

2ej. 85



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**NIVEL DE PENSAMIENTO Y CONCEPCION DE
UN HECHO HISTORICO EN NIÑOS DE
2o., 4o. Y 6o. GRADO DE PRIMARIA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
MERCADO VARILLAS TERESITA DE J.

MEXICO, D. F.

1 9 8 7



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Agradecimientos

Dedicatoria

Introducción	Pg. I
Reporte de Investigación	
Introducción Teórica.....	1
Método.....	28
Resultados.....	44
Discusión.....	69
Anexos.....	A.1
Bibliografía.	

AGRADEZCO

Al Lic. Joaquín Figueroa Cuevas
el apoyo, la comprensión y pacien-
cia que brindó no sólo a la reali-
zación de mi tesis sino también
al desarrollo profesional de toda
mi carrera.

Al Lic. Daniel Zarabozo,
Jefe de la Unidad de Servi-
cios de Cómputo, Informáti-
ca e Investigación de la
Facultad de Psicología, su
inapreciable ayuda en la
asesoría de la parte metodó-
lógica.

Al Lic. José Martínez Guerrero, Jefe de la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología, y a la Lic. Margarita Castañeda Vázquez, Jefe del Departamento de Psicología Educativa, el invaluable apoyo que brindaron a mi formación profesional.

Al Lic. Alvaro Torreblanca, Coordinador Técnico del Comité de Becas de la Facultad de Psicología, no sólo su apoyo académico-institucional sino también el apoyo moral que ha brindado al desarrollo de mi carrera.

A la Lic. Gabriela Delgado y al Lic. Procoro Millán Benítez el tiempo, la dedicación y el ejemplo que siempre tuve de ellos.

A las personas sin cuya ayuda ins-
titucional no hubiera sido posi-
ble la realización de esta tesis.

Profr. Hugo Ladrón de Guevara.

Dra. Blanca Estela Escamilla, Jefe del De-
partamento de Investigación de la Di-
rección General de Educación Primaria
de la Secretaría de Educación Públi-
ca, y a su asesora Lic. Sabina Sán-
chez.

Mtra. Elsa Reyna Hidalgo Pasos, Directora-
de la Escuela Primaria "Carmen Serdán
Alatríste" y a las profesoras de este
plantel,

Mtra. Concepción López Membrillo
Mtra. Evelyn Barrón Villaseñor
Mtra. Yolanda Echegaray Monroy

DEDICO ESTA TESIS

A quien siempre me dió una in-
finita comprensión, me enseñó
a amar y a saber que las cosas
no terminan donde el sentido -
común lo marcaría

...mi madre.

Con cariño a mis hermanos:

Chava y Cristy

A mi familia.

A quienes dieron origen a
esta tesis:

Joaquín, Fermín,
Aideé, Martha,
Marco y Nahum.

I N T R O D U C C I O N

La investigación de la presente tesis pretendió incidir en uno de los temas de investigación más abordados en el nivel primaria (S.E.P., 1981): el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El marco teórico con el que se abordó tal proceso fué el de la "teoría constructivista de Piaget".

Bajo tal teoría, se concibe que el pensamiento del niño es cualitativamente diferente al del adulto y que el conocimiento que éste tenga de las cosas dependerá - tanto de su propio desarrollo intelectual como de la interacción que tenga con el objeto de conocimiento, o acciones (física e intelectual) que ejerza sobre el mismo. Propone por otra parte, que el papel del educador sería proveer al estudiante de materiales o experiencias cognitivas para fomentar su desarrollo intelectual y conocimiento acerca de las cosas; ésto, precisamente a partir del conocimiento que tenga del desarrollo cognitivo, o intelectual, del niño.

Específicamente, el objetivo que persiguió el reporte de investigación que a continuación se presenta fué caracterizar las concepciones que tienen los niños de primaria acerca de un hecho histórico definido para fines metodológicos como fenómeno determinado por la totalidad del acontecer social y como fenómeno susceptible de ser interpretado según las circunstancias de la totalidad del acontecer social en que vive el sujeto que lo interpreta.

Asimismo, se pretendió establecer el nivel de pensamiento o capacidad cognitiva en que se ubican.

Se hizo ésto, con el fin de sentar las bases para que el educador pueda proveer a los alumnos de las experiencias ó materiales adecuados para fomentar su desarrollo intelectual y conocimiento acerca de la historia.

Cabe aclarar que las definiciones metodológicas a las que se recurrió se eligieron toman en cuenta dos de las características más esenciales ante la posición materialista de la historia, a saber:

- 1) No es posible conocer los hechos históricos en su realidad mas que tomando en

cuenta todo aquél contexto que articula - los hechos individuales de la vida social, determinados no sólo por las relaciones - de producción sino también por la determi - nación de éstas sobre la conciencia de - los individuos, por lo que se sostiene a - su vez que

- 2) "no es sólo la llamada 'situación objeti - va' la que determina cuál ha de ser [el - momento histórico] sino también la lectu - ra que el agente [histórico haga] de ésta situación [proponiéndose que] esta lectu - ra es resultado de todo el 'pasado' de - [éste] agente (quien no es nunca un indi - viduo per se, sino entidades colectivas: - grupos sociales, instituciones, etc.)" - [Pereyra, 1984, p. 90], es decir, la in - terpretación de los hechos depende de la - situación histórica propia del sujeto.

El objetivo de la presente investigación fué indagar cómo es que el niño de nivel primaria conoce un hecho histórico definido como fenómeno determinado por la totalidad del acaecer social y como fenómeno susceptible de ser interpretado según las circunstancias de la totalidad del acaecer social en que vive el sujeto que lo interpreta.

Para el caso se tomó en cuenta la perspectiva constructivista del conocimiento acerca del desarrollo de las nociones sociales denominada "Cognición Social" (Delval, 1980) e investigaciones sobre el conocimiento infantil de la historia.

En tanto perspectiva constructivista del conocimiento, esta corriente teórica sostiene que el conocimiento que los sujetos tengan de las cosas depende de un proceso de interacción entre los instrumentos intelectua-

les que posee y la acción que ejerza sobre su mundo u objeto de conocimiento, mismo que cambia en forma constructiva a lo largo de la vida de éste. Es decir, a partir de los instrumentos intelectuales ó "estructuras" que poseen los sujetos es posible que éstos ejerzan acción sobre su mundo y lo conozcan, a su vez, estas acciones permiten al sujeto desarrollar ó "construir" nuevas "estructuras" a través de las cuales volverá a conocer su mundo u objeto de conocimiento y a construir nuevas "estructuras".

En una revisión general hecha al respecto de trabajos realizados dentro de esta corriente Delval (1980) ha señalado que la forma de conocer este proceso ha sido estudiando el desarrollo que se da de tales nociones.

Furth (1976), exponente de esta corriente teórica, ha propuesto como modelo y ha abordado tal desarrollo a partir de la hipótesis de que "el niño aplica espontáneamente su inteligencia al medio ambiente social en el que vive"[Furth, 1976, p. 353].

Asimismo éste último autor ha propuesto línea-

mientos para poder establecer las concepciones que se dan en los niños al respecto de las nociones sociales. Estos lineamientos son, a) presentar al sujeto situaciones de su vida cotidiana (personal, luego verbal), según un trayecto de una entrevista; el pensamiento espontáneo del niño y c) delinear cuáles es su entendimiento de las concepciones, tomando como metodología propia paribaria a los últimos días de lineamientos en el método crítico de Piaget reportado en su libro "La representación del mundo en el niño".

Como producto de la evaluación de estos estudios de Cognición Social de Delval (1980) ha llegado a las conclusiones de que en la evolución de las nociones sociales pueden distinguirse al menos tres niveles. Propone que estos tres niveles se caracterizan por que en un primer nivel los elementos sociales aparecen aislados y tienen rasgos perceptivos muy evidentes. En un segundo nivel se empiezan a constatar sistemas que organizan conjuntos de hechos por oposición en la totalidad de su entorno de término y pueden existir sistemas independientes. Finalmente, en un tercer nivel, la sociedad se concibe como un sistema múltiple que está en interacción y hoy lo que queda de una de ellas tiene repercusiones sobre los demás. (Delval, 1980, pp. 64). 64].

En cuanto a las investigaciones sobre el conocimiento infantil de la historia o revisadas a (Barnes, en 1904; 984; - Blake, Jak 1981; 90; Collis, 11980; 96 Green, en 1972; 9 Hallam, 11969; 969; - Lello, 11980; 9 Luc, L 1983; 98 Riegel, en 1977; 979) y estas se plantean la indagación del conocimiento de un hecho histórico o establecido en su relación con el tiempo (Lello, 11980) 980, - planteando a las fuentes históricas a través de las cuales se le conoce (Hallam, 11969; 9 Luc, L 1980) 981, recuerdo que que - tienen los sujetos de eventos pasados a (Barnes, en 1904; 9 Riegel, en 1977; 979) 991 y la posibilidad de que un hecho no realizable por los seres humanos pueda ser verificado (Green, en, - 1972) 972) Además se hace la caracterización del nivel de operaciones concretas en el niño con respecto a materiales de historia (Blake, Jak 1981; 90; Collis, 11980; 98 Hallam, 11969) 969).

Sin embargo, ninguna aborda las características de un hecho histórico como son de índole a la investigación.

En algunos de estos estudios se mantiene una posición constructivista del conocimiento (Blake, Jak 1981; 90; Collis, 11980; 96 Green, en 1972; 9 Hallam, 11969; 969; Lello, 11980; 980; Luc, L, - 1983) 969) cuanto que parten de la premisa de que el sujeto es un ser cognitivamente activo que se mota en la elaboración de in-

cualquier tipo de información que recibe de acuerdo a su desarrollo intelectual pero ninguna se ubica dentro del campo de la Cognición Social ya que ninguna indaga cuál es el desarrollo cognitivo de los niños acerca de un hecho histórico tal cual lo han definido.

No obstante, en una de estas investigaciones (Collis, 1980) fueron delineadas las principales características de juicio y habilidad de razonamiento de los sujetos con respecto a material de historia (un pasaje histórico) en los estadios de operaciones concretas y operaciones formales. Esto a través de examinar cómo los sujetos habían utilizado los datos que se les había presentado en un pasaje histórico y habían llegado a realizar su conclusión con respecto a una pregunta planteada por el experimentador.

Estos niveles de pensamiento, que para fines de la presente investigación se propusieron como complementarios de los tres niveles planteados por Dèlvál con respecto a las nociones sociales, se describen en el caso del estadio de operaciones concretas, estadio en el que se encuentran los sujetos de interés a la presente, de la siguiente forma:

"-Nivel de operaciones concretas tempranas. En este nivel el niño es capaz de tomar en cuenta un hecho para apoyar la respuesta que dió a la pregunta hecha. Sin embargo para formar un juicio el niño tiende a usar evidencias perceptualmente dominantes, de forma que un juicio circunstancial es una mejor característica de éste nivel de pensamiento. Con algunos materiales les el juicio puede reflejar una reacción emocional más que una posibilidad cognitiva. En el nivel de operaciones concretas el estudiante toma en cuenta una pieza de evidencia circunstancial para apoyar un simple juicio que no es adecuado como respuesta a la pregunta realizada."

"-Nivel de operaciones concretas medio.- En este nivel el niño puede presentar varias razones para apoyar su juicio pero no explica cuál es la unión entre estas razones. Usa la evidencia presentada pero no coordina un argumento lógico, frecuentemente da una serie de razones inconexas concebidas a partir de los datos de la historia. Debido a que no coordina los hechos, la respuesta podría ser descrita como una conceptualización circunstancial de la situación. El estudiante de este nivel intentará un análisis en términos de los datos presentados, pero su interpretación es usualmente parcial o incompleta."

"-Nivel de Generalización Concreta. En este nivel los estudiantes se limitan al material presentado y frecuentemente generalizan, en forma rápida, sobre la base de pocos datos de evidencia. Tienen la habilidad de identificar y usar todos los factores o razones presentadas, y para hacer evidente la relación entre estos hechos o eventos, incluye un conocimiento elemental de la naturaleza reciproca de estas relaciones. Sin embargo carece de la habilidad para percibir y usar relaciones"

nes entre estas relaciones, o de ir más allá de los datos presentados para formar y probar hipótesis, lo cual podría o no ser apoyado por los datos. El estudiante que opera en este nivel tiene la capacidad de combinar las piezas de evidencia y tener un conocimiento claro de las causas y efectos en tanto sean deducibles de la información dada. Son capaces de considerar las posibilidades lógicas dentro del problema, pero no es capaz todavía de considerar estas posibilidades en forma simultánea." [Collis, 1980, p. 76 - 78].

Para fines de poder ser retomados en la discusión de la presente investigación, se describe a continuación cuál fue el método y resultados en cada una de las investigaciones anteriormente mencionadas ya que si bien ninguna aborda las características de un hecho histórico como son definidas en este estudio, no dejan de dar cuenta de otras características que le son en sí mismo intrínsecas.

Antes, debe mencionarse que en dos de estas investigaciones, la de Riegel (1977 y 1979) y la de Barnes (1904), no se mantiene este enfoque constructivista.

Riegel, sustenta la psicología dialéctica y concibe al desarrollo del hombre como una confrontación de

contradicciones que son verificadas entre cuatro dimensiones características del hombre, biológica-interna, psicológica-individual, socio-cultural y física-externa, que no siempre tienen un progreso coordinado y sincrónico. Indaga en sus estudios acerca de las interacciones entre cambios psico-individuales y socio-culturales y de esta forma llega a explorar la forma en que algunos métodos psicológicos pueden ayudar a reconstruir la historia de los individuos y de la sociedad.

