.** Trabajo de Diploma. La Habana: ISP “Enrique José Varona”.
178. OEI (1998). **Enseñanza de la Historia de Iberoamérica.** Currículo - tipo. Guía para el profesor. __ s/e.

179. PAGÉS, JOAN (1989). **Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico.** En Enseñar Historia: Nuevas propuestas. __ Barcelona: Laia, S.A.
180. _____ (1997). **El tiempo histórico.** En Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. __ Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori.
181. _____ (1999). **El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su aprendizaje?.** En Aspectos Didácticos de las Ciencias Sociales. #13. __ Zaragoza.
182. _____ (1999). **Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente.** En Problemas y Retos en la Enseñanza de la Historia. En Novedades Educativas. # 100. __ Barcelona.
183. _____ (2005). **Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos?.** Zaragoza: Ed. ICE- Universidad de Zaragoza.
184. PAGÉS, J y A. SANTIESTEBAN (1999). **La enseñanza del tiempo histórico, una propuesta para superar viejos problemas.** En Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. La Rioja: Ed. Díada.
185. PAGÉS, PELAI (1983). **Introducción a la Historia.** __ España: Ed. Barcanova.
186. PALOMO, ADALYS (2001). **Didáctica para favorecer el aprendizaje de la historia nacional y la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social a partir del tema del hombre común.** Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Holguín. ISP: José de la Luz y Caballero.
187. PANSZA, M (1988). **Fundamentación de la Didáctica. Tomo I.** __ México: Guernica.
188. PÉREZ, A. I (1992). **Los procesos de enseñanza – aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje.** __ Soporte electrónico.
189. PÉREZ, GASTÓN (et al) (1996). **Metodología de la Investigación Educativa.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
190. PETROVICH, SERGUEI (1980). **Didáctica de la escuela primaria.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
191. PLUCKROSE, HENRY (1993). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia.** __ Madrid: Morata.
192. PORRÁS, E (2004) **La evolución de los paradigmas y modelos educativos. Visión histórica.** En Revista Internacional Magisterio. No 10, agosto-septiembre. Págs. 44-47
193. POZO, J. I (1989). **Teorías cognitivas de aprendizaje.** __ Madrid: Morata.

194. QUINTANA, MERCEDES F. (et al) (2007) **Formación histórica y axiológica desde nuevos enfoques**. Material base de la Mención de Educación Primaria de la Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
195. QUIÑONES, REYNA DANILO (2007) **Una Concepción Didáctica de Evaluación en el Tercer Momento del Desarrollo de la Escuela Primaria**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Las Tunas: CDIP ISP "Pepito Tey".
196. REYES GONZÁLEZ, JOSÉ IGNACIO (1995). **La interrelación entre algunas corrientes filosóficas, historiográficas y de la didáctica de la Historia**. __ Las Tunas: CDIP.
197. _____ (1997). **Hacia una Didáctica de la Historia más científica**. __Congreso Internacional Pedagogía '97. La Habana.
198. _____ (1999). **La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Las Tunas: CDIP ISP "Pepito Tey".
199. _____ (1999). **Posibilidades didáctico-educativas de la historia familiar en la educación de los escolares de secundaria básica**. __ La Habana: Congreso Internacional Pedagogía '99.
200. _____ (2000). **Estrategias de aprendizaje para la escuela actual**. __ Las Tunas: CDIP ISP "Pepito Tey".
201. REYES GONZÁLEZ, JOSÉ I. y ÁNGEL F. JEVEY (2004). **Un enfoque cienciológico de la interrelación Filosofía, Historia y Didáctica de la Historia**. En CD-ROM del V Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2005 Islas Baleares, España ISBN 84-7632-917-2.
202. REYES GONZÁLEZ, JOSÉ IGNACIO (et al) (2006) **Sistematización de los fundamentos epistemológicos, sociológicos, históricos, psicológicos, pedagógicos y desde la didáctica de la historia que sustentan el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura en los niveles educativos: primaria, secundaria básica, preuniversitario. (Marco conceptual para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia)**, resultado científico del Proyecto CLIODIDÁCTICA.
203. REYES GONZÁLEZ, JOSÉ IGNACIO (et al) (2007) **Enseñanza de la Historia para la escuela actual**. Curso 26 Congreso Internacional Pedagogía 2007. ISBN 959-18-0206-4. La Habana.
204. RICO, PILAR (1996). **Reflexión y aprendizaje en el aula**. __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

205. _____ (et al) (2000). **Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
206. _____ (2002). **Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
207. _____ (et al) (2004). **Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
208. _____ (et al) (2004). **Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje en la escuela primaria. Cartas al maestro.** __La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
209. RIVERA, MARÍA (2004). **El patrimonio cultural de la localidad y su contribución al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica.** Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Holguín. ISP: José de la Luz y Caballero.
210. RIVEIRO, DARCY (1992). **El proceso civilizatorio.** __ La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
211. ROMERO, LUIS ALBERTO (1996). **Volver a la historia.** __ Buenos Aires: Aique.
212. ROMERO, MANUEL (1997). **Tendencias actuales de la didáctica de la historia.** __ Material Impreso.
213. _____ (1999). **Tendencias actuales de la Historia.** __ La Habana: Curso preevento Pedagogía 99.
214. _____ (2005) **Formación humanista en la enseñanza aprendizaje de la historia.** En Didáctica de las humanidades / Selección de textos. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
215. _____ (2006) **Didáctica de la Historia.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
216. RUBINSTEIN, J. L (1967). **Principios de la Psicología General.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
217. _____ (1974). **El desarrollo de la psicología. Principios y métodos.** __ Buenos Aires: Grijalbo.
218. SAAB, JORGE Y CRISTINA CASTELLUCCIO (1991). **Pensar y hacer la historia.** __ Buenos Aires: Troquel.
219. SÁNCHEZ ADELL, J (1969). **CRONOS: Didáctica de la Historia.** __ Barcelona: Vicens Vicens.
220. SÁNCHEZ, SATURNINO (1995). **¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria?.** __ Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

221. SAVATER, FERNANDO (1997). **El valor de educar**. __ Barcelona: Ariel.
222. SILVESTRE, M y J. ZILBERTEINS (1999). **¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?**. __ México: CEIDE.
223. SILVESTRE, MARGARITA (1999). **Aprendizaje, Educación y Desarrollo**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
224. _____ (2000). **¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?**. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
225. SOBEJANO, MARÍA JOSÉ (1993). **Didáctica de la Historia. Fundamentación epistemológica y currículum**. __ Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
226. _____ (1998). **Didáctica de la Historia: Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor**. __ Madrid: Universidad Nacional de Estudios a Distancia.
227. _____ (1998). **El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales**. En El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. __ Barcelona: Ed. Graó de Serveis Pedagògics.
228. TEJERA, JOSE (1990). **Por qué la enseñanza de la Historia de Cuba en el nivel primario**. __ La Habana: Pueblo y Educación.
229. TORRE PUENTE, J. C. (1997). **Las estrategias de aprendizaje en el aula**. __ Universidad Pontificia Comillas. Barcelona.
230. TORRELLA, GUSTAVO (1988). **Cómo estudiar con eficiencia**. __ La Habana: Ciencias Sociales.
231. TORRES – CUEVAS, EDUARDO (1996). **Prólogo**. En La historia y el oficio del historiador. __ La Habana: Imagen.
232. TORRES FUMERO, CONSTANTINO (1995). **Reflexiones en torno a la historia social**. En Temas. Cultura, Ideología y Sociedad, # 1 enero – marzo, La Habana.
233. TORRES, P. A. (1998). **Tiempo social y tiempo histórico**. En Didáctica de la Historia y Educación de la Temporalidad. __ Madrid: Ed. UNED.
234. TITOS, FRANCISCO (2002). **El tiempo desde una perspectiva filosófica**. En Sitio de internet: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iessantacatalina/palabra/19/monografico/eltiempodeshtm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
235. TREPAT, CRISTÓFOL (1995). **Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico**. __ Barcelona: Ed. Graó de Serveis Pedagògics.

236. _____ (1998). **El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales.** En El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales / Cristófol Trepát y Pilar Comes. __ Barcelona: Graó.
237. TURNER, L. y J. CHÁVEZ (1989). **Se aprende a aprender.** __ La Habana: Pueblo y Educación.
238. VALDES, RAMIRO (2002). **Diccionario del pensamiento martiano.** __ La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
239. VALLEDOR, ROBERTO F. y MARGARITA CEBALLO (2005). **Metodología de la Investigación Educacional.** Biblioteca Virtual de Metodología de la Investigación Educacional. Las Tunas: CDIP.
240. VARGAS, RAÚL (1998). **Los docentes de educación primaria y la enseñanza de la Historia.** En Desafío Escolar Año 2 Edición Especial febrero. __ México: CEIDE.
241. VÁZQUEZ, LUIS MILLÁN (2001). **Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora.** Mérida: Ed. Artes Gráficas REJAS.
242. VELÁZQUEZ, HERMES (1999). **Los talleres pedagógicos como una forma para perfeccionar la superación profesional.** Tesis en opción al título académico de Master en Educación. __ Las Tunas: CDIP.
243. VERA ESTRADA, ANA (Comp.) (1997). **Cuba: Cuaderno sobre la familia.** __ La Habana: Ciencias Sociales.
244. VIAÑA CUERVO, VIRGINIA M. (2006). **El plan de clases. Cartas al maestro.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
245. VIGOTSKY, L. S (1982). **Pensamiento y lenguaje.** __ La Habana: Editora Revolucionaria.
246. _____ (1982). **Desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
247. WHITROW, G. J (1990). **El tiempo en la Historia.** __ Barcelona: Ed. Crítica.
248. YÁNEZ, FRANCISCO. (2005). **¿Qué implica la enseñanza de la historia en la educación primaria?.** En Sitio de internet: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/yanez9.htm>. Bajado el 12 de noviembre de 2005.
249. ZABALZA, M (2000). **Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje.** En Revista Española de Pedagogía: # 217 septiembre – diciembre. __ Barcelona.
250. ZILBERSTEIN, JOSÉ (1998). **Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?.** En Desafío escolar. Año 2, febrero. __ La Habana.

251. _____ (2001). **¿Cómo hacemos más eficientes el aprendizaje?**. __ México: Ed. CEIDE.
252. ZILBERSTEIN, JOSÉ Y HÉCTOR VALDÉS (1999). **Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa**. __ México: CEIDE.

ANEXOS

Anexo # 1

Revisión de informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y de Inspección a nivel provincial

Objetivo: Identificar las insuficiencias y potencialidades que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

Para la revisión de los informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y de Inspección se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia:
 - Dominio del contenido histórico
 - Tareas docentes elaboradas para el desarrollo de la clase y para la casa.
 - Tratamiento, por parte del maestro, a la categoría temporalidad.
 - Utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en función de la calidad de la clase.
 - Aprendizaje de la Historia por los escolares primarios

Valoración:

Se revisaron los informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y de las Inspecciones de los cursos 2003 – 2004, aportando los siguientes criterios:

- Aprecio insuficiencias en el dominio de los contenidos históricos nacionales y locales por parte de los maestros primarios, pues en ocasiones no utilizan todos los elementos fácticos para que los escolares primarios puedan comprender y relacionar los hechos con las personalidades históricas.
- Los maestros reconocen el valor que tiene la historia para la educación de los escolares primarios, aunque en ocasiones no saben elaborar y concretar estrategias didácticas que materialicen esa intencionalidad.
- En los informes revisados no aparece nada referido al tratamiento de la categoría temporalidad, pues estos tienen un carácter más general y no particularizan en ningún contenido.
- Los escolares primarios tienen limitaciones para la comprensión y elaboración de los textos históricos, que limita la formación de los nexos causales, temporales y espaciales.

Anexo # 2

Observación de actividades docentes de Historia de Cuba en el segundo ciclo de la Educación Primaria

Objetivo: Constatar en la práctica el nivel con que se dirige el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

La guía que se presenta en este anexo es un ajuste de la guía de observación de clases que para la Educación Primaria elaboró el Ministerio de Educación en el curso escolar 2003 - 2004

El resumen cuantitativo de la información que aportó las vistas realizadas con la guía de observación es el siguiente:

Visitas realizadas en curso 2003 – 2004										
septiembre	octubre	noviembre	diciembre	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	Total
----	---	10	12	8	13	7	10	9	---	69

El análisis cualitativo de la observación de clases arroja las siguientes tendencias:

- ✓ Los maestros muestran insuficiencias en el dominio del contenido histórico que deben tratar en las clases, dejando de explotar las potencialidades que brinda esta asignatura para el tratamiento político-ideológico dentro de la clase.
- ✓ Los maestros no tienen en cuenta los diferentes niveles de desempeño al elaborar los ejercicios para la clase, pues no son variados
- ✓ Los maestros se preocupan más por lo que ellos deben decir en la clase, que por lo que deben aprender los escolares.
- ✓ Falta de diversidad en las formas de control que se utilizan en los diferentes momentos de la clase.
- ✓ Es insuficiente el trabajo con la historia local, lo que se aprecia en el bajo nivel de los conocimientos que tienen los maestros y escolares.
- ✓ El tratamiento de la temporalidad se reduce a la gráfica de tiempo y la cronología.
- ✓ El uso de la pizarra no es óptimo, lo que limita el desarrollo lógico del proceso y la estructuración adecuada de los conocimientos y las habilidades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Se detecta que hay varios escolares primarios con dificultades en la expresión oral, la lectura y en la elaboración de textos, que limita la comprensión del contenido histórico.
- ✓ En las escuelas visitadas se han hecho los talleres didáctico-metodológicos, que son recibidos de manera positiva por parte de los directivos y maestros.

Anexo # 3

Análisis de los resultados de los operativos de la calidad del aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria en la provincia de Las Tunas

Objetivo: Revelar la evolución del estado que tiene el aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria desde noviembre de 2003 hasta junio de 2004.

Resultados cuantitativos de la evolución del aprendizaje de la Historia de Cuba en los escolares de sexto grado:

Los indicadores que hemos estado midiendo en los instrumentos mensuales son los siguientes:

1. La descripción y explicación de hechos, fenómenos y procesos históricos.
2. La relación causal - espacial - temporal.
3. La valoración de personalidades y hechos históricos.
4. La elaboración de textos, donde tengan que emitir sus juicios críticos sobre determinados contenidos históricos.
5. Trabajo con la historia local.

Análisis cuantitativo de los resultados

Meses	Alumnos evaluados	Total de respuestas	Total de respuestas correctas por indicador					Total de respuestas correctas	%
			1	2	3	4	5		
septiembre	---	---	--	--	--	--	--	---	---
Octubre	---	---	--	--	--	--	--	---	---
noviembre	4 195	41 950	3 906	5 778	3 578	8 577	5 379	27 218	65,10
diciembre	3 956	39 560	3 870	5 677	3 477	8 477	5 279	26 780	67,69
Enero	3 557	35 570	3 457	5 158	2 958	7 958	4 758	24 289	68.30
Febrero	3 540	35 400	3 340	4 983	3 183	8 212	5 383	25 101	70.90
Marzo	3 876	38 760	4 576	5 598	3 598	8 818	5 298	27 888	71.95
abril	4 099	40 990	5 519	5 838	3 718	9 068	5 538	29 681	72.41
mayo	3 989	39 890	5 540	5 840	3 720	9 070	5 560	29 730	74,52
junio	4 045	40 450	5 845	6 038	3 818	9 261	5 638	30 600	75.64

Análisis cualitativo de los indicadores

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, hay un crecimiento en las respuestas correctas de los escolares de quinto y sexto grado, si comparamos los resultados que se obtuvieron en el mes de noviembre con los que se exhiben a finales del curso en el mes de junio.

En el mes noviembre el mayor problema se presentaba en las preguntas correspondientes al segundo y tercer nivel de desempeño, aunque en el primer nivel de desempeño no se evidencia un conocimiento consolidado. En este primer instrumento se exploraron los contenidos que traían de cuarto y quinto grado, y se arribó a la conclusión que se presentaban las mayores dificultades en: la ubicación espacio-temporal de hechos históricos, la identificación de hechos con las personalidades que los protagonizaron, la determinación de ideas centrales en un texto martiano y la valoración de personalidades.

En el mes de junio se aprecia en los escolares primarios una mejoría en las respuestas correspondientes al nivel de desempeño I, aunque todavía, en un por ciento significativo de ellos, tienen dificultades en la identificación de la etapa de la historia que están estudiando y el ordenamiento cronológico (ubicación temporal), que me revela que la problemática sigue existiendo y exige profundizar en las causas que lo condicionan. Es necesario destacar que en comparación con los meses anteriores, hay un ascenso en el número de respuestas correctas en el nivel de desempeño II y III que representan el resto de los indicadores a evaluar.

Anexo # 4

Intercambio con los directivos, maestros y escolares de la Educación Primaria de la provincia de Las Tunas

Objetivo: Obtener criterios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

En ese intercambio con directivos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Preparación actual del claustro para enfrentar las exigencias de los programas de Historia en las transformaciones que se realizan en las educaciones.
- Principales dificultades que se advierten en los maestros para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Acciones diseñadas para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

En el intercambio que se realiza con los maestros se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Preparación actual para enfrentar las exigencias de los programas de Historia en las transformaciones que se realizan en la Educación Primaria.
- Principales dificultades que se autodiagnostican para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Acciones realizadas por los directivos de la escuela para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Potencialidades que existen en la familia y la comunidad para la educación histórica de los escolares.

En el intercambio colectivo con escolares primarios se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Dominio de los contenidos históricos esenciales del grado, a partir de preguntas sencillas y con estilo coloquial.
- Aspectos que más le agradan en las clases de Historia.
- Aspectos que menos le agradan en las clases de Historia.
- Qué conocimientos y habilidades se les dificultan durante el aprendizaje.