Barnes, por otra parte, no sustenta ni se apoya en ningún planteamiento teórico, pero sustenta la premisa de ver cómo se desarrolla el "sentido histórico" [Barnes, 1904, p. 85] en el hombre para dar idea de cómo enseñar la historia al mismo. Indaga para ello qué clase de respuestas varían con la edad al respecto de categorías que denomina como "poder de inferencia", "sentido de evidencia" y "tiempo histórico".

Se reporta en estas investigaciones, en cuanto a la concepción de los niños acerca de la posibilidad de que un hecho no realizado por los seres humanos sea verídico (Greer, 1972), que al contársele la "historia de la Creación" según la biblia a sujetos entre los 6 y los 17 años, preguntarles acerca de si creían que Dios hubiese-

hecho al mundo como se describe en la historia, si cre---
fan que Adán y Eva fueran personas reales como Winston -
Churchil se encontró que éstos apoyaban sus respuestas, -
con frecuencia, en el conocimiento que se tiene de la crea-
ción del universo en el ámbito científico, como por ejem-
plo la respuesta: "hay una razón científica de que la tie-
rra se formó del Sol y entonces, cómo pudo hacerlo [Dios]?
[Greer, 1972, p. 105]. También se reporta en esta inves-
tigación que, según el autor, los que parecían encontrar-
se en el nivel de operaciones concretas hacían frecuente-
aducción a la interpretación literal de los símbolos plan-
teados en la misma, como la respuesta: "no es realmente -
importante saber qué tanto tiempo hemos permanecido [los-
hombres] aquí [en la tierra] como el saber que Dios nos -
hizo. El tiempo y todo eso no es realmente importante -
saberlo" [Greer, 1972, p. 108], mientras aquéllos que, -
considera el mismo, habían logrado un nivel de pensamiento
abstracto lo planteaban como un significado meramente -
simbólico de forma que no lo utilizaban en sus argumentos
para justificar la veracidad de la historia.

En cuanto a los estudios que abordan la rela---
ción entre el conocimiento del tiempo y la historia (Bar-
nes, 1904 y Lello, 1980) Alma Patterson (citado en Barnes

1904) señala que al plantear a 2,237 niños entre los 6 y 17 años la pregunta, ¿Qué significa 1895?, se obtuvieron cuatro tipos o categorías de respuesta que identifica como:

- "No sé". Donde clasificó respuestas como "no sé" o "es el número de una casa", cuya moda se ubicó a los seis años y fué decreciendo a partir de los siete.

- "Nombre y número de un año". Que comprende respuestas como "es el número de un año" o "es la fecha de un año", lo cual no indicaba, según la autora, que el niño tuviera "un sentido de tiempo histórico" [Op. cit., p. 99], pero sí la posesión de una vaga noción de lo que significa el tiempo nombrado, cuya moda se encontró entre los ocho y diez años y fué decreciendo progresivamente a partir de esta edad.

- "Conocimiento histórico correcto". Que concibe respuestas como "1895 significa el número de años desde que nació Cristo" o "significa el s. XIX", encontrándose la medida modal a los 17 años.

- "Conocimiento histórico incorrecto". Que concibe respuestas en las que si bien se hace aducción a acontecimientos históricos, estos tienen una correspondencia temporal errónea, como por ejemplo, "fué el descubrimiento de América" o el "número de años desde la guerra",

dándose una frecuencia muy baja en todas las edades.

Por otra parte, Lello reporta un estudio realizado por Jahoda, en donde se concibe que la historia no consiste en una cronología o tiempo visto como aproximación numérica, sino que se refiere "a un logro alcanzado por [la] evolución social y (...) lo que se enseña al niño es una actividad producto de un largo período de evolución intelectual de la sociedad" [Lello, 1980, p. 345]. Se reporta en este estudio que tal autor observó que cosas como las casas, los caminos, los habitantes o los monumentos tenían un significado diferente para una comunidad sedentaria instalada en cierta región de Francia y para una comunidad sin poblado fijo de vivienda, habitante-temporal de la misma región ya que para los primeros estas cosas tenían un significado personal, les recordaba que habían sido construidas o compradas por sus ancestros, mientras que para los segundos les eran indiferentes, no tenían conexión con su vida ni tampoco estaban unidas a su niñez, a su juventud o a su vida adulta, es decir, según el propio autor, "estaban casi sin pasado" [Lello, 1980, p. 347].

En cuanto a los estudios que plantean cómo es que se da el conocimiento de las fuentes históricas en los

niños se encuentra la de Barnes (1904 y la de Luc (1983).

Barnes (1904) reporta tres estudios hechos con 1,230 niños entre 6 y 16 años. En el primero se pretendió ver la curiosidad que presentan los niños respecto de personalidades, tiempo, causas y efectos de la historia. Para esto se les narró un pequeño cuento y se les pidió escribieran las preguntas que quisieran o se les ocurrieran respecto del mismo; se señala que las preguntas acerca de cómo y por qué ocurrieron los sucesos, y de quién, cómo y dónde ocurrieron, aparecieron, a cualquier edad, con mayor frecuencia que las preguntas acerca del tiempo y detalles generales de los hechos o de la veracidad de los mismos.

En la segunda investigación se pretende corroborar el "poder de inferencia" [Barnes, 1904, p. 64] de los sujetos pidiéndoles que contesten la consigna: "si estuvieras perdido en una isla a la mitad del mar, te encontraras en el rincón de ella una casa vieja de maderos y partes de un viejo bote con remos y flechas, ¿qué te dirían esas cosas?". Se concluye que si bien los niños hacían inferencias desde los ocho años, éstas o no eran imaginativas (ya que utilizaban únicamente los indi-

ces dados en la consigna) o bien no proporcionaban las bases en las que se apoyaban para hacerlas (no las justificaban), sino hasta la edad de 11 años (en medición modal).

En la tercera investigación se pretendió indagar el "sentido de evidencia" [Barnes, 1904., p. 70] de los niños pidiéndoles que respondieran a dos situaciones experimentales. En la primera se les pidió que justificaran cómo es que sabían que alguien como George Washington había vivido, escribieran algo que hubiese sido verdad, hubiese ocurrido antes que ellos nacieran y justificaran cómo sabían de su veracidad. Se planteó que las respuestas que hacían aducción a "rumores" (como "lo sé por la mamá de mi mamá") habían decrementado con la edad, mientras que las respuestas que hacían aducción a evidencias basadas en "autoridades expertas" (como "libro" o "lo dice la historia") o "fuentes originales" (como testigos presenciales, reliquias o documentos) había incrementado con ésta. En la segunda situación experimental se les leyó una narración acerca de cómo ocurrió la derrota del Mayor Anderson al defender Fort Sunter (en Estados Unidos), un reporte escrito del propio Mayor Anderson para informar de su derrota, se les pidió luego que eligieran el que consideraran mejor, explicaran cuál de estos dos -

guardarían si sólo pudieran guardar uno y justificaran-- porqué; se reporta que la elección por el informe directo del Mayor Anderson argumentando que éste era verídico era una señal del hecho original, o bien era la fuente - sobre la que se había escrito la narración fué incrementando de acuerdo a la edad.

De estas tres investigaciones reportadas por - Barnes, se concibe que no obstante ser estudios cuya finalidad dista mucho de dar una explicación de desarrollo cognitivo en el niño, adolecer de un planteamiento teórico y método a la luz del cual haya validación de los resultados obtenidos, dan indicio acerca de que no es sino hasta los 13 años aproximadamente (observando, en promedio, las medidas modales obtenidas) que el niño es capaz de concebir que existen medios a través de los que se conoce la historia, denominados "fuentes históricas" (tercera investigación, segunda situación experimental) y de concebir o realizar inferencias tomando en cuenta evidencias no presentes en los hechos presentados (segunda investigación descrita).

Luc (1983), reporta un estudio realizado por - la Escuela Nacional Superior de Saint Cloud, Francia, -

con 324 niños en el nivel de Educación General Básica del mismo país en donde se pretendió comparar la efectividad de cursos tradicionales de historia y cursos basados en la enseñanza de "fuentes históricas" sobre la capacidad que tenían los sujetos para identificar a éstas últimas como medios para conocer el pasado. Al hacer las encuestas se obtuvo que si bien los niños pertenecientes a los cursos basados en la enseñanza de las fuentes históricas elegían con mayor frecuencia (libros, archivos, ayuntamientos y documentos varios) que los niños pertenecientes a cursos tradicionales, el conocimiento de éstas se daba bajo "tendencias egocéntricas y finalistas" [Luc, 1983, p. 69] ya que consideraban que éstas eran el producto de la acción deliberada de las personas para informar a la posteridad lo que habían hecho o habían vivido.

En cuanto a las investigaciones que indagan cómo es que el sujeto recuerda eventos pasados se encuentran la de Barnes (1904) y la de Riegel (1977 y 1979).

Riegel planteó indagar cómo es que se lleva a cabo el recuerdo de figuras históricas pidiendo a los sujetos que anotaran los nombres de las figuras o personajes históricos que pudieran recordar en un período de diez minutos. Como resultados, reporta que el mayor nú-

mero de figuras históricas recordadas por los sujetos coincidía con las fechas en que han ocurrido las guerras más importantes, interpretando de lo anterior que el período en que éstos personajes históricos entran en contacto con la vida del sujeto se da cuando éstos se encuentran cursando un nivel de educación media superior o un nivel educativo más avanzado, en donde por cuestiones didácticas y de tiempo se eligen trozos de historia, teniendo como criterio para ello lo que llama el autor una "teoría catastrófica de la historia".

Barnes (1904), por otra parte, indaga con 25 niños de nueve a once años aproximadamente cuál es el recuerdo que tienen respecto de los detalles de una historia (descripción de los personajes, tipo de relación entre ciertas naciones y entre ciertas razas, las muertes de éstos primeros, entre otros) leída a ellos dos semanas antes de requerírseles que la reprodujeran en forma escrita; se reporta aquí que los sujetos recordaron más los detalles conectados con la experiencia personal de los personajes, los objetos y las acciones de su propia experiencia, y que éstos parecían poder ser clasificados en grupos que denotaban las principales y a la mayor parte de las acciones de la historia. Asimismo reporta que al anali-

zar los errores que cometieron, algunos de ellos no siguieron la secuencia de los eventos, dramatizaron los hechos (como por ejemplo cambiaron la idea de 'una vez que él quiso hacer una campana bella' por la de 'Carlomagno le dijo al hombre que hiciera una bella campana'), añadieron detalles de tiempo y conceptos de moral no presentes en ella (como 'la gente mala toma lo peor de ella', refiriéndose a la misma) y cambiaron la descripción de ciertas cosas (como 'puertas de cobre y hierro' por 'puertas de oro y plata').

Por último, en cuanto a las investigaciones que hacen la caracterización de el tipo de pensamiento de operaciones concretas del niño (Blake, 1981 y Hallam, 1969), Blake, pretendiendo comparar la eficacia de un método de enseñanza basado en la utilización de documentos con 25 niños de nueve a once años, les pidió que describieran de un grupo de fotografías que les era mostrado lo que veían en ellas, las colocaran en grupo y qué explicaran por qué las habían agrupado de esa forma. Obtuvo y observó que las agrupaciones mostraron cuatro categorías de organización que fueron, las tiendas (en forma de representación del comercio de aquella época), la industria (como representación de la vida en el trabajo), los transportes y la pobreza (como representar las condiciones de vida de

la época.

En el reporte de Hallam no es reportado el método, sin embargo describe que de una muestra de 100 sujetos con edades entre los 12 y los 17 años de edad, éstos se ubicaron en un nivel de operatividad concreta por debajo de los 16.2 años de edad.

De todo lo anterior, para conocer cómo es que el niño de nivel primaria conoce un hecho histórico definido como fenómeno determinado por la totalidad del acontecer social y como fenómeno susceptible de ser interpretado según las circunstancias de la totalidad del acontecer social en que vive el sujeto que lo interpreta, se recurrió a observar cuál es el desarrollo que se da en los niños acerca de la concepción que tienen de tales características.

Para ello se mantuvo como hipótesis para indagar el desarrollo de tales concepciones, la hipótesis sostenida por Furth (1976) al respecto de que el niño aplica espontáneamente su inteligencia al medio ambiente social en el que vive.

Se asumió al respecto de esto, que la intelli-

gencia del sujeto tiene un desarrollo intelectual que cam
bia de acuerdo a su edad; para cumplir con los requeri---
mientos de tal premisa se seleccionaron sujetos de 2o., -
4o. y 6o. grado de primaria cuyas edades variaron de gru-
po a grupo.

Para hacer la obtención, análisis y validación-
de las concepciones de los niños con respecto a que un he
cho histórico 1) fuera un fenómeno determinado ante todo-
por la totalidad del acaecer social (organización políti-
ca, económica, social y su relación y 2) fuera un fenóme
no susceptible de ser interpretado de acuerdo a las carac
terísticas económicas, políticas, sociales e inter-rela-
ción de éstas, en que vive el sujeto, se recurrió a los -
siguientes tres pasos:

I) Plantearle al sujeto situaciones de su vida-
cotidiana ó alguna otra situación (comparación de la for-
ma de vida entre hombres prehistóricos y hombres actuales
o bien la narración de un hecho histórico) que sirviera -
para llevar a cabo una entrevista bajo la aproximación -
general de Piaget (1978), consistente en plantearle al ni
ño problemas acerca de los cuáles pudiera expresar su pen
samiento, hacerle preguntas con la finalidad de comprobar
hipótesis que el experimentador sustente con respecto a -

este pensamiento y plantearle hechos que contradigan sus creencias y confirmen las respuestas que hayan dado con anterioridad.

Después de plantearle esta situación al niño, se le hicieron preguntas que fueron encaminadas a:

1) establecer su concepción acerca de factores económicos, políticos y su relación.

y

2) establecer su concepción acerca del hecho de que un acontecimiento pudiera ser interpretado de forma diferente por dos personas.