Resumen de los criterios emitidos por 35 directivos, 60 maestros y 358 escolares primarios:

Directivos:

- Existen maestros en las aulas que no son licenciados y otros, en su mayoría, imparten el programa de Historia por primera vez, por lo que tienen problemas con el dominio del contenido y la didáctica para enseñarlo

- Acciones para superar esta situación: temas metodológicos sobre la asignatura, talleres científicos metodológicos, atención diferenciada a los maestros que dan la asignatura por primera vez, tratamiento de los contenidos que darán en la oncena.
- Durante el curso el trabajo metodológico ha estado relacionado con: las habilidades y la elaboración conjunta de actividades por niveles de desempeño que sirvan de guía a los maestros que imparten la asignatura por primera vez.

Los maestros:

Como tendencia en las escuelas donde se realizó el intercambio revela que los maestros no están preparados suficientemente para enfrentarse a la asignatura de Historia de Cuba pues dominan parcialmente los contenidos que aporta el texto del grado, algunos de ellos tienen un insuficiente dominio de otras bibliografías complementarias que le pueden servir para apoyarse en la preparación.

Los maestros se autodiagnostican las siguientes dificultades:

- Poco dominio del contenido que van a impartir en el grado, tanto nacional y local.
- No cuentan con otras bibliografías complementarias para preparar las clases.
- No dominan a profundidad las potencialidades que tienen los Softwares Educativos para desarrollar coherentemente el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.

Para mejorar en estas dificultades han participado en:

- Preparaciones Metodológicas: donde se han dosificado las unidades (con los objetivos y contenidos, así como lecturas a utilizar como apoyo).
- Talleres Metodológicos: en los cuales se han agrupado para trabajar sobre la base a una dificultad común.

En cuanto a las potencialidades para aprender Historia podemos decir que en la familia existen personas de avanzada edad que proporcionan anécdotas muy interesantes y también los combatientes de la última etapa insurreccional que debemos tener en cuenta a la hora de dar nuestras clases. Hay varios artículos de uso personal que también podemos incorporar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Escolares:

- Tienen dominio de los conocimientos nacionales que se estaban impartiendo en ese momento, pero presentan problemas con los conocimientos locales.
- El criterio que tienen de la asignatura es bueno, manifiestan que a través de ella pueden saber lo que ocurrió en el pasado; conocen los hombres que gracias a ellos somos libres.
- La habilidad que se le dificulta es el ordenamiento cronológico, porque los maestros la asocian a la memorización de las fechas históricas que aparecen en el texto.

Anexo # 5a

El tiempo en la educación infantil¹ (niños de 0 a 6 años)

EDAD	FORMAS DE COMPRENSIÓN TEMPORAL
Antes de los 2 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación de un sentido temporal a partir de ritmos naturales. ➤ Parece comprender a veces la palabra ahora. ➤ Empieza a emplear la palabra hoy en el sentido de ahora, o de ahora mismo. ➤ Sólo existe el presente vivido como angustia o gratificante en relación a un objeto de deseo. ➤ La distancia entre el instante inmediato y el objeto delimita el horizonte temporal.
Entre los 2 y los 3 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parece comprender expresiones temporales relacionadas con la experiencia familiar como: espera un minuto, de prisa, date prisa, ahora mismo (...). ➤ Distingue pasado, presente y futuro en el marco del día con el uso de palabras como mañana o tarde. ➤ Inicio de organización del tiempo según los esquemas socio-familiares.
Entre los 3 y los 4 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresa duraciones como toda la semana y años aunque en un sentido vago. ➤ Utiliza bien los tiempos verbales del pasado, presente y futuro (no posee, en cambio, demasiados términos para indicarlos). ➤ Puede palmar correctamente ritmos muy sencillos.
Entre los 4 y los 5 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conoce su edad. ➤ Sabe responder correctamente a si es de mañana o de tarde. ➤ Empieza a responder sobre cuestiones simples utilizando las palabras antes y después. ➤ Empieza a resolver problemas de tiempo físico como por ejemplo, identificar, entre dos corredores, quién llega primero o que el que sobrepasa a otro es más veloz. ➤ Primeras simultaneidades físicas: dos lámparas encendidas y apagadas en el mismo instante se han apagado y encendido para el niño al mismo tiempo.
Entre los 5 y los 6 años	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Empieza a interesarse por el tiempo. ➤ Preguntarse activamente cuándo pasará una cosa o cuándo podrá acontecer. ➤ Sabe en qué día de la semana se encuentra. ➤ Es consciente de que existe un tiempo antes y otro después de que yo naciera. ➤ Se observa un desarrollo notorio de la memoria, de manera que recuerda el proyecto de un juego de un día para otro. ➤ Sabe ordenar los momentos principales de una narración sencilla y bien estructurada.

¹ Tomado de C. Trepát y P. Comes (1998) El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. p.68 Cuadro que aparece en el capítulo 3 El aprendizaje del tiempo: actividades y ejemplos.

Anexo # 5b

El tiempo en el primer ciclo de la educación primaria²

- Los niños del primer ciclo desarrollan ya de forma elemental las categorías temporales a partir de la experiencia familiar, las pueden representar y les resulta posible proceder a hacer ordenaciones sencillas a partir de objetos.
- Pueden afirmar un tiempo primordial que puede ser mítico o real aunque adopte forma de cuentos.
- Puede interesarse, a través de una buena instrucción, en las épocas remotas, y en respuesta al interés que les suscitan los primeros tiempos: antes que hubiera hombres en el mundo...
- Asociar las variaciones y los ritmos a unidades de referencia temporales como día, noche, estaciones (primavera, verano, otoño e invierno)
- Utilizar el concepto de semana a propósito de referencias sociales (elecciones, fiestas, etc) o culturales.
- Identificar algunos aspectos sencillos del reloj como medidor del tiempo.
- Utilizar el concepto de año a partir de referencias socioculturales (fiestas, vacaciones, etc)
- Utilizar el nombre y la magnitud aproximada de unidades temporales: minutos, hora, día, semana, mes, estación y año)
- Identificar convenciones temporales cotidianas (ahora, en este momento, hoy, ayer, antes, después, mañana, más tarde, antiguo, pasado, presente, hace tiempo...)
- Colocar en sucesión imágenes referentes a hechos o acciones de la vida cotidiana tanto en orden de principio a final como de final a principio.
- Constatar al menos dos acciones que pasan al mismo tiempo.
- Identificar en imágenes de representaciones cotidianas las acciones que duran más y menos.
- Situar unos cuantos acontecimientos sencillos de naturaleza personal, familiar y local en una secuencia cronológica.
- Identificar algunos cambios entre la época actual y la de cuando los padres o los abuelos eran pequeños.
- Identificar sucesiones, simultaneidades, cambios y continuidades sencillas a partir de un cuento situado en el pasado con referencias históricas reales, etc.
- Confeccionar líneas de tiempo sencillas con dibujos a propósito de los acontecimientos de un relato.

² Tomado de C. Trepát y P. Comes (1998) El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. p.70
Resumen realizado por el autor de la tesis a partir de la información que aparece en el capítulo 3 El aprendizaje del tiempo: actividades y ejemplos.

Anexo # 6

Glosario de algunos términos utilizados en el cuerpo de la investigación

Objetivo: Definir algunos conceptos operacionales que forman parte de la investigación.

APRENDIZAJE DESARROLLADOR: aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. D. Castellanos (et al) (2002: 33).

APRENDIZAJE: proceso constructivo y autorregulado, contextualizado, colaborativo, y a la vez individual, de construcción y reconstrucción de significados a partir de una experiencia histórico-social como resultados del cual se producen cambios en las formas de pensar, sentir y actuar. D. Castellanos (1994: 4).

AUTOEVALUACIÓN: se da a través de la reflexión personal o participativa para describir o valorar la realidad propia o institucional. Puede hacerse a través de cuestionarios de autoevaluación, autoinformes, materiales para autoestudio. E. Porrás (2004: 46)

COEVALUACIÓN: es el tipo de evaluación que involucra a todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje para que emitan criterios de valor acerca del aprendizaje de los demás. Implica a los escolares, al grupo en general y al docente. A. Jevey (2007)

COMPONENTE: El componente es un elemento del objeto que expresa la configuración de este, atendiendo a un aspecto del mismo y como consecuencia de su relación con el medio externo, con los sujetos que intervienen en su desarrollo y con otros componentes del proceso, sobre la base de las leyes inherentes a dicho proceso. En otras palabras, que al estudiar el componente necesariamente tenemos que, a la vez, atender a las leyes que vinculan esos componentes; se puede decir más, que solo mediante las leyes los componentes adquieren verdadera significación. C. Álvarez (1993: 33)

COMUNIDAD: es un organismo social que ocupa determinado espacio geográfico. Está influenciada por la sociedad, de la cual forma parte, y a su vez funciona como un sistema, más o menos organizado, integrado por otros sistemas de orden inferior – las familias, los individuos, los grupos, las organizaciones e instituciones – que interactúan, y con sus características e interacciones definen el carácter subjetivo, psicológico, de la comunidad, y a su vez influyen, de una manera u otra, en el carácter objetivo, material, en dependencia de su organización y su posición – activa o pasiva – respecto a las condiciones materiales donde transcurre la vida y actividad. H. Arias (1995: 1)

CONCEPCIÓN DIDÁCTICA: diferentes exigencias en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje basado en una serie de requerimientos psicopedagógicos que debe tener presente el maestro en la

concepción de una enseñanza desarrolladora, fortaleciendo las potencialidades educativas del contenido y el quehacer pedagógico. M. Silvestre (1999: 20).

CONTENIDO: es la parte de la cultura seleccionada, con sentido pedagógico, para la formación integral del educando. El contenido se refiere a los conocimientos científicos: hechos, conceptos, teorías, enfoques, paradigmas: Incluye además, los modos (modelos y métodos) de pensamiento y actuación aceptados progresivamente por la sociedad para la comprensión efectiva de los saberes científicos, del dominio de las fuentes requeridas para la actividad y para la comunicación social. El contenido incluye las actitudes, normas y valores, productos de la acción humana. El contenido refleja de la ciencia y, de la sociedad en general, lleva implícito las potencialidades para que el hombre lo enriquezca, lo transforma y se transforme a sí mismo. Álvarez de Zayas, R. M. (1997:45).

CRONOLOGÍA: establece el orden de los sucesos históricos y su manera de computar los tiempos en su aspecto factual. A. Jevey (2007)

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO: proceso continuo y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad, en el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad contextual, realizar la predicción diagnóstica de sus posibles cambios y proponer las acciones para las posibles transformaciones. V. Páez Suárez (1995).

DURACIÓN: tiempo que transcurre entre el principio y el fin de un hecho, proceso y fenómeno histórico; que no coinciden en el tiempo de su duración. A. Jevey (2007)

EJE ARTICULADOR: es aquel conocimiento y/o habilidad que por su nivel de jerarquía y esencialidad en la estructuración del sistema de contenidos se convierte en un elemento organizador en el proceso de comprensión de los hechos, procesos y fenómenos que se enseñan, garantizando la apropiación consciente de los conocimientos, la formación de las habilidades y los valores. A. Jevey y J. I Reyes (2007).

ENSEÑANZA DESARROLLADORA: (...) el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto. D. Castellanos (et al) (2002: 44).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TEMPORALIDAD: son el conjunto de acciones pedagógicas que determina el maestro para que los escolares formen las nociones y representaciones histórico-temporales, así como las acciones que determinan y realizan los escolares primarios para

apropiarse del contenido histórico didáctico aprovechando los recursos didácticos temporales. A. Jevey (2007).

EVALUACIÓN: Categoría pedagógica en la cual se expresa la calidad del objetivo; el contenido, el método, la organización y el resultado de la educación y la autoeducación; dirigido al efecto recíproco en lo social y lo personal y continuo, que permite retroalimentar al proceso pedagógico. Fátima Addine Fernández (1997).

FAMILIA: la familia constituye la célula básica de la sociedad, o sea su institución más simple, basada en los lazos de parentesco conyugal y consanguíneo, que se establecen por la vía del matrimonio y la procreación de los hijos. A. Blanco (2000: 101).

FORMA DE ORGANIZACIÓN: Es el conjunto de condiciones educativas que favorecen la relación de los sujetos en el proceso pedagógico y que establecen el lugar, orden, sucesión e interacción de los diferentes componentes que intervienen en dicho proceso. D. Calzado (1998).

GRÁFICA DE TIEMPO: representa la sucesión de hechos, períodos y/o procesos históricos. A. Jevey (2007).

GRUPO: Conjunto de personas (pequeño o numeroso, homogéneo o heterogéneo) el cual se reúne alrededor de un objetivo común: el conocimiento. Los integrantes deben estar consciente de que este debe ser construido, recreado y transformado y que ello implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir conocimiento para transformarse así mismo y transformar la realidad, lo cual implica avanzar en el conocimiento y al mismo tiempo cambiar el tipo de relaciones que se dan internamente en el grupo. A. M. Fernández González (1997).

HISTORIA – ALUMNO – SOCIEDAD: un currículo escolar de historia que relaciona la historia total, en su acepción del materialismo histórico, con el contexto social en que se desenvuelve el escolar, pero que no se podría alcanzar si el maestro no ocupa su rol de guía, orientador y facilitador, mientras controla, ajusta, intercambia y dirige el proceso. Rita M. Álvarez (1998).

HISTORIA FAMILIAR CONTEXTUALIZADA: la que abarca los hechos, anécdotas y vivencias de la vida familiar dentro de la relación pasado – presente – futuro que se estudian en su integración con la historia personal, comunitaria, local y nacional, posibilitando su comprensión. A. Jevey (2007).

HISTORIA PERSONAL CONTEXTUALIZADA: la que abarca los hechos, eventos y vivencias personales pretéritas visto desde el presente en su nexos con la vida familiar y comunitaria en la relación dialéctica pasado – presente – futuro. A. Jevey (2007).

HISTORIA SOCIAL: es la historia de la sociedad sin dejar fuera ningún aspecto de la totalidad, tal y como lo señaló el materialismo histórico desde sus comienzos. E.J. Hobsbawm (1991).

MEDIOS DE ENSEÑANZA: es el componente operacional del proceso docente-educativo que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales: la palabra de los sujetos que participan en el proceso, el pizarrón, el retroproyector, otros medios audiovisuales, el equipamiento de laboratorios... C. Álvarez (1993: 62).

MÉTODO: el método es el orden, la consecutividad de las actividades que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar. C. Álvarez (1993: 43) El método es el orden de las acciones a ejecutar que, a partir de las condiciones específicas, va determinando las tareas a realizar para que en su sistematización, se pueda llegar a los objetivos programados, de manera que posibiliten resolver el problema, es decir, la situación inherente al objeto que el investigador tiene que descubrir para transformarla. C. Álvarez (1993: 47).

MÉTODO: Es el componente didáctico que con sentido lógico y unitario estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la comprobación, evaluación y rectificación de los resultados. Rita M. Álvarez (1997).

METODOLOGÍA: es la ciencia que nos enseña a dirigir un proceso de la forma más adecuada, con lo cual, para el caso del proceso docente-educativo, la metodología coincide con la didáctica, donde el método es sólo su componente operacional. C. Álvarez (1993: 42).

NOCIONES HISTÓRICO-TEMPORALES: las imágenes externas e inmediatas que adquieren los escolares primarios relacionadas con los objetos de la cultura material que intervienen en la historia: instrumentos de trabajo, armas, viviendas, pero también el aspecto físico de las personalidades estudiadas y los lugares donde ocurren los hechos históricos. A. Jevey (2007).

NOCIONES Y REPRESENTACIONES HISTÓRICO-TEMPORALES: son conocimientos de tipo factológico referidos al tiempo histórico y social en que transcurren los hechos, los fenómenos y los procesos protagonizados por los sujetos colectivos e individuales de la historia, que devela las peculiaridades del contexto en que se desarrollan y permite caracterizar y diferenciar los periodos y las épocas históricas. A. Jevey (2007).

OBJETIVO: son propósitos que antes y durante el proceso docente se van conformando sobre el modo de pensar, actuar y sentir del estudiante, lo que encierra la idea de previsión, tanto como de evocación del futuro resultado de la actividad del estudiante. Rita M. Álvarez (1997).

OPERADORES DE LA TEMPORALIDAD: al conjunto de categorías y habilidades asociadas a los hechos y fenómenos históricos que permiten ubicarlos en el tiempo; dentro de las que se trabajan en la Educación

Primaria se encuentran: unidades de medida, duración, cronología (diacronía y sincronía), gráfica de tiempo y explicación. A. Jevey (2007).

PERSONALIDAD: es un complejo sistema que integran formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad, las cuales se organizan activamente alrededor de la jerarquía de motivos del hombre, con una participación muy activa de su conciencia". F. González Rey (1982: 4).

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESARROLLADOR: aquel que constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje, como subsistemas, se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizajes para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura. D. Castellanos (et al) (2002: 45).

RECURSOS DIDÁCTICOS TEMPORALES: al conjunto de elementos que forman parte de la realidad histórica y están asociados al accionar colectivo o individual de los protagonistas de la historia, como son las armas, vestuario, medios de trabajo, construcciones civiles y militares, objetos de la vida cotidiana hogareña, música, bailes, fábulas, religiones, entre otros, que al devenir en códigos distintivos de una época y/o periodo histórico, posibilitan la formación de nociones y representaciones histórico-temporales de los escolares. A. Jevey (2007).

REPRESENTACIONES HISTÓRICO-TEMPORALES: constituyen una imagen íntegra del hecho histórico, es algo que ocurrió un día determinado, en un lugar determinado con toda su carga emocional. Son imágenes que reflejan la actividad económica, política, militar, social y cultural de los hombres en el decursar histórico. A. Jevey (2007)

SOCIALIZACIÓN: el proceso por cuyo medio el sujeto aprende a interiorizar en el transcurso de su vida, los elementos de su medio ambiente, los integra en las estructuras de su personalidad, bajo la influencia de sus experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno de debe vivir. M. A García de León (1993: 31).

TALLER PEDAGÓGICO: Es una forma de organizar el proceso de superación profesional centrado en la reflexión grupal con carácter problematizador que potencia el desarrollo personal social de los agentes responsabilizados con el cambio educativo desde la óptica de la superación profesional, el trabajo metodológico y la investigación. D. Calzado (1998).

TALLER: un tipo de forma de organización que concuerda con la concepción problematizadora y desarrolladora de la educación en la medida en que, en él, se trata de salvar la dicotomía que se produce

entre teoría - práctica; producción - transmisión de conocimientos, habilidades - hábitos; temático - dinámico. D. Calzado (1998: 4).

TEMPORALIDAD: es un elemento básico de la conciencia humana, se refleja como tiempo social e histórico, con unos valores formativos cognitivos de alto nivel, al ser principios que sirven para interpretar el pasado, comprender los cambios y las permanencias de las sociedades actuales, así como percibir las tendencias del desarrollo histórico social proceso en que estamos inmersos todos los seres humanos. C. Trepát (1998: 42).

TIEMPO HISTÓRICO: simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado" C. Trepát (1998: 42 – 43).

TIEMPO SOCIAL: hace alusión a la experiencia del tiempo interpersonal producto de la interacción social, tanto en el plano de la conducta, como en el plano simbólico. Según su naturaleza comunitaria las diferentes sociedades y grupos dentro de las sociedades crean unas formas específicas y variables del tiempo social. H. Nowotny (1992: 135).

TIEMPO SOCIAL: un tiempo personal social, un tiempo de vivencia. Un tiempo grupal, que es divisible a su vez en dos niveles: el de la interacción personal y el organizativo – institucional. La relación entre esos tiempos de la estructura social presente. P. A. Torres (1998: 60).

TIEMPO: es la denotación del cambio con arreglo a una cadencia de lo anterior y lo posterior, que en principio es posible medir y que en las realidades socio – históricas es un ingrediente esencial de su identidad, pues tales realidades no quedan enteramente determinados en su materialidad si no son remitidas a una posición temporal. J. Aróstegui (1995: 179).

UNIDADES DE MEDIDA DE LA TEMPORALIDAD: es el conjunto de elementos de medición que permiten precisar la secuencia de hechos y acontecimientos que transcurren en la historia. A. Jevey (2007).

Anexo # 7

Análisis de los documentos metodológicos de la asignatura Historia de Cuba

Objetivo: Profundizar en el tratamiento de la temporalidad en los documentos docentes metodológicos de Historia de Cuba de la Educación Primaria.

Para la profundización del tratamiento de la temporalidad en los documentos docentes metodológicos se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Alcance conceptual de la temporalidad.
- Precisión de los contenidos históricos a aprender, con énfasis en el tratamiento de la temporalidad.
- Indicaciones didácticas para el tratamiento de la temporalidad.
- Utilidad social y personal que tiene el aprendizaje de la temporalidad.

La valoración crítica me permite realizar las siguientes consideraciones de cada uno de estos documentos:

- Los **programas** explicitan desde los objetivos generales que los escolares primarios deben memorizar las fechas, los hechos y personalidades de los periodos que estudian, para ordenarlos cronológicamente. La cronología, la gráfica de tiempo y la memorización de fechas son desde este documento los elementos que favorecen el proceso de formación del concepto tiempo histórico, sin hacer referencia al tiempo social como parte de la temporalidad. No hay un equilibrio en los contenidos históricos seleccionados, predominando los elementos de orden político, militar, y la actividad de las personalidades revolucionarias en las diferentes etapas de lucha de nuestro pueblo, con menos presencia de los aspectos económicos, sociales y culturales, también necesarios en la educación integral de la personalidad de los escolares primarios.
- Los **textos** se ajustan al programa y reflejan las limitaciones que este presenta. Se aprecia que hay pocos elementos referidos a la historia social, en particular sobre la vida cotidiana de los diferentes sectores sociales, así como sobre las normas y costumbres de cada periodo histórico que posibilitan diferenciarlos y que aportan a la conformación de la identidad nacional, mientras los ejercicios diseñados al final de los epígrafes son básicamente reproductivos.
- Las **orientaciones metodológicas** analizan los aspectos más importantes a tener en cuenta para la impartición del contenido histórico, que es loable, pero solo reconocen de la temporalidad lo relacionado con el tiempo histórico que lo reducen al tratamiento de la cronología y la gráfica de tiempo, dejando fuera el tiempo social que supone aprovechar las vivencias personales, familiares y locales para el aprendizaje de la Historia.

Anexo # 8

Revisión de informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y de Inspección a nivel provincial

Objetivo: Identificar las insuficiencias y potencialidades que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

Para la revisión de los informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y de Inspección se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Preparación histórica del maestro primario para impartir las clases y para dirigir el programa complementario que se trasmite por la televisión los miércoles (para quinto grado) y jueves (para sexto grado).
- La dirección del proceso de enseñanza de la Historia: tareas docentes elaboradas para el desarrollo de la clase y para la casa; potencialidades de los maestros para dirigir el proceso; tratamiento, por parte del maestro, a la categoría temporalidad; utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en función de la calidad de la clase.
- El aprendizaje de la Historia por los escolares primarios: dominio de los conocimientos nacionales y locales; apropiación de los elementos temporales; vinculación de lo aprendido con el contexto social.

Valoración: se revisaron los informes de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y de las Inspecciones de los cursos 2003 – 2004 y 2004 – 2005, aportando los siguientes criterios:

- Se aprecian limitaciones en el dominio de los contenidos históricos nacionales y locales por parte de los maestros primarios, situación que se torna más compleja en los municipios Jobabo, Manatí, Menéndez y Las Tunas, por la concentración de escuelas en el sector rural, un alto porcentaje de estas con multigrados e imparten la docencia maestros con poca experiencia en la impartición de la Historia de Cuba o docentes en formación del Instituto Superior Pedagógico.
- Hay un grupo considerable de maestros que tradicionalmente impartieron clases en el primer ciclo y que ahora a raíz de las transformaciones de la Educación Primaria imparten por vez primera el segundo ciclo, que incluye por supuesto la asignatura Historia, lo que repercute en la preparación histórica y didáctica que tienen para enfrentar las exigencias de la asignatura.
- Los maestros presentan limitaciones para aprovechar las potencialidades que ofrecen los programas complementarios que se transmiten por la televisión, así como del resto de las tecnologías de la información y las comunicaciones de que disponen.

- Se reconoce que el maestro tiene limitaciones para la dirección didáctica de la clase, pero no profundizan en las peculiaridades que tiene la asignatura Historia, que denota la necesidad de utilizar otras técnicas para profundizar en los problemas que presenta la clase de Historia.
- Se aprecia la reiteración de señalamientos centrados en los problemas del aprendizaje de la Historia de Cuba por los escolares primarios. Identifico dentro de estos problemas: el tratamiento a la obra martiana, el dominio de la historia de la localidad, relacionar hechos con las personalidades históricas, el establecimiento de los nexos causales en la historia, el ordenamiento cronológico y el trabajo con textos históricos.
- No se puede inferir del estudio de los informes cómo lo aprendido en la asignatura Historia es vinculado por los escolares con su contexto social, pues no se tiene en cuenta este aspecto.

Anexo # 9

Observación de actividades docentes de Historia de Cuba en el segundo ciclo de la Educación Primaria

Objetivo: Constatar en la práctica el nivel con que se dirige el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

Para la observación de las clases se realiza un registro que consta de los siguientes datos:

Nombre del maestro: _____ Escuela: _____ Municipio: _____

Grado: _____ Matrícula: _____ Asistencia: _____ Fecha: _____ Licenciado. _____

Asunto: _____

#	Indicadores a evaluar en la clase de Historia de Cuba	Evaluación		
		B	R	M
1	Cumplimiento de los objetivos			
2	Dominio del contenido por parte de maestro			
3	Uso de métodos y procedimientos novedosos			
4	Calidad de las tareas diseñadas, incluyendo la de la casa			
5	Clima psicológico del aula			
6	Motivación que realiza durante la clase			
7	Etapas de orientación			
	- Propicia que el escolar establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo			
	- El escolar queda orientado hacia los objetivos			
	- Deja claro a los escolares de la metodología para aprender			
8	Etapas de ejecución			
	- Se propicia que aprenden los escolares de manera individual, en dúos y equipos			
	- La complejidad de las tareas se ajustan a las peculiaridades de los escolares de acuerdo con el diagnóstico individual y grupal			
	- Se aprenden los conocimientos históricos y las habilidades previstas			
	- Nivel de desarrollo de la temporalidad en los escolares			
9	Etapas de control			
	- Hay variedad de formas de evaluación			
	- Se propicia la auto y coevaluación			
10	Atención a la formación de normas y valores			
11	Utilizó las tecnologías de la información			
12	Tratamiento de la temporalidad – especialidad			
13	Tratamiento de las palabras con dificultades léxicas.			
14	Tratamiento a la historia local			
15	Utiliza la pizarra			
16	Productividad de la clase			
Evaluación final de la clase de Historia de Cuba				

La guía que se presenta en este anexo es un ajuste de la guía de observación de clases que para la Educación Primaria elaboró el Ministerio de Educación en el curso escolar 2004 – 2005.

Resumen cuantitativo de la información que aportaron las visitas realizadas

Visitas realizadas en curso 2004 - 2005										
septiembre	octubre	noviembre	diciembre	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	Total
24	28	24	22	20	18	19	16	28	24	171

Clases visitadas		Indicadores a evaluar en las clases															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
171	M	76	67	89	79	60	45	60	56	89	65	79	60	48	90	31	80
	R	66	57	49	52	62	95	64	56	52	69	52	62	90	45	60	66
	B	29	47	33	40	49	31	47	59	30	37	40	49	33	36	80	25

Análisis cualitativo de la observación de clases.

En estas clases se apreciaron como tendencias las siguientes:

- No se hace una buena selección de los contenidos a abordar, lo que se aprecia desde la formulación de los objetivos y la relación con los contenidos y métodos que se utilizan en la clase.
- Los maestros muestran limitaciones en el dominio del contenido histórico lo que impacta en la estructura didáctica de la clase
- No se explotan todas las potencialidades que brinda esta asignatura para el tratamiento político-ideológico dentro de la clase.
- Las vías que proporcionan los maestros para que el escolar aprenda no tienen en cuenta los diferentes niveles de desempeño.
- La limitación detectada en una planificación no acorde con el diagnóstico se evidencia también en su impartición, ya que los maestros están más atentos a lo que van a decir ellos, que lo que tienen que aprender los escolares y cómo lo están aprendiendo, lo que conduce a que por momentos no tienen el control de todos los escolares del grupo.
- Las tareas docentes que orientan los maestros no son variadas, para los tres niveles de desempeño, limitando las de carácter perspectivo donde el escolar se ve obligado a investigar, indagar y exponer criterios extraídos de diferentes fuentes.
- Falta de diversidad en las formas de control que se aplican en los diferentes momentos de la clase.

- El trabajo con la historia local no ha causado el impacto necesario en los escolares, lo que se aprecia en el bajo nivel de los conocimientos que tienen.
- El tratamiento de la temporalidad se reduce al tiempo histórico, con procedimientos metodológicos reproductivos que no garantizan que los escolares dominen la cronología y el trabajo con la gráfica de tiempo.
- El uso de la pizarra no es óptimo, lo que limita el desarrollo lógico del proceso y la estructuración adecuada de los contenidos y las habilidades dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Se utilizan en las clases fragmentos de videos, pero no siempre se ajustan al contenido que se está impartiendo y en ocasiones los maestros no aprovechan todas las potencialidades que este medio les puede aportar.
- Se detecta que hay varios escolares primarios con dificultades en la expresión oral, la lectura y en la elaboración de textos, que limita la comprensión del contenido histórico.
- El maestro no diseña coherentemente las tareas que le asigna al escolar para resolver en la casa.
- En las escuelas visitadas se han hecho los talleres didáctico-metodológicos, los que son recibidos de manera positiva por parte de los directivos y maestros.

Anexo # 10

Análisis de los resultados de los operativos de la calidad del aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria en la provincia de Las Tunas

Objetivo: Revelar la evolución del estado que tiene el aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria desde septiembre de 2004 hasta junio de 2005.

Resultados cuantitativos de la evolución del aprendizaje de la Historia de Cuba en los escolares de sexto:

Los indicadores que hemos estado midiendo en los instrumentos mensuales son los siguientes:

1. Identificación y caracterización de los hechos y las personalidades que intervinieron en ellos.
2. Establecimiento de relaciones causales y elementos conceptuales de la Historia y toma de posición.
3. Establecimiento de relaciones temporales - espaciales.
4. Producir textos desde hechos históricos.
5. Argumentar y valorar desde la obra martiana.
6. Trabajo con la historia local.

Análisis cuantitativo de los resultados

Meses	Alumnos evaluados	Total de respuestas	Total de respuestas correctas por indicador					Total de respuestas correctas	%
			1	2	3	4	5		
septiembre	1 722	17 220	900	1 478	1 100	1 242	1040	5 760	33.40
octubre	1 280	12 800	590	1 100	1 560	1 600	1620	6 470	50.00
noviembre	1 722	17 220	802	1 998	2 478	2 934	2274	10 486	60.90
diciembre	3 557	35 570	3 457	5 158	2 958	7 958	4758	24 289	68.30
enero	3 540	35 400	3 340	4 983	3 183	8 212	5383	25 101	70.90
febrero	3 812	38 120	4 090	5 298	3 498	8 533	5698	27 117	71.10
marzo	4 127	41 270	5 865	5 974	3 836	9 209	6374	31 258	75.70
abril	3 876	38 760	4 576	5 598	3 598	8 818	5298	27 888	71.95
mayo	4 099	40 990	5 519	5 838	3 718	9 068	5538	29 681	72.41
junio	4 045	40 450	5 845	6 038	3 818	9 261	5638	30 600	75.64

Análisis cualitativo de los indicadores

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, hay un crecimiento en las respuestas correctas de los escolares de quinto y sexto de grado, si comparamos los resultados que se obtuvieron en el mes de septiembre con los que se exhiben en el mes de junio.

No obstante, hay que tener en cuenta lo siguiente: en septiembre los escolares dejaron de contestar correctamente 11460 preguntas con una muestra menor; ahora en junio dejaron de contestar correctamente 9850 preguntas, pero con una muestra mayor que el mes de septiembre.

En el mes septiembre el mayor problema se presentaba en las preguntas correspondientes al segundo y tercer nivel, aunque en el primer nivel no se evidenciaba tampoco un conocimiento sólido y mucho menos consolidado.

En este primer instrumento se exploraron los contenidos que traían de quinto y sexto grado, y donde arribé a la conclusión que las mayores dificultades están referidas a: la ubicación temporal de hechos históricos, la identificación de hechos y personalidades históricas, la determinación de ideas centrales de un texto martiano y la valoración de la personalidad de José Martí.

Ya para el mes de junio se apreció en los escolares una mejoría en las respuestas correspondientes al nivel de desempeño I, aunque todavía, en un por ciento significativo de ellos, tienen dificultades en el ordenamiento cronológico (ubicación temporal), que me reveló que la problemática sigue existiendo.

Creo oportuno referir que en comparación con los meses anteriores, hay un ascenso en el número de respuestas correctas en el nivel de desempeño II y III.

Anexo # 11

Análisis del X Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad en la Educación Primaria (abril del 2005)

Objetivo: Reflexionar críticamente sobre la calidad del aprendizaje de la Historia de Cuba para la Educación Primaria.

Para la profundización del tratamiento de la temporalidad en los documentos metodológicos se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

Tópicos:

1. Identificación y caracterización de los hechos, procesos, personalidades y elementos de la cultura.
2. Establecimiento de relaciones causales y elementos conceptuales de la Historia y toma de posición
3. Establecimiento de relaciones temporales (nexo lógico entre los hechos) y de relaciones espaciales.
4. Trabajo con textos históricos. Producir textos, argumentar y valorar la obra martiana.

En este operativo se evaluaron 186 escolares de 17 escuelas repartidos por los siguientes municipios Jesús Menéndez, Jobabo, Las Tunas y Puerto Padre.

La tabla muestra el porcentaje de respuestas correctas por municipio de acuerdo con los indicadores evaluados

Municipio	% C. Hechos	% Relaciones causales	% Relaciones temporales	% Producción de textos
Jesús Menéndez	94.40	82.50	81.13	86.67
Jobabo	61.83	56,36	35.54	71.19
Las Tunas	92.44	100	63.00	100
Puerto Padre	79.08	66.50	45.55	82.52
Total	76.90	67.41	48.71	80.60

La relaciones temporales es el elemento menos logrado en la asignatura de Historia de Cuba con un resultado provincial de un 48.71 %, seguido de las relaciones causales con un 67.41%; los municipios más bajos son Jobabo y Puerto Padre con un 35.54% y un 45.55% respectivamente.

Mientras que la identificación y caracterización de hechos y personalidades alcanzó un 76.90% en los escolares evaluados. El indicador de mejores resultados en este operativo nacional fue la producción de textos con un 80.60%.

De manera integral los municipios con mejores resultados son Las Tunas seguido de Menéndez.

Anexo # 12

Intercambio con los directivos, maestros y escolares de la Educación Primaria de la provincia de Las Tunas

Objetivo: Obtener criterios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria.

En ese intercambio con directivos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Preparación actual del claustro para enfrentar las exigencias de los programas de Historia en las transformaciones que se realizan en la Educación Primaria.
- Principales dificultades que se advierte en los maestros para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Acciones diseñadas para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Trabajo metodológico que se realiza para elevar la calidad de la docencia que se imparte.
- Cambios que se operan en los maestros por la materialización de esas acciones
- Potencialidades que existen en la familia y la comunidad para la educación histórica de los escolares.