II) Establecer las creencias o explicaciones de los niños en cuanto a cada una de las características de interés en la presente investigación planteadas en un hecho histórico. A estas explicaciones o creencias se les dio el nombre de "tipos de respuesta" en el presente estudio. Este procedimiento aparece con el nombre de "Análisis Cualitativo" en la sección de Resultados.

III) Validar las respuestas, creencias o "tipos de respuesta" obtenidas a través del método establecido por Piaget (1978). Específicamente se recurrió a:

1) Analizar cada contestación dada por el niño ante -

las preguntas del experimentador eliminando aquéllas en que:

a) el niño parecía haber dado una respuesta para la cuál no razonó sino sólo inventó algo o bien dió una respuesta azarosa, y que además hubiera parecido sólo en alguno de los sujetos y no en la generalidad o varios de ellos. (Respuesta o reacción denominada por Piaget "fabulación" y "no importaquismo" respectivamente).

b) la respuesta parecía haber sido sugerida por el entrevistador y al plantearle más adelante, durante la entrevista, la misma pregunta no haya contestado lo mismo -- que respondió antes. (Respuesta o reacción denominada por Piaget "sugerida").

2) Establecer las respuestas donde parecía no haberse dado lo anterior y además aparecían en forma uniforme -- en más de tres de los sujetos entrevistados. A éstas respuestas se les identificó con el nombre de "tipos de respuesta", como ya anteriormente se señaló. (Denominadas por Piaget creencia "espontánea" y creencia o reacción "de encadenada").

3) Obtener la validez del pensamiento, concepción o "tipos de respuesta" obtenidos a través de establecer las reacciones o creencias meramente "desencadenadas".

Esto se llevó a cabo:

a) Estableciendo las respuestas que habían sido uniformes o se habían presentado en varios sujetos con proximidad en la edad,

las cuales se identificaron, como ya anteriormente se señaló con el nombre de "tipos de respuesta".

- b) Estableciendo si éstas creencias o "tipos de respuesta" cambiaron de acuerdo a la edad. Se realizó para ello un análisis estadístico que permitiera obtener diferencias estadísticas significativas entre los tres grupos de primaria a los que se les entrevistó (2o., 4o. y 6o. grado); también se tomaron en cuenta en éste caso "tipos de respuesta" de adultos con nivel primaria y adultos con nivel licenciatura.

Este análisis dió cuenta, a su vez, del desarrollo de las nociones o características de un hecho histórico planteadas en este estudio. Este análisis aparece con el nombre de "Análisis Cuantitativo" en la sección de Resultados.

Por último, la presente investigación sostuvo -- como objetivo establecer el "nivel de pensamiento" que alcanzan los niños de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria con--

respecto a los niveles establecido en ésta.

Se delimitaron tres niveles de pensamiento tomando en cuenta los niveles planteados por Delval (1980) y por Collis (1980); para el caso se hizo una correspondencia entre el primer nivel establecido por Delval y el nivel de operaciones concretas tempranas planteado por Collis para establecer el primer nivel de esta investigación, se tomó en cuenta el nivel de operaciones concretas medio para establecer el segundo nivel, y se hizo una correspondencia entre el segundo nivel establecido por Delval y el nivel de generalización concreta planteado por Collis para establecer el tercer nivel.

Los tres niveles de pensamiento quedaron establecidos de la siguiente forma.

- 1) El niño toma en cuenta los elementos sociales en forma aislada y apoya -- sus respuestas sobre un sólo hecho o evidencia regularmente de predominancia perceptual.
- 2) El niño apoya sus respuestas en dos o más hechos seleccionados de los propios datos que le son presentados pe-

ro no necesariamente llega a relacionarlos.

- 3) El niño tiene la habilidad de identificar y usar todos los elementos, factores o hechos presentados y de ver relaciones entre estos factores. Es capaz de hacer la organización de un conjunto de hechos.

En suma, los dos problemas y objetivo planteados en la presente investigación fueron los siguientes:

PROBLEMAS.

-¿Cuál es la concepción que tienen los niños de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria acerca de las características económicas y políticas de un hecho histórico, así como de la relación que establece entre éstos y algunos otros factores?

¿Varía la concepción que tienen estos niños con respecto al grado escolar en el que se encuentren (2o., 4o. y 6o. grado-

de primaria, cuyos sujetos constitutivos varían en edad de un grupo a otro)?

-¿Cuál es la concepción que tienen los niños de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria acerca de que un mismo hecho histórico sea interpretado en forma diferente por dos personajes?

¿Varía la concepción que tienen estos niños con respecto al grado escolar en el que se encuentren (2o., 4o. y 6o. grado de primaria, cuyos sujetos constitutivos varían en edad de un grupo a otro)?

OBJETIVO.

-¿En cuál de los siguientes tres niveles de pensamiento se ubican los niños de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria?:

Primer Nivel: Nivel donde el niño toma en cuenta los elementos sociales en forma aislada y apoya sus respuestas en un sólo hecho o evidencia regularmente de pre dominancia perceptual.

Segundo Nivel: Nivel donde el niño apoya sus respuestas en dos o más hechos seleccionados de los propios datos que le son presentados pero no necesariamente llega a relacionarlos.

Tercer Nivel: Nivel donde el niño tiene la habilidad de identificar y usar todos los elementos, factores o hechos presentados y de ver relaciones entre estos factores. Es capaz de hacer la organización de un conjunto de hechos.

M E T O D O

Para fines de establecer la situación que permitiera al experimentador llevar a cabo una entrevista - (según la aproximación de Piaget (1978)) para delimitar - la concepción de los sujetos acerca de los factores económicos, políticos e inter-relación de éstos y del hecho de que un acontecimiento pudiera tener diferentes interpretaciones, se probaron tres situaciones experimentales que son reportadas con el nombre de "fase de piloteo".

Las dos primeras situaciones no permitieron hacer más preguntas al niño de las planteada en un inicio y por tanto no permitieron hacer un seguimiento del pensamiento de éste, como se requería para la presente investigación.

La tercer situación planteada permitió llevar a cabo tal entrevista con niños por arriba de los once años pero no con los más pequeños. Debido a que, según observó el experimentador, esto parecía deberse a que no podía centrar su atención en la grabación, se procedió a hacer la representación de tal situación con muñecos.

La representación de la situación con muñecos constituyó una cuarta situación experimental que sí permitió llevar a cabo tal entrevista debido a que se le -- pudieron hacer más preguntas al niño de las planteadas - al inicio y hacer la indagación de la concepción de los sujetos tal como lo establece Piaget (1978), lo cuál era requerimiento de la presente investigación. y fué especificado ya con anterioridad.

Esta cuarta situación, reportada con el nombre de "fase experimental", consistió en la presentación de dos historias narradas y representadas con muñecos que - contenían aquéllas características acerca de las cuáles - deseaba analizarse la concepción que tenían los sujetos; específica y respectivamente, factores económicos (repre - sentados como diferencias económicas entre los grupos so - ciales o personajes), factores políticos (representados - como inconformidad de los grupos con el gobierno), e, in - terpretación diferente de un mismo hecho histórico por - dos personajes. A partir de esta situación se obtuvie - ron los "tipos de respuesta" y se hizo la validación pre - tendida en ésta investigación, mismos que son reportados en la sección de Resultados.

Considerando, por otra parte, que la forma en - que fué diseñada esta cuarta situación, es decir, la for -

ma en que pretendieron señalarse los factores económicos y políticos, o la forma en que pretendió hacerse evidente la interpretación diferencial por dos de los personajes en la historia, pudiera tener influencia sobre los "tipos de respuesta" obtenidos en los niños, se planteó, aplicar la misma situación y entrevista a sujetos adultos, quienes se considera tienen un desarrollo intelectual evidentemente diferente al de los niños, y comparar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los "tipos de respuesta" obtenidos por la población de niños (2o., 4o. y 6o. grado de primaria) y la población de adultos. Por otra parte, se entrevistaron a adultos cuyos estudios alcanzaban un nivel máximo de primaria y adultos con nivel máximo de estudios de licenciatura para comprobar y establecer que las posibles diferencias encontradas no fueran el resultado de un mayor grado de conocimientos recibido a través de la escuela.

Estos planteamientos se reportan en la presente bajo el nombre de "Validación del Instrumento".

Cabe señalar, por último, que esta historia narrada (historia de "toma de la cárcel de la Bastilla") no había sido enseñada a los estudiantes, al menos hasta el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas; és

to según reporte de las profesoras a cuyo cargo se encontraban los tres grupos con quienes se realizaron las entrevistas.

FASE DE PILOTEO.

Sujetos. Se entrevistó a 36 S., cuyas edades fluctuaron entre los 7 y los 13 años.

Procedimiento. Se entrevistó a cada uno de los sujetos utilizando al menos alguna de las tres situaciones experimentales que a continuación se describen. Cabe señalar que no se aplicaron las tres situaciones experimentales a todos los sujetos ya que a veces tomó de 30 a 45 minutos aplicar una, tiempo en el que los sujetos empezaban a mostrarse cansados y distraídos. Al hacer las entrevistas se hizo uso del método crítico de Piaget (1978).

Situación Experimental I.

-Consignas. Donde le fueron formuladas al niño las siguientes preguntas.

- ¿Podrías contarme algo que haya pasado hace muchos años, antes de que nosotros nacióramos?
- ¿Cómo crees que nos enteramos hoy nosotros de eso?
- Mira, hay una persona que desea que los niños escriban algo para que las personas el día de mañana se enteren de lo que pasó ahora; ¿Tú qué escribirías?

- Crees que sería importante que eso se supiera el día de mañana? ¿Porqué?
- ¿Crees que también sería importante que se enteraran el día de mañana? ¿Porqué?
- ¿Crees que también sería importante que se enteraran de las cosas que vienen en un periódico? ¿Porqué?
- ¿Qué cosas crees que sería importante que supieran, lo que tú hayas escrito o lo que viene en el periódico? ¿Porqué?
- ¿Crees que sea importante que sepamos las cosas que pasan hace muchos años? ¿Porqué?

Situación Experimental II.

-Materiales. Se le mostraron al niño dos láminas caracterizadas porque en la primera se mostraban las figuras de hombres primitivos desempeñando diversas actividades (caza, pesca, etc.). En la segunda se mostraban figuras de niños de la época actual desempeñando actividades de aseo (bañándose, cepillando sus zapatos, sacudiendo, etc.), y dos figuras de servidores públicos (un policía y un barrendero).

-Consignas.

- ¿Podrías ordenarme estas dos láminas?, ¿Cuál fué antes? ¿Cuál fué después?
- ¿Podrías decirme qué hacían las personas en esta época? (Señalando la lámina que mostraba a los hombres primitivos)
- Podrías decirme qué cosas son las que hacemos ahora? (Señalando la segunda lámina)
- ¿Crees que hoy hagamos cosas diferentes a las que hacían estos señores? (Señalando la primer lámina) ¿En qué son diferentes! ¿A qué crees que se deba que hagamos cosas diferentes?
- Antes (señalando la primer lámina) ¿Había quien ganara-

ra más y quien ganara menos? ¿Porqué? ¿Quién ganaba más? ¿Quién ganaba menos? ¿Porqué?

¿Hoy hay quien gane más y quien gane menos dinero? -
¿Porqué hay quien gane más y quien gane menos dinero? ¿Existe diferencia entre los que ganaban más dinero antes y los que ganaban más dinero hoy? ¿Y con respecto a los que ganan menos?

-(Señalando el entrevistador a la primer lámina) . . .
¿Crees que alguien gobernara en ese entonces? ¿Quién? ¿Porqué gobernaba? ¿Cómo lo elegían? ¿Hoy gobierna - alguien? ¿Quién? ¿Porqué? ¿Cómo lo eligen?

-(Señalando la primer lámina) ¿Crees que hubiera guerras en ese entonces? ¿A qué se debían? ¿Porqué había guerras? ¿Hoy hay guerras? ¿A qué se deben? Se comparaba la respuesta dada a porqué creía que - habían existido guerras "antes" y porqué creía que - existen guerras hoy, y en caso de proponer causas - diferentes, se le preguntaba ¿Porqué crees que las - causas no sean las mismas?

Situación Experimental III.

-Materiales. Se le dió a escuchar al niño una grabación con la siguiente historia:

"Te voy a contar una historia que pasó hace mucho tiempo y quiero que pongas atención para que después - me contestes algunas preguntas.

Hace muchos años, en un país llamado Francia, existieron varios tipos de personas.

Había un conjunto de personas que se llamaban - 'el clero', que eran algo así como las personas que -- pertenecen hoy a la iglesia; una de éstas se llamaba - Andrés.

Había también otras personas que eran la 'nobleza', a los que pertenecía el rey, que era quien gobernaba y el que vivía de los impuestos ó dinero que estaban obligados a pagar todas las otras personas.

Había otras personas que eran los campesinos, - que eran los que sembraban la tierra de los nobles y - de algunas de las personas pertenecientes al clero; uno de ellos se llamaba Mario y eran las personas más pobres y las que estaban sujetas a las mayores injusticias.

Un día ese país tuvo problemas de dinero, el rey mandó llamar a los representantes del clero, de la no-

bleza y de los campesinos para ver cómo lo solucionaban. Sucedió que en la reunión, los campesinos (entre los que estaba Mario) cansados de tantas injusticias exigieron cosas que no les convenía, el rey mandó al ejército que rodeara la ciudad para hacerles ver que él era más poderoso y hacer entonces que prefirieran no seguir exigiendo nada.

Sin embargo, a los campesinos no les agradó esa acción y entonces fueron a una cárcel que se llamaba 'la Bastilla'; en donde habían encerrado a muchos de ellos injustamente, libraron a los que estaban ahí, ocuparon el edificio y no dejaron que nadie entrara - como símbolo de rechazo y protesta por lo que había hecho el rey.