En el intercambio que se realiza con los maestros se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Preparación actual para enfrentar las exigencias de los programas de Historia en las transformaciones que se realizan en la Educación Primaria.
- Principales dificultades que se autodiagnostican para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Acciones realizadas por los directivos de la escuela para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.
- Actividades metodológicas en las que han participado dirigidas a elevar la calidad de la docencia que imparten. Valoración crítica de las mismas.
- Principales dificultades de los escolares para aprender Historia.
- Conocimientos que tienen sobre los métodos que utilizan los escolares para estudiar la asignatura.
- Acciones que realizan para elevar la calidad del proceso de enseñanza –aprendizaje de la Historia. Valoración de su implementación.
- Potencialidades que existen en la familia y la comunidad para la educación histórica.

En el intercambio colectivo con escolares primarios se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Criterios que tienen de la enseñanza de la Historia que reciben.
- Aspectos que más le agradan en las clases de Historia.

- Dominio de los contenidos históricos esenciales del grado, a partir de preguntas sencillas y con estilo coloquial, incluyendo las categorías temporales y espaciales. Incluye aspectos referidos a la historia de la localidad.
- Aspectos que menos le agradan en las clases de Historia.
- Qué conocimientos y habilidades se les dificultan durante el aprendizaje.
- Qué métodos utilizan para estudiar la asignatura.

Resumen de los criterios emitidos por 4 directivos, 9 maestros y 40 escolares primarios:

Directivos:

- En el claustro hay maestros licenciados que constituyen una fortaleza para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, que cooperan con los docentes en formación que no cuentan aún con la óptima preparación.
- Existen maestros en las aulas que no son licenciados.
- Entre las principales dificultades de los colectivos que imparten la asignatura tenemos:
 - ✓ Una maestra imparte este programa por primera vez; tiene problemas con el dominio del contenido y de la didáctica para desarrollar coherentemente las actividades docentes.
 - ✓ En sexto grado tenemos un maestro que presenta dificultades didácticas-metodológicas (este era jubilado y se reincorporó).
- Acciones para superar esta situación:
 - ✓ Temas metodológicos sobre la asignatura
 - ✓ Talleres científicos metodológicos
 - ✓ Trabajo con los medios de enseñanza
 - ✓ Exposición de trabajos prácticos
 - ✓ Atención diferenciada a estos maestros
 - ✓ Tratamiento a los contenidos de la asignatura
- Durante el curso el trabajo metodológico ha estado relacionado con :
 - ✓ Las habilidades
 - ✓ Actividades por niveles de desempeño
 - ✓ La temporalidad en la asignatura de Historia de Cuba
 - ✓ Los Programas de la Revolución
- Se han evidenciado cambios en cuanto a:
 - ✓ Calidad de las actividades por niveles de desempeño
 - ✓ La utilización de diccionarios, enciclopedias, videos, software, colección Libertad, entre otros

- ✓ El trabajo con las habilidades
- Potencialidades
 - ✓ El trabajo con la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana
 - ✓ Las acciones que realiza la escuela Mártires del 28 de Diciembre como lugar histórico de la provincia
 - ✓ Posibilidades que brinda la comunidad para el trabajo educativo de la escuela

Los maestros:

Como tendencia en las escuelas donde se realizó el intercambio revela que los maestros no están preparados suficientemente para enfrentarse a la asignatura de Historia de Cuba pues dominan parcialmente los contenidos que aporta el texto del grado, algunos de ellos tienen un insuficiente dominio de otras bibliografías complementarias que le pueden servir para apoyarse en la preparación.

Los maestros se autodiagnostican las siguientes dificultades:

- Poco dominio del contenido del grado: nacional y local.
- No cuentan con otras bibliografías complementarias para preparar las clases.
- No tienen dominio profundo sobre las potencialidades que tienen los Softwares Educativos para desarrollar coherentemente el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Algunos no dominan los recursos mínimos para el trabajo con los Softwares Educativos y los medios audiovisuales.

Para mejorar en estas dificultades han participado en:

- Preparaciones metodológicas: donde se han dosificado las unidades (con los objetivos y contenidos, así como lecturas a utilizar como apoyo).
- Talleres metodológicos: en los cuales se han agrupado para trabajar sobre la base a una dificultad común en ambos grados.
- Entrenamiento Metodológico Conjunto: donde se les han observado clases con el objetivo preciso y en base a ello se ha trabajado.
- Colectivo de ciclo: aquí se determinan las dificultades que se han presentado y se demuestra cómo se trabaja coherentemente.

Para los maestros las principales dificultades que tienen los escolares están enmarcadas en:

- Insuficiente dominio de los hechos y personalidades de nuestra historia.
- Problemas para relatar y valorar hechos y personalidades.
- Insuficiencias al memorizar las fechas históricas.
- Dificultades al exponer oralmente en forma de valoraciones, argumentaciones y explicaciones.

Dentro de las acciones que se proponen para erradicar estas dificultades y elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia están las siguientes:

- Talleres: donde se hagan debates sobre los hechos y personalidades de nuestra historia.
- Dramatizaciones: de los hechos y personalidades más importantes de nuestra historia.
- Encuentros de conocimientos
- Trabajo con los monitores
- Concursos
- Trabajos con medios alternativos, como los rompecabezas.

En cuanto a las potencialidades para aprender Historia señalaron que en la familia existen personas de avanzada edad que pueden aportar anécdotas muy interesantes, al igual que las vivencias de los combatientes de la última etapa insurreccional que viven en la comunidad. Algunos refieren que hay objetos familiares y de uso personal que se pueden incorporar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura.

Escolares:

- Tienen dominio de los conocimientos nacionales que se estaban impartiendo en ese momento, pero presentan problemas con los conocimientos locales.
- El criterio que tienen de la asignatura es bueno, manifiestan que a través de ella pueden saber lo que ocurrió en el pasado; conocen los hombres que gracias a ellos somos libres. Todos se enmarcan sobre todo en el pasado, sin buscar relación con el presente y mucho menos con el futuro.
- Manifiestan que les gusta como su maestra imparte las clases: porque les pone vídeos, les presenta láminas y documentales. Aunque, según ellos, en ocasiones le presta mayor interés a unos contenidos en detrimento de otros.
- Una de las maestras de sexto grado de la escuela en ocasiones nos deja en suspenso porque no les cuenta el final de un hecho determinado y ellos tienen que investigarlos solos, cuando un escolar o algún maestro interrumpe durante la clase.
- La temporalidad la asocian con la memorización de fechas históricas. A los escolares les parecen muchas y les resulta difícil memorizarlas todas como aparece descrito en el libro de texto.
- No les orientan la búsqueda de información, sobre los contenidos que están estudiando, en otras bibliografías.
- Los maestros les orientan los ejercicios del cuaderno.
- Hacen "A jugar" para comprobar los contenidos impartidos.

Anexo # 13

Encuesta para escolares

Objetivo: Explorar los criterios que tienen los escolares primarios acerca de la enseñanza de la Historia de Cuba.

Estimado escolar: la encuesta que deseamos que responda es anónima, porque queremos que tus respuestas sean sinceras y de acuerdo con el conocimiento histórico que posees.

Gracias por tu valiosa cooperación.

Marca con una X según corresponda:

- | | | | |
|---|-------|-------|-----------|
| 1. La historia que te imparte tu maestro te resulta interesante | Sí__ | No __ | A veces__ |
| 2. ¿Te gustaría conocer más sobre la historia nacional? | Sí __ | No __ | A veces__ |
| 3. ¿Te gustaría conocer más sobre la historia de tu localidad? | Sí __ | No __ | A veces__ |
| 4. La historia siempre recoge la verdad de lo sucedido | Sí __ | No __ | A veces__ |
| 5. Tu te sientes parte de la historia | Sí __ | No __ | A veces__ |
| 6. Tu familia tiene su historia | Sí __ | No __ | A veces__ |
| 7. Todos formamos parte de la historia | Sí __ | No __ | A veces__ |
| 8. ¿Es útil aprender sobre la historia nacional y local? | Sí __ | No __ | A veces__ |

Resultados cuantitativos y cualitativos de la encuesta a los escolares

RESULTADOS EN LA ENCUESTA A LOS ESCOLARES			
Preguntas	Sí	No	A veces
1	20	5	15
2	40		
3	40		
4	35		5
5	5	30	5
6	5	30	5
7	25	5	10
8	40		

Valoraciones:

La mitad de los escolares encuestados muestran conformidad con las clases de Historia que les imparten sus maestros, pero todos tienen interés por aprender más sobre la historia nacional y local. La mayoría expresa que la historia siempre recoge la verdad, aunque el 12,5% considera que a veces. Es preocupante que el 87,5% de los escolares no se siente parte de la historia y no reconoce que su familia tiene una historia. Esto puede ser el resultado de no incluir elementos relacionados con la historia personal y familiar en el currículo de la escuela primaria. Las respuestas de las preguntas 5 y 6 entran en contradicción con la respuesta que emiten a la pregunta 7, pues en esta última el 62,5% manifiesta que todos somos parte de la historia, lo que debe ser profundizado con otras técnicas.

Anexo # 14

Encuesta para maestros primarios

Objetivo: Conocer los criterios de los maestros primarios del segundo ciclo sobre la Historia y su enseñanza.

Estimado maestro la presente encuesta es anónima y le agradecemos su colaboración al responder sinceramente cada pregunta que le formulamos. Hay preguntas abiertas y otras en las que les damos las opciones de respuesta, emita sus criterios en correspondencia con su práctica profesional.

Gracias por tu valiosa cooperación

1. ¿Para usted qué es la historia?.

2. Selecciona los criterios que consideres correctos. Marca con una X.

a) La historia es: ☐ Pasado ☐ Presente ☐ Futuro

☐ La relación pasado-presente ☐ La relación pasado-presente-futuro.

b) Los hechos del pasado tienen repercusión en el presente: Sí ☐ No ☐

c) Los acontecimientos y situaciones actuales tienen su explicación:

☐ En el pasado ☐ En el presente. ☐ En el pasado-presente

d) La historia implica:

☐ Acontecimientos únicos, aislados, estáticos, no conectados.

☐ Acontecimientos que evolucionan, se transforman y se interconexionan entre sí.

☐ Acciones de carácter externo que ocurren en un lugar y un momento determinado y que apuntan hacia diferentes regularidades y leyes sociales.

☐ Hechos y fenómenos de tipo económico, político, social y cultural.

☐ Hechos de tipo político, fundamentalmente de acciones de grandes personalidades.

☐ Hechos de tipo político, fundamentalmente de acciones de las masas populares

☐ Hechos y fenómenos que tienen causas múltiples de tipo económico, político y social.

☐ Hechos y fenómenos que solo son originados por una causa directa, concreta y objetiva.

☐ El reflejo de la ideología de los historiadores.

e) Los actores de la historia son:

☐ Grandes personalidades.

☐ Personas anónimas.

☐ Grupos humanos.

f) La historia tiene utilidad porque:

☐ Eleva el nivel cultural de las personas.

- ___ Posibilita informarse sobre el pasado.
- ___ Permite orientarse en la vida social, comprender y actuar de acuerdo con las circunstancias.
- ___ Permite copiar lo que ha hecho el hombre ante sus problemas en tiempos pasados.
- ___ Da preparación profesional.
- ___ No tiene utilidad práctica en la vida cotidiana social.

3. Sobre el programa de Historia de Cuba que enseñas actualmente diga:

- a) ¿Qué aspectos le suprimirías?. ¿Por qué?.
- b) ¿Qué aspectos le agregarías?. ¿Por qué?.
- c) ¿Incluyes el estudio integral de la comunidad?. Sí ___ No ___
- d) Se abordan conocimientos:
 - ___ De tipo político predominantemente
 - ___ De tipo económico predominantemente
 - ___ De tipo social predominantemente
 - ___ Los de tipo social con menos frecuencia
 - ___ Hay un equilibrio entre lo político, lo económico y lo social
 - ___ Económico, político y sociales, con un predominio del segundo

Resultados cuantitativos y cualitativos

Resultados del cuestionario realizado a los maestros											
Encuestados 9 maestros	Indicadores a medir										
	Pregunta 1	Pregunta 2						Pregunta 3			
		A	b	c	d	e	f	a	b	c	d
Correctos	9	6		7	5	6	7	--	--		5
Incorrectos	---	3		2	4	3	2	--	--		4
Si			9							6	
No										3	

Valoración:

La información que aporta esta técnica me permite hacer las siguientes reflexiones:

- Los maestros tiene una representación teórica de la historia que identifica la relación pasado-presente-futuro como dimensión de la temporalidad, aunque no lo sepan conscientemente, a la vez que reconocen que los hechos del presente tienen su origen en el pasado. La mayoría

reconoce que los actores de la historia son las masas populares y las personalidades, a la vez que aprecian la utilidad que tiene el aprendizaje de la historia.

- Con respecto a la inclusión de aspectos en el programa refieren que debía estar más preciso lo relacionado con la localidad, ejemplo Vicente García, Brígida Zaldívar, Tomasa Varona, entre otros; no expresaron suprimir contenidos. Ninguno se refirió a la inclusión de aspectos sociales que enriquecen la visión de la historia en los escolares primarios.
- Al final de la encuesta se refieren a la inclusión del estudio de la comunidad como un aspecto a enseñar.

En general se aprecia que los maestros primarios del segundo ciclo de las escuelas Mártires del 28 de Diciembre y República de Chile han venido formando una representación teórica de la historia que enseñan de tipo empírica, con algunas contradicciones en las respuestas que ofrecen y que limitan su accionar metodológico cuando la pregunta les implica en decisiones de este tipo, lo que revela las insuficiencias epistemológicas que, en el campo de la teoría de la historia, tiene el proceso de formación inicial y permanente de los maestros primarios.

Anexo # 15

Encuesta a familiares

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos que tiene la familia sobre su historia.

Estimados padres estamos realizando una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de Cuba por parte de los escolares primarios y necesitamos que usted nos responda sinceramente la siguiente encuesta.

Marca con una X según corresponda:

- | | | | |
|--|-------|-------|-------------|
| 1. ¿Conoces la historia de tu familia? | Sí___ | No___ | En parte___ |
| 2. En tu familia, ¿se recuerdan los hechos de su historia? | Sí___ | No___ | A veces___ |
| 3. ¿Le cuentas hechos de la historia familiar a tus hijos o nietos? | Sí___ | No___ | A veces___ |
| 4. ¿Conoces la historia de la comunidad donde vives? | Sí___ | No___ | En parte___ |
| 5. ¿Le cuentas hechos de la historia comunitaria a tus hijos o nietos? | Sí___ | No___ | A veces___ |

Resultados cuantitativos y cualitativos de la encuesta realizada a los familiares de los escolares

RESULTADOS EN LA ENCUESTA A LOS FAMILIARES				
Preguntas	Si	No	A veces	En parte
1	30	10		
2	10	20	10	
3	10	20	10	
4	5	20		15
5	5	35		

Valoración:

- El 75% de los entrevistados señalan que conocen la historia de su familia. Solo un 25% reconoce que acostumbra a recordar los hechos y personalidades de la misma, estando al 75% los que lo hacen a veces o nunca. No hay tradición de contar historias de la familia a sus hijos, pues de la muestra encuestada sólo el 25% lo hace, mientras que el 50% lo hace a veces y el 25% no lo hace nunca. El 12,5% conoce la historia de la comunidad, estando en un 87,5% los que la conocen en parte y no saben nada sobre la comunidad. Los datos más alarmantes se aprecian al indagar sobre si les cuentan historias sobre hechos históricos ocurridos en la comunidad, pues solo un 10% lo hace.

Como resultado de esta técnica infiero que los encuestados conocen sobre la historia de sus familias, pero que no tienen tradición de enseñarla, que limita la educación histórica desde el seno familiar. Con respecto a la historia de la comunidad tienen menos conocimientos y por tanto no se utiliza para enseñarla a sus hijos. De modo general se aprecia que las potencialidades que tiene la historia familiar y comunitaria no se aprovechan en el seno familiar como parte de la educación que se desarrolla, lo que será objeto de atención inmediata.

Anexo # 16

Los operadores de la temporalidad: unidades de medida, duración, cronología (diacronía y sincronía), gráfica de tiempo y explicación.

a) Unidades de medida de la temporalidad: constituye el conjunto de elementos de medición que permiten precisar la secuencia de hechos y acontecimientos que transcurren en la historia. Las unidades de medida que se utilizan en la escuela primaria son: el segundo, el minuto, la hora, el día, la semana, el mes, el año, el lustro, el decenio, el siglo y el milenio. Estas unidades se vienen enseñando desde el primer ciclo de la escuela primaria, pero adquieren un significado especial ahora en el segundo ciclo para llegar a comprender los procesos, hechos y personalidades históricas locales y nacionales más significativas.

b) Duración: tiempo que transcurre entre el principio y el fin de un hecho, proceso y fenómeno histórico; que no coinciden en el tiempo de su duración. No todos los hechos, procesos y fenómenos históricos ocurren en un mismo tiempo; mientras el hecho tiene un tiempo corto, con precisión de fechas en que ocurre, los procesos y fenómenos ocurren a mediano y largo alcance y pueden abarcar años, decenios y hasta siglos. La duración de los hechos históricos es la base para la elaboración de las cronologías y las periodizaciones históricas.

c) Cronología: establece el orden de los sucesos históricos y su manera de computar los tiempos en su aspecto factual. Su aportación fundamental es la datación, la ubicación de los sucesos en un espacio temporal definido y aceptado previamente; mide y localiza las fechas en que ocurrieron los hechos históricos, lo que permite apreciar la sucesión, como diacronía; da la duración cuantitativa, como homocrónica y permite apreciar la simultaneidad, como sincronía.

El dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, es decir, saber cuándo han pasado, pasan o pasarán los hechos y relacionarlos entre sí según hayan pasado antes o después (sucesión) o pasan a la vez (la simultaneidad). La cronología permite que los escolares comprendan como parte del tiempo histórico dos tipos de relaciones:

Diacronía: secuencia de hechos que transcurren en la dimensión pasado-presente-futuro, que revelan su interconexión dentro de una realidad histórica concreta, que al actuar como causas-consecuencias permiten percibir el progreso de la historia, como expresión de sucesión. El escolar primario lo expresa en términos de qué hechos ocurrieron antes y qué hechos ocurrieron después.

Sincronía: es el transcurrir simultáneo de hechos históricos en espacios diferentes, que pueden tener relación directa o indirecta, que permite entender la complejidad de la realidad histórica, como expresión de simultaneidad. El escolar primario estudia hechos históricos nacionales y locales que

transcurren al unísono, pero que pueden o no tener una relación directa entre sí y que son expresión de la diversidad de acciones que realizan los hombres en la historia.

He argumentado en esta tesis la necesaria relación que se establece entre la historia personal, familiar, local y nacional; los hechos de cada uno de estos niveles se entrecruzan formando una verdadera cadena diacrónica y sincrónica. Desde la posición que defiende en esta tesis los hechos históricos locales y nacionales, que concentran la atención de los programas vigentes para el segundo ciclo de la Educación Primaria, se deben estructurar en su integración con los eventos personales y familiares, si se quiere realmente contribuir, en toda su magnitud, en la formación de la temporalidad de los escolares primarios.

d) Gráfica de tiempo: el trabajo con la gráfica o línea de tiempo es un importante recurso didáctico del que disponen el maestro y el escolar para representarse la sucesión de hechos históricos, por eso hay autores que conceptualizan el trabajo con la línea de tiempo como el plano de representación temporal. Esta habilidad no se desarrolla al margen de los operadores que antes he explicado. El dominio de las unidades de medida: días, meses, años, siglos, entre otros son imprescindibles para representar temporalmente un hecho, pero todavía esto podría ser mecánico y reproductivo si no se trabaja con los operadores duración y cronología en su integración con la explicación de causas-consecuencias.

Como los programas de Historia de Cuba en la Educación Primaria exigen el estudio de los hechos y personalidades más significativas del proceso revolucionario cubano el desarrollo de la habilidad de trabajo con gráficas de tiempo impone una variedad de estrategias que lo favorezcan. Me refiero a gráficas de tiempo que incluyen todas las etapas históricas que estudian los escolares primarios, pero otras se concentran en un periodo concreto, tal es el caso de la Guerra de los Diez Años o son oportunas las gráficas de tiempo que representan las acciones más importantes de una personalidad histórica, como base para su caracterización y valoración.

e) Explicación (causas-consecuencias): si bien entre los objetivos de la escuela primaria no se encuentra la profundización de los elementos lógicos, la explicación en la enseñanza de la historia intenta que los escolares primarios comprendan cómo y por qué se han producido los cambios a través del accionar de sus protagonistas colectivos e individuales. El estudio de un hecho histórico solo a nivel fáctico impide revelar aristas del complicado proceso histórico, por eso se insiste que los aspectos esenciales relacionados con las causas y las consecuencias de los hechos se aborden, aunque sea de manera elemental para que se pueda percibir la dialéctica de los procesos histórico-

sociales y no hechos aislados, no conectados con los demás hechos, que sería la expresión de una concepción metafísica.

Cuando incluyo a la explicación de causas-consecuencias como uno de los operadores de la temporalidad la concibo desde una perspectiva conceptual, que por supuesto no se separa de la explicación como habilidad intelectual, pero se remarca el hecho de considerar a esa cadena de nexos causales como dinamizadores del conocimiento histórico que debe apropiarse el escolar primario.

Ese conjunto de eventos y relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que confluyen para que un hecho suceda o las que resultan del impacto de un hecho que ya se ha producido son necesarias, al menos en un nivel elemental, para que se perciba la continuidad histórica y la percepción de los cambios. En grados superiores el escolar primario será sometido a otras experiencias en su aprendizaje que lo implicarán en explicaciones de nexos más profundos, pues los objetivos de los siguientes niveles educativos así lo exigen.

La conceptualización de los elementos esenciales con los que debe enseñarse la temporalidad en la Educación Primaria, no quedaría completa si no se determinan los indicadores que como herramientas de trabajo delimitan la funcionabilidad de cada uno de las dimensiones y operadores antes explicados.

Anexo # 17

Los indicadores de las dimensiones y los operadores de la temporalidad

Pasado- presente- futuro

- Relacionar el pasado histórico estudiado con el presente y el futuro.
- Relacionar el pasado lejano en el tiempo con el pasado más inmediato y de ambos con el presente y el futuro del escolar, su familia y comunidad.
- Establecer cadenas de sucesión de hechos históricos que revelen el transcurrir de la historia desde el pasado hasta el presente y con proyección de futuro.
- Identificar la presencia en el presente de elementos de la cultura material y espiritual del pasado.
- Identificar la continuidad del proceso histórico local y nacional a partir del estudio de los hechos y personalidades más significativos de cada una de las etapas históricas.

Unidades de medida

- Identificar las principales unidades de medida de la temporalidad: días, semanas, años, lustros, décadas, siglos, entre otros.
- Relacionar hechos y personalidades con el periodo y etapa histórica en que transcurren.
- Diferenciar el tiempo social e histórico transcurrido utilizando las unidades de medida.
- Utilizar las unidades de medida en exposición de eventos personales y familiares.
- Utilizar las unidades de medida en la narración de hechos históricos locales y nacionales.
- Utilizar las unidades de medida en la valoración sencilla de personalidades históricas locales y nacionales.
- Utilizar las unidades de medida en la confección del árbol genealógico.
- Utilizar las unidades de medida en la confección de gráficas de tiempo.

Duración

- Determinar la duración de un hecho histórico, precisando cuándo comienza y cuándo finaliza.
- Relacionar los hechos históricos con las fechas en que ocurrieron.
- Relacionar las personalidades históricas con los acontecimientos en que intervienen ubicados en tiempo, con la mayor precisión posible: hora, día, mes, año, siglo, entre otros.
- Determinar en qué tiempo transcurren los procesos y fenómenos históricos de mediano y largo alcance.
- Comparación entre el transcurrir de un hecho concreto y los procesos y fenómenos históricos.
- Comparación entre tiempo social (como tiempo personal y familiar vivido y actual) con el tiempo histórico.

Cronología

- Elaborar cronologías sobre la historia del propio escolar primario y de su familia.
- Ordenar cronológicamente los principales eventos personales en su nexos con lo familiar.
- Identificar los principales hechos locales y nacionales de cada etapa histórica, precisando la secuencia en que ocurren, que los ubica en un antes y un después.
- Elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales.
- Elaborar cronologías con las principales acciones realizadas por las personalidades históricas locales y nacionales, en su interacción con las masas populares.
- Ordenar cronológicamente los principales hechos locales y nacionales.
- Ordenar cronológicamente los principales hechos locales y nacionales, en su nexos con lo personal y familiar.
- Identificar las acciones en las que participó cada personalidad histórica.
- Identificar, en un conjunto de acciones, las que le pertenecen a cada personalidad histórica.
- Ordenar cronológicamente las principales acciones en que participaron las personalidades que se estudian en cada etapa histórica.
- Identificar la relación entre los hechos, precisando los que ocurrieron antes y después.

Gráfica de tiempo

- Confeccionar una línea o gráfica de tiempo utilizando los años, lustros, décadas y siglos como unidades de medida.
- Confeccionar líneas de tiempo por etapas históricas que se estudian.
- Ubicar en una línea de tiempo los principales eventos personales y familiares.
- Ubicar en una línea de tiempo los principales hechos históricos locales y nacionales por etapas de la historia.

Explicación

- Identificar, de manera sencilla, las causas de los hechos históricos locales y nacionales.
- Identificar, de manera sencilla, las consecuencias de los hechos históricos locales y nacionales.
- Relacionar las causas con los hechos históricos locales y nacionales.
- Relacionar las consecuencias con los hechos históricos locales y nacionales.
- Establecer, de manera sencilla, la relación entre causas-hechos-consecuencias.
- Reconocer la perdurabilidad de la huella de las acciones y el pensamiento de las principales personalidades en su relación con las masas populares de cada periodo y etapa histórica.

Anexo # 18

Las estrategias que se proponen son las siguientes

Exposición oral

- Obtener información fáctica con énfasis en lo temporal a partir de la dramatización.
- Obtener información fáctica con énfasis en lo temporal a partir de la narración del maestro.
- Obtener información fáctica con énfasis en lo temporal a partir de la narración de un escolar.
- Identificar, a partir de una narración del maestro o de un escolar primario, el hecho histórico.
- Identificar, a partir de la exposición del maestro o de un escolar primario, la personalidad histórica en su interacción con las masas populares.
- Exponer en forma de narración, descripción, caracterización, identificación, valoración y explicaciones sencillas lo aprendido sobre los hechos y personalidades históricas estudiados.
- Exponer las microinvestigaciones que se realizan.
- Exponer en sesiones científicas los resultados de las microinvestigaciones.

Trabajo con textos

- Localizar y procesar, en forma de narración, información fáctica necesaria sobre un hecho histórico y sus protagonistas.
- Localizar y procesar, en forma de narración, información fáctica sobre los principales hechos en los que ha intervenido el escolar y su familia.
- Localizar y resumir información que explique las causas y las consecuencias de los hechos históricos.
- Reconocer en un texto los elementos que caracterizan un hecho histórico y su ubicación temporal.
- Ordenar, en los párrafos de un texto, el transcurrir de un hecho histórico o un periodo histórico.
- Ordenar en un texto las acciones en que participa una personalidad histórica en su interacción con las masas populares.

Trabajo con medios visuales (láminas, fotografías, diapositivas, dibujos)

- Localizar imágenes visuales relacionadas con la historia personal, familiar, local y nacional.
- Reconocer en un medio visual los elementos que caracterizan un hecho histórico y su ubicación temporal.
- Ordenar históricamente un conjunto de imágenes visuales relacionadas con la historia personal, familiar, local y nacional.
- Identificar un hecho histórico en un medio visual.
- Identificar una personalidad histórica en un medio visual.

- Describir imágenes que reflejan la actividad histórica de los hombres en la historia.
- Describir los objetos vinculados a la actividad personal y familiar.
- Identificar los objetos vinculados a la actividad histórica de los hombres en la historia, diferenciándolos por etapas históricas.
- Relacionar imágenes de hechos históricos con la imagen de la personalidad que lo protagoniza.
- Relacionar imágenes de hechos familiares con su protagonista.

Trabajo con medios audiovisuales

- Reconocer en un medio audiovisual los elementos que caracterizan un hecho histórico y su ubicación temporal.
- Obtener información fáctica con énfasis en lo temporal a partir de una narración.
- Describir y narrar hechos históricos.
- Identificar hechos históricos y personalidades históricas.
- Ordenar históricamente una secuencia de hechos.
- Ordenar históricamente una secuencia de actividades de una personalidad histórica.

Trabajo con objetos de la cultura material y espiritual

- Describir objetos de la cultura material y espiritual que tipifican cada época histórica relacionada con la historia personal, familiar, local y nacional.
- Identificar objetos de la cultura material y espiritual que tipifican cada época histórica relacionada con la historia personal, familiar, local y nacional.
- Comparar objetos de la cultura material y espiritual, para llegar a identificar diferentes épocas históricas.
- Relacionar los objetos de la cultura material y espiritual con las actividades que realiza el hombre en cada época histórica.
- Identificar en la localidad objetos de la cultura material y espiritual que perduran, relacionados directa o indirectamente con la historia nacional y local.
- Promover acciones de conservación y divulgación acerca del patrimonio histórico cultural local, con el protagonismo activo del escolar.

Trabajo con cronología

- Elaborar cronologías sobre la historia personal y familiar.
- Ordenar cronológicamente los principales eventos personales.
- Ordenar cronológicamente los principales eventos personales en su nexos con lo familiar.
- Identificar las acciones en las que participó cada miembro de la familia.

- Identificar, en un conjunto de acciones familiares, las que le pertenecen a cada uno de sus miembros
- Identificar los principales hechos locales y nacionales de cada etapa histórica, precisando la secuencia en que ocurren, (ubicando el antes y después).
- Elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales.
- Elaborar cronologías con las principales acciones realizadas por las personalidades históricas locales y nacionales en las diferentes etapas.
- Ordenar cronológicamente los principales hechos locales y nacionales.
- Ordenar cronológicamente los principales hechos locales y nacionales, en su nexos con lo personal y familiar.
- Identificar las acciones en las que participó cada personalidad histórica.
- Identificar, en un conjunto de acciones, las que le pertenecen a cada personalidad histórica.
- Ordenar cronológicamente las principales acciones en que participaron las personalidades que se estudian en cada etapa histórica.
- Identificar la relación entre los hechos, precisando los que ocurrieron antes y después.

Trabajo con gráficas de tiempo

- Confeccionar una línea o gráfica de tiempo utilizando los años, lustros, décadas y siglos como unidades de medida.
- Confeccionar líneas o gráfica de tiempo personales y familiares.
- Confeccionar líneas o gráfica de tiempo por etapas históricas que se estudian.
- Confeccionar líneas o gráfica de tiempo de una personalidad histórica en su interacción con las masas populares.
- Confeccionar líneas o gráfica de tiempo de un periodo histórico.
- Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales eventos personales.
- Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales eventos personales en su nexos con lo familiar.
- Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos locales y nacionales por etapas y periodo de la historia.
- Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos locales y nacionales por etapas y periodo de la historia en su nexos con lo personal y familiar.

Anexo # 19

Descripción del software educativo: "Aprendiendo mi Historia"

Objetivo: Proporcionar información para el trabajo con los contenidos históricos nacionales y locales de las diferentes etapas de nuestra historia: Comunidad Primitiva, Colonia, Neocolonia y Revolución en el Poder.



La pantalla principal: consta de cinco módulos que están divididos en Historia de mi ciudad, Historia de Cuba, Aprender con Clío, Biblioteca y Orientación para el Maestro.

El módulo Historia de mi ciudad contiene:

- Historia de los municipios: donde se ofrece una explicación geográfica e histórica de cada uno de los municipios que componen la provincia de Las Tunas.
- Nociones geográficas: donde se explica las condiciones históricas del surgimiento de la provincia de Las Tunas.
- Curiosidades: contiene algunas curiosidades de la provincia, que el maestro puede utilizar en diferentes actividades docentes.

- Cronología: tiene en una línea de tiempo los principales hechos de la provincia desde la comunidad primitiva hasta nuestros días.
- Biografías de personalidades: están las valoraciones de las principales personalidades que desde el programa de historia local el escolar debe dominar en cada una de las etapas de la historia.
- Narraciones: de los principales hechos locales que aparecen en el programa de Historia local.

El módulo Historia de Cuba contiene:

Cronología: tiene en una línea de tiempo los principales hechos de la historia patria desde la comunidad primitiva hasta nuestros días.

Comunidad primitiva: que esta a su vez tiene cuatros elementos.

- Narraciones: de los principales hechos nacionales y locales que el escolar debe dominar.
- Nuestros primeros padres.
- Los recolectores cazadores pescadores.
- Los agricultores ceramistas.

Colonia: que esta a su vez tiene tres elementos.

- Narraciones: de los principales hechos nacionales y locales que el escolar debe dominar.
- Personalidades: tiene las valoraciones de las principales personalidades que el escolar debe dominar.
- Hechos más importantes: tiene una línea de tiempo con los hechos más importante que el escolar debe dominar en 5to grado.

Neocolonia: que esta a su vez tiene tres elementos.

- Narraciones: de los principales hechos nacionales y locales que el escolar debe dominar.
- Personalidades: tiene las valoraciones de las principales personalidades que el escolar debe dominar.
- Hechos más importantes: tiene una línea de tiempo con los hechos más importante nacionales y locales que el escolar debe dominar sobre esta etapa en 6to grado.

Revolución en el Poder: que esta a su vez tiene tres elementos.

- Narraciones: de los principales hechos nacionales y locales que el escolar debe dominar.
- Personalidades: tiene las valoraciones de las principales personalidades que el escolar debe dominar.
- Hechos más importantes: tiene una línea de tiempo con los hechos más importante nacionales y locales que el escolar debe dominar sobre esta etapa en 6to grado.

El módulo Aprender con Clío contiene:

Para curiosos: donde el escolar puede consultar diferentes contenidos no solo históricos, sino de la cultura general que debe alcanzar al concluir este ciclo.

Ejercicios para quinto grado: cuenta con variados ejercicios que permiten al escolar reconocer, identificar, valorar, ordenar cronológicamente y ubicar temporal y espacialmente hechos, lugares y personalidades históricas.

Ejercicios para sexto grado: cuenta con variados ejercicios que permiten al escolar reconocer, identificar, valorar, ordenar cronológicamente y ubicar temporal y espacialmente hechos, lugares y personalidades históricas.

Conociendo a los 5 héroes: donde aparecen una valoración de cada uno de ellos.

El módulo Biblioteca contiene:

Glosario: donde se incluyen las palabras nuevas para su vocabulario, con su significado.

Videos: aparecen videos de los diferentes momentos históricos.

Libros de la localidad: se incluyen los libros que están escritos sobre la provincia de Las Tunas, para que el maestro pueda consultarlo e incorporarlos a su quehacer diario en las clases.

Cultura: este incluye diferentes poemas que el maestro puede utilizar como motivación en sus clases.

Programas: contiene los cuatros programas con los que cuenta nuestra enseñanza, el de quinto y sexto grado, el del multigrado y el de historia local.

Símbolos patrios: cuenta con una breve descripción de la bandera, el escudo, el himno, la flor nacional, la palma real y el ave nacional.

Fotos: cuenta con una fototeca constituida por más de ochocientas imágenes de personalidades y hechos de cada una de las etapas en que está dividida la historia nacional y local.

Efemérides: en este aparecen de cada día del año las efemérides de nuestra historia.

El módulo Orientación para el Maestro contiene:

Artículos: contiene publicaciones sobre la historia y su didáctica en la escuela primaria.