A partir de entonces sucedieron muchas cosas - que hicieron cambiar las condiciones en las que vivían las personas de ese país."

-Consignas. Se le plantearon el niño las siguientes preguntas.

-¿Porqué tomaron la Bastilla?

-¿Crees que pudieran existir otras causas para que la tomaran? ¿Cuáles?

-¿Porqué tuvo problemas ese país...porqué crees que los tuviera?

-¿Porqué mandó el rey rodear la ciudad?

-¿Porqué crees que no le conviniera al rey hacer caso a las peticiones de los campesinos?

-¿Crees que el rey y un campesino nos podrían contar cosas diferentes acerca de porqué tomaron la Bastilla? ¿Mario y Andrés contarían cosas diferentes? ¿Porqué? ¿Qué cosas diferentes son las que contarían? ¿A qué se debería que contaran cosas diferentes?

-Con quién te identificarías de la historia? ¿Crees importante que se sepan hoy las cosas que pasaron hace muchos años? ¿Porqué crees que sea importante que se sepa la historia que escuchaste?

-Conoces algún hecho histórico, cuál? ¿Conoces a algún personaje histórico, cuál? ¿Porqué son históricos?

¿ Tú podrías ser un personaje histórico? ¿Porqué?

FASE EXPERIMENTAL.

Sujetos. Se entrevistó a 70 niños pertenecientes a una escuela primaria del área urbana. De éstos, 27 se encontraban cursando el 2o. grado y su edad fluctuó entre los 6;09 y 8;06 años de edad; 23 se encontraban cursando el 4o. grado y su edad fluctuó entre los 8;07 y los 10;06 años; y 20 se encontraban cursando el 6o. grado y su edad fluctuó entre los 10;11 y los 14;01 años.

Procedimiento. Se entrevistó a cada uno de los sujetos procediendo de la siguiente manera:

Una vez que se estableció rapport con el sujeto se le contó y representó la historia especificada en la Situación Experimental I planteándosele a continuación las consignas ahí señaladas, luego, se le contó (y representó) la historia especificada en la Situación Experimental II planteándosele a continuación las consignas propias de la misma.

Al hacer las entrevistas se hizo uso del método crítico de Piaget (1978), especificado en la introducción teórica de la presente.

Situación Experimental I.

Materiales. Se le presentaron al sujeto colocados -

en la mesa, los siguientes materiales.

- Un pequeño muñeco de fieltro.
- Cuatro tablas de 12 x 5 cms. en cada una de las cuáles se colocaron figuras de aproximadamente 4 cms. que representaban a su vez los siguientes personajes; respectivamente:
 - Tabla 1: Un rey.
 - Tabla 2: Cinco nobles.
 - Tabla 3: Cinco campesinos (vestidos de color café) y dos burgueses vestidos de color verde y rojo).
 - Tabla 4: Dos clérigos.
- Un soldado de 4 cms. aproximadamente.

-Historia. Se le contó al sujeto una historia en la que fueron utilizadas figuras que representaban los personajes y que el experimentador manipuló (véase Materiales). La historia fué la siguiente:

(La asignación de locuón al personaje indica que fué el manipulado por el entrevistador).

Ent: (Manipulando al pequeño muñeco de fieltro). "Te presento a Bimbo.

Bimbo te quiere contar la historia de algo que pasó en Francia hace muchos, muchos años y que fué real."

Bimbo: "En aquél entonces vivía un rey como éste. (manipulando al rey) que es el que gobernaba a ese país. Había también un grupo de personas como éstas (manipulando al pequeño muñeco de fieltro de tal forma que hacía indicación a todas las figuras de la 'tabla 2') que eran los nobles.

Un grupo de personas (manipulando al muñeco de fieltro de tal forma que indicaba a todas las figuras de la 'tabla 3') que eran los campesinos y los comerciantes y que se llamaban 'la plebe'.

Y un grupo de personas que era el clero (indicando con el muñeco de fieltro la 'tabla 4'); que eran algo así como los padres de la iglesia de ahora, pero que en aquél entonces tenían mucho poder."

Bueno, veamos qué te dice el rey:

Rey: "Si, yo soy el rey y gobierno éste país.

Todos mis súbditos me obedecen.

Yo soy un enviado de Dios para gobernar.

Yo me mantengo del dinero que me dan éstas - personas (señalando a la 'tabla 3', grupo de la plebe) y que se llaman impuesto y que sirven para mejorar a mi país, mantenerme - a mí, a mis lujos y a mi corte (señala a algunos de los nobles, en la 'tabla 2')"

Noble 1: "Si, nosotros (indicando a todos los nobles) somos los nobles y varios de nosotros vivimos en la corte del rey, en su palacio; vivimos del dinero que él nos da y que a su vez obtiene de éstas personas (señala al grupo de la plebe)."

Noble 2: "Pero no todos vivimos en la corte del rey, algunos de nosotros tenemos casas muy - grandes y campos inmensos donde pueden sembrar - los campesinos.

Nosotros les cobramos a los campesinos (señalándolos) por sembrar nuestras tierras, por utilizar nuestros hornos para hacer su pan, por utilizar nuestras herramientas y nuestros animales."

Campesino: "Todos nosotros somos los plebeyos (indicando a todas las figuras de la 'tabla 3', la plebe) y nosotros los campesinos sembramos la tierra, aunque también hacemos artesanos y obreros.

Nosotros le pagamos a nuestros señores ó a los nobles (señalando a los nobles, 'tabla 2) dinero por sembrar sus tierras, utilizar sus hornos, sus herramientas y todo eso; le pagamos al rey impuestos (señalando al rey, 'tabla 1), y le pagamos al clero (se señala) - el 10% de todo lo que ganamos."

Comerciantes: "Bueno pero no todos somos campesinos, algunos de nosotros somos comerciantes. Nosotros somos tan ricos como los nobles, pero estamos muy disgustados porque ellos suelen ocupar puestos muy importantes - en el gobierno que nosotros no podemos ocupar sólo porque no tenemos un título de nobleza como ellos."

Clérigo: "Nosotros formamos el clero, y somos algo así como los padres de la iglesia, ahora, y-

en aquél entonces éramos un grupo muy poderoso."

Bimbo: "Bueno, pues sucedió un día que Francia participó en muchas guerras y se hizo pobre por lo que le debía mucho dinero a otros países. Eso tenía muy preocupado al rey..."

Rey: "Si, en verdad no sé como hacer para pagarle al otro país el dinero que le debemos...no quiero que me recorten a mí mis gastos para pagar esa deuda."

Noble 1: "Bueno pues porqué no les pide más impuestos o más dinero a éstas personas (señalando a la plebe) y con ese dinero paga la deuda."

Rey: "No, hace poco subí los impuestos, no creo que quieran pagar más impuestos; es más, no creo que puedan."

Noble 1: "Bueno, en ese caso entonces porqué no manda reunir a todos (señala a todos los grupos), a todos los Estados y entre todos decidimos cómo solucionar el problema."

Rey: Si, eso me parece buena idea, mandaré convocar una reunión."

Bimbo: "Y así fué.

Cuando éste grupo (señala a la plebe) se enteró de lo que sucedía comentaron..."

Campesino 1: "Ya vieron el rey mandó convocar una reunión."

Comerciante 1: "Si, es bastante extraño, él nunca nos pide nuestra opinión para saber qué hacer con las cosas del gobierno, de nuestro país, siempre decide las cosas solo."

Campesino 2: "De cualquier forma, yo creo que es una oportunidad para que le digamos al rey en esa reunión que no estamos de acuerdo con la forma en que gobierna, que no estamos de acuerdo en pagar más impuestos y que queremos leyes en las que se nos juzgue a todos por igual."

Comerciante 2: "Si, yo estoy de acuerdo; es más, yo creo que hay que ponerlo por escrito y enseñárselo al rey el día de la reunión."

Campesino 3: Si, eso es cierto, hagámoslo.

Bimbo: "Y así lo hicieron.

Llegó el día de la reunión y el rey les dijo..."

Rey: "Nos encontramos aquí reunidos para ver cómo solucionamos el problema de la deuda.

¡Ah!, pero no quiero que me hagan peticiones que-

nes que vayan en contra de mi gobierno ¡eh!"

Campeño 1: "Ya vieron, y ahora qué hacemos"

Noble 1: "Bueno, pienso que se den sugerencias a cerca de cómo podemos solucionar el problema de la deuda, luego, pondremos a votación la solución sugerida para ver si se acepta o no; ustedes (señalando a todo el grupo de - se pondrán de acuerdo y contará por un voto, y ustedes (señalando al clero) se pondrán de acuerdo y contará por otro voto."

Campeño 2: "No, yo no estoy de acuerdo con esa forma de votar porque en tal caso ustedes - (señalando a los nobles y al clero) son dos grupos contra uno, nos ganarían y la solución entonces estaría dada por ustedes. Yo opino que mejor votemos por cabeza o individualmente."

Rey: "No, yo no estoy de acuerdo en votar así ya - que ustedes son mucho más que nosotros (señalando a la nobleza y el clero), son una gran mayoría y nos ganarían."

Campeño 3: "Pues no nos importa, nosotros seguiremos adelante con esta reunión votando en la forma en que hemos propuesto."

Rey: "NO, yo no estoy de acuerdo y si tal es el caso entonces me retiro."

Bimbo: "Y se retiró el rey."

Estas personas (señalando a la plebe) siguieron dando soluciones al problema y votando en la forma en que habían dicho; varios días después varias de estas personas se unieron a ellos y un mes después..."

Rey: "Bueno pues no me queda otro remedio, de acuerdo, seguiremos votando como ustedes lo han propuesto."

Bimbo: "Pero para entonces el rey había mandado rodear la ciudad por unos guardias como éstos (señala al soldado) y cuando se enteraron estas personas (señala a la plebe).

Campeño 1: Ya vieron, la ciudad está rodeada de guardias.

A mí se me hace que los mandó el rey porque quería deshacer esta reunión, de forma que él tome las decisiones solo, sin pedirnos nuestra opinión.

Campeño 2: Si, es verdad, pero hay que demostrar-

le que no le tenemos miedo, porque no tomamos la cárcel que está cerca de aquí, en donde han encerrado a ladrones y asaltantes pero en donde también han encerrado a varios de nosotros en forma injusta de forma, que esa cárcel representará la forma arbitraria en que ha venido gobernando el rey."

Campeño 3: "Sí, de acuerdo, tomémosla."

Bimbo: "Y así fué, tomaron la cárcel"

Fué mtodo el pueblo, y fué tanta gente, que hubo disturbios, pero finalmente tomaron la cárcel."

-Consignas. Las consignas se agruparon de acuerdo a cuatro grupos.

I. Para establecer su concepción acerca de las características económicas, ó, diferencia económica entre los grupos.

¿Todos ganaban igual en aquél entonces?

¿Quién ganaba más y quién ganaba menos?

¿Porqué?

II. Para establecer su concepción acerca de las características políticas, ó, inconformidad con el gobierno.

¿Crees que todos estuvieran de acuerdo con la forma de gobernar del rey?

¿Porqué?

¿Estaban enojados con el rey?

¿Porqué?

(Dependiendo de la contestación dada)
¿Quiénes no estaban de acuerdo?

¿Porqué?

III. Para establecer su concepción acerca de las relaciones entre-

éstas características o factores y el hecho de haber tomado la cárcel, en forma espontánea.

¿Porqué tomaron la cárcel?

IV. Para establecer la relación entre estos factores o características (su relación e inter-relación) y el hecho histórico (tomada de la cárcel de la Bastilla) y así establecer su nivel de pensamiento.

(Dado el caso) ¿Crees que el que no ganaran igual o el que los campesinos ganaran menos haya sido una de las causas para que tomaran la cárcel?

(En caso dado) ¿El que no estuvieran de acuerdo con la forma de gobernar del rey - crees que haya sido una de las causas para que tomaran la cárcel?

¿Porqué mandó rodear la ciudad el rey?

¿Crees que esa haya sido otra causa para haber tomado la cárcel?

¿Entonces cuál fué la causa para tomar la cárcel, el que ganaran diferente, el que estuvieran inconformes con el rey (ó alguna otra de las causas que hubiera señalado el sujeto)?

¿Qué crees que se logró tomando la cárcel?

¿Qué crees que ocurrió después de que tomaron la cárcel?

¿Qué cosas?

¿Porqué?

- Situación Experimental II.

-Materiales. Se utilizaron dos tablas de 12 x 5 cms. en las que se colocaron, respectivamente;

-La figura de un rey de aproximadamente 4 cms

-La figura de un campesino de aproximadamente 4 cms.

-Historia. La historia contada fué la siguiente:

(Mostrando las figuras del rey y un campesino).

Ent: "Haz de cuante que pasaron varios días y el rey y un campesino recordaban lo que había sucedido ese día que se tomó la cárcel y eso que recordaban fueron cosas que escribieron y que ahora leemos nosotros."

Rey: "¡Qué barbaridad!

Un grupo de rebeldes, un grupo de personas que estaban en contra de mi gobierno tomaron la cárcel.

Aquél día que se tomó la cárcel fué un desastre, fué un acto de vandalismo; un grupo de rebeldes, un grupo de personas que estaban en contra de mi gobierno tomaron la cárcel.

¡Fué una barbaridad!, hubo asaltos, disturbios ... ¡Qué barbaridad!"

Campesino: " Aquél día que se tomó la cárcel fué un acto de inconformidad en cuanto que estábamos en desacuerdo con la forma en que gobernaba el rey, en cuanto queya no queríamos que subieran los impuestos y que queríamos leyes en las que se juzgara a todos por igual.

Rey: Un grupo de personas atentaron contra la tranquilidad de mi país, ¡Qué barbaridad!

-Consignas.