Tratamiento a la vida y obra de José Martí: contiene propuestas de cómo realizar el enfoque martiano en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia.

Metodología para utilizar el software: en este aparecen orientaciones metodológicas para el maestro relacionadas con los contenidos de la asignatura que se tratan en el software y que aparece en cada uno de los módulos del producto.

Anexo # 20

Dosificación del contenido de la unidad # 5 de quinto grado.

S	C	T	Contenidos de Historia de Cuba (nacional y local) para el tercer período	Estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad.
1	1	5.1	Unidad V: Grandes hombres y hechos notables de la Guerra de los Diez Años. Inicio de la Guerra de los Diez Años. Francisco Vicente Aguilera. Contenidos locales: Principales reuniones conspirativas en territorio tunero. La reunión de San Miguel del Rompe.	Relacionar el pasado histórico estudiado con el presente y el futuro. Describir imágenes que reflejan la actividad histórica de los hombres Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información. Integración entre el hecho histórico, los protagonistas, las acciones que realizan. Elaboración de una narración a partir de un texto Confección de una línea de tiempo.
	2	C	Alzamiento del 10 de octubre de 1968 en La Demajagua. Carlos Manuel de Céspedes y del Castillo, el Padre de la Patria. Contenidos locales: Alzamiento de patriotas tuneros: 13/10/1868, principales personalidades y acciones para retardar el avance de las columnas de Valmaseda hacia Bayamo. Llegada de dicha columna a Las Tunas (01/01/1869)	Obtener información fáctica a partir de la exposición oral. Elaboración de una narración a partir de un texto Exposición de la narración elaborada. Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales. Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.
2	1	5.2	Bayamo: primera ciudad libre de Cuba. Cómo nació nuestro Himno de Bayamo.	Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales. Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.
	2	C	La carga al machete de Pino de Baire. Incendio de Bayamo.	Elaboración de una narración a partir de un texto Exposición de la narración elaborada. Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales. Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.
3	1	5.3	Los alzamientos de Camaguey. El alzamiento de Las Clavellinas. Ignacio Agramonte y Loínaz, el Mayor. La reunión de Minas.	Obtener información fáctica a partir de la exposición oral. Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales. Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.

	2	C.	El alzamiento de Las Villas.	<p>Ordenar históricamente un conjunto de imágenes visuales.</p> <p>Elaboración de una narración a partir de un texto.</p> <p>Exposición de la narración elaborada.</p> <p>Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales.</p> <p>Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.</p>
4	1	5.4	La Asamblea de Guáimaro. La primera Constitución de la República de Cuba en Armas. La bandera cubana. La voz de la mujer en Guáimaro. Ana Betancourt.	<p>Obtener información fáctica con énfasis en lo temporal a partir de la dramatización.</p> <p>Ordenar, en los párrafos de un texto, el transcurrir de un hecho histórico.</p> <p>Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales.</p> <p>Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.</p>
	2	5.5	<p>El desarrollo de la guerra después de Guáimaro. La represión española: Creciente de Balmaceda.</p> <p>Contenidos locales: Éxitos del Ejército Libertador: acciones en Guantánamo, Holguín y Las Tunas.</p> <p>Éxitos del Ejército Libertador. Combates de Río Abajo (13/03/1870) y Santa Rita (19/08/1871).</p> <p>Al abordar la represión desatada por España para derrotar el Movimiento Revolucionario, relatar el encierro de la familia de Vicente García en su casa.</p>	<p>Establecer cadenas de sucesión de hechos históricos que revelen el transcurrir de la historia desde el pasado hasta el presente y con proyección de futuro.</p> <p>Describir imágenes que reflejan la actividad histórica de los hombres.</p> <p>Obtener información fáctica a partir de la exposición oral.</p> <p>Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales.</p> <p>Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.</p>
5	1	C	<p>El rescate de Sanguily. El fusilamiento de los estudiantes de medicina el 27 de noviembre de 1871. Actitud de Federico Capdevila y Nicolás Estévez.</p> <p>Contenidos locales: Obelisco a Federico Capdevila en el parque Vicente García.</p>	<p>Obtener información fáctica a partir de la exposición oral.</p> <p>Describir imágenes que reflejan la actividad histórica de los hombres.</p> <p>Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales.</p> <p>Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.</p> <p>Identificar en la localidad objetos de la cultura material y espiritual que perduran, relacionados con la historia nacional y local.</p>

	2	c	Consolidación Temáticas 5.1 a 5.5	<p>Ejercitar las estrategias que se han venido trabajando en las primeras clases.</p> <p>Ordenar, en los párrafos de un texto, el transcurrir del periodo histórico estudiado.</p> <p>Elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales.</p> <p>Ordenar cronológicamente los principales hechos nacionales y locales estudiados en la unidad hasta ese momento.</p>
6	1	5.6	<p>Ejemplos de la presencia internacionalista en nuestras luchas: Máximo Gómez Báez. Otros internacionalistas: los hermanos Marcano, Carlos Rolof y Henry Revé.</p> <p>Contenidos locales: Charles Peisso, confidente mambí.</p>	<p>Obtener información fáctica a partir de la exposición oral.</p> <p>Identificar hechos históricos y personalidades históricas.</p> <p>Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales.</p> <p>Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.</p> <p>Identificar en la localidad objetos de la cultura material y espiritual que perduran, relacionados directa o indirectamente con la historia nacional y local.</p>
	2	5.7	<p>Coraje y patriotismo de la mujer cubana: su participación en la Guerra. Mariana Grajales Coello. Otras mujeres que se destacan en la lucha.</p> <p>Contenidos locales: Mercedes Varona, la Heroína de las Arenas. Brígida Zaldívar Cisneros.</p>	<p>Identificar hechos históricos y personalidades históricas.</p> <p>Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales.</p> <p>Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.</p> <p>Identificar en la localidad objetos de la cultura material y espiritual que perduran, relacionados directa o indirectamente con la historia nacional y local.</p>
7	1	5.8	<p>La Guerra a partir de 1873. Muerte de Agramonte y de Céspedes. La invasión a Occidente. La situación en el campo insurrecto.</p> <p>Contenidos locales: Fusilamiento del general Francisco Muñoz Rubalcaba (06/03/1873). La sedición de Lagunas de Varona.</p>	<p>Describir objetos de la cultura material que tipifican cada época histórica.</p> <p>Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales.</p> <p>Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.</p> <p>Identificar en la localidad objetos de la cultura material y espiritual que perduran, relacionados directa o indirectamente con la historia nacional y local.</p>
	2	5.9	El fin de la Guerra de los Diez Años. Causas que contribuyeron a su	Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales.

			fracaso. El Pacto del Zanjón.	Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.
8	1	C	La Protesta de Baraguá 15 de marzo de 1878. Antonio Maceo y Grajales contra el Pacto de Zanjón. Contenidos locales: Presencia de Vicente García en las inmediaciones de Baraguá (15/03/1878)	Ubicar en una línea o gráfica de tiempo los principales hechos históricos nacionales y locales. Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información. Reconocer en un medio audiovisual los elementos que caracterizan un hecho histórico y su ubicación temporal.
	2	5.10	Situación económica, política y social de Cuba al concluir la guerra. Ruina de la economía. La abolición de la esclavitud. Situación política.	Elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales. Describir objetos de la cultura material y espiritual que tipifican cada época histórica. Trabajo con textos, en particular lo referido a localizar y resumir información.
9	1	---	Consolidación temáticas 5.6 a 5.10	Ejercitar las estrategias que se han venido trabajando. Ordenar, en los párrafos de un texto, el transcurrir del periodo histórico estudiado. Elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales.
	2	----	Consolidación general de la unidad	Identificar la continuidad del proceso histórico local y nacional. Elaborar cronologías de los principales hechos locales y nacionales. Relacionar los hechos históricos nacionales y locales con los protagonistas. Promover acciones de conservación y divulgación acerca del patrimonio histórico cultural local, con protagonismo activo del escolar.

Anexo # 21

Cuestionario de contenido histórico para escolares primarios

Objetivo: Explorar los conocimientos previos que tienen los escolares primarios acerca de algunos elementos asociados a la temporalidad.

Estimado escolar: la encuesta que deseamos que responda es anónima, queremos que tus respuestas sean sinceras.

Gracias por tu valiosa cooperación.

1. Completa utilizando los conocimientos básicos las siguientes interrogantes:

- a) Un año tiene ____ días.
- b) Un quinquenio tiene ____ años.
- c) Una década cuenta con ____ años.
- d) Un siglo cuenta con ____ años.
- e) El siglo XIX es desde ____ hasta ____

2. Marca con una X la respuesta correcta. La historia que investiga los hechos y personalidades del lugar en que vives recibe el nombre de:

- a) ____ Historia Universal
- b) ____ Historia local
- c) ____ Historia de Cuba

3. Resuelve el siguiente ejercicio.

a) Marca con una X la respuesta acertada. La Guerra de los Diez años comenzó en el año 1868, ¿qué tiempo transcurrió para que se firmara la primera Constitución de la República en Armas?.

Menos de un año ____ Un año ____ Un siglo ____ Una década ____

b) Ponga la fecha en que se celebró _____

c) Lugar _____

d) Menciona dos personalidades que participaron: _____ y _____.

4. Marca con una X la respuesta correcta.

a) La etapa en que se fundó el Partido Revolucionario Cubano (PRC) fue:

- ____ Revolución en el poder.
- ____ Comunidad primitiva.
- ____ República neocolonial

___ Colonia.

b) ¿Cuántos años han transcurrido desde la fundación del PRC hasta nuestros días?

c) ¿Quién fue su máximo inspirador?.

5. Selecciona el orden cronológico correcto de las tres variantes que te proponemos a continuación:

a) ___ 2 – 5 – 1 – 5 – 3

b) ___ 3 – 4 – 2 – 5 – 1

c) ___ 3 – 4 – 1 – 5 – 2

___ Pacto del Zanjón

___ Protesta de Baraguá

___ Primera carga al machete

___ Firma del Manifiesto de Montecristi

___ Inicio de las luchas independentistas contra el colonialismo español

6. A tres escolares en una clase de Historia de Cuba se les pidió que representasen proporcionalmente los años 1900, 1930, 1940 y 1990 sobre una recta dividida en partes iguales.

Cada uno de ellos lo hizo como aparece aquí.

a) ¿Quién crees que lo hizo mejor?

Escolar 1: 1900 1930 1940 1990



Escolar 2: 1900 1930 1940 1990



Escolar 3: 1900 1930 1940 1990



Resultados cuantitativos y cualitativos del cuestionario a los escolares

Resultados del cuestionario realizados a los escolares															
Encuestados 20	1					2	3	4				5	6		
	a	b	c	d	e	Etapas	A	b	c	d	a	b	c	Orden	a
Correcto	10	8	9	10	12	8	7	9	12	6	9	13	8	6	8
Incorrecto	10	12	11	10	8	12	13	11	8	14	11	7	12	14	12

Valoración

- En la primera pregunta relacionada con el dominio de las unidades de medición del tiempo se aprecian dificultades en todos los elementos explorados, siendo la delimitación de la cantidad de años de un quinquenio y de una década los que más dificultades presentaron.
- Con respecto a la ubicación de la etapa histórica el 60% presentó dificultades, mientras que la pregunta que exploraba los elementos temporales que el escolar debe dominar acerca de la Asamblea de Guáimaro también develaba problemas, pues el 65% no lograba identificar que entre el comienzo de la guerra y la asamblea existía menos de un año y dos de las personalidades que participaron en este hecho histórico.
- Las deficiencias se acrecientan cuando se analizan los resultados de los ítems 5 y 6, en el ítem 5 el 70% no logra ordenar cronológicamente correctamente, mientras que en el 6 el 60% no reconoce la manera de elaborar la línea que mejor refleja el tiempo histórico por décadas.

En general se aprecian serias limitaciones en los escolares en el dominio de las unidades de medición, en la elaboración de líneas de tiempo, relacionar hechos con sus fechas y personalidades que la protagonizaron y la ubicación de los escolares en la etapa histórica que estudian.

Anexo # 22

Encuesta a los escolares primarios

Objetivo: Identificar ideas previas que tienen los escolares primarios sobre la historia y su utilidad personal y social.

Instrumento

Estimado escolar: la encuesta que deseamos que responda es anónima, queremos que tus respuestas sean sinceras.

Gracias por tu valiosa cooperación.

- 1- Marca con una X la respuesta correcta referida a quiénes son los que protagonizan la historia:
 - a) ☐ La historia la hacen los grandes héroes
 - b) ☐ Solo forman parte de la historia las personas que vivieron antes que nosotros
 - c) ☐ Todos formamos parte de la historia
- 2- Marca (Sí, No o En parte) según consideres. En caso afirmativo argumenta la selección
 - a) ¿Conoces la historia de tu familia?: Sí ☐ No ☐ En parte ☐
 - b) ¿Conoces la historia de tu barrio o comunidad?: Sí ☐ No ☐ En parte ☐
 - c) ¿Conoces la historia de tu escuela?: Sí ☐ No ☐ En parte ☐
 - d) ¿Conoces la historia de la calle donde vives?: Sí ☐ No ☐ En parte ☐
 - e) ¿Conoces la historia de tus vecinos?: Sí ☐ No ☐ En parte ☐
- 3- Marca con una X ¿Por qué vías aprendes sobre la historia?
 - a) ☐ Por las clases de la asignatura que se imparten en la escuela
 - b) ☐ Por los programas que emite la TV en horario escolar
 - c) ☐ Por los programas sobre la historia que emite la TV en otros horarios
 - d) ☐ Leo libros de historia que me compra mi familia
 - e) ☐ Leo libros de historia que están en la Biblioteca
 - f) ☐ Mi familia me habla sobre la historia
 - g) ☐ Vecinos míos me hablan de la historia
 - h) ☐ Visito los museos
 - i) ☐ Visito los lugares históricos
- 4- Marca con una X las respuestas más completas. Considero que aprender sobre la historia es útil porque:
 - a) ☐ Permite conocer el pasado histórico de nuestro país

- b) ____ Permite desde el presente conocer el pasado histórico para adentrarse en nuestras raíces y proyectar la sociedad futura
- c) ____ Permite conocer a los héroes de la Patria y las acciones del pueblo cubano durante la comunidad primitiva, la etapa colonial, la etapa neocolonial y la Revolución en el poder
- d) ____ Permite conocer el presente
- e) ____ Al conocer la historia se eleva el nivel cultural de las personas pues posibilita adentrarse en las actividades económicas, políticas y sociales realizadas por los hombres en su accionar histórico social
- f) ____ Permite conocer a los héroes de mi Patria
- g) ____ Permite entender el lugar que ocupo en la historia, las relaciones que se establecen entre la historia de mi familia, la historia local, la historia nacional y la historia universal

Resultados cuantitativos y cualitativos de la encuesta a los escolares

RESULTADOS EN LA ENCUESTA A LOS ESCOLARES																									
#	Preguntas																								
	1			2					3									4							
	a	b	C	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	f	g	h	i	a	b	c	d	e	f	g	
1			X	N	N	N	N	N	X	X					X		X					X			g
2	X			N	N	N	N	N		X		X				X		X	X	X					
3		X		N	N	N	N	N		X		X	X	X			X		X		X				
4		X		N	N	N	N	N				X			X		X								
5		X		N	N	N	N	N	X		X		X	X					X	X	X		X		
6		X		N	N	N	N	N				X			X		X					X			X
7		X		N	N	N	N	N	X	X			X			X		X		X	X				
8			X	N	N	N	N	N				X		X			X			X			X		
9			X	N	N	N	N	N			X		X				X				X		X	X	
10			X	N	N	N	N	N		X	X	X			X	X			X		X				
11			X	N	N	N	N	N	X				X	X				X	X	X		X			
12			X	N	N	N	N	N			X					X					X				X
13	X			N	N	N	N	N		X	X			X	X			X		X		X			
14	X			N	N	N	N	N	X				X			X			X		X		X		
15	X			N	N	N	N	N		X	X		X	X			X			X		X		X	
16	X			N	N	N	N	N				X					X		X		X				
17	X			N	N	N	N	N		X	X				X	X									X
18		X		N	N	N	N	N	X			X		X				X	X	X		X			
19		X		N	N	N	N	N								X			X		X		X		
20		X		N	N	N	N	N		X	X			X	X					X		X			X
T	6	8	6	20	20	20	20	20	6	9	8	8	8	8	7	7	8	5	9	9	9	7	5	6	

Leyenda:

La (X) marca el inciso que el escolar dio como respuesta

La (N) representa la respuesta de negativa

Valoración

- En la primera pregunta relacionada con los protagonistas de la historia se aprecian dificultades pues el 70% de los escolares no se sienten parte de la misma.
- En la segunda pregunta relacionada con el dominio de las historias personales, familiares y comunitarias se aprecian dificultades en todos los elementos explorados.
- En la tercera pregunta relacionada con las vías para aprender la historia, son variados los criterios, aunque nueve escolares seleccionan las emisiones televisivas para un 45%.
- En la cuarta pregunta relacionada con la utilidad de la historia son diferentes los criterios, pero todos le ven beneficios a lo que aprenden.

Anexo # 23

Encuesta a los familiares

Objetivo: Identificar ideas previas que tienen los familiares sobre la historia de la familia y su utilidad personal y social.

Estimados familiares: la encuesta que deseamos que responda nos ayuda a profundizar en la educación de sus hijos, queremos que tus respuestas sean sinceras.

Datos generales

Padre: ____ Madre: ____ Padrastro: ____ Madrastra: ____ Otro grado de familiaridad: ____

Nivel cultural: Primaria: ____ Secundaria: ____ Preuniversitario ____ Universitario ____

1. Marca con una X la respuesta correcta referida a quiénes son los que protagonizan la historia:

- a) ____ Los grandes héroes, mártires y patriotas de cada nación
- b) ____ Los trabajadores, los campesinos, los productores de los bienes materiales de la sociedad y los soldados que forman parte de los ejércitos
- c) ____ Todas las personas que vivieron antes que nosotros
- d) ____ Todos formamos parte de la historia, los que vivieron antes y los que vivimos hoy

2. Marca Sí o No según consideres.

- a) Conoces la historia de tu familia: Sí ____ No ____ En parte ____
- b) Conoces más la historia de la familia por la parte materna: Sí ____ No ____ En parte ____
- c) Conoces más la historia de la familia por la parte paterna: Sí ____ No ____ En parte ____
- d) Hay familiares que son protagonistas de acciones sociales de trascendencia local y/o nacional: Sí ____ No ____
- e) Conservan en la familia objetos relacionados con la historia familiar: Sí ____ No ____
- f) En caso positivo mencione algunos _____
- g) Conoces anécdotas e historias relacionadas con las personas que integran tu familia: Sí ____ No ____
- h) Estas historias las comparten en las reuniones familiares: Sí ____ No ____
- i) Hay familiares que conocen anécdotas e historias relacionadas con la historia local y/o nacional: Sí ____ No ____
- j) Les cuentas historias relacionadas con la familia a tus hijos: Sí ____ No ____ A veces ____
- k) Les hablas sobre la historia nacional y/o local a tus hijos: Sí ____ No ____ A veces ____

3. Marca con una X las respuestas más completas. Considero que los escolares deben aprender sobre la historia porque:

- a) ____ Les permite conocer el pasado histórico de nuestro país
- b) ____ Les permite desde el presente conocer el pasado histórico para adentrarse en nuestras raíces y proyectar la sociedad futura
- c) ____ Les permite conocer a los héroes de la Patria y las acciones del pueblo cubano durante la comunidad primitiva, la etapa colonial, la etapa neocolonial y la Revolución en el poder
- d) ____ Les permite conocer el presente
- e) ____ Al conocer la historia se eleva el nivel cultural de las niños pues posibilita adentrarse en las actividades económicas, políticas y sociales realizadas por los hombres en su accionar histórico social
- f) ____ Les permite conocer a los héroes de nuestra Patria
- g) ____ Les permite entender el lugar que ocupan en la historia, las relaciones que se establecen entre la historia de su familia, la historia local, la historia nacional y la historia universal

Resultados cuantitativos y cualitativos de la encuesta a los familiares de los escolares

RESULTADOS EN LA ENCUESTA A LOS FAMILIARES											
#	PREGUNTAS										
	1				3						
	a	b	c	d	a	b	c	d	e	f	g
20	6	8	7	10	12	6	8	7	10	5	8

RESULTADOS EN LA ENCUESTA A LOS FAMILIARES											
20	PREGUNTA 2										
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
Si	6	6	6	5	14	---	12	6	9	6	5
No	9	9	9	15	6	---	8	14	11	7	9
En parte	5	5	5			---					
A veces										7	6
Total	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Valoración

- En la primera pregunta relacionada con los protagonistas de la historia son diversos los criterios, y solo el 50 % considera que todos formamos parte de la historia, aunque algunos familiares la marcan con otro elemento.
- En la segunda pregunta relacionada con el dominio de las historias personales, familiares y comunitarias se aprecian dificultades en todos los elementos explorados; aunque muestran disposición para ayudar a sus hijos.
- En la tercera pregunta relacionada con la utilidad de la historia los criterios son diversos pero de manera general ven la utilidad de la historia para la formación integral de sus hijos.

Anexo # 24

Descripción de la capacitación a los escolares: ¿Cómo conocer mi historia personal y familiar?

Objetivo de la actividad: producir un acercamiento de los escolares primarios a la historia personal y familiar a través de la metodología de investigación histórica, motivarlos por el conocimiento de la historia personal y familiar, que posibilite estrechar los vínculos entre él y su familia, para que se sientan parte importante de la historia que se hace cada día.

Esta primera actividad con los escolares primarios se desarrolla en forma de taller. Como primer momento se refuerza el conversatorio inicial que se sostuvo con todos los implicados en el desarrollo coherente de la investigación, partiendo de las experiencias previas de los escolares sobre la problemática referida a la historia personal y familiar.

Este taller tuvo como duración una hora, centrado en las herramientas que utiliza un investigador histórico para realizar su trabajo, definiendo lo que pueden utilizar los escolares en sus microinvestigaciones. Esta aproximación a cómo se debe investigar la historia personal y familiar, parte de la exploración continua de los conocimientos y habilidades previas de los escolares primarios, que guiados por el diálogo que se establece entre los miembros del equipo de investigación y los escolares primarios, les permita determinar las acciones como parte de la investigación de la historia personal y familiar.

La metodología investigativa que se siguió para este primer taller fue:

- Observación participante: por parte del equipo de investigación.
- Análisis del producto de la actividad de los escolares primarios: instrumento para completar la información referida a la historia personal y familiar.
- Diario de los miembros del equipo de investigación: en este se reflejan las anotaciones que se hicieron sobre lo que observa en la sesión de trabajo (descripción) y luego se hace una reflexión colectiva del taller.
- Triangulación de datos: donde los miembros del equipo de investigación confrontan los datos y se llegan a conclusiones que posibilitan continuar las nuevas acciones.

Después de la presentación de la actividad se invitó a los escolares primarios a que hicieran un círculo en el suelo para desarrollar un juego. Se les explican las reglas del mismo y acto seguido se les entrega una tarjeta que exige mencionar el nombre de una persona determinada, la que está identificada con un color. Ejemplo: escolares (color naranja), mamá (color rojo), papá (azul), abuelos maternos (verde), abuelos paternos (amarillo). Después de hacer estas aclaraciones se le entrega a

un escolar una tarjeta con el naranja y debían rotarla de izquierda a derecha. Cuando la tarjeta está en sus manos deben decir su nombre y apellidos, la fecha de su nacimiento, y el lugar donde viven.

En esta primera parte no hay problemas pues todos los escolares conocían los datos que el equipo de investigación había solicitado.

Después de esta primera parte se le entrega a un escolar otra tarjeta, la de color rojo y debían rotarla de izquierda a derecha. Cuando la tarjeta está en sus manos deben decir de su mamá el nombre y apellidos, lugar de nacimiento y oficio o profesión.

Rachel: mi mamá se llama Eva Ávila, nació en Las Tunas y no trabaja, es ama de casa.

Yanara: Tania Cutiño, nació en Holguín y es ama de casa.

Karla: Josefa Herrera Peña, maestra pero, no me acuerdo ni dónde nació, ni en que trabaja.

Maestro: Víctor como no te acuerdas debes salir del juego como habíamos acordado en las reglas, pero quédate cerca para que puedas compartir con tus compañeritos. Seguimos, le toca a Yosvany.

Marlys: Josefa Cutiño, nació en Las Tunas y trabaja como maestra.

Yosvany: Rosa María Torres, nació en Las Tunas, pero no sé en que trabaja.

Maestro: bueno hay otro escolar que no sabe en qué trabaja su mamá, así que debe salir del juego. Ya son dos los que han salido del juego esperemos que a los que les corresponde ahora si sepan sobre todo lo que se les pregunta.

Zenia: profe, está facilito.

Maestro: está bien, ahora todos vamos a hacer silencio para oír a Ever.

Ever: mi mamá se llama Bertha Ávila, ella no trabaja y el lugar donde nació fue en Las Tunas.

Y así sucesivamente fueron diciendo cada uno de los escolares, los que dominaban estas preguntas sobre su familia iban saliendo airoso, los que perdían se volvían a incorporar cuando se cambiaba la tarjeta y así iban sorteando paso a paso la actividad, en la que todos querían ganar. Al entregar la tercera tarjeta, la de color azul, el maestro les dice a los escolares que esta vez debían responder al igual que con la mamá, el nombre y los apellidos, el lugar de nacimiento y el oficio o profesión del papá.

Comenzó a responder:

Yamila: mi papá se llama Néstor Espinosa, nació en Las Tunas y es militar.

Eduardo: maestro mi padre se llama Jorge Luis, es obrero y nació en Las Tunas.

Adicel: mi papá se llama Adolfo Coba Romero, nació en Las Tunas y es Pastor.

Reinier: Iván Bou Cobián, nació en Las Tunas y es policía.

Julio Enmanuel: mi padre se llama Diosdado Pérez, es obrero en una empresa y no me acuerdo dónde nació.

Maestro: como les ha sucedido a todos los que no supieron responder la primera pregunta que formulamos, Julio no sabe dónde nació su papá, por lo tanto no pudo rebasar esta etapa del juego y debe salir. Pero no te vayas lejos, para que puedas oír a tus compañeros.

Después de responder casi todos los escolares que se encontraban en ese momento en el juego, el maestro anuncia que va a sacar otra tarjeta. Esta vez se refiere a la de los abuelos maternos y después de contestar algunos escolares esta interrogante, pusimos la última del juego que era responder acerca de los abuelos paternos. Al final resultaron ganadores Reinier, Yamila y Eduardo.

Al concluir esta actividad, el maestro le reparte a cada escolar un papel que les permite completar los datos familiares que se han manejado en el juego anterior, para así constatar las respuestas por ellos emitidas durante el desarrollo del juego y facilitar la triangulación de la información recogida. En este aparecen los siguientes elementos: nombre del escolar, lugar donde nació y la fecha; del los padres y los abuelos deben referir nombre y apellidos, lugar de nacimiento y oficio o profesión.

Después de esta parte el maestro introduce la siguiente interrogante: ¿Creen ustedes que sería interesante investigar sobre la historia personal y familiar?

Rachel pregunta, ¿Pero cada uno debe investigar sobre la historia personal y familiar?

Maestro: sí, la historia de cada uno de ustedes y la de sus familias.

Camila dice: maestro me gustaría buscar datos sobre mi familia que ahora desconozco, a ver si gano la próxima vez que juguemos, como por ejemplo saber cuándo nacieron mis abuelos, mis papás, conocer en qué trabajaban, cómo vivían antes de que yo naciera y muchas cosas más.

Daniel: maestro, nunca nos habían propuesto hacer ese tipo de investigación. Ni la maestra que nos dio de primero a cuarto, cuando dimos El Mundo en Que Vivimos, pues en esta asignatura solo hablamos un poco de la familia y cómo debíamos comportarnos.

Maestro: muy bien, Daniel, pero, ¿creen ustedes que se puede investigar sobre la historia personal y familiar?. El grupo a coro responde sí.

Eduardo: maestro, ¿y qué aspectos se pueden investigar?

Maestro: muy buena tu pregunta Eduardo, les propongo que me digan sobre qué aspectos ustedes quieren investigar.

El maestro los va poniendo en la pizarra, sistematizando la información que los escolares le están aportando, hasta quedar la siguiente lista: quiénes viven en tu casa, cuáles son los oficios de tus

padres, qué salario reciben, qué otras actividades realizan, estudios que realizaron, participación en la construcción de la Revolución.

Se aprovecha lo que exponen los escolares para precisar los aspectos que deben considerarse para realizar la investigación de la historia personal y familiar.

1. Elaboración, por cada escolar, el árbol genealógico familiar hasta la tercera generación.
2. De cada abuelo y abuela, de la madre y el padre precisar lugar y fecha de nacimiento, cuándo se conocieron entre sí los abuelos y los padres, los momentos más importantes de la vida familiar: casamientos, nacimientos y muertes de familiares cercanos, hechos que impactaron en la familia de connotación nacional, local o simplemente familiar. Ubicar en una cronología.
3. Si son descendientes de algún emigrante español, europeo, americano o de los negros esclavos traídos por la fuerza de África.
4. Ubicación de los hechos de la historia personal dentro de la cronología familiar, buscando encontrar lo que sucedió antes, durante o después.
5. De la línea materna y paterna realizar una investigación donde no dejen de precisar:
 - Condiciones de la vida cotidiana: vivienda en que habitaban, materiales con que estaba construida, así como las comodidades que tenían, efectos eléctricos que poseen, cantidades de ropas de cada familiar, entre otras cosas.
 - Si se trasladaron de lugar de residencia con alguna frecuencia. Factores que lo condujeron.
 - Empleos que desempeñaron o desempeñan (precisar los oficios). Salarios que perciben y posibilidades que les ofrece para resolver las necesidades familiares.
 - Participación en la vida política de la localidad y/o el país. Percepción que se tiene de los gobiernos que han transitado por la localidad y la nación, así como el recuerdo de hechos importantes ocurridos.
 - Relaciones sociales dentro de la familia: relación padres – hijos, abuelos – nietos, normas y costumbres en la vida familiar, relaciones amorosas: el noviazgo, decisión del matrimonio, sus peculiaridades en el campo y la ciudad.
 - Estudios realizados por los principales familiares. Acceso que han tenido a la educación y la cultura.
 - Actividades culturales y deportivas realizadas por la familia. Si se destaca en algunos de estos elementos.
 - Relaciones de la familia con otras de la localidad. Su participación en actividades sociales, integración a sociedades fraternales, religiosas u otras.

Una vez determinados los elementos a investigar, el maestro le describe los pasos a seguir para obtener la información: localizar y procesar, en forma de narración, información fáctica sobre los principales hechos en los que has intervenido junto a tu familia, localizar imágenes visuales relacionadas con tu historia personal y familiar, ordenar históricamente el conjunto de imágenes visuales relacionados con tu historia personal y familiar, relacionar imágenes de hechos familiares con su protagonista, describir objetos de la cultura material y espiritual que tipifican actividades relacionadas con tu historia personal y familiar, elaborar cronologías o gráfica de tiempo utilizando los años, lustros, décadas y siglos, con los datos más importantes personales y familiares.

Para desarrollar las microinvestigaciones los escolares pueden apoyarse en las siguientes fuentes: los familiares (padres, abuelos, tíos, bisabuelos) y los objetos que estos guardan de épocas pasadas entre los que se encuentran (ropas, adornos, joyas, espejuelos, postales, fotos, cartas, diarios, entre otros). Esta actividad será evaluada a través de la realización de la exposición de la microinvestigación realizada individualmente.

Para concluir el maestro pregunta: ¿cuáles son los temas que van a investigar?, ¿cuáles son los pasos que deberán seguir para realizar las microinvestigaciones? y ¿en qué fuentes te apoyarás para lograrlo?, ¿cómo lo evaluaremos?

Cinco escolares responden las preguntas hechas por el maestro. Y otros dos dan las conclusiones de este taller, al complementarse entre sí las respuestas. El maestro le señala que se reencontrarán dentro de dos días para ver cómo marcha el trabajo investigativo de cada escolar.

Al concluir el taller se reúne el equipo de investigación con el objetivo de analizar críticamente la actividad. Para esto utilizan la observación (diarios de los miembros del equipo). Este modo de operar se repetirá a lo largo de toda la descripción de la propuesta, lo que supone además que los miembros del equipo expongan sus criterios, para determinar la manera en que se van a desarrollar las siguientes actividades.

Como resumen de la actividad se puede decir que los objetivos que se perseguían con este primer taller se cumplieron pues al finalizar los escolares se adentraron en el estudio de la historia personal y familiar, a través del juego, propiciando el diálogo entre los miembros del equipo y los escolares primarios. Además se logró socializar la información que emergía del juego desarrollado, que facilitó la toma de conciencia por parte de los escolares al percatarse que no conocían a plenitud la historia personal y familiar; despertando el interés por el tema.

Se percibe, además que, los escolares no están acostumbrados a tomar decisiones sobre qué y cómo van a realizar las tareas docentes, restrictivo de las participaciones espontáneas. Por otra parte, el

determinar qué investigar y en qué fuentes lo puede encontrar, se gana en precisión en la tarea y contribuye a su realización con calidad.

Hay un consenso de que la mayoría de los escolares no dominan los elementos de la historia familiar que exigía el juego desarrollado en la actividad, situación que se constata al revisar el instrumento aplicado. El mayor desconocimiento está referido al lugar de nacimiento y oficios y/o profesiones de abuelas y abuelos maternos y paternos, por lo que se hace necesario capacitarlo para que lo investiguen.

El reflejo que los escolares tienen sobre la variedad de aspectos de la vida social del hombre y la dimensión pasado, el presente y el futuro es insuficiente. En general los miembros del equipo investigativo reafirmamos la idea de que se aprecia desconocimiento de la historia personal, por lo tanto no hay nexos con la historia familiar y mucho menos con la historia local y nacional.

Anexo # 25

Descripción de la capacitación a los familiares de los escolares primarios

Objetivo: preparar a la familia para que puedan ayudar a sus hijos en la búsqueda de la información personal y familiar para las microinvestigaciones que realizan, acercándolos a la relación que existe entre estas historias.

Describiré los momentos trascendentales de uno de los talleres de capacitación, que dirige el maestro Yasmany.

Después de tener un breve intercambio con los familiares acerca de las impresiones que tienen sobre las actividades que están desarrollando sus hijos, les preguntó en qué aspectos se quedaron pensando con más fuerza, qué ideas se les han ocurrido que pueden ponerse en práctica, entre otros elementos. Se analizan diferentes puntos de vista y tratan de llegar a un consenso de cómo van a ayudar a sus hijos.

Maestro: me gustaría saber cómo piensan ayudar a sus hijos. Varios familiares levantan la mano.

Amarilys: mi hija es lo más bello que existe, llegó en momento decisivo de mi vida y por ella hago lo que tenga que hacer. Estoy segura que mi esposo piensa lo mismo aunque no es su papá, así que usted dice qué debemos hacer en la casa.

Danay: mi hijo está muy entusiasmado con eso de investigar sobre la familia y cómo era él al nacer, me ha hecho rebuscar cosas que él utilizó cuando era más pequeño, esta idea nueva hace que todos en la casa cooperemos para que el niño quede bien delante de sus compañeros, pero de manera particular creo que hace falta orientación, no para ellos sino para nosotros, así podemos cooperar más.

Así se suceden diferentes criterios que como regularidad piden saber más sobre la propuesta. El maestro explica a grandes rasgos, como va a funcionar cada semana, las ayuda que necesita que les brinden a sus hijos, entre otras cosas de interés para el equipo de investigación. Además, por momentos, se hizo necesaria la intervención mía para aclarar algún elemento que no había sido entendido en su plenitud.