I. Para establecer a qué aducía la diferencia de interpretaciones.

¿Crees que hayan escrito cosas diferentes el rey y el campesino?

¿Qué cosas diferentes escribieron?

¿Porqué crees que hayan escrito cosas diferentes? ¿A qué crees que se deba que hayan escrito cosas diferentes?

II. Para establecer la creencia del niños acerca de si debían --

leerse las dos historia y porqué).

¿Crees que hoy debamos leer las dos historias?

¿Un historiador debe leer las dos - historias?

¿Crees que alguno haya mentido?
¿Quién? ¿Porqué? ¿Cómo podemos saber que mintió? ¿Aún cuando haya -- mentido crees que debíamos leer las dos historias para enterarnos de lo que pasó?

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

Sujetos. Se entrevistó a 20 adultos con nivel de estudios primaria y 20 adultos con nivel de estudios licenciatura.

Procedimiento. Se entrevistó a cada uno de los sujetos procediendo de la misma forma en que se estipula en la sección de Procedimiento de la "Fase Experimental".

R E S U L T A D O S

FASE EXPERIMENTAL PILOTO.

De la primera y segunda situación experimental no se consiguió establecer la concepción que el niño tenía de las características económicas y políticas de la historia y, menos aún fué posible establecer su nivel de pensamiento. Como ya fué mencionado en la sección de Método.

En cuanto a la tercer situación experimental si fué posible establecer la concepción que tenían de las características económicas y políticas de la historia, en especial, en los niños más grandes, sin embargo, en los niños más pequeños se dificultaba mucho obtener respuestas por lo que se decidió hacer la representación de ésta con muñecos, obteniéndose, que en éste caso, si fué posible obtener respuestas de los niños en las que pudiera establecerse su concepción acerca de las características antes mencionadas y asimismo su relación e inter-relación.

Por otra parte, si bien no se obtuvieron respuestas de las que pudiera hacerse un análisis, se encontraron respuestas que llamaron la atención del experimentador. Por un lado se encontraron respuestas (en especial en los sujetos de 2o. grado) en las que hacían aducción a juicios morales (como establecer que la diferencia entre la gente de antes y la gente de ahora es que antes eran malos-

porque parecían "changos"), y por otro lado, se encontró que hubo un gran número de niños, en especial de 6o. grado, que concibieron a la historia "como materia mediante la que uno se entera de las personas importantes que vivieron en el pasado", y que, són históricas, única y precisamente, porque son importantes ó viceversa y no por su pertenencia a un tiempo determinado por las circunstancias sociales en que vive el sujeto, y además, se encontró que concibieron que la utilidad de ésta era sólo para que "aprendieramos", sin poder establecer qué finalidad tendría o debería tener ese aprendizaje o el aprendizaje de tal materia.

FASE EXPERIMENTAL.

Situación Experimental I.

ANÁLISIS CUALITATIVO. Una vez establecidas las respuestas que se consideraron "desencadenadas" (Piaget, 1978), se procedió a hacer un análisis cualitativo de las respuestas que dieron los sujetos a las consignas que tuvieron como objetivo indagar su concepción de las diferencias económicas de los grupos sociales ó personajes (I), la inconformidad con el gobierno (II) y la relación que espontáneamente establecían entre éstos ó algún otro de -

los factores presentados con la toma de la cárcel (III), encontrándose, que en cada una de ésta hubo respuestas - que fueron clasificadas en tres categorías, establecidas y ejemplificadas a continuación:

I. RESPUESTAS DADAS POR LOS SUJETOS CON RESPECTO A - LAS CARACTERISTICAS ECONOMICAS DE LOS GRUPOS SOCIALES O DE LOS PERSONAJES.

Donde se observaron tres tipos de respuesta.

- 1) CONCIBEN DISTINCION ECONOMICA DE LOS GRUPOS SOCIALES O PERSONAJES DE ACUERDO A LA LOGICA DE - LAS EXPERIENCIAS CONCRETAS DE SU VIDA COTIDIANA, O AL COMPORTAMIENTO DE ESTOS.

Algunos ejemplos son:

Augusto (7;08)

Ent: ¿Crees que de todos éstos (señala a todos los personajes), hubiera quien ganara más y quien ganara menos?

Aug: Si

Ent: ¿Quién ganaba más?

Aug: Ellos (señala a los campesinos)

Ent: ¿Porqué crees que ellos ganaran más?

Aug: Porque ellos eran muchos. Ellos (señala a los campesinos), les ganaban ellos (señalando a los nobles).

Ent: ¿Les ganaban a ellos? (señalando a los nobles).

Aug: Si porque eran más.

Mónica (7;09)

Ent: ¿Crees que todos ganaran lo mismo?...¿el mismo dinero?

Mon: No

Ent: ¿Porqué?

Mon: porque ellos eran pobres y otros eran ri-

Cos.

Ent: ¿Quiénes eran pobres y quiénes eran ricos?

Mon: Estos eran los ricos (señala a los campesinos).

Ent: ¿Y quiénes eran los pobres?

MON: Estos, (señala a los nobles y al clero).

Ent: ¿Y porqué ellos eran los ricos y ellos eran los pobres? (señalándolos respectivamente a los nobles y a los campesinos).

Mon: Porque ellos iban a trabajar (señala a los nobles).

Lalo (7;07)

Ent: Lalo, ¿todos ganaban igual?

Lal: No

Ent: ¿Había quien ganaba más y quien ganaba menos?

Lal: No

Ent: ¿Había quien ganaba más y quien ganaba menos?

Lal: Si

Ent: ¿Quién ganaba más dinero?

Lal: Ellos (señala a los nobles).

Ent: ¿Porqué?

Lal: porque ellos eran muy buenos y ellos le pagaban al rey lo que ellos ganaban.

Ent: Los campesinos ganaban menos...

Lal: Si

Ent: Y porqué ganaban menos?

Lal: Porque ellos eran malos, ellos no eran "nobles" como los otros.

Ent: Porque eran malos?

Lal: Porque el rey hacía lo que quería con ellos.

Quienes toman en cuenta hechos lógicos de sentido común en su vida cotidiana y no las circunstancias reales o sociales, como por ejemplo "un grupo de personas mayor gana más que un grupo de personas menor" o "el que trabaja gana más que el que no trabaja"; o bien, atribuyen la dife-

rencia económica al comportamiento (bondad o maldad) de los sujetos.

2) ESTABLECEN LA DISTINCION ECONOMICA DE LOS GRUPOS O PERSONAJES TOMANDO EN CUENTA LAS ACTIVIDADES PLANTEADAS EN LA HISTORIA.

Un ejemplo es:

Toño (9;05)

Ent: Toño, ¿crees que todos ganaran igual en aquél entonces?

Toñ: No

Ent: ¿Porqué?

Toñ: Porque los ayudantes del rey ganaban más, el diez por ciento.

Ent: ¿Ganaban más que quién?

Toñ: Que los campesinos... los que sembraban la tierra.

Ent: Todos los de éste grupo (señala a la plebe) ¿ganaban menos?

Toñ: Si.

Quien para establecer la diferencia económica entre los grupos - toma en cuenta las actividades planteadas en la historia presentada.

3) ESTABLECEN QUE LAS DIFERENCIAS ECONOMICAS DE LOS GRUPOS SOCIALES O PERSONAJES SE DA DE ACUERDO A LAS ACTIVIDADES CONCEBIDAS EN LA HISTORIA Y ADEMÁS, PLANTEAN LA RELACION DE ESTO CON LA TOMA DE LA CARCEL.

Donde se clasificaron respuestas como:

Ignacio (11;05)

Ent: ¿Crees que todos en ese entonces ganaran igual dinero?

Ign: No

Ent: ¿Quiénes ganaban más?

Ign: Los, los...nobles (los señala) y los (señala al clero) ¿cómo se llaman?

Ent: El clero.

Ign: El clero.

Ent: ¿Ellos ganaban más dinero que éstas personas?... (señala a la plebe).
 Ign: Que los campesinos-
 Ent: El que ellos ganaran menos (señala a la plebe) ¿crees que fuera una de las causas por la que quisieran tomar la cárcel?
 Ign: Si
 Ent: ¿Porqué?
 Ign: Porque... si no hubieran hablado ellos, hubiera el rey seguido tomando más dinero de ellos y haber encarcelado a gente de ellos pero en forma injusta.

 Sujeto D (Nivel de estudios primaria)

Ent: ¿Quién ganaba menos de todos los grupos?

D: Cómo, en qué forma...

Ent: Dinero.

D: Ah, dinero?, pues la plebe

Ent: Y el que ellos ganaran menos dinero crees que fuera una de las causas por la que tomaran la cárcel?

D: si, un, un tanto, otro tanto porque también a ellos el rey les dijo que le tenían que ayudar a pagar esa deuda y pues no, era imposible para ellos porque pues apenas les alcanzaba o qué se yo, no -- pues, es también una cosa psicológica que uno debe de hacer y pues éste, digo, no quisieron, por eso se pusieron en contra del rey en éste caso, porque, ellos no podían pagar esa deuda.

En cuyos casos, puede observarse, aceptan y/o establecen, a diferencia de los anteriores, la relación entre las diferencias económicas y la toma de la cárcel.

II) RESPUESTAS DADAS POR LOS SUJETOS ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS POLITICAS O INCONFORMIDAD CON EL GOBIERNO.

Los tres tipos de respuesta encontrados fueron:

- 1) CONCIBEN QUE LOS PERSONAJES NO ESTABAN DE ACUERDO CON EL GOBIERNO ADUCIENDO A CARACTERISTICAS PERSONALES DE ESTOS O A LA DESCRIPCION DE LOS PROPIOS HECHOS.

Algunas de las respuestas clasificadas aquí fueron:

Eric. (8;00;10)

Ent: ¿Y tú crees que el rey gobernara bien?

Eri: No, no gobernaría bien

Ent: ¿Porqué?

Eri: Porque era malo, siempre les, siempre pagaba más de lo indebido.

Ent: Mcjc, ¿cómo crees que hubieran podido -- cambiar la forma de gobernar del rey?

Eri: Si, porque el rey si cambiara se volvería mejor que los campesinos y todos y entonces si, el rey mandara quitar los soldados y el rey fuera bueno, entonces todos ya, fueron amigos del rey y ya le ayudarían a pagar todo lo que debfa.

Donde como se observa, concibe que la forma de gobernar obedece al comportamiento personal del rey (a su bondad o a su maldad).

Isabel (8;05)

Ent: Mcm, ¿Crees que todos estuvieran de acuerdo con la forma en que gobernaba el rey?

Isa: No

Ent: ¿Porqué?

Isa: Porque unos querían hacer lo que querían y otros no

Ent: ¿Y entonces los que querían hacer lo que querían estaban de acuerdo con la forma de gobernar del rey?

Isa: No... porque, no querían que los gobernara

Ent: ¿Y los otros si?

Isa: Si querían.

Donde se plantea, concibe la inconformidad, como producto de decisión personal de los personajes.

- 2) CONCIBEN QUE LOS PERSONAJES NO ESTABAN DE ACUERDO CON EL GOBIERNO ADUCIENDO A FACTORES O CAUSAS REALES DESCRITAS EN LA PROPIA HISTORIA (INCREMENTO DE IMPUESTOS, EXPLOTACION DE LOS CAMPESINOS O FORMA ARBITRARIA DE GOBIERNO).

Algunas respuestas fueron:

Claudia (9;05)

Ent: ¿Entonces porqué no estaban de acuerdo en la forma en cómo gobernaba?

Cla: Pues porque iba a subir éste, el, lo que le iban a pagar los campesinos, porque los campesinos le pagaban muy poco al rey y entonces éste el rey iba a subir, o sea que le pagaran para pagar las deudas por que querían, porque le debían dinero a muchos países y, así estuvieron de acuerdo los, los "nobles" y, éstos se molestaron (señala los campesinos) y pensaron que no gobernaba bien, pero si gobernaba bien porque aparte de que les daba dinero y, y ellos les tenía que dar querían pagar la deuda para que no estuvieran así, por ejemplo, por ejemplo que un día les fueran a cobrar o algo y si quería pagar.

Humberto (12;02)

Ent: Estaban de acuerdo con la forma en que gobernaba el rey?

Hum: Si, si estaban en desacuerdo porque el rey subía impuestos, pedía trigo y los campesinos no tenían a veces para pagar.

Ent: ¿Crees que no hubiera podido cambiar la forma de gobernar del rey?

Hum: Si, si se hubiera podido cambiarla si la forma del rey, porque éste, podía, no no, no podía subir así tanto los impuestos y no podía pedir éste muchos, mucho trigo y maíz que colectaban los campesinos.

Donde puede ser observado, aducen a hechos reales es-

tablecidos en la historia.

- 3) CONCIBEN QUE LOS PERSONAJES NO ESTABAN DE ACUERDO CON EL GOBIERNO ADUCIENDO A CAUSAS O FACTORES DESCRITOS EN LA HISTORIA Y ADEMÁS, AÑADEN CARACTERÍSTICAS NO PLANTEADAS EXPLICITAMENTE EN ESTA (COMO POR EJEMPLO PUNTOS EN LOS QUE SUSTENTA LITERALMENTE "ESTAR EN CONTRA DEL GOBIERNO ABSOLUTISTA", "EXISTENCIA DE OPRESION ECONOMICA", O, "OTORGAMIENTO DE PRIVILEGIOS NO EQUITATIVO A LAS DIFERENTES CLASES SOCIALES).

Por ejemplo:

Sujeto H (Nivel de estudios licenciatura)

Ent: Ahora, ¿Crees que todos estuvieron de acuerdo con la forma de gobernar del rey?

C: Pues no, no creo que todos estuvieron de acuerdo, los que estaban de acuerdo yo creo que eran pues ahí sus allegados no?, en éste caso eran la nobleza y el clero, ec, no, no el pueblo, el pueblo yo creo que era el disidente no?, al momento en que decidieron tomar la "Bastilla", eh, y que proponen que, oh, sea, bueno, no que proponen, sino que están de acuerdo con las medidas del rey y de acuerdo con la votación pues, es, es franca disidencia no? por parte del pueblo.

Quien toma en cuenta factores o hechos establecidos de la historia así como su inter-relación.

III) RESPUESTA ESPONTANEA DADA POR LOS SUJETOS AL FORMULARSE LA PREGUNTA: ¿PORQUE CREES QUE TOMARON LA CARCEL?

Los tres tipos de respuesta clasificados en éste caso fueron:

- 1) ATRIBUYEN LA TOMA DE LA CARCEL A SOLO UNO DE LOS FACTORES ESTABLECIDOS EN LA HISTORIA, A HECHOS DE INDOLE PERSONAL (PORQUE EXISTEN MALOS O BUENOS), ENTIENDEN EL TERMINO "HABER TOMADO LA CARCEL" EN SU SENTIDO LITERAL (COMO LUGAR DONDE SE METE A LOS MALOS O A LOS DELINCUENTES) O BIEN PLANTEAN NO PODER DECIR PORQUE LA TOMARON.

Donde por ejemplo:

Mónica (7;09)

Ent: ¿Porqué los campesinos querían tomar la cárcel?

Mon: Porque creían que el rey....porque creían que los iban a meter a la cárcel.

Ent: ¿Quiénes creían que los iban a meter a la cárcel?

Mon: Los campesinos.

Ent: ¿Quién los iba a meter a la cárcel?

Mon: El rey

Ent: ¿Porqué los quería meter a la cárcel?

Mon: Porque éste....creían ellos que los iban a meter a la cárcel....porque el rey mandó a los guardias rodear la ciudad.

Quien confunde el sentido "tomar la cárcel" por el de -
"que los fueran a meter a la cárcel".

Luis (8;06)

Ent: Luis, ¿porqué tomaron la cárcel?

Lui: No sé.

Ent: No te acuerdas que alguien tomó la cárcel?

Lui: Si

Ent: ¿Te acuerdas quién?

Lui: Si.....los campesinos y los comercian--
tes

Ent: ¿Y sabes porqué?

Lui: No

Ent: ¿No te imaginas porqué querían tomarla?

Lui: Mmm.....no.....

El cual, no concibe cómo es que la tomaron o porqué la-
tomaron.

Inglaid (7;03)

Ent: Inglaid, ¿Porqué tomaron la cárcel?

Ing: Este, porque, no querían hacerle caso al rey

Ent: ¿Y porqué no querían hacerle caso al rey-
Inglaid?

Ing: Porque...ellos los engañaron al rey, de, porque ellos eran éste muy ricos
 Ent: ¿Quiénes Inglaid?
 Ing:porque - no estaban de acuerdo
 Ent: ¿En qué no estaban de acuerdo?
 Ing: En éste, en lo que dijo el rey
 Ent: En lo que dijo el rey de qué?
 Ing: De, lo de la reunión.
 Ent: Ellos no querían hacer la reunión?
 Ing:porque, porque ellos eran ricos y no le querían dar nada al rey.
 Ent: Oye Inglaid ¿Y porqué crees que tomaron la cárcel o con qué fin tomaron la cárcel?
 Ing: Porque querían esconderse y todo estaba rodeado de guardias.
 Ent: ¿Y entonces de quién querían esconderse?
 Ing: de la cárcel.
 Ent: O sea, se fueron a la cárcel?
 Ing: Si
 Ent: Y ahí se querían esconder!
 Ing: Si...para...para que no se diera cuenta el rey.
 Ent: ¿De qué?
 Ing: De que ellos éste, tenían mucho dinero.

Quien toma en cuenta sólo un factor (esconderse), que por cierto, no tiene relación con el problema social ni con su sentido simbólico.

- 2) ATRIBUYEN LA TOMA DE LA CARCEL LOS FACTORES O A LA RELACION ENTRE DOS VARIABLES DESCRITAS EN LA HISTORIA (DIFERENCIAS ECONOMICAS, HABER SUBIDO LOS IMPUESTOS, DISIDENCIA ENTRE LOS GRUPOS DURANTE LA REUNION, HABER SIDO RODEADA LA CIUDAD POR LOS GUARDIAS, ETC.) PERO NO ESTABLECEN LA RELACION ENTRE MAS DE DOS VARIABLES.

Un ejemplo es:

Javier (10;11)

Ent: Javier, ¿porqué tomaron la cárcel?

Jav: Porque el rey era injusto con ellos, y, como se llama, y también porque ellos no estaban conformes con, con lo que les pagaban y, y nomás querían que pagar y, y también éste, eh, en la cárcel los metían sin, como se llama?, sin, sin justificación.

correcta, al término "autocracia" no planteado explícitamente en la historia.

ANÁLISIS CUANTITATIVO. Se observó que no para todas las consignas se presentaron respuestas "disparadas". (Véase Anexo I y Anexo II) por lo que, para fines de hacer los cálculos estadísticos correspondientes se procedió a tomar como el 100% de respuestas esperadas, a el número mayor de respuestas disparadas obtenidas en alguno de los tres grupos de los niños de primaria y, por otra parte, dado que el número de sujetos entrevistados en cada uno de los grupos no fué equivalente (27, 23 y 20 respectivamente) se redujo el número de respuestas obtenidas en el grupo de 2o. y 4o. grado al número de respuestas que hubieran sido obtenidas en un grupo de 20 sujetos en forma proporcional.

Comparando el tipo de respuesta (véase Análisis Cualitativo) dado, respectivamente a las diferencias económicas de los personajes (I), si concebían que había inconformidad con el gobierno (II) y respuesta espontánea del niños acerca de porqué creía que habían tomado la cárcel (III), con las frecuencias obtenidas en éstas por cada uno de los grupos de niños de primaria (2o. 4o. y 6o.) a través de una prueba de Jonkheere (Leach, 1982), se obtuvieron, respectivamente, diferencias estadísticas a un nivel de significancia de $p < .001$ con valores de $z = 6.92$, $z = 6.2$ y $z = 6.92$.

Por otra parte, se hicieron comparaciones múltiples entre los grupos a través de una prueba de Wilcoxon (o su equivalente Fisher en caso de requerirse tabla de contingencia de 2×2), estableciéndose un nivel de significancia de $p < .003$ como tasa de error por comparación, ó, $p < .001$ como tasa de error por experimento (Kirk, 1968). Los resultados obtenidos fueron que:

-para las frecuencias obtenidas acerca de las diferencias económicas se obtuvieron diferencias significativas entre 2o. y 4o. con valor de $z=4.75$ (con respecto al tipo de respuesta 1 y 2); entre 4o. y 6o grado con valor de $z=5.26$ (con respecto al tipo de respuesta 2 y 3); y entre 2o. y 6o. con valor de $z=4.99$ (con respecto a los tipos de respuesta 1 y 3).

-para las frecuencias obtenidas acerca de si concebían inconformidad con el gobierno y por qué se obtuvieron diferencias significativas entre 2o. y 4o. con valor de $z=4.59$ (con respecto a las respuestas 1 y 2), y entre 2o. y 6o. con valor de $z=4.16$ (con respecto a los tipos de respuesta 1 y 3), pero no así entre 4o. y 6o. en donde se obtuvo un valor de $z=2.29$ (con respecto al tipo de respuesta 1, 2 y 3).

-y para las frecuencias obtenidas ante la pregunta y respuesta espontánea del niño acerca de por qué creía que habían tomado la cárcel, se encontraron diferencias significa-

tivas entre 2o. y 4o. de $z=4.65$ (con respecto a los tipos de respuesta 1 y 2); entre 4o. y 6o. con valor de $z=-2.59$ (con respecto a los tipos de respuesta 2 y 3); y entre 2o. y 6o. con valor de $z=5.13$ con respecto al tipo de respuesta 1 y 3).

Por último, aplicando la prueba de Jonkheere a las diferencias entre las frecuencias obtenidas en el nivel de pensamiento 1, 2 y 3 en cada uno de los tres grados escolares, se encontró que era estadísticamente significativa con $z=5.14$, $p < .001$; y haciendo una comparación múltiple entre los grupos a través de una prueba de Wilcoxon (o de su equivalente Fisher en el caso en que así se requirió), estableciendo un nivel de significancia de $p < .003$ como tasa de error por comparación o $p < .001$ como tasa de error por experimento, se obtuvo que para las frecuencias obtenidas acerca de éstos niveles de pensamiento hubo diferencias significativas entre 2o. y 4o. con valor de $z=4.95$ (con respecto a los niveles de pensamiento 1 y 2), entre 4o. y 6o. con valor de $z=3.47$ (con respecto a los niveles de pensamiento 1, 2 y 3), y entre 2o. y 6o. con valor de $z=5.12$ (con respecto a los niveles de pensamiento 1, 2 y 3).

Situación Experimental II.

ANÁLISIS CUALITATIVO.

Una vez establecidas las respuestas que se consideraron "desencadenadas" (Piaget, 1978) se

realizó un análisis cualitativo de las respuestas dadas a las consignas que tuvieron por objeto, establecer a qué hechos aducía el niño para explicar que dos personas pudieran hacer diferentes interpretaciones, o decir diferentes cosas de un mismo hecho histórico (I) y su creencia al respecto de si creía que debían leerse las dos historias (II), obteniéndose, respectivamente, tres y cuatro tipos de respuestas que son establecidos y ejemplificados a continuación:

I) RESPUESTAS DADAS POR LOS SUJETOS PARA ESTABLECER SU CONCEPCION ACERCA DEL HECHO DE QUE DOS PERSONAS PUDIERAN HACER DIFERENTES INTERPRETACIONES DE UN MISMO HECHO HISTORICO.

En donde los cuatro tipos de respuesta identificados fueron:

A) CONCIBEN LA DIFERENCIA DE INTERPRETACIONES COMO RESULTADO DE LAS CARACTERISTICAS O ACCIONES PERSONALES DE LOS PERSONAJES.

En éste caso se clasificaron respuestas como:

Lalo (7;07)

Ent: ¿Los dos opinaban diferentes cosas, pero, tú qué crees que deberíamos hacer con esas dos historias? ¿Crees que deberíamos leer las dos o sólo una?

Lal: Sólo una

Ent: ¿Porqué?

Lal: porque el rey es bueno y el campesino es malo.

Quien aduce a las acciones personales de los personajes bajo el concepto de su comportamiento moral.

 Eric (8;00;10)

Ent: ¿Entonces estaban de acuerdo en las cosas que escribieron?

Eri: Sí, el campesino, pues estaba bien, pero, el rey no

Ent: ¿El rey pensaba que debía tomarse la cárcel?

Eri: No, el rey dijo "no, no se tenía que tomar esa cárcel", el campesino dijo "sí, sí se tiene que tomar esa cárcel para que nos ayuden"

Ent: ¿Porqué crees que pensarán diferente?

Eri: Porque tenían diferente carácter, y el rey era malo y el campesino era bueno.

 Isabel (8;05)

Ent: ¿Crees que dijeran cosas diferentes el rey y el campesino?

Isa: Sí

Ent: ¿Porqué?

Isa: Porque, no pensaban igual

Ent: ¿Y porqué crees que el rey pensara diferente del campesino con respecto a tomar la cárcel?

Isa: Porque no eran iguales.

Ent: ¿Crees que el campesino podría haber escrito lo mismo que escribió el rey?

Isa: No

Ent: ¿Porqué?

Isa: Porque no estaban juntos y no se podían copiar.

Quienes aducen que existe diferencia de interpretaciones debido a cuestiones personales de los personajes, como por ejemplo su carácter, su comportamiento moral, el hecho de que dos personas no pueden pensar igual o al no estar juntas no comparten lo mismo (no se pueden copiar).

B) CONCIBEN LA DIFERENCIA DE INTERPRETACIONES COMO PRODUCTO DE LAS CIRCUNSTANCIAS SOCIALES EN QUE VIVEN LOS SUJETOS, DESCRITAS EN LA HISTORIA. (DIFERENCIA ECONOMICA-DE LOS GRUPOS, INCONFORMIDAD CON EL GOBIERNO, HABER MANDADO RODEAR LA CIUDAD, O, CASUALMENTE ALGUN OTRO).

Como por ejemplo:

Gabí (12;08)

Ent: ¿Porqué crees que escribieran cosas diferentes?

Gab: Porque, porque el rey pehsaba que, que ellos eran unos rebeldes y los campesinos decían que el rey bobernaba mal el pafs.

Ent: ¿Tú crees que el campesino haya podido escribir lo que escribió el rey?

Gab: Yo creo que sí

Ent: ¿Porqué?

Gab: Por, porque... porque los dos hablaban casi, de una misma cosa, pero no era casi exactamente la misma cosa.

Ent: O sea, el campesino pudo haber escrito que el que tomaran la cárcel fué un acto de rebeldía, fué un grupo de rebeldes que tomaron la cárcel y que fué un acto injusto... ¿Tú crees que el campesino haya podido escribir eso?

Gab: Pues no, no creo porque, porque los campesinos lo hacían porque, porque sentían que tenían muchas injusticias contra ellos.

Ent: Entonces el campesino, crees que no hubiera podido escribir eso?

Gab: No, entonces no

Ent: ¿A qué crees que se deba que el campesino no hubiera podido escribir eso?

Gab: Porque, el campesino éste, estaba, le decía bueno hicieron eso porque pensaban que el rey iba, a, a recapacitar y les iba a pagar. a bajar impuestos y dejarlos igual... no, no y a dejarlos con menos, mimpuestos y, y por eso pensaba eso, el campesino.