Maestro: después de la explicación que han recibido consideran importante ayudar a sus hijos a investigar sus historias personales y familias, para que puedan elaborar y ordenar históricamente un conjunto de imágenes visuales relacionadas con la historia personal y familiar. Todos los participantes contestan afirmativamente.

Maestro: algunos de ustedes me puede decir un suceso importante ocurrido en su familia. Todos los presentes exclaman sí, y uno de ellos comienza a decir.

José: un suceso importante en mi familia fue el nacimiento de mi primera hija.

En el grupo comienza una risa muy baja, que se hace mayor, cuando José continúa diciendo, pues yo había ido al médico en mi primer matrimonio ya que habían pasado como cinco años y no nacía nadie, creíamos que yo no daba hijos. Pero eso se resolvió cuando conocí a Noemí, ya tenemos tres.

Yadelmi: en mi familia uno de los sucesos más importante fue cuando mi esposo llegó de Angola y conoció a su hijo varón Ángel.

Zenia: cuando la familia viajó por primera vez a Varadero en las vacaciones pasadas.

Maestro: les propongo utilizar el testimonio y las vivencias de cada uno de ustedes y del resto de la familia para enriquecer la historia personal y familiar que sus hijos están investigando. Para esto pueden seguir los siguientes pasos: determinar los principales hechos en los que ha intervenido el escolar junto a ustedes, buscar y ayudarles a ordenar estas imágenes relacionadas con estos hechos.

El intercambio con los familiares, nos brinda nuevas ideas que pueden ponerse en práctica a lo largo de la investigación. Estas ideas al salir de los padres facilitan una mejor orientación a los escolares y al equipo en lo que deberán ir haciendo en cada momento. Estas ideas además, permiten al equipo de investigación ajustar dos aspectos en los que debemos seguir trabajando con los escolares y los familiares: en la elaboración del árbol genealógico familiar hasta la tercera generación y en la elaboración de cronologías personales y familiares, teniendo en cuenta el antes y el después, así como las diferentes unidades de medición de la temporalidad, e incluyan los siguientes elementos: abuelo y abuela, de la madre y el padre precisar lugares y fecha de nacimiento, cuándo se conocieron, momentos más importantes de la vida familiar.

Maestro: Después de la explicación sobre los elementos en lo que se necesita su ayuda, les informaré cómo marchan cada uno de sus hijos.

Al finalizar este taller fueron analizadas por el equipo de investigación las acciones realizadas. Se apreció que los familiares en su mayoría comprenden la esencia de lo que deben hacer para ayudar a sus hijos. Se percatan de las relaciones de los diferentes aspectos que forman parte de la historia personal y familiar. A su vez que la socialización de esta información, favorece el desarrollo integral de sus hijos.

La comunicación maestro-familia transcurre con mucho respeto, ética, delicadeza y llega a trascender lo cotidiano, al ser los familiares los que preguntan al maestro cómo poder ayudar a sus hijos para que estos salgan bien en las actividades docentes que se le van a orientar, además para que sus vástagos aprendan sobre la historia personal y familiar hasta donde la puedan indagar.

Todos los familiares quieren transmitir sus experiencias, sus vivencias, recuerdan momentos inolvidables de su infancia, de su adolescencia y juventud, que en los dos primeros casos, no se parece en casi nada a la de sus hijos, pues eran otras costumbres, otra manera de ver la vida, un poco más lenta, menos agitada.

Anexo # 26

Entrevista abierta y colectiva realizada con los escolares al concluir cada actividad docente

Objetivo: Obtener criterios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.

En el intercambio abierto y colectivo con escolares primarios se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Dominio de los hechos y personalidades nacionales y locales que se tratan en el grado, a partir de preguntas sencillas y con estilo coloquial.
- Aspectos que le agradan en las clases de Historia que están recibiendo.
- Aspectos que menos le agradan en las clases de Historia que están recibiendo.
- Que les parecen los ejercicios (grado de complejidad)
- Qué conocimientos y habilidades se le dificultan durante el aprendizaje histórico.

Valoración de las entrevistas después de las clases:

Los escolares tienen un mejor dominio de los hechos y personalidades nacionales y locales que se estaban impartiendo en ese momento. Esto se puede constatar en la participación que tienen en las tareas docentes que se desplegaron a lo largo de los dos bloques y las respuestas a los ejercicios que el maestro fue incluyendo como parte de la comprobación de los contenidos. El criterio que tienen los escolares de las clases de Historia de Cuba es bueno, manifiestan que con la inclusión de los ejercicios entienden mejor lo que ocurrió en el pasado; conocen las personalidades que se destacaron en la etapa que están estudiando y pueden vincularlo con el presente que viven y proyectarlo hacia el futuro.

Para la satisfacción del equipo de investigadores los escolares les ofrecen sugerencias para hacer más ameno el turno de clase, intercambiando ideas, criterios que favorecen la integración entre la escuela, la familia y la comunidad en función de mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria, nexos muchas veces descritos en la literatura pedagógica, pero no siempre con experiencias concretas que lo demuestren.

Los escolares manifiestan que les gusta como su maestro imparte las clases: porque les pone videos, les presenta láminas y documentales. Además, consideran que las actividades que el maestro les orienta en clase o para la casa son asequibles y les ayudan a entender los conocimientos históricos que están recibiendo. Por este motivo desean que la estrategia continúe en las unidades seis y siete.

Algunos escolares manifiestan que aún presentan limitaciones con la ubicación temporal, aunque no la asocian con la memorización de fechas históricas y reconocen su importancia para la comprensión de los conocimientos históricos. En este ambiente se puede constatar la conveniencia pedagógica de la propuesta si se cumplen las indicaciones, reflexiones y recomendaciones que se ofrecen en esta investigación.

Anexo # 27

Comprobación de conocimientos históricos nacionales y locales de la Guerra de los Diez Años.

Objetivo: Comprobar los conocimientos históricos que han alcanzado los escolares primarios, después de las primeras cinco semana clases en las que se ha utilizado la propuesta metodológica diseñada.

1. Marca con una X las respuestas correctas. Las causas que llevaron a los cubanos a rebelarse contra España fueron:
 - ☐ Los criollos no tenían derecho a elegir a sus gobernantes ni a ocupar cargos en el gobierno.
 - ☐ Había libertad de reunión.
 - ☐ Los criollos pagaban grandes sumas de dinero en impuestos al gobierno.
 - ☐ La población podía expresar libremente sus ideas. España gobernaba a Cuba "(...) con brazo de hierro ensangrentado".
2. Marca con una X la respuesta correcta.
 - a) El año en que se inicio la guerra contra el gobierno español fue:
 - ☐ 24 de febrero de 1895
 - ☐ 10 de octubre de 1868
 - ☐ 20 de octubre de
 - b) El siglo en que se inicio la guerra contra el gobierno español fue:
 - ☐ Siglo dieciocho
 - ☐ Siglo diecinueve
 - ☐ Siglo veinte
 - c) La etapa de la historia en que se inicio la guerra contra el gobierno español fue:
 - ☐ Colonial
 - ☐ Neocolonial
 - ☐ Revolución en el poder
3. En el mapa de Cuba que aparece a continuación realiza las siguientes actividades.
 - c) Señala con el color rojo, el lugar por donde comenzó la lucha contra el gobierno español.
 - d) Señala con el color azul, el lugar donde se efectuó el primer combate contra el gobierno español.
 - e) Señala con el color amarillo, el lugar por donde comenzó la lucha contra el gobierno español en la provincia.



4. Lee detenidamente los siguientes hechos históricos y cumple después con la orden que te proponemos:

- A) ____ Rescate de Sanguily.
- B) ____ Primera carga al machete.
- C) ____ Inicio de la Guerra de los Diez Años.
- D) ____ Fusilamiento de los estudiantes de Medicina.
- E) ____ Asamblea de Guáimaro

Marca con una X el inciso que agrupa correctamente estos hechos según el orden en que ocurrieron:

____ B, A, C, D y E ____ C, B, E, A y D ____ C, D, B, A y E ____ A, B, C, E y D

5. Completa el siguiente párrafo:

- En la Asamblea de Guáimaro se organizó una _____ de Representantes, se nombró como primer presidente a _____, se redactó la primera _____ de la República en Armas y se adoptó como bandera nacional la que había ondeado por primera vez en _____ en el año _____.

6. Agramonte pronunció en la reunión de Minas las siguientes palabras: "Cuba no tiene más camino que conquistar su redención arrancándosela a España por la fuerza de las armas". Comenta la importancia de su actitud para la causa independentista.

Resultados cuantitativos y cualitativos del cuestionario a los escolares

Resultados cuantitativos del cuestionario realizados a los escolares										
Encuestados 20	1	2			3			4	5	6
		A	b	c	a	b	c			
Correcto	14	15	12	17	15	16	15	13	14	13
Incorrecto	6	5	8	3	5	4	5	7	6	7

Valoración

- En la primera pregunta relacionada con el dominio de las causas del comienzo de la guerra se aprecian dificultades todavía en 30 % de los escolares.
- Con respecto al año de comienzo de la guerra el 75% pueden reconocer la fecha, el 85% la etapa histórica, mientras que la pregunta que exploraba el siglo es la de más baja con 60 %, expresión que debemos incrementar las actividades para ejercitar la identificación del siglo donde ocurren los hechos históricos.
- En la tercera pregunta los escolares respondieron de la siguiente manera, el 75 % ubicó correctamente el lugar por donde comenzó la lucha, mientras que un 80 % ubicó correctamente el lugar donde se efectuó el primer combate y el 75 % ubicó correctamente el lugar por donde comenzó la lucha en la provincia.
- Con respecto al ítem 4 se ven una mejoría con respecto al diagnóstico inicial en esta unidad, pues el 65 %, contestaron correctamente el ordenamiento cronológico de algunos hechos que se trabajan en el período histórico.
- Las deficiencias se acrecientan cuando se analizan los resultados de los ítems 5 y 6, en el ítem 5 el 70% logran completar los espacios en blanco con respecto a Asamblea de Guáimaro, mientras que en el 6 el 65% logra realizar un comentario sobre la importancia de su actitud de Agramonte para la causa independentista.

En general se aprecian una seria mejoría en la mayoría de los escolares en cuanto al dominio de las unidades de medida, el ordenamiento cronológico de la etapa de la historia que estudian y la relación de esta para entender la relación causal, temporal y espacial. Aunque es importante seguir trabajando de manera diferenciada con los escolares que no pudieron responder correctamente los ítems temporales y espaciales, para lograr favorecer las nociones y representaciones que se deben hacer los escolares sobre este período histórico.

Anexo # 28

Comprobación de conocimientos históricos nacionales y locales de la Guerra de los Diez Años.

Objetivo: Comprobar los conocimientos históricos que han alcanzado los escolares primarios, una vez finalizada la aplicación de la propuesta metodológica diseñada.

1. Marca con una (X) las respuestas correctas. En el manifiesto que constituye la declaración de independencia de Cuba quedaba claro:

___ El maltrato que Cuba padecía.

___ Las comodidades que iban a perder los cubanos que lucharan.

___ La igualdad de todos los cubanos y su derecho a luchar por la independencia de la Patria.

2. Completa el siguiente párrafo:

➤ Uno de los primeros intentos de unidad fue la _____ de _____, en ella se organizó una _____ de _____, nombrándose como primer presidente a _____, redactándose la primera _____ de la República en Armas, además de adoptarse como bandera nacional la que había ondeado por primera vez en _____ en el año _____.

3. Relaciona las personalidades de la historia tunera con sus acciones más importantes:

Columna A

Vicente García

Mercedes Varona

Charles Peison

Brígida Zaldívar

Columna B

Se dedicaba a trasladar alimentos, armas, ropas e informaciones a las tropas tuneras

Comunero que espiaba para las tropas cubanas

Se negó a entrar en negociaciones con los españoles a cambio de que Vicente García, su esposo claudicara

Encabezó el movimiento independentista en Las Tunas

4. Selecciona el orden cronológico correcto de las tres variantes que te proponemos a continuación:

A) ___ 2 - 4 -1 -5 -3

B) ___ 2 - 5 -1 - 4 - 3

C) ___ 3 - 4 -1 -5 -2

___ Incendio de Bayamo.

___ Protesta de Baraguá.

___ Inicio de la Guerra de los Diez Años.

___ Pacto del Zanjón.

___ Asamblea de Guáimaro.

5. Relaciona las personalidades con las acciones o actividades que realizaron en la Guerra de Los Diez Años.

PERSONALIDADES	ACCIÓN	FECHA
	Rescate de Sanguily	
Carlos M. Céspedes		
		4 de noviembre de 1868
	Toma de Las Tunas	

6. En el mapa de Cuba que aparece a continuación realiza las siguientes actividades.

a) Localiza los siguientes hechos históricos:

- Señala con el color rojo, el Alzamiento en La Demajagua por donde comenzó la lucha contra el gobierno español.
- Señala con el color azul, el Incendio de Bayamo.
- Señala con el color amarillo, el lugar donde se efectuó la Asamblea de Guáimaro.
- Señala con el color verde, el lugar donde cayó el Padre de la Patria.



b) Realiza la leyenda del mapa y colócale al lado de cada hecho la fecha en que sucede.

c) ¿A qué etapa de la Historia pertenecen estos hechos históricos?

7. Menciona dos razones que demuestren que el Pacto del Zanjón es una triste página de nuestra historia.
8. Marca con una (X) las respuestas correctas. La causa fundamental que llevó al fracaso de la Guerra de los Diez Años fue.
- ___ La falta de apoyo del exterior
- ___ la falta de unidad de los cubanos
- ___ La campaña pacificadora de Arsenio Martínez Campos
- ___ El fracaso de la Invasión a Occidente
9. De la Protesta de Baraguá responde las siguientes actividades.
- a) Fecha en que sucede este hecho.
- b) Este hecho sucedió en el siglo

c) Personalidad que la protagoniza junto a otros mambises.

10. Explica la significación histórica de la Guerra de los Diez Años.

Resultados cuantitativos y cualitativos del cuestionario a los escolares

Resultados cuantitativos del cuestionario realizados a los escolares														
Encuestados 20	1	2	3	4	5	6			7	8	9			10
						a	b	c					a	
Correcto	20	20	20	20	19	20	20	20	19	20	20	20	20	20
Incorrecto	--	--	--	--	1	--	--	--	1	--	--	--	--	--

Valoración

- En las primeras cuatro preguntas el 100% de los escolares contestaron correctamente lo relacionado con el Manifiesto del 10 de Octubre, la Asamblea de Guáimaro, la actividad de las personalidades de la localidad y el ordenamiento cronológico de los diferentes hechos ocurridos en ese período.
- En la pregunta cinco solo un escolar no pudo relacionar correctamente la personalidad con el hecho histórico y la fecha en qué ocurrió, lo que representa el 5% de los escolares comprobados.
- En la sexta pregunta en el inciso a) los escolares alcanzaron el 100% pues ubicaron correctamente: Donde se efectuó el Alzamiento en La Demajagua, el Incendio de Bayamo, la Asamblea de Guáimaro y el lugar donde cayó el Padre de la Patria. Algo similar ocurrió con el inciso b y c.
- En los ítems 7 y 8 se alcanzó un 95 y 100% respectivamente, viéndose una mejoría con respecto a lo observado en clases y preguntas escritas realizadas durante ese proceso.
- En los ítems 9 y 10 los escolares alcanzaron el 100 % de respuestas correctas. En la pregunta 9 demostraron dominio de la Protesta de Baraguá: la fecha, el siglo y personalidad que la protagoniza junto a los heroicos mambises, mientras que en la pregunta 10 logran explicar la importancia que tiene para el proceso revolucionario cubano la Guerra de los Diez Años.

En resumen con este cuestionario se puede constatar el dominio de los contenidos históricos nacionales y locales, alcanzado por la mayoría de los implicados en el proyecto investigativo, corroborando la validez de la propuesta didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en la Educación Primaria.

Anexo # 29

Talleres de análisis y reflexión pedagógica

Objetivo: Obtener criterios de los maestros, responsables de la asignatura Historia y directivos sobre la concepción didáctica y la metodología.

Dimensiones	Indicadores
1- Concepción didáctica	<ul style="list-style-type: none">➤ Componentes➤ Relaciones entre los componentes➤ Precisión de las definiciones de conceptos necesarios para desarrollar la temporalidad en la Educación Primaria➤ Argumentos que la sustentan como:<ul style="list-style-type: none">▪ Componente básico del contenido histórico▪ Eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia➤ El esquema lógico de la concepción revela lo relacionado con la temporalidad como componente básico y eje articulador, así como las relaciones con otros componentes.
1.a) Indicadores para el tratamiento de la dimensión y los operadores de la temporalidad	<ul style="list-style-type: none">➤ Precisión conceptual de la dimensión y los operadores➤ Relación entre la dimensión y los indicadores para desarrollar la dimensión temporal y los operadores➤ Precisión de los indicadores de la dimensión y los operadores➤ Relaciones que se establecen entre los indicadores de la dimensión y los operadores
1. b) Estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad	<ul style="list-style-type: none">➤ Variedad de fuentes para enseñar y aprender la temporalidad➤ Precisión de las acciones para desarrollar la estrategia con cada fuente determinada➤ Relación que se evidencia entre las estrategias y las dimensiones y operadores➤ Relación entre las estrategias y las tareas docentes que se diseñan para los escolares primarios➤ Ajuste de las estrategias a las exigencias del segundo ciclo de la Educación Primaria
2- Metodología para la concreción de la concepción didáctica	<ul style="list-style-type: none">➤ Etapas de la metodología➤ Fases de la metodología➤ Relación entre la concepción y la metodología➤ Operatividad de la metodología➤ Posibilidades que ofrece la metodología para concretar dentro de la concepción didáctica las estrategias de enseñanza aprendizaje de la temporalidad