C) CONCIBEN LA DIFERENCIA DE INTERPRETACIONES COMO PRODUCTO Y DETERMINACION DE HECHOS NO DESCRITOS EN LA HISTORIA, EN LOS QUE SE CONCIBE QUE AQUEL O AQUELLOS QUE TIENEN EL PODER O MAS DINERO SIEMPRE VAN A ESCRIBIR

LAS COSAS EN FORMA DIFERENTE A AQUEL QUE NO LO TIENE -
(HACIENDO CONNOTACION A LA EXISTENCIA DE DOS CLASES:
LOS OPRESORES Y LOS DOMINADOS).

Se clasificaron aquí respuestas como:

Sujeto A (Nivel de estudios licenciatura)

Ent: ¿Sabes la diferencia de porqué, porqué -
el campesino dijo cosas diferentes de -
las del rey?

A: Porque uno es la autoridad y uno es el
que manda y uno es el que obedece, sim-
plemente por eso.

D) CONCIBEN LA DIFERENCIA DE INTERPETACIONES COMO PRODUCTO
DE LAS CIRCUNSTANCIAS MATERIALES EN QUE VIVEN LOS PERSO
NAJES, PLANTEADAS A SU VEZ COMO "DETERMINACION IDEOLOGÍ
CA".

En ejemplo:

Sujeto L (Nivel de estudios licenciatura)

Ent: ¿Crees que escribieron cosas diferentes
el rey y el campesino?

L: Por lo que acabo de oír si

Ent: ¿Porqué?

L: Pues porque cada quién estaría viendo -
las cosas en función de su conveniencia
de su interés ,...legítima o no legítima
es conveniencia pues es otra cosa..

Ent: ¿PORqué crees que escribieran cosas dife-
rentes?

L: Porque estaban bajo situaciones diferen-
tes y como te dije hace un momento tenían
necesidades o intereses diferentes.

II) RESPUESTAS DADAS POR LOS SUJETOS ACERCA DE SI CREIAN -
QUE DEBIAN LEERSE LAS DOS HISTORIAS.

En donde se clasificaron los siguientes tres tipos de respues
ta:

A) CONSIDERAN QUE DEBEN LEERSE LAS DOS PARA DEFINIR LO -
QUE ESTA BIEN Y LO QUE ESTA MAL EN ELLAS, PARA APREN--
DER LA ENSEÑANZA MORAL DE ESTAS O PARA PODER RESOLVER-

LOS CONFLICTOS PLANTEADOS EN LOS MISMOS.

Donde fueron clasificados respuestas como:

Rafael (8;07).

Ent: ¿Crees que nosotros debamos leer las dos versiones?

Raf: Si

Ent: ¿Aún cuando sean distintas?

Raf: Si

Ent: ¿Porqué?

Raf: Pues porque, para definir una cosa, éste, alguno escribió....para ver de cuál de las dos éste, como se dice, se define una para, que ya que todos estén parejos del dinero que les pagan y todo eso.

Noé (10;02)

Ent: ¿Y tú crees que deberíamos leer los dos escritos?

Noé: Si

Ent: ¿Porqué?

Noé: porque a lo mejor si así se arreglarían las cosas, y ya, no habría todo eso ni vigilancia de los soldados.

Ent: ¿Si ahora los leyéramos?

Noé: A lo mejor éste, a lo mejor todos ya no se pelearían, ya no habría cárcel ni nada.

Ent: Si ahora leyéramos esas dos historias - ¿Quién ya no iría a la cárcel?

Noé: nadie

Ent: ¿Porqué?

Noé: Porque,...a lo mejor no, a lo mejor iría a la cárcel el rey.

Ent: Pero, eso ya pasó hace muchos años...y - ahora entonces, lo dejaron por escrito; si?

Noé: (Asienta con la cabeza)

Ent: Pero, ahora tú crees que deberíamos leer esas dos historia o deberíamos leer sólo uno de los escritos?

Noé: Esas dos historias.

Ent: ¿Porqué?

Noé: Porque, las dos eran, eran interesantes.

B) CONCIBEN QUE DEBEN LEERSE LAS DOS PARA ENTERARNOS DE -
LO QUE PASO.

Como por ejemplo:

Janet (4;11)

Ent: ¿Y crees que deberíamos hoy leer las
dos historias o sólo una?

Jan: Yo creo que las dos

Ent: ¿Porqué?

Jan: Para enterarnos de lo que pasó.

C) CONCIBEN QUE DEBEN LEERSE LAS DOS HISTORIAS YA QUE CA-
DA UNA TIENE SU PROPIO VALOR, EN CUANTO FUE ESCRITA POR
PERSONAJES DETERMINADOS POR CIRCUNSTANCIAS SOCIALES, PO-
LITICAS Y ECONOMICAS PARTICULARES.

Un ejemplo:

Sujeto C (Nivel de estudios licenciatura)

Ent: ¿Crees que debemos leer hoy las dos histo-
rias?

D: Si, si porque si no lo hiciéramos se vería
volvemos parciales, hay que conocer to-
das las versiones para en realidad saber
o cuando menos tener una aproximación de
lo que pasó.

ANALISIS CUANTITATIVO. Dado que en éste caso, como en el -
caso de la Situación Experimental I, tampoco se obtuvieron
respuestas "desencadenadas" para todas las consignas (véa-
se Anexo 3), y el número de sujetos entrevistados entre los
tres grupos de nivel primaria no fué equivalente se proce-
dió a hacer el mismo tipo de conversiones señaladas en és-
te último.

Después de comparar los tipos de respuesta dados para
establecer, los hechos a qué aducía para explicar que -

dos persona pudieran hacer diferentes interpretaciones ó - decir cosas diferentes acerca de un mismo hecho histórico - (señaladas con el número I, incisos A, B y C) y creencia - acerca de si de ban leerse las dos historias (señaladas - con el número II, incisos A, B y C), en cada uno de los - grupos de niños de primaria (2o., 4o. y 6o.) a través de - una prueba de Jónkheere (Leach, 1980) con un nivel de sig - nificancia de $p. .001$, se obtuvo una diferencia estadística de $z=3.19$ y $z=4.18$, respectivamente.

Ahora bien, se aplicó una prueba de Fisher para hacer una comparación entre los tres grupos de primaria, en cuan - to a las frecuencias de respuesta dadas para establecer - los hechos a que aducía para explicar que dos personas hi - cieran diferentes interpretaciones, obteniéndose que no hu - bo diferencias estadísticas significativas a un nivel de - significancia de $p. < .001$ entre 2o. y 4o. (con valor de $z=$ 0.38), 4o. y 6o. (con valor de $z=0.87$), ni entre 2o. y 6o. (con valor de $z=1.95$), todos con respecto a los tipos de - respuesta A y B).

Por otra parte, aplicando la misma prueba para hacer - la comparación entre éstos grupos con respecto a las fre - cuencias de respuesta dadas a si creían que debían leerse - las dos historias (II) a un nivel de significancia de - $p. < .001$, no se obtuvieron diferencias estadísticas sig -

nificativas entre 2o. y 4o. (con valor de $z=1.86$), entre 4o. y 6o. (con valor de $z=-0.06$), ni entre 2o. y 6o. (con valor de $z=2.59$), todos con respecto a los tipos de respuesta A y B.

VALIDACION DEL INSTRUMENTO. Se procedió a comprobar la probabilidad de que la forma en que contestaron los niños hubiera estado determinada por la manera en que fué diseñada la historia a través de verificar si habfa diferencias significativas entre los resultados obtenidos por éstos y los resultados dados por los adultos.

Para ésto fué comprobado primero, por medio de una prueba de Wilcoxon (ó su equivalente Fisher si era el caso), si habfa diferencias estadísticas a un nivel de significancia de $p < .001$, entre adultos de nivel primaria y adultos de nivel licenciatura, con respecto a la frecuencia de respuestas dadas a los tipos de respuesta que se dieron a las concepciones de:

- diferencias económicas de los grupo sociales o personajes (marcada con el número I, incisos 1, 2 y 3),
- inconformidad con el gobierno (marcada con el número II, incisos 1, 2 y 3),
- respuesta espontánea acerca de porqué creían que habían tomado la cárcel (marcada con el número III, incisos 1, 2 y 3),
- hechos a que aducía para justificar que dos personas pudieran interpretar cosas diferentes de un mismo hecho histórico (marcado con el número I, incisos A, B y C), y

creencia de si debían leerse las dos historias (marcado con el número II, incisos A, B y C),

encontrándose que, en efecto existieron diferencias estadísticas significativas de $\underline{z}=0$, $\underline{z}=2.66$, $\underline{z}=0$, $\underline{z}=0$, $\underline{z}=2$ y $\underline{z}=0$, respectivamente.

Una vez establecido que no había diferencias estadísticas entre éstos grupos se procedió a comprobar si había diferencias estadísticas a un nivel de significancia de $p < .001$ entre el grupo de adultos y el grupo de niños de primara a través de una prueba de Wilcoxon, encontrándose se que sí existían diferencias estadísticas significativas en todos los casos con valores de $\underline{z}=4.95$, $\underline{z}=6.27$, $\underline{z}=5.18$ y $\underline{z}=6.15$, respectivamente.

D I S C U S I O N

En esta sección se expondrán primero las consideraciones acerca de cada uno de los dos problemas planteados en el estudio respectivamente, la concepción y su variación en los niños de 2o., 4o. y 6o. grado acerca de los factores económicos, políticos y su relación en un hecho histórico, e, interpretación diferencial del mismo hecho histórico por dos de los personajes. Luego, las consideraciones acerca del objetivo planteado acerca de establecer el nivel de pensamiento en que se encuentran los sujetos de 2o., 4o. y 6o. grado.

Por último se hacen algunas consideraciones pedagógicas con respecto a los hallazgos obtenidos en la presente.

En cuanto al primer problema planteado.

Se consideraron como válidas las concepciones, creencias, o "tipos de respuesta" obtenidas de los niños de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria. Esto dado que tales "tipos de respuesta" se detectaron en más de tres sujetos (es decir, hubo uniformidad), cambiaron en forma estadísticamente significativa en cada grupo (los cuales se caracterizan por tener sujetos que difieren en edad), y, no fueron cualitativamente iguales ni se presentaron en sujetos-

adultos. Se comprobó con esto último asimismo que la forma en que fué diseñada la historia narrada no tuvo influencia en los tipos de respuesta dados por sujetos (Véase Validación del Instrumento).

Sin embargo aún quedó por establecer como validación la transición que se da de un "tipo de respuesta" a otro con respecto a la edad de los sujetos.

Los tres tipos de respuesta encontrados fueron los siguientes:

Se encontraron tres "tipos de respuesta" con respecto a su concepción de los factores económicos (forma en que se concibe la existencia de distinción económica entre los grupos sociales o entre los personajes):

1) Conciben la existencia de distinción económica entre los grupos sociales ó, personajes de acuerdo, o atribuyen a ello, la lógica que se da en las experiencias concretas de su vida cotidiana, y al comportamiento personal de éstos;

2) Conciben la existencia de distinción económica entre los grupos de acuerdo a las actividades (económicas) que desempeñan cada uno de éstos, planteados en la historia; y

3) Conciben la existencia de diferencias económicas entre los grupos sociales de acuerdo a las actividades

dades (económicas) planteadas en la historia pero además, plantean la relación de ésto con la toma de la cárcel.

Se plantea que este primer "tipo de respuesta" corrobora los hallazgos de Barnes (1904) donde los sujetos recordaron con mayor frecuencia, de una historia que se les había narrado, los detalles relacionados con la experiencia personal de los personajes, y por otra parte explicarían la tendencia encontrada en éstos a dramatizar los acontecimientos de la misma.

Con respecto a su concepción de los factores políticos (forma en que concebían la existencia o causa de inconformidad con el gobierno ó rey por parte de los grupos sociales ó personajes), también fueron registrados tres "tipos de respuesta":

1) conciben que los personajes no estaban de acuerdo con el gobierno aduciendo a características personales de éstos o a la descripción de los propios hechos

2) conciben que los personajes no estaban de acuerdo ó estaban inconformes con el gobierno aduciendo a factores o causas reales descritas en la historia narrada (incremento de impuestos, explotación de los campesinos ó forma arbitraria de gobierno)

3) conciben que los personajes no estaban de acuerdo con el gobierno aduciendo a causas o factores descritos en la historia, y además, añaden características

no descritas en la misma.

Por último, con respecto a su concepción de por qué creía que habían tomado la cárcel establecidos a través de realizar la pregunta y recoger su respuesta espontánea también fueron identificados tres "tipos de respuesta":

1) atribuyen la toma de la cárcel a sólo uno de los factores causales establecidos en la historia, hechos de índole personal (la existencia de bueno y malos), entienden el término de "haber tomado la cárcel" conforme al sentido literal de lo que significa "cárcel" (lugar donde se mete a los malos o a los delincuentes), o bien plantean no poder decir por qué la tomaron.

2) atribuyen la toma de la cárcel a los factores o a la relación entre dos variables descritas en la historia (diferencias económicas, haber subido los impuestos, disidencia entre los grupos durante la reunión, haber sido rodeada la ciudad por los guardias, etc.) pero no establecen la relación entre más de dos variables.

3) atribuyen la toma de la cárcel a al menos tres factores reales y a su relación y/o en ocasiones aducen a conceptos no planteados explícitamente en la historia (como por ejemplo conceptos de "derechos del rey" o "gobierno liberal"

Cada uno de estos "tipos de respuesta" cambió en

forma estadísticamente significativa en cada uno de los -- grupos de primaria entrevistados; con excepción del último grupo de "tipo de respuesta" registrados (acerca de la toma de la cárcel o relación entre los factores) donde el -- tercer tipo de respuesta no apareció y sólo se observó diferencia estadística significativa con respecto al primer- y segundo tipo de respuesta.

Se caracterizaron estos grupos porque los sujetos que los constituían eran diferentes en edad, y, la edad de los sujetos de 4o. grado fué mayor a la edad de los sujetos de 2o. grado y la edad de los sujetos de 6o. grado fué mayor a la edad de los sujetos de 4o. grado.

Es decir, en respuesta a este primer problema -- planteado acerca de si cambia la concepción que tienen los sujetos de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria (cuyos sujetos constitutivos varían en edad de un grupo a otro), con respecto a las características económicas y políticas de un hecho histórico, así como de la relación que establece entre éstos y algunos otros factores, se concibe una respuesta afirmativa.

Esta respuesta afirmativa lleva a plantear, tomando en cuenta y a partir de la premisa de desarrollo sostenida en la presente, acerca de que el niño posee un desarrollo intelectual que cambia con la edad y es aplicada es

pontáneamente al medio ambiente en que vive, que la concepción o conocimiento que el niño tiene de un hecho histórico definido como fenómeno determinado por la totalidad del acontecer social evoluciona de una etapa en la que concibe a cada uno de los factores que conforman esa totalidad como producto meramente de circunstancias personales y voluntarias de las personas a etapas en las que concibe a éstos factores como producto de circunstancias propias de la sociedad y no meramente del comportamiento personal de los individuos (por los "tipos de respuesta 2 y 3).

Sin embargo aún quedaría por comprobar tal planteamiento pues si bien fueron detectados tales "tipos de respuesta" ó concepciones no fué posible establecer respuestas de sujetos que se viera poseyeran un estado de transición cognitiva entre un "tipo de respuesta" y otro, como ya anteriormente se señaló al plantear la validación de los datos obtenidos.

Dado que tales sujetos a los que se les entrevistó difirieron por meses en sus edades, se concibió entonces que tal deficiencia se debió al hecho de no haber llevado a cabo una entrevista más acuciosa con los sujetos. Se consideró que esto último se debió al hecho de que el experimentador durante la entrevista carecía aún de hipótesis para comprobar si realmente el niño sostenía un "ti-

po de respuesta" ó sostenía otro "tipo de respuesta" más, o menos avanzada ya que tales "tipos de respuesta" aún no habían sido identificados sino hasta después del análisis de los datos.

Ahora bien en cuanto al segundo problema planteado.

No fué posible determinar como válidas las creencias ó "tipos de respuesta" en los niños ya que si bien éstas aparecieron en más de tres sujetos y hubo una diferencia estadística global entre los tres grupos no se verificó ninguna diferencia estadística significativa entre un grupo y otro. Dado que, si se obtuvieron diferencias cualitativas y estadísticamente significativas con respecto a los "tipos de respuesta" obtenidos en los adultos se deduce que este hecho se debió probablemente a que se obtuvieron muy pocas respuestas calificadas como "desencadenadas" (véase Anexo III) y con ello disminuyó la muestra sometida a análisis estadístico. Se propone asimismo que este hecho se debió a que la situación experimental elaborada no permitió plantear un gran número de preguntas a través de las que fuera posible obtener y analizar un mayor número de respuestas ó creencias "desencadenadas".

No obstante, se encontró que la respuesta que --

dieron la mayoría de los niños de 2o. grado es cualitativamente comparable a el primer "tipo de respuesta" obtenido - de los análisis del problema anteriormente descrito (primer problema de esta investigación) ya que concebían que-- la diferencia de interpretaciones se debía a las caracte-- rísticas individuales de los personajes (a que uno era bue no y otro era malo) ó a hechos determinados por las cir-- cunstancias personales de los mismos (no pensaban igual, o no se encontraban en el mismo sitio y no podían copiarse). Lo mismo se observa con el "tipo de respuesta" dado a por. qué debían leerse las dos historias. donde se concibe -- respuestas en las que concebía debían leerse las dos historias, para enterarnos precisamente del comportamiento de - los personajes (de su bondad o de su maldad) o para aprender la enseñanza moral de éstas (es decir "de forma que uno aprendiera a no ser como aquél personaje al que había - determinado el niño como malo").

Esto último en caso de corroborarse, a través de - hacer la respectiva validación del "tipo de respuesta" en-- contrado, explicaría lo hallado por Barnes (1904) al respecto de la adjudicación de conceptos morales que hicieron los sujetos a la historia que les fué leída; ya que, se propone, que el hecho de haber concebido a los personajes de-- acuerdo a sus acciones o comportamiento personal (que in-- cluye el moral) permite e incide sobre la clasificación de

los personajes en buenos y malos, propiciando ésto una concepción de la historia donde se hace incidencia y se toman en cuenta las acciones buenas o malas, dando lugar ésto, a su vez, a la emisión de juicios de índole moral.

Por otra parte, no obstante la falta de validación de las respuestas, es de señalarse que uno de los "tipos de respuesta" encontrados en la mayoría de los sujetos de 6o. grado fué atribuir la diferencia de interpretaciones a las condiciones materiales o sociales (reales) en que vivían los personajes y concebían que debía leerse la dos historia para enterarnos de lo que pasó; es decir, se hipotetiza, denota un juicio "imparcial" de los sujetos acerca de las historias, basado en la concepción de que cada una es producto de las propias circunstancias sociales a que está sujeto el individuo intérprete; de ahí, se hipotetiza además, no sería sino hasta que tal concepción arribara en el sujeto que éste sería capaz de establecer a los testigos presenciales o documentos como medios a través de los que se conoce el pasado ya que los concebiría precisamente como producto de las circunstancias sociales. Esto corroboraría y tiene correlación con la observación hecha de los estudios de Barnes (1904) al respecto de que no fué sino hasta los 13 años en medida modal que los sujetos fueron capaces de concebir a las fuentes históricas como medios pa-

ra conocer el pasado y cuestionar su validez.

También desea señalarse que, no obstante esto último y por otra parte, en la Fase de Piloteo reportada se encontraron respuestas en las que los sujetos pertenecientes a éste grupo escolar concibieron a los hechos pasados ó historia como materia o fenómeno que tiene como finalidad enseñar al hombre acerca de los personajes importantes que vivieron en el pasado (y que concibe son precisamente históricos porque vivieron en el pasado, y porque hoy se le enseñan a él), y no como fenómeno que explica a su vez las circunstancias históricas en que vive el hombre actual. Esto, se propone, confirmaría la "tendencia finalista y egocéntrica" concebida por Luc (1980) si se plantea que conciben a ésta con finalidades de enseñanza propias hacia él y no como un fenómeno intrínseco a ella, o bien lleva a hipotetizar la influencia que la escuela puede tener en ésta concepción, como ocurrió en el estudio reportado por Riegel (1979).

Con respecto al objetivo planteado acerca del nivel de pensamiento de los sujetos se establece que los niños de 2o. grado se ubicaron en el primer nivel de pensamiento establecido en la presente investigación; concibieron un hecho histórico de acuerdo a elementos sociales

aislados, apoyaron sus respuestas sobre un sólo hecho o evidencia y concibieron a estos hechos como producto meramente del comportamiento personal de los individuos y no de las circunstancias sociales.

Los sujetos de 4o. grado fueron ubicados en el segundo nivel de pensamiento ya que concibieron a este hecho histórico tomando en cuenta dos o más hechos seleccionados de los datos que le fueron presentados sin llegar precisamente a relacionarlos y lo concibieron tomando en cuenta las circunstancias reales, sociales, en que se dan.

Y por último los sujetos de 6o. grado fueron ubicados en el tercer nivel de pensamiento planteado ya que concibieron un hecho histórico tomando en cuenta todos los elementos o factores que le fueron presentados así como sus relaciones, y concibieron las circunstancias sociales reales en que se dan.

Por todo lo anterior, tomando en cuenta los hallazgos de este trabajo y la premisa teórica de que se parte en la presente acerca de que el conocimiento es producto de la interacción entre el desarrollo intelectual del niño y la acción (intelectual ó física) que éste ejerce sobre su mundo u objeto de conocimiento se hacen las siguientes consideraciones pedagógicas.

Se propone tomar en cuenta los "tipos de respuesta" encontrados en esta investigación para adecuar las enseñanzas del profesor a tales formas de pensamiento de la siguiente forma.

Proveer al alumno de experiencias ó materiales que lo hagan reflexionar sobre las características del "tipo de respuesta" ó "nivel de pensamiento" más próximo y avanzado encontrado y establecido respectivamente en esta tesis. Por ejemplo, señalar explícitamente al niño de 2o. grado las causas económicas, políticas y sociales de un hecho histórico y preguntarle acerca de por qué cree que se llaman causas "económicas" o causas "políticas"; también puede darse el ejemplo de, hacer que el niño discuta con sus compañeros acerca de cuáles son las causas económicas, políticas y sociales de algún hecho histórico dado.

Es decir, plantear al niño actividades que tengan como fin entretenerlo con materiales que versen sobre las características cognitivas que aparecieron en esta investigación en los niños más grandes y cuyo "tipo de respuesta" o "nivel de pensamiento" es inmediatamente contiguo.

Así también por ejemplo se propone dar a los niños de 4o. grado actividades donde a partir de una historia narrada y señalarle que la forma de gobierno era -

"absolutista" (término complejo que los niños pequeños - no alcanzaron a describir), digan qué significa "gobierno absolutista" o por qué era absolutista; ésto tomándolo en cuenta que los niños más grandes de 60. grado hacían - frecuente aducción a términos no planteados en la historia donde los factores planteados alcanzaron como puede observarse, un nivel meramente descriptivo de las circunstancias: sin llegar a plantear hechos o proposiciones complejas (como el "tipo de gobierno monárquico" o "tipo de organización económica feudal" que les caracterizaba).

A N E X O 1

TABLA 1

Frecuencia de respuestas obtenidas para cada "tipo de respuesta" (especificadas en la sección de Análisis Cualitativo - correspondiente a la Situación Experimental I) en cada grupo escolar de niños del nivel primaria, y en cada grupo de adultos.

No. de Protocolos realizados.	Grado Escolar	T I P O S			D E R E S P U E S T A						
		I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	II.3	III.1	III.2	III.3	
27	2o.	(10)	15	1	(12)	14		(10)	17		
23	4o.	(4)		19	(4)		19	(3)		20	
20	6o.	(--)		1	(2)	1		(--)		20	
20	Adultos Primaria	(--)			(--)		1	19	(--)	2	18
20	Adultos Licenciatura	(--)			(--)		2	18	(--)	1	19

* () = No. de Protocolos en los que no se tomó en cuenta la respuesta por no habersele considerado "desencadenada".

(A.1)

A N E X O 2

TABLA 2

Frecuencia de sujetos asignados respectivamente a cada nivel de pensamiento, en cada grupo escolar de niños a nivel primaria y en cada grupo de adultos.

No. de Protocolos realizados.	Grado Escolar	Nivel de Pensamiento		
		1	2	3
27	2o.	(2)	20	5
23	4o.	(-)	3	20
20	6o.	(-)	2	3
20	Adultos Primaria	(-)		15
20	Adultos Licenciatura	(-)		20

*() = No. de protocolos que no se tomaron en cuenta por no haberse considerado a sus respuestas como "descadenadas".

A N E X O 3

TABLA 3

Frecuencia de respuestas obtenidas para cada "tipo de respuesta" (especificadas en la sección de Análisis Cualitativo correspondiente a la Situación Experimental II) en cada grupo escolar de niños a nivel primaria, y en cada grupo de adultos.

No. de Protocolos realizados.	Grado Escolar	Tipos de Respuesta							
		I.A	I.B.	I.C	I.D	II.A	II.B	II.C	
27	2o.	(12)	12	3		(16)	11		
23	4o.	(12)	7	5		(12)	5	6	
20	6o.	(10)	33	7		(5)	5	10	
20	Adultos Primaria.	(--)		4	4	12	(--)	5	15
20	Adultos Licenciatura	(--)			12	8	(--)		20

*() = No. de protocolos en los que no se tomó en cuenta la respuesta por no haberse considerado como "desencadenada".

B I B L I O G R A F I A

- Barnes, S. M. (1904) Studies in Historical Method. Boston: D. C. Heath and Co.
- Blake (1980) Observing children learning history. History Teacher, 14, 533-550.
- Collis (1980) Cognition Development and Instruction. New York: Academic Press.
- Damon, W. (1979) Why study social cognitive development. Human Development, 22, 206-211
- Delval, J. (1980) La representación infantil del mundo social. Infancia y Aprendizaje, 13, 36-67
- Furth, H. G., Baur, M. y Smith, J. E. (1976) Children's conception of social institutions: a piagetian framework. Human Development, 19, 351-374.
- Greer, J. E. (1980) The child's understanding of creation. Educational Review, 24 (2), 3-12.
- Hallam, R. (1969) Piaget and the teaching of history. Educational Research, 12 (1), 3-12
- Kirk, R. E. (1968) Experimental Design: procedures for the behavioral sciences. Belmont, California: Brooks Cole Publishing Company.
- Leach, Ch. (1982) Fundamentos de estadística: enfoque no paramétrico para ciencias sociales. México: Limusa.
- Lello, J. (1980) The concept of time, the teaching of history and school organization. History Teacher, 13, 341-350.
- Luc, J. N. (1980) La enseñanza de la historia a través del medio. México: Kapelusz.

- Lucáks, G. (1969) Historia y conciencia de clase. México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública (1981) Diagnóstico de la investigación educativa: principales resultados.
- Pereyra, C. (1984) El sujeto de la historia. México: Alianza Universidad.
- Piaget, J. (1975) La psicología del niño. España: Morata.
- Piaget, J. (1978) La representación del mundo en el niño. España: Morata.
- Riegel, K. F. (1977) The recall of historical events. Behavioral Science, 18, 354-363.
- Riegel, K. F. (1979) Foundations of Dialectical Psychology. New York: Academic Press.
- Villoro, L. (1982) ¿Historia para qué?. México: Siglo XXI